

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO



FACULTAD DE CIENCIAS POLÍTICAS Y SOCIALES



LICENCIATURA EN SOCIOLOGÍA

EL COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES ¿MODELO ALTERNATIVO A LA
LÓGICA DE BACHILLERATO?

TESIS
QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE:

LICENCIADA EN SOCIOLOGÍA
PRESENTA:

ANALÍA HERRERA GOVEA

ASESORA DE TESIS: ROSA MARGARITA SÁNCHEZ PACHECO

CIUDAD UNIVERSITARIA, CD. MX.

2018



Universidad Nacional
Autónoma de México



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.

EL COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES ¿MODELO ALTERNATIVO A LA LÓGICA DE BACHILLERATO?

ÍNDICE

Agradecimientos.....	6
Introducción.....	8
CAPÍTULO 1: La escolarización ¿proyecto de reproducción o de transformación?.....	11
<i>1.1. Los procesos reproductores en la escolarización.....</i>	<i>11</i>
a) Arbitrariedad cultural y violencia simbólica.....	13
b) La Autoridad Pedagógica.....	15
c) El sistema de Enseñanza.....	16
d) La Hegemonía y los Intelectuales Orgánicos.....	17
e) Categorías de intelectuales.....	18
<i>1.2 Los procesos transformadores en la escolarización.....</i>	<i>20</i>
a) La educación como campo problemático.....	20
b) El Sujeto Pedagógico.....	23
c) El Sujeto Pedagógico democrático.....	24

CAPÍTULO 2: El papel del nivel medio superior en la educación por competencias: El caso de México.....26

2.1 El papel de la escolarización en la región latinoamericana.....26

2.2 El sustento teórico político de la escolarización por competencias.....32

a) Los organismos internacionales como intelectuales orgánicos de las nuevas reformas en la escolarización.....32

b) El origen de las Competencias.....36

c) El constructivismo como teoría de Autoridad Pedagógica de las competencias.....49

d) Otros intelectuales orgánicos de los grupos empresariales en México.....55

2.3 La función del bachillerato en la educación por competencias latinoamericana.....59

a) La historia de la función del nivel medio superior..... 59

b) El bachillerato latinoamericano..... 62

c) Categorías de intelectuales.....63

d) El papel del bachillerato en México.....65

e) La evaluación.....71

f) La estandarización del bachillerato y el giro a lo técnico.....77

g) La función del bachillerato mexicano en el neoliberalismo.....	82
h) Más técnicos básicos empresariales, menos profesionales.....	83

Capítulo 3. El Colegio de Ciencias y Humanidades ¿Proyecto alternativo al modelo de Bachillerato mexicano?.....90

3.1 El CCH: Un proyecto cimentado en la pugna de intereses.....90

a) Proyecto pedagógico.....	96
b) La idea del proyecto técnico.....	99
c) El proyecto social.....	101
d) La democratización de las academias.....	103

3.2 El alcance de la estandarización: La no culminación y la desarticulación del proyecto del CCH.....105

a) Justificación de la reformas.....	109
b) El abandono de los objetivos originales.....	117

CAPÍTULO 4: ¿EL CCH EN LAS COMPETENCIAS?.....119

4.1. <i>El Libro Azul y la RIEMS</i>	119
a) ¿Qué es el Libro Azul?.....	119
b) El Libro Azul, inspiración de la RIEMS.....	126
4.2. <i>No hay reformas, pero hay cambios</i>	128
a) Las TIC en el CCH.....	128
b) Las condiciones laborales de los profesores del CCH.....	131
c) Preferencia a ciertas asignaturas.....	134
4.3. <i>Un nuevo intento de reforma: Los 12 puntos</i>	135
a) La estrategia para la implementación de los 12 puntos.....	135
b) La oposición dentro de la sutura pedagógica.....	137
c) ¿Cuáles eran los 12 puntos?.....	143
d) Las "pequeñas" actualizaciones de Jesús Salinas.....	154
e) Las actualizaciones en la práctica docente.....	158
Conclusiones	162
Anexo	166
Fuentes	177

AGRADECIMIENTOS

En primer lugar quiero agradecer a mi asesora Rosa Margarita Sánchez Pacheco, quien me tuvo paciencia a pesar del tiempo invertido en este trabajo y que además, durante su labor de asesoría, siempre fue congruente con el discurso de la pedagogía liberadora, pues supo guiarme sin imponerme alguna idea suya.

Así también a la profesora Gabriela Barrueta que me dio buenas observaciones y además ánimos.

Durante el proceso hubo muchos profesores involucrados en el proceso histórico del CCH que me asesoraron, sin ellos no hubiera sido posible lograr mis entrevistas e investigación de campo. Doy muchos agradecimientos a los siguientes profesores: Alfredo Muñoz Cuevas, Facundo Jiménez y Clemencia Lara.

No puedo dejar de agradecer a mi mamá, quien ha estado presente con su apoyo y amor durante toda mi vida. También a mi tía Socorro, a mi querida hermana Mary, a Dorian y a Raúl que durante todo el proceso de planeación y realización del trabajo me escucharon y dieron ideas para realizarlo.

También a todos mis amigos y amigas que me apoyaron y me dieron ánimos para seguir en este largo proceso.

A los rebeldes,

A mi madre

INTRODUCCIÓN

Existe un debate teórico en torno a la escolarización. Éste se gesta en una primera idea surgida de los teóricos liberales que transmitían la idea de la escuela desde una perspectiva romanticista, es decir, una institución con fines de interés social, beneficiosa para la movilidad social y crecimiento personal o de simple transmisión neutra del conocimiento.

Posteriormente, surge otra idea que reconoce “ese lado oscuro” de la escolarización y desenmascara en ella el interés particular de un grupo dominante para transmitir los códigos culturales convenientes a su estructura de poder. Frente a ella, hay otra vertiente que sí acepta ese lado oculto de la escuela, pero también reconoce a los sujetos involucrados en ese proceso de construcción, como contestatarios y creadores y no sólo como reproductores de los códigos dominantes. En este trabajo se partirá de estas dos vertientes.

Althusser es de los más radicales de la primera vertiente pues denomina a la escuela como un instrumento ideológico del Estado. Posteriormente, la tradición reproductorista que analiza el escenario con menos determinismo, pues reconoce el poder simbólico de los códigos culturales dominantes reproducidos en el sistema escolar, pero también visualiza cierta posibilidad de generar alternativas pedagógicas, aunque sin ahondar demasiado en ellas, como Pierre Bourdieu y Jean- Claude Passeron.

En el segundo enfoque los teóricos sí tienen presente esa transmisión cultural del grupo dominante en la escuela, pero también exploran las posibilidades de oposición a esas fuerzas dentro de la misma. Este es el caso de Henry Giroux con su Teoría de la Resistencia, Paulo Freire con su Pedagogía Liberadora y, para un estudio más concreto de América Latina, Adriana Puiggrós, con su planteamiento de Campo Problemático de la Educación y Sujeto Pedagógico Democrático.

En el presente trabajo se busca llevar este debate a un campo práctico y qué mejor forma que analizando el caso concreto de un proyecto pedagógico que se presentó como alternativo a la estructura escolar de la que forma parte: el caso mexicano del Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH). Con el debate, surgirán una serie de conceptos de cada vertiente que servirán para descubrir en qué medida el proyecto del CCH fue y sigue siendo alternativo a la estructura dominante del sistema escolar. Algunos de los conceptos, por ejemplo de la primera vertiente teórica son referentes a la construcción del poder desde los grupos dominantes, como arbitrariedad cultural, violencia simbólica y sistema de enseñanza. De la segunda, que referente a la resistencia y disidencia dentro de la escuela, son campo problemático de la educación y sujeto pedagógico.

Si se quiere partir de este debate es necesario ver un panorama político más amplio. No se puede hablar de correlación de fuerzas a nivel micro, sin antes entender la inserción de la escolarización mexicana en un plano regional y mundial, por ende es fundamental partir del estudio del papel político histórico de la escolarización en América Latina desde la idea de la correlación de fuerzas en el mundo. Esto permitirá analizar, en cierta medida, qué papel se le ha asignado a esta región y, por ende, a sus sistemas escolares. Sólo después de este preámbulo se podrá analizar el proceso de escolarización en México.

Asimismo será importante hacer este estudio para el grado escolar concreto estudiado aquí: el Nivel Medio Superior que es al que pertenece el CCH. No sólo la escolarización general tienen una función según la región, también a cada grado escolar se le asigna un papel según la posición política de la región, ¿Qué función se le ha asignado al bachillerato mexicano? Aunque en su idea original, el CCH buscaba abarcar más grados escolares, en este trabajo sólo se estudiará en torno al nivel medio ya que así fue como quedó al final.

El estudio del Nivel Medio Superior será extenso ya que no ha sido tan analizado como los otros, además es complicado, principalmente en México, por su gran diversidad de modelos. Este análisis también será histórico político, pues servirá para entender qué modelos de bachillerato estaba en boga cuándo surgió el CCH y si éste se acopló a él. El mismo proceso de análisis se hará para el modelo actual, el que se caracteriza por usar como base el documento del *Libro Azul*.

En esta etapa saldrá a la luz la importancia de partir de un análisis regional, es decir, desde América Latina, ya que se examinan las propuestas educativas sugeridas para esta región por los organismos económicos internacionales y se comparan con los documentos de las propuestas de reforma en el CCH. Estos discursos, como se verá en el trabajo, se introducen en América Latina, a partir de la idea de superar las desventajas económicas y el CCH no queda exento de estas propuestas que adopta desde un marco más amplio que es el latinoamericano.

Finalmente, después de averiguar este proceso con ayuda de los conceptos surgidos del debate teórico en los últimos dos capítulos, será posible analizar, en qué medida el CCH fue y sigue siendo un proyecto alternativo al del bachillerato nacional. Sólo así se podrá saber si el colegio fue un caso de campo problemático educativo y de resistencia, desde la idea de Puiggrós o se inclinó más hacia un modelo de reproducción simbólica sin la posibilidad de demasiada resistencia ante la fuerza de lo simbólico como lo piensa Bourdieu.

Cabe aclarar sobre algunas de las herramientas utilizadas para conseguir este estudio. Uno de los más importantes es el análisis de conceptos que para algunos parece innecesario, sin embargo, para esta tesis es trascendente entender a los conceptos no como algo vacío y neutro, sino que con una alta carga política. Un concepto no empieza a usarse de la nada en un ámbito que no era el suyo, por ejemplo las *competencias* son comúnmente vaciadas y presentadas como objetivas, mas no es de a gratis que se empiezan a encontrar en los documentos educativos a partir de los 90. Así, este trabajo se caracterizará por detenerse constantemente en conceptos y frases para escudriñar en su pasado y carga política.

Otro aspecto que es importante aclarar es referente a la herramienta utilizada en el capítulo cuatro: las entrevistas semi estructuradas, las cuales consisten en una guía de preguntas definidas, alternadas con preguntas espontáneas, según se vaya dando la información, además, con ella se da la libertad al entrevistado de hablar sin imponer un orden riguroso. Fue necesario recurrir a éstas ya que la última etapa del CCH (la referente al Libro Azul y los 12 puntos) no está demasiado estudiada y casi no hay información documental al respecto, además siempre es importante escuchar a las personas involucradas, pues sirve para entender de manera más certera cómo se llevaron a cabo los hechos.

Desde mi perspectiva, la entrevista no es la mejor herramienta para obtener la información más cercana a la realidad de los hechos pues, a pesar de que se haga con todas las medidas rigurosas indicadas, como que el entrevistador esté inexpresivo para no inducir las respuestas o redactar las preguntas de tal forma que no se muestre una tendencia, este instrumento sigue presentando algunos vicios. Al final, siempre queda una duda de la veracidad de la información. Por ejemplo, en el caso de la entrevista al profesor Marroquín, participante en la planeación de los planes de Física en el Libro Azul y miembro del equipo dictaminador de los planes y programas de estudio de los 12 puntos, puede haber una postura de su parte de encubrimiento a la institución, por lo cual, no habrá una información certera. Así también, los jóvenes que tomaron la parte baja de la torre de rectoría, pudieron haber escondido mucha información por la desconfianza a ser castigados. Por ello, para tratar de entender la mayor amplitud de los hechos fue necesario escuchar a las diferentes posturas involucradas en el proceso del Libro Azul y los 12 puntos, para así conocer los hechos de la manera más cercana posible a la realidad. Aún así, sigue la sensación de que no fue tan posible, pero por lo menos se consiguió estar un poco más cerca que si no se hubiera hecho.

Quizá la entrevista no es la mejor herramienta ya que con ella puede haber muchos vicios, ¿Cómo sabe el investigador qué tan sincero está siendo el entrevistado? ¿Cómo saber si es veraz la información que brinda? y es entendible ya que el entrevistado tampoco tiene la certeza de confiar en la entrevistadora. Para tratar de entender la mayor amplitud de los hechos y no caer tanto en este vicio de las entrevistas fue necesario escuchar a las diferentes posturas involucradas en el proceso para así construir los hechos de la manera más cercana posible a la realidad, aun así sigue la sensación de que no fue tan posible, pero por lo menos se consiguió estar un poco más cerca que si no se hubiera hecho.

Así esta tesis, como muchas otras, se construyó a partir de analizar varios temas con profundidad para luego poder concluir algo más o menos certero. No es sencillo definir si un proyecto pedagógico es y fue alternativo a la estructura escolar. Esperamos que su extensión no prejuzgue a los lectores para no leerla en su totalidad.

CAPÍTULO 1

La escolarización ¿proyecto de reproducción o de transformación?

1.1. Los procesos reproductores en la escolarización

El proyecto de escolarización¹ es un proceso que se construye, destruye y reconstruye a partir de los intereses de los diferentes grupos implicados en él. Hay tradiciones teóricas que se han enfocado en analizar uno de esos grupos, los más fuertes, el de los dominantes. Se han concretado a estudiar la idea de que la escolarización es un medio por el cual los grupos dominantes legitiman y difunden el orden conveniente a sus intereses. Y hay otros teóricos que se han enfocado en conocer los procesos contra hegemónicos a ese orden cultural establecido.

Es importante analizar estas dos posturas teóricas: la que se basa en explorar los procesos que permiten que un grupo dominante establezca, en gran medida, su lógica de vida en el sistema escolar y las que ahondan en el proceso de inserción de los grupos inconformes a esa construcción de sistema escolar dominante y que logran introducir sus proyectos pedagógicos. Primero se profundizará en la primera postura y, posteriormente, en la segunda.

Un ejemplo de los más deterministas del primer caso es Althusser. Para él, la escuela y la educación son un aparato ideológico del Estado con fines de dominación: “La escuela recibe a los niños de todas las clases sociales desde los jardines infantiles y desde ese momento (...) les inculca durante muchos años (...) 'saberes prácticos' tomados de la ideología dominante.”²

Los sociólogos franceses Pierre Bourdieu y Jean- Claude Passeron también se enfocan a estudiar a la parte dominante, sin embargo no tienen una perspectiva determinista como la althusseriana. Ellos analizan el escenario simbólico del poder, ese que se internaliza

¹ La referencia a escolarización es en distinción con la educación, en donde la primera es la institucionalización de la segunda. Para esta referencia se parte de la idea del pensador Iván Illich, cual parte de una crítica a la a la institución escolarizadora y arguye que ésta coarta el conocimiento creando una idea errónea al borrar la línea que divide saber y escuela, lo cual crea un imaginario que las define como lo mismo: “Al alumno se le 'escolariza' de este modo para confundir enseñanza con saber.” Con la escolarización se refiere, no sólo a la institucionalización del conocimiento, sino de toda la realidad, todo ámbito de la vida pierde validez si no tiene un respaldo institucional.

² Louis Althusser, *Ideología y aparatos ideológicos del estado*, México, Siglo XXI, 1989, p. 194.

efectivamente desde muy temprana edad y del cual es difícil despojarse ante el ocultamiento, por parte del orden hegemónico, de las relaciones de fuerza que hubo para que se ejerciera y se concibiera como natural. De ahí que su obra, *La Reproducción* inicie con la siguiente proposición: “Todo poder de violencia simbólica, o sea, todo poder que logra imponer significaciones e imponerlas como legítimas disimulando las relaciones de fuerza en que se funda su propia fuerza, añade su fuerza propia, es decir, propiamente simbólica, a esas relaciones de fuerza.”³

Desde el principio del texto, los autores hacen un recuento comparativo de las posturas teóricas en torno a los temas culturales y educativos y se deslindan, en cierto modo, de ellas:

Considerando que todas las teorías implícita o explícitamente construidas sobre la base de axiomas diferentes conducirían o bien a situar la libertad creadora de los individuos o de los grupos al principio de la acción simbólica, considerada como autónoma respecto a sus condiciones objetivas de existencia, o bien a aniquilar la acción simbólica como tal, rechazando toda autonomía respecto a sus condiciones materiales de existencia (...).⁴

Es decir que, con esto, parecen no querer caer en una u otra postura, por ejemplo acerca de Marx en relación a Durkheim afirman que: “Marx se opone a Durkheim porque percibe el producto de una dominación de clase allí donde Durkheim (...) no ve más que el efecto de un condicionamiento social indiviso.”⁵ Pero esto no quiere decir que apoyen en totalidad la tendencia de Marx a construir una educación contra el poder, pues consideran que subestima la eficacia simbólica de la fuerza de la imposición: “Marx (...) tiende a minimizar, en su análisis de los efectos de la ideología dominante, la eficacia real del refuerzo simbólico de las relaciones de fuerza que origina el reconocimiento por los dominados de la legitimidad de la dominación (...).”⁶

Así, estos autores franceses no consideran que el individuo sea un ente pasivo ante el poder simbólico, pero reconocen que ese poder es más fuerte de lo que han creído los teóricos que hablan de la resistencia desde la educación y la cultura.

Sin embargo, es cierto que mucho de su análisis sí se queda en la construcción del poder simbólico y, aunque reconocen los agentes y grupos que pugnan, en cierta medida, contra esa estructura, no ahondan en sus maneras contestatarias, no por ello significa que las nieguen, mas, hay que aclarar, sí tiene un tinte pesimista su teoría, pues presenta el poder simbólico como más fuerte de lo que cree la mayoría de los teóricos de la resistencia.

En este trabajo es de crucial importancia analizar los medios de la construcción del poder simbólico en la escolarización. Esto es necesario para analizar el sistema escolar en el México neoliberal. No se puede partir sólo del proyecto del CCH como propuesta pedagógica alternativa a la estructura del sistema educativo si no se entienden antes los procesos de construcción simbólica del poder en el sistema escolar. Pero, además, es importante no

³ Pierre Bourdieu y Jean-Claude Passeron, *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*, México D.F., Fontamara, 2014p. 44.

⁴ *Ibid*, p. 44.

⁵ *Ibid*, p. 44.

⁶ *Ibid*, p. 45.

quedarse sólo con esta teoría, por ende, más adelante se profundizará en otras que aportarán conceptos desde la idea de la resistencia desde el campo de la escolarización.

a) *Arbitrariedad cultural y Violencia Simbólica*

Dos conceptos muy importantes para analizar los procesos de construcción de la dominación propuesto por Bourdieu y Passeron son: *arbitrariedad cultural y violencia simbólica*. La primera se refiere a que la cultura siempre es arbitraria, ya que no es natural, los sujetos actuales no participaron en su creación. La segunda se refiere a aquella violencia que no aparenta serlo, pues es legitimada y naturalizada por el sistema de valores implantado por el grupo dominante y, por ende, aprobada y reproducida por los agentes dominados. No necesita ser física ni explícita, pues se logra a partir del consentimiento generalizado, el cual se logra a partir de lo simbólica porque construye esquemas de concepción válidos e inválidos a partir de las perspectivas creadas por los grupos dominantes y, por ende, propicia la condena, sin parecer inducida, de lo no compatible con el poder, pues es transmitida como natural y no violenta, hace sentir a los agentes responsables de su ilegitimidad. De ella se vale el sistema cultural y el escolar —que será ahondado más adelante— para vencer formas culturales antagónicas a él.

Para estos autores, la *Acción Pedagógica* (AP) (es decir, todo proceso educativo) es una arbitrariedad cultural y, por ende, una violencia simbólica en dos sentidos. El primero no parte de un grupo dominante, simplemente es el que se da ante una necesidad de relación de comunicación:

La AP es objetivamente una violencia simbólica, en un primer sentido, en la medida en que las relaciones de fuerza entre los grupos o las clases que constituyen una formación social son el fundamento de poder arbitrario que es la condición de la instauración de una relación de comunicación pedagógica, o sea, de la imposición y de la inculcación de una arbitrariedad cultural según un modelo arbitrario de imposición y de inculcación (educación).⁷

Es decir que las creencias, costumbres, el lenguaje son una imposición, pues no hubo participación de los sujetos para su construcción, pero esto es necesario para establecer una comunicación. Esta arbitrariedad y, por ende, violencia simbólica, es concebida por el imaginario colectivo como parte inherente de la vida social humana, a pesar de su característica desnaturalizada.

A partir de esta tendencia de naturalización de los códigos sociales, los grupos dominantes —colocados en esa posición como resultado de las relaciones de fuerza entre los grupos— forjan el segundo sentido de la violencia simbólica en la *Acción Pedagógica*:

La AP es objetivamente una violencia simbólica, en un segundo sentido, en la medida en que la delimitación objetivamente implicada en el hecho de imponer y de inculcar ciertos significados, tratados —por la selección y exclusión que les es correlativa— como dignos de

⁷ *Ibid*, p. 46.

ser reproducidos por una AP, re-produce (en el doble significado del término) la selección arbitraria que un grupo o una clase opera objetivamente en y por su arbitrariedad cultural.⁸

Es decir que los grupos dominantes se valen de esa arbitrariedad cultural de por sí ya naturalizada para imponer su manera de entender el mundo de acuerdo a sus intereses. Esta arbitrariedad se interioriza y se vuelve parte del *habitus*, es decir que la cultura impuesta se asimila por medio de las prácticas cotidianas e históricas de los agentes, de tal forma que apprehenden el mundo a partir de los códigos establecidos por esa cultura dominante, al grado de naturalizarlos.

Desde esta percepción de Bourdieu y Passeron, en algunos procesos sociales, la acción pedagógica es impuesta por algún grupo dominante. Por eso, según ellos, la educación, a diferencia de la definición de Durkheim, que la asocia con la socialización, no es una herramienta tan sólo para transmitir los conocimientos anteriores del mundo sino:

Instrumento fundamental para la continuidad histórica, la educación, considerada como el proceso a través del cual se realiza en el tiempo la reproducción de la arbitrariedad cultural mediante la producción del *habitus* que produce prácticas conforme a la arbitrariedad cultural (...)⁹

Entonces, la cultura es impuesta y difundida según los intereses de un grupo dominante, esto no significa que no haya otras formas culturales con otras propuestas, sin embargo por el tipo de relaciones de clase hay una que se vuelve la imperante y, por ende, es la que difunde legítimamente su sistema cultural y lo hace a partir de su conveniencia. Es decir que no todos los grupos tienen el derecho legítimo de la violencia simbólica.

(...) la arbitrariedad cultural que las relaciones de fuerza entre las clases o los grupos constitutivos de esta formación social colocan en posición dominante en el sistema de arbitrariedades culturales es aquella que expresa (...) los intereses objetivos (materiales y simbólicos) de los grupos o clases dominantes.¹⁰

Los grupos dominantes se valen de su derecho legítimo de la violencia simbólica para dar permanencia a su sistema de arbitrariedad cultural. Una de sus herramientas es la desvalorización de toda otra forma cultural no compatible con la cultura dominante. Por medio de la violencia simbólica, los grupos que no nacen con los códigos culturales que han sido legitimados (como los indígenas, campesinos, obreros que en el caso de la era contemporánea neoliberal no son formados hacia al modo de vida guiado al éxito empresarial o las condiciones que les faciliten ser parte de ello) asimilan que deben abandonar su cultura para triunfar dentro de ese sistema cultural, es decir, como lo plantean Bourdieu y Passeron en su obra *Los herederos*: “Para los hijos de los campesinos, de obreros, de empleados o de modestos comerciantes, la adquisición de la cultura escolar es aculturación.”¹¹ Así, bajo la lupa de la cultura imperante, aquellos quedan desvalorizados.

⁸ *Ibid*, p. 48.

⁹ *Ibid*, p. 72.

¹⁰ *Ibid*, p. 49.

¹¹ Pierre Bourdieu y Jean Claude Passeron, *Los herederos: Los estudiantes y la cultura*, Barcelona, editorial Labor, 1967, p. 49.

b) La Autoridad Pedagógica

Según Bourdieu y Passeron, otro elemento necesario para que el grupo dominante pueda instaurar su proyecto pedagógico (o acción pedagógica) es la *autoridad pedagógica* (AuP), la cual también es una construcción legitimada, de la cual se ignora su imposición y, por ende, se halla reconocida como objetiva. Es una violencia simbólica que se manifiesta con un derecho de implantación, es necesaria ya que “la arbitrariedad del contenido inculcado no aparece nunca en su completa verdad (...) la AP implica necesariamente como condición social para su ejercicio la autoridad pedagógica (AuP) y la autonomía relativa de la instancia encargada de ejercerla.”¹²

Puede depositarse en algunas figuras como profesores o *intelectuales orgánicos*¹³, e incluso, en la época del desarrollismo, instituciones reconocidas a nivel mundial —como los organismos internacionales que dictan las “mejores” opciones para los cambios educativos— que tienen una legitimidad dentro del grupo al que pertenecen o para dar permanencia a un sistema de valores. La información que transmiten es, de entrada reconocida por venir de ellos.

Así, la *autoridad pedagógica* tiene un derecho que se ha construido sobre la base de una imposición legítima que permite una creencia, en cierto modo ciega, en ella por parte de los receptores. De esta forma, reconocen la información transmitida, más por quien la transmite (que es anunciado como autoridad legítima) que por el contenido de la inculcación. Entonces, la acción pedagógica, necesita complementarse con la *autoridad pedagógica*, pues sin ella no puede sostenerse.

Por el hecho de que toda AP en ejercicio dispone por definición de una AuP, los receptores pedagógicos están dispuestos de entrada a reconocer la legitimidad de la información transmitida y la AuP de los emisores pedagógicos, y por lo tanto a recibir e interiorizar el mensaje.¹⁴

Estos elementos dan una posibilidad de legitimación y permanencia al proyecto pedagógico del grupo dominante, lo cual consigue que logre un *trabajo pedagógico* (TP), que es, según Bourdieu y Passeron,

[El trabajo] de inculcación con una duración suficiente para producir una formación duradera, o sea, un habitus como producto de la interiorización de los principios de una arbitrariedad cultural capaz de perpetuarse una vez terminada la AP y, de este modo, de perpetuar en las prácticas de los principios de la arbitrariedad interiorizada.¹⁵

Esto permite una cohesión sin tener que recurrir a la represión física y, además, necesita a la *autoridad pedagógica* para poder transmitirse legítimamente. Hay un *trabajo pedagógico primario* que es el que se refiere a las primeras enseñanzas que vienen, principalmente, del núcleo familiar (referente al habitus) y un *trabajo pedagógico secundario* que se refiere a la

¹²Bourdieu & Passeron, *La reproducción...op.cit*, p. 52

¹³ Pensando en la idea de Gramsci que se desarrollará más adelante.

¹⁴ Bourdieu & Passeron, *La Reproducción...op. cit.*, p.62.

¹⁵ *Ibid*, p. 72.

enseñanza académica, pues recurre a la conceptualización y a la verbalidad. Inculca primordialmente el dominio de un lenguaje característico y legítimo para la cultura dominante.

Esta estructura cultural que se construye a partir del trabajo pedagógico, legitimado por la autoridad pedagógica, es instaurada por el grupo poderoso para mantener su dominio en lo que Bourdieu denomina *campo*, el cual es referido por el autor como un espacio de juego y relaciones entre las posiciones:

En términos analíticos, un campo puede definirse como una trama o configuración de relaciones objetivas entre posiciones. Esas posiciones se definen objetivamente en su existencia y en las determinaciones que imponen a sus ocupantes, agentes o instituciones, por su situación (*situs*) actual y potencial en la estructura de la distribución de las diferentes especies de poder (o de capital), cuya disposición comanda el acceso a los beneficios específicos que están en juego en el campo, y, al mismo tiempo, por sus relaciones objetivas con las otras posiciones (dominación, subordinación, homología, etc.)¹⁶

La posición de los agentes en el campo depende de qué tanto poder o capital¹⁷ poseen. La posesión de este poder da acceso a los beneficios que están en juego en el campo. Bourdieu establece que en cada campo hay un juego de relaciones de competencia y el que gana con frecuencia es el poseedor de mayor capital. En el caso del campo educativo, el mayor poseedor de *capital cultural*, es el que tiene mayores ventajas, es decir, el que tiene un trabajo pedagógico y un *habitus* más cercano al dominante y ello se consigue, primordialmente, por medio de una herencia cultural del núcleo familiar.

Entonces, hay una estructura en la que hay campos y sub campos que parten de la lógica de posiciones, es decir de dominados y dominantes. Esta configuración está respaldada por una arbitrariedad cultural definida por los intereses del grupo dominante y que se transmite por medio del trabajo pedagógico, lo cual permite la permanencia en la creencia de esa estructura que logra una cohesión y una asimilación de ella por parte de los agentes sin la necesidad de una violencia física y explícita.

c) *El Sistema de Enseñanza*

A pesar de la acción pedagógica dominante, hay diferentes acciones pedagógicas inculcadas por diferentes grupos o clases, pero su existencia no necesariamente está respaldada por una legitimidad institucionalizada. Hay una acción pedagógica respaldada institucionalmente y,

¹⁶ Pierre Bourdieu, *La lógica de los campos: habitus y capital (entrevista)* [en línea], Blog de actualidad y sociología, “Sociólogos”, 23 de junio de 2013. [Consulta: 28 de junio de 2016].

¹⁷ Es el trabajo acumulado que sirve para adquirir ventajas según los criterios del campo, es decir que el capital puede entenderse como cartas que valen según el entorno en el que se usan. Existen tres formas de capital: el social (se refiere a las relaciones personales que dan ventaja y posibilidad de acceder o desenvolverse mejor en un campo), económico (es el que se refiere a la posesión de dinero o bienes materiales) y cultural (el que se refiere a la acumulación de saberes y conocimientos), aunque también puede ser la posesión de material con fuente de conocimiento o el documento que certifica o avala un saber. Cfr. Bourdieu, “La lógica de los campos.”

en gran medida, a expensas de la arbitrariedad cultural dominante. Este tipo de acción pedagógica institucional se sostiene al reproducir la lógica que da permanencia a su propia institución. A esto, denominan los autores *sistema de enseñanza* (SE) y aseguran que:

Todo sistema de enseñanza institucionalizado (SE) debe las características específicas de su estructura y su funcionamiento al hecho de que le es necesario producir y reproducir , por los medios propios de la institución , las condiciones institucionales cuya existencia y persistencia (...) son necesarias tanto para el ejercicio de su función propia como para la realización de su función de reproducción de una arbitrariedad cultural de la que no es el productor (...) y cuya reproducción contribuye a la reproducción de las relaciones entre los grupos o las clases (reproducción social).¹⁸

Este concepto es importante porque remite a la escuela. Es decir, los autores reconocen que hay muchas acciones pedagógicas y de esas hay una dominante y además tiene un Sistema de Enseñanza que es su forma institucionalizada.

Aunque Bourdieu y Passeron reconocen que hay otras acciones pedagógicas en constante pugna y juego con las otras y la dominante, no ahondan demasiado en los medios para introducir cambios en esa estructura dominante. De hecho consideran que la estructura del poder simbólico es más fuerte de lo que creen los que intentan introducir sus proyectos pedagógicos alternativos. Bajo esta idea, Bourdieu critica a Gramsci y lo considera ingenuo al creer que un trabajador, que con sus condiciones de vida de carencia material básica aunado a la asimilación de la lógica dominante del deseo de la vida burguesa, logre asimilar una idea de revolución proletaria e intelectualidad. Además, afirma que un intelectual no puede alcanzar a entender esa condición de vida. El autor francés hace la comparación entre esas dos condiciones de vida: “El intelectual, cuyo habitus está formado por *skholé* (un mundo que no está gobernado por la necesidad material) no puede apreciar la condición de la clase trabajadora, cuyo habitus está modelado por la interminable y precaria búsqueda del sustento material.”¹⁹

d) *La Hegemonía y los Intelectuales Orgánicos*

Como puede verse desde Bourdieu, Gramsci no se quedó en el análisis de la educación desde los grupos dominantes, de hecho sus estudios se centran en mayor medida, a pensar cómo construir procesos sociales alternativos a los grupos dominantes. Él crea una teoría que busca romper con algunos elementos de la estructura de poder. Para él, el proletariado tendrá que ser la dirección intelectual que haga la revolución socialista, a partir de la formación política. Dos de sus conceptos enfocados en favor a este proyecto de la revolución proletaria, sin embargo, también serán muy útiles para los análisis actuales de estandarización en la escolarización: *hegemonía* e *intelectual orgánico*.

La hegemonía es la capacidad de dirección de un grupo para difundir su perspectiva de vida al resto de la sociedad. Es decir, el intento de ese grupo de cundir sus propias ideas y valores para dar, de manera consensuada, permanencia al proyecto de sociedad instaurada por él.

¹⁸Bourdieu & Passeron, *La reproducción...op. cit.*, p.94.

¹⁹ Michael Burawoy, *La dominación cultural. Un encuentro entre Antonio Gramsci y Pierre Bourdieu*, en Sociólogos, Blog de actualidad y sociología, mayo 27, 2014. Revisada el 2 de septiembre de 2016.

Como ya se mencionó, aunque este concepto fue pensado originalmente para construir una estrategia teórica de la revolución proletaria, el autor reconoce que la hegemonía es una capacidad presente en las clases burguesas, de hecho, a diferencia de los otros autores que hablan de hegemonía, como es el caso de Lenin, Gramsci plantea dos formas de ella, la que es con fines de cambio social y se representa como dirección intelectual y la que es con fines de mero dominio. Así lo explica el propio autor:

La supremacía de un grupo social se manifiesta de dos maneras, como dominio y como dirección intelectual y moral, un grupo social dominante de los grupos adversarios que tienden a liquidar o a someter incluso con la fuerza armada y es dirigente de los grupos afines y aliados.²⁰

Por otro lado, el intelectual orgánico es un elemento que posibilita esta hegemonía, ya que da cohesión a un grupo o a una clase al legitimar constantemente los intereses del mismo por medio de discursos y documentos especializados y validados por un conocimiento que se pregona como verdadero. Según el autor:

Cada grupo social, al nacer en el terreno originario de una función esencial en el mundo de la producción económica, se crea conjunta y orgánicamente uno o más rangos de intelectuales que le dan homogeneidad y conciencia de la propia función, no sólo en el campo económico, sino también en el social y en el político.²¹

De esta forma, a partir de la función de los intelectuales orgánicos, se logra una cohesión y un consenso dentro de un grupo, pues construye una visión del mundo validada por su prestigio, también sustentando en la clase a la que cohesiona y así, en gran medida, no hay necesidad de recurrir a la fuerza.

El ya antes mencionado concepto por los sociólogos franceses *autoridad pedagógica*, tiene gran similitud con éste, pues los intelectuales orgánicos en el proceso educativo son parte de la autoridad pedagógica que le da sustento a la hegemonía de los proyectos escolares dominantes, es decir, a la arbitrariedad cultural. Es decir que los intelectuales orgánicos permiten y posibilitan la construcción de la AuP.

A diferencia de la idea de arbitrariedad cultural de Bourdieu y Passeron, la de hegemonía de Gramsci plantea que el grupo de poder busca insertar sus perspectivas en varias esferas de la vida social, entre ellas en la cultural, en cambio, aquella propuesta por los franceses, es para un análisis más concreto de un programa de escolarización.

e) Categorías de Intelectuales

Sin embargo, hay otros aspectos en los que nos servirá el concepto de intelectual para este trabajo. Gramsci dedica tiempo a analizar este concepto y sus reflexiones serán muy útiles.

²⁰ Antonio Gramsci, *Cuadernos de la cárcel, Vol. 1*, Turín, Einaudi, 1975, p. 387.

²¹ Antonio Gramsci, *Los intelectuales y la organización de la cultura*, compilador Iván Valdez Jiménez, México, abril de 2006, p. 5. Recuperada de www.gramsci.org.ar

En primera instancia considera crucial reconocer el error en el que se ha caído al intentar definir los límites del término de intelectual: buscar este criterio en lo intrínseco de las actividades y no en “(...) el conjunto del sistema de relaciones en que esas actividades se hallan (y por lo tanto en los grupos que las representan) en el complejo general de las relaciones sociales.”²²

Es decir que una actividad intelectual no debe ser diferenciada por su preponderancia manual o cerebral, sino por el papel social, político y económico que se le da a esa actividad. Así, Gramsci afirma que “(...) el obrero o proletario por ejemplo, no se caracterizan específicamente por el trabajo manual o instrumental, sino por la situación de ese trabajo en determinadas condiciones y en determinadas relaciones sociales.”²³

Partiendo de esta idea, para el autor no tiene sentido la separación entre intelectuales y no intelectuales, sino las categorías que se han hecho de los mismos según las relaciones sociales, en las cuales unos adquieren la mera función de intelectual. De ahí su afirmación: “Todos los hombres son intelectuales, podríamos decir, pero no todos los hombres tiene en la sociedad la función de intelectuales.”²⁴

De este modo, cuestiona la idea típica del intelectual tradicional representado por el literato, el filósofo y artista. Contra esto, afirma que en la era industrial debe dejarse de lado esta idea vulgar, ya que en ella se evidencia la necesidad de un nuevo tipo de intelectual, el técnico, el trabajador de la industria: “En el mundo moderno, la educación técnica, ligada estrechamente al trabajo industrial, aun el más primitivo y descalificado, debe formar la base del nuevo tipo de intelectual.”²⁵

Considera que el nuevo intelectual ya no debe basarse sólo en la elocuencia, sino en su participación activa en la vida práctica. De esta forma, Gramsci reconoce la labor manual, no sólo como una actividad que también tiene una parte intelectual, sino que visualiza que la clase dedicada a esta tarea (en el ámbito industrial) debe tomar posición como intelectual orgánico.

Estas reflexiones del autor son interesantes para dos cometidos: Por un lado para entender la construcción histórico-social en torno a la labor manual, que servirá para entender la construcción de la idea de lo técnico, tema fundamental en este trabajo. Por otro lado, nos servirá para analizar una de las propuestas fundamentales del proyecto del Colegio de Ciencias y Humanidades analizado en este trabajo: integrar a los trabajadores a la labor de la tradición científico- humanística y a la vez prepararlos profesionalmente en su labor manual.

²² *Ibid*, p. 6.

²³ *Ibid*, p.6.

²⁴ *Ibid*, p. 7.

²⁵ *Ibid*, p. 7.

Otro elemento que servirá para este fin en el trabajo es la idea que presenta el autor sobre la Escuela como formadora de intelectuales de diverso grado: “(...) en la medida en que se ha tratado de profundizar y ensanchar la “intelectualidad” de cada individuo, también se tendió a multiplicar las especializaciones y a perfeccionarlas. Esto se cumple gracias a la instituciones escolares de diverso grado (...)”²⁶

Así, para Gramsci, la escuela se ha convertido en un medio para jerarquizar distintas categorías de intelectualidad. Es decir, con esta idea se puede entender que no se imparte la misma educación a todos los sectores. Esta reflexión es importante para entender los procesos de estandarización que se pregonan con las reformas educativas actuales.

Así, los conceptos de Gramsci nos servirán, por un lado, para ampliar el análisis de los procesos de legitimación de poder por parte de los grupos dominantes y, por otro lado, para entender la construcción socio histórica en torno al trabajo manual. Mas no nos valdremos de ellos para profundizar en los procesos contra hegemónicos dentro del campo educativo, pues, aunque él pensó sus conceptos, principalmente para este fin no engloba a diversos sectores, sino que sólo a la clase obrera. Además, propone su pedagogía sólo en función de la revolución socialista es decir que no se contemplan otras formas de conocimiento alternativo al poder dominante burgués. Esto es aún más limitante en un espacio latinoamericano, donde la industria y la clase trabajadora tienen otro proceso muy distinto al europeo, incluso sigue siendo incipiente.

1.2. Los procesos transformadores de la escolarización

a) La educación como Campo Problemático

La política y pedagoga argentina Adriana Puiggrós explora la resistencia en la pedagogía desde un enfoque más amplio, ella entiende a la educación como un *campo problemático*. Construye esta idea a partir del escenario latinoamericano, en el cual, aquella es claro ejemplo histórico de arbitrariedad cultural (en términos de Bourdieu) por parte de la sociedad europea que fue impuesta por los colonizadores, de ahí su idea de que en la relación de dominación colonizadora “...La educación puede limar los antagonismos, homogeneizar, pero sigue siendo uno de los objetivos, de una u otra manera, hacer desaparecer a los sujetos sociales disruptivos.”²⁷ Y pone el ejemplo de pensadores latinoamericanos que incluso daban soluciones violentas fuera de lo simbólico, contra los agentes que no se acoplaron al educacionalismo: “Para Sarmiento, aquello que no es educable y que se opone a la completud y a la armonía debe ser eliminado por la política y la acción militar (...)”²⁸

²⁶ *Ibid*, p. 8.

²⁷ Adriana Puiggrós, *Imaginación y crisis en la educación latinoamericana*, Rei Argentina, Instituto de Estudios y Acción Social, Aique Grupo Editor, Buenos Aires, 1994, p. 45.

²⁸ *Ibid*, p. 45.

Sin embargo, Puiggrós considera que el proyecto educativo de los poderosos siempre puede ser destruido, es decir que la reproducción no es total, siempre las nuevas generaciones traen inconformes e innovadores, ella afirma que el proceso educativo: “(...) nunca es completo, jamás consigue realizarse totalmente y nos hemos alegrado de ello. De lo contrario no habría historia, pues las nuevas generaciones reproducirían sin innovación alguna la educación de sus mayores. La educación es imposible”.²⁹

Así, Puiggrós considera que el proceso pedagógico está insertado en el campo de la lucha por la hegemonía. Es decir que, al concebir ese conflicto, brinda un papel trascendente a los agentes divergentes. Ella reconoce el dominio de la pedagogía dominante, pero también concibe que no es el todo. Y, a diferencia de Bourdieu, plantea que hay más posibilidades de derribar lo simbólico, pero tampoco delega la fuerza de este tipo de poder.

Dos conceptos fundamentales en su teoría son *sutura pedagógica* y *educación como campo problemático*, el primero es el que intentan los *educacionalistas*, aquellos políticos y pensadores que consideran que la educación es una manera de desaparecer lo que el grupo dominante ve como cicatrices, errores y diferencias sociales, un medio para transformar a los sujetos disruptivos. Sin embargo, como ya se dijo, plantea que esta tarea fracasó. No se logró acabar con el pasado indígena como lo querían Mora y Sarmiento.

A partir de este análisis de la imposibilidad de la sutura pedagógica, Puiggrós da una sugerencia, la de entender a la educación a partir de la ruptura, como un problema, sin temer al constante quebrantamiento de lo establecido. De este interés surge su concepto de la educación como campo problemático. Con él, ella propone entender la diversidad, en lugar de desaparecerla, crear una metodología que no busque adecuar elementos específicos a una definición universal de educación.

Este concepto, según Puiggrós, abre dos cuestiones a la investigación pedagógica o educativa. Por un lado encontrar nuevos criterios para definir cuáles son los problemas que abarca y por el otro expresar sus límites y relaciones con otros campos. Dentro de la primera cuestión considera importante tener en cuenta que la forma de encontrar esos nuevos criterios sea a partir del análisis de procesos histórico-sociales, de esta forma, no se buscarán explicaciones universalistas, sino conocer cada proceso histórico y a partir de él construir el campo problemático educativo. Otro aspecto que es importante, según la pedagoga argentina es nunca olvidar que “... la condición para la existencia de la historia es que la educación nunca cumpla totalmente sus objetivos”.³⁰ Es decir que esos objetivos creados por los diferentes grupos que buscan la hegemonía nunca serán completados.

Respecto a los límites y relaciones con los otros campos, argumenta que será a partir de la aceptación de la ruptura e imposibilidad de sutura final entre educación, política y sociedad. Con esto, la autora expresa la importancia de no subordinar la tarea pedagógica a algún campo, sino entenderla a partir de sus propios problemas, tomando en cuenta los demás ámbitos, pero sin buscar que aquella se someta a éstos.

²⁹ *Ibid*, p. 46.

³⁰ *Ibid*, p.41.

Los alcances del campo problemático de la educación son que, al negar la idea de reducir a la educación a una simple transmisión o reproducción, se abre un amplio campo de estudio que puede rescatar aspectos que han sido reprimidos de esta disciplina. Asimismo, permitirá buscar en el interior de las formulaciones alternativas que están en constante construcción. Además, permite hacer un balance de los problemas educacionales, distinguiéndolos de los que son de índole política o económica.

Posteriormente, la autora usa su propio concepto, creado desde la lógica de la historia latinoamericana de la educación para analizar el proceso educativo en esta región. Y el primer elemento con el que afirma encontrarse es con la crisis de las pedagogías hegemónicas y según ella, esa crisis tiene origen en tres fuentes principales: el fracaso de los proyectos hegemónicos liberales que tenían un fin de control social completo, cambios en la educación de la región que tienen que ver con la reorganización capitalista, los problemas y crisis que también enfrenta la educación de los países dominantes por el fracaso del modelo de educación moderno de Estados-Nación y, finalmente, las alternativas que se están planteando desde una posición contra hegemónica.

Con esta postura la autora reafirma su idea de la educación como proyecto que no puede ser completado y que está en constante quiebre y reconstrucción. Con su teoría se establecen las bases para analizar los procesos educativos a partir del contexto político, social e histórico de la región. Esta postura es interesante porque ninguno de los autores citados planteaba esa especificidad pedagógica que es necesaria pensar para no volver a caer en la idea de la educación como forma de acoplar a un todo universal. Este concepto del campo problemático de la educación latinoamericana es fundamental en este trabajo, ya que se analizará un proyecto de un país enmarcado en esta región que además pretendía ser parte de esa ruptura pedagógica.

Bajo esta idea, Puiggrós no da una definición totalitaria de educación, se mantiene en la postura de dar respuestas según las especificidades de los procesos sociales e históricos así, asume que: “No podremos dar respuesta (...) a la pregunta de nuestros alumnos sobre qué es la educación en términos universales, pero sí estaremos en condiciones de discutir con ellos qué es la educación en los discursos que constituyen la compleja situación por la cual atravesamos.”³¹

Con esto se posiciona en un campo de educación abierto al cambio y la ruptura, además de visualizarlo con múltiples posibilidades y alternativas en él, que, aunque han intentado suturarlas han seguido y seguirán. Así, continúa diciendo respecto a su definición de educación: “Ello nos coloca en un terreno de lucha contra el determinismo y todos los autoritarismos pedagógicos. Asimismo, nos revela que en la historia de la educación hubo muchas posibilidades además de las que triunfaron, y para el futuro también las hay.”³²

Así, Adriana Puiggrós es la autora que, en este trabajo, servirá para tratar los procesos contestatarios dentro de la educación, sobre todo porque parte de la creación y aplicación de

³¹ *Ibid*, p. 52.

³² *Ibid*, p. 52.

conceptos desde la historia latinoamericana.³³ En la cual está enmarcado México y, por ende, es trascendente en el análisis de un proyecto pedagógico concreto como es el CCH.

b) El Sujeto Pedagógico

Además de proponer un análisis a partir de la idea del campo problemático de la educación establece un concepto que brinda dinamismo y contextualización a los procesos pedagógicos, de esta forma, construye la idea de un sujeto que tiene un papel central en el proceso, no sólo como asimilador de todos los códigos simbólicos y materiales dominantes (de los cuales sí reconoce su existencia), sino también como cuestionador de esas estructuras. Esta idea queda asentada en su concepto de *sujeto pedagógico*.

Para la definición de este concepto aclara su punto de partida en Bourdieu, pero deja claro su distanciamiento con él en algunos aspectos, es importante antes ahondar en su idea de sujeto pedagógico para entender esta distancia.

Para ella toda pedagogía define su sujeto pedagógico y le asigna la función de mediar entre los sujetos políticos y sociales y el habitus que se busca inculcar en esa idea de pedagogía, “Toda pedagogía define su sujeto. Cada una determina los elementos y las normas que lo ordenan como conjunto signifiante, cuya función es mediar entre los sujetos políticos y sociales actuantes en la sociedad y el habitus que pretende inculcar”³⁴

En esta idea de habitus es en la que se apega a Bourdieu para poder construir su concepto de sujeto pedagógico, ella reconoce la postura de este autor de asociar el habitus con la clase social y, por ende, con la desigualdad del capital cultural heredado a los sujetos. Sin embargo, a diferencia del autor francés considera importante “... la necesidad de profundizar y otorgar un lugar preeminente —que no posee en la teoría de Bourdieu— a la 'dimensión consciente, libre, improvisada, original', considerándola como la fuente de discursos pedagógicos disidentes (...).”³⁵

Este proceso de conflicto supone entender que el proceso pedagógico está inserto en el campo de lucha por la hegemonía y que, por ende, lo influye. Sin embargo, en este punto también se distancia de Bourdieu y las teorías reproduccionistas, pues por un lado acepta que “Los sistemas educativos no escapan a ese espacio [de lucha por la hegemonía] (...)”, pero por

³³ En esta vertiente también hay otras teorías que brindan elementos interesantes, como la Teoría de la Resistencia en la Educación. En ella se proponen ideas de contrahegemonía en el campo educativo general, sino específicamente en la escuela, la cual es concebida no sólo como sitio para la reproducción, sino como un espacio para la contestación y lucha. Uno de los autores más representativos es Henry Giroux, quien propone algunos conceptos que les ayudan a construir esta idea. Uno de esos es el de *esfera pública*, “Categoría crítica que define alfabetización y ciudadanía como elementos centrales en la lucha por la emancipación individual y social” (Henry Giroux, *Teoría y resistencia en educación*, México, siglo XXI editores, 1992, p. 154). Según él, la nueva idea de esfera pública será posible con una pedagogía radical, ya que es un punto de entrada a la naturaleza contradictoria de la escuela. Esta teoría construye elementos importantes para analizar la vertiente de la educación contestataria, sin embargo en este trabajo fue más útil recurrir a Adriana Puiggrós y su concepto de campo problemático de la educación, ya que está construido a partir de la lógica latinoamericana y el proceso analizado se construye en este ámbito.

³⁴ Puiggrós, *op. cit.*, p. 55

³⁵ *Ibid*, p. 57

otro lado considera que "... es necesario señalar la relativa autonomía de la producción educacional y la especificidad del orden discursivo pedagógico..."³⁶

De ahí que reconozca a los sujetos pedagógicos como mediadores entre los sujetos políticos y sociales y los distintos habitus que se propone enseñar. Es decir que, a diferencia de Bourdieu, reconoce una cierta autonomía en los procesos pedagógicos, dando más posibilidad de creación de proyectos contra hegemónicos, incluso dentro de la propia estructura. Así lo explica: "(...) los sujetos políticos y sociales no tienen una presencia directa en el interior del proceso pedagógico. Precisamente la confusión entre ellos y los sujetos pedagógicos es uno de los errores de la corriente sociopedagógica llamada Reproduccionismo."³⁷

Además, siguiendo la línea de educación como campo problemático, afirma que su concepto de sujeto pedagógico no es absoluto, sino que su fin es servir de vehículo para transmitir un determinado recorte y una particular interpretación de la cultura, pero, ese objetivo se cumple relativamente y está destinado a no ser completado.

Así, su concepto de sujeto pedagógico parte de Bourdieu y los reproduccionistas, pero se distancia en dos sentidos: por un lado en ver la necesidad de hacer hincapié en los procesos contrahegemónicos y en segundo lugar en reconocer la relativa autonomía de los procesos pedagógicos en función de los políticos y sociales, por ello afirma que "La función hegemónica de los sujetos pedagógicos es consecuencia de sus condiciones de producción y también de los acontecimientos que ocurren en el interior del proceso educativo."³⁸

Seguido a dejar claro su concepto, lo utiliza para analizar el proceso pedagógico en la actualidad, es decir estudia específicamente al sujeto pedagógico moderno, al cual define como imperfecto, ya que justo éste parte de una idea totalitaria de la educación. Considera que su máxima expresión se da en la instrucción pública, la cual domina sobre otras formas posibles de vínculo pedagógico. Se basa en rituales rígidos a los que los alumnos deben someterse.

c) El sujeto pedagógico democrático

Puiggrós considera que el sistema educativo moderno, no sólo está en crisis por su falta de sostenibilidad estructural, sino porque han surgido movimientos que critican y juzgan esta forma pedagógica. En este proceso reconoce a dos agentes: docentes y alumnos. La autora define la labor de los primeros como compleja, ya que tienen que enfrentar tres problemáticas: enfrentarse a las estructuras dominantes en el terreno económico y social, mantenerse en una relación patrón- trabajador con el Estado y los empresarios de la educación privada y, finalmente, representar el poder adulto con las nuevas generaciones, es decir, ser el mediador entre una y otra. Pero además, la autora afirma que a estas cuestiones se agrega otro elemento para con los profesores latinoamericanos: enfrentarse con la gran distancia entre el capital cultural y lingüístico de los alumnos y el capital cultural que debe transmitirse.

³⁶ *Ibid*, p. 56.

³⁷ *Ibid*, p. 56.

³⁸ *Ibid*, p.57.

Ante todas estas vicisitudes los profesores son los principales que ponen en duda el orden escolar que se les asigna inculcar y más aún, cuando también ven un descontento e insubordinación por parte de los alumnos. De esta manera, “El 'habitus' que el sujeto pedagógico moderno pretendía enseñar queda interferido por múltiples discursos disidentes.”³⁹

En este punto, Puiggrós retoma a Gramsci y a Freire, pues los reconoce como los primeros en visualizar la posibilidad de la reproducción como transformación y con ello afirma que, recurriendo a esas teorías, se pone en crisis al sujeto pedagógico moderno, además visualiza con ellos una postura de fuentes de legitimidad para la educación, es decir la idea de construir la contrahegemonía desde esa trinchera.

Partiendo de la idea de estos autores, Puiggrós se cuestiona qué posturas ha habido ante la crisis de la educación moderna, basada en la instrucción pública y la disciplinada escolaridad. Para ella hay dos posiciones: por un lado la que considera que el sistema escolar ya no tiene ninguna función que cumplir y, por ende, debe ser eliminado. La otra defiende a ciegas la escolaridad, desdeñando las fuertes críticas. Y afirma que en América Latina se agrega otro factor a esta discusión: los que consideran que todavía es necesario completar el desarrollo del sistema educativo moderno antes de cambiarlo. Es interesante que esta autora piensa en la especificidad latinoamericana pero además también analiza casos concretos de diferentes países de la región.

Por ejemplo, según ella, en México la escuela y el sujeto pedagógico moderno fueron hegemónicos, pero la burguesía mexicana tuvo formas más abiertas y flexibles, inclinadas a “...establecer formas de consenso y a ejercer las violencia simbólica en el marco de una política de permanente reconstrucción de su hegemonía, combinó la escolarización con otras formas educativas formales y no formales (...).”⁴⁰

En cierto modo, reconoce esa forma flexible y abierta del modelo escolar mexicano, lo cual también permitió la creación e introducción de modelos diferentes dentro del mismo. Es decir que ella no desdeña la escuela, sino que cree en esas intromisiones alternativas acaecidas por la lucha de profesores y alumnos, aunque también admite que en México había una estructura más flexible. Reconoce este rasgo en el país, pues considera de vital importancia que el sujeto pedagógico sea democrático, para que permita la creación de múltiples opciones escolares; De hecho, aceptó que esa lucha y rompimiento contra el sujeto pedagógico moderno puede traer grandes propuestas y resultados que pueden reforzar los viejos procesos de reproducción, pero también nuevas formas transformadoras.

A partir de estas posturas teóricas podemos centrarnos en nuestro estudio para después poder responder a la pregunta ¿qué tipo de proyecto pedagógico fue el del CCH? ¿Fue en mayor medida una idea de mera reproducción en el sentido bourdioniano o fue una idea de reproducción transformadora y de democratización del sujeto pedagógico? Antes de contestar esta pregunta es importante partir de la postura propuesta por todos los autores antes citados: la influencia del campo político-social en la escolarización mexicana, sobre todo de un nivel tan complejo como el analizado aquí, el del bachillerato.

³⁹ *Ibid*, p. 58.

⁴⁰ *Ibid*, p. 60.

CAPÍTULO 2

El papel del nivel medio superior en la educación por competencias: El caso de México

2.1 El papel de la escolarización en la región latinoamericana

La correlación de fuerzas y disputa que se ha dado entre los diferentes grupos en el escenario político y económico internacional desde la época de inicios del capitalismo ha colocado a Estados Unidos y a algunas potencias europeas en una posición dominante. La región latinoamericana ha quedado en la parte dominada. Las administraciones políticas de sus países asumen el papel de seguidoras de los dictados administrativos de los países dominantes.⁴¹ Hay una gran cantidad de documentos elaborados por las potencias, que dictan a los países de la región qué vías políticas, sociales y económicas deben seguir, como se verá más adelante.

La escolarización latinoamericana está atravesada por este proceso de juegos y luchas de intereses en el que predominan los dictados educativos creados por los grupos de países dominantes a nivel internacional. Esa escolarización se gestó con mayor solidez a raíz de las independencias de las colonias, por medio de las ideas liberales que fueron la base de las instituciones escolares. La formación por parte de esas organizaciones, entre otras cosas, ha implicado una imposición de abandono y rechazo al pasado y características culturales propias de la región. Es decir que siempre ha existido una tendencia de estandarización a parámetros eurocéntricos que se manejan como universales. De esta manera, el Sistema de Enseñanza latinoamericano, se ha basado en gran medida en la aculturación mencionada por Bourdieu y Passeron o a la aspiración de sutura pedagógica de raíz europea como lo menciona Adriana Puiggrós.

Para entender ese proceso de construcción de escolarización en América Latina, es necesario ahondar en algunos aspectos de su papel de colonia. Éste permitió a las potencias europeas desde un primer momento, llegar al grado de industrialización que alcanzaron, es decir, que sin la invasión a esta zona geográfica no habrían podido lograr tal nivel tecnológico que se enmarcaba en lo denominado como progreso, categoría que surgió en el siglo XVI con la

⁴¹ En este proceso también hay disputa, no todos los países en América Latina han seguido esta tendencia de manera igual, en distintos procesos se han opuesto al dominio, como es el caso de Cuba que no sigue los dictados de las potencias desde su revolución en 1953.

ilustración y tomó impulso para el XVIII con el desarrollo ampliado del capitalismo y la ciencia moderna positivista.

Para las potencias europeas llegar al denominado progreso fue posible porque, como menciona Ruy Mauro Marini, como resultado de las pugnas e invasiones, las potencias establecieron una división internacional del trabajo en la que cada zona del mundo asumió una función: “La creación de la gran industria moderna se habría visto obstaculizada si no hubiera contado con los países dependientes [refiriéndose a los países de América Latina](...).”⁴² Eduardo Galeano expresa que “La división internacional del trabajo consiste en que unos países se especializan en ganar y otros en perder. Nuestra comarca del mundo, que hoy llamamos América Latina (...) se especializó en perder.”⁴³

Es así como el papel de esta región colonizada se vuelve la de exportadora de materias primas y esto fue lo que permitió a las potencias especializarse en la naciente industrialización: “(...) una de la funciones que le fue asignada [a América Latina] en el marco de la división internacional del trabajo, fue la de proveer a los países industriales de los alimentos que exigía el crecimiento de la clase obrera, en particular y de la población urbana en general”.⁴⁴

Asimismo tomó un papel de consumidora de manufacturas, es decir que también se volvió un mercado para que las potencias vendieran sus productos, sobre todo a raíz de la independencia de las colonias.

Para Gramsci este orden de repartición mundial de papeles a cada región es legitimado por una “relación pedagógica”: “Toda relación de hegemonía es necesariamente un rapport pedagógico y se verifica no sólo en el interior de una nación, entre las diferentes fuerzas que la componen, sino en todo el campo internacional y mundial, entre conjuntos de civilizaciones nacionales y continentales.”⁴⁵

Es decir que, basándonos en Gramsci, las potencias europeas junto con los grupos poderosos nacionales han inculcado a la región latinoamericana su función en la estructura de correlación de fuerzas, entre otras formas, por medio de la escolarización.

La época de la post independencia trajo una oleada liberal influenciada por el anhelo al progreso marcado por el auge del positivismo, en este marco, la escolarización se vuelve crucial, pues empieza a considerársele la vía a la civilización contra la barbarie. Inicia una tendencia por parte de las instituciones estatales de mayor difusión a la escolarización y, como dice Adriana Puiggrós, es la legitimadora de los grupos poderosos en el interior de la

⁴² Ruy Mauro Marini, *Dialéctica de la dependencia*, México, Era, 1977, p. 20. En su misma obra, el autor explica qué implica ese desplazamiento de plusvalía absoluta a plusvalía relativa en los países europeos: “(...) la participación de América Latina en el mercado mundial contribuirá a que el eje de la acumulación de la economía industrial se desplace de plusvalía absoluta a plusvalía relativa, es decir que la acumulación pase a depender más del aumento de la capacidad productiva del trabajo.” p. 24. Con esto se refiere a que, gracias a que las colonias se dedicaron a la agricultura, las potencias europeas pudieron especializarse en la industria y con eso generar condiciones de trabajo más favorables, sin demasiada explotación al trabajador.

⁴³ Eduardo Galeano, *Las venas abiertas de América Latina*, México, siglo veintiuno editores, 1977, p.1.

⁴⁴ Ruy Mauro Marini, *op. cit.*, p. 26.

⁴⁵ Antonio Gramsci, *La alternativa pedagógica*, p. 48

nación: las oligarquías, “(...) se identificó instrucción pública con educación, se remitió a los modelos de Estado y de Sistema educativo europeos y se expresó el proyecto de dominación de las oligarquías nacionales.”⁴⁶

Esta idea de instrucción pública nos remite a algo más ambicioso, pues significa que los grupos de las oligarquías nacionales difundieron masivamente un modelo educativo que inculcaba sus intereses, bajo el discurso de beneficio a la sociedad. Aquellas estaban en coordinación con la inclinación de las potencias internacionales, es decir que eran los reproductores del papel de la región dentro de la misma.

En este proceso no se puede dejar de lado un agente que se vuelve presente también a partir de las independencias en la historia latinoamericana: Estados Unidos. País que, en primera instancia, aparenta estar junto a los países latinoamericanos y pregona la similitud de sus historias, razón que los debe mantener unidos contra las potencias europeas. Con esto, a partir de las independencias, el país del norte se anunció como hermano mayor que protegerá y guiará al resto del continente para que “América sea para los americanos”, como lo anuncia con su doctrina Monroe en 1823.⁴⁷

Sin embargo, después muestra sus intenciones muy similares a los de las potencias europeas: expansionismo en todo el continente. Como demostró, primero con la inducción de la independencia de Texas en 1834 y, posteriormente, su anexo al territorio estadounidense en 1845. Año en el que saca a la luz su *Destino Manifiesto* en el que expone su gran interés de “...extenderse por todo el continente que nos ha sido asignado por la Divina Providencia, para el desarrollo del gran experimento de libertad y autogobierno”.⁴⁸ También cuando el estadounidense William Walter, operando en interés de los banqueros Morgan y Garrison, invadió Nicaragua y se proclamó presidente. Durante sus dos años de gobierno invadiría también a los vecinos países de El Salvador y Honduras, proclamándose igualmente jefe de Estado en ambas naciones. También en 1901 las fuerzas norteamericanas de ocupación logran incluir en la Constitución de la nueva República de Cuba la “Enmienda Platt”, en la cual se declaraba que Estados Unidos tenía el derecho de intervenir en los asuntos cubanos cada vez que estimara conveniente.

Esta idea de difundir el autogobierno y la justicia en todo el continente influye, en gran medida, para la construcción de la concepción educativa. De ahí que Adriana Puiggrós retome el concepto de educación durkhemiano en el que la educación es “...la acción ejercida por las generaciones adultas sobre las que no están todavía maduras para la vida social (...)”⁴⁹, es decir que por medio de la construcción de la idea de educación se disfraza un interés de dominación con hermandad y así la potencia más cercana geográficamente

⁴⁶ Adriana Puiggrós, *op. cit.*, p. 33.

⁴⁷ Fue elaborada por el político estadounidense John Quincy Adams y llevada a cabo por presidente James Monroe en el año 1823. Establecía que cualquier intervención de los Estados europeos en América sería vista como un acto de agresión que requeriría la intervención de Estados Unidos.

⁴⁸ Ortega y Medina, Juan Antonio, *Destino Manifiesto. Sus razones históricas y su raíz teológica*, Alianza Editorial Mexicana, México, 1989.

⁴⁹ Emilie Durkheim, *Educación como socialización*, Salamanca, editorial Sígueme, 1976, p. 98.

logra una internalización de su coacción en los países latinoamericanos. Y, a pesar de las invasiones y pérdida de territorio acaecida a mediados y a finales del siglo XIX en México, para el siglo XX la influencia del país del norte establece un dominio legitimado y normalizado con el discurso de una nueva categoría: el desarrollo⁵⁰

La transmisión de la cultura de los hermanos mayores del norte a los menores latinoamericanos siguió carriles normalizadores desde la segunda mitad del siglo XX. La educación fue un modelo para el desarrollo de sociedades atrasadas.⁵¹

Así, Estados Unidos, llega con la misma prédica que había ofrecido el progreso, pero ahora avalada con el denominado *desarrollo*. El alcanzarlo sigue implicando una ruptura con el pasado para ser igual que las potencias; de esta forma se va construyendo un discurso avalado por una autoridad pedagógica abanderada por las potencias con la promesa de que los atrasados dejarán de serlo si adoptan las políticas desarrollistas. Esa es la función del educador del siglo XX que, bajo esa autoridad, difunde, como la anterior basada en progreso y civilización las mismas ideas que desechan el pasado. Así lo explica Puiggrós:

Analicemos desde el universo psicoanalítico al educador moderno portador consciente de una arbitrariedad cultural. Su función es represiva. Él debe guardar el mundo de lo simbólico dominante, cubrir de lenguaje a las generaciones jóvenes, coadyuvar al establecimiento de los mitos. El pasado será tabú, creencia, olvido. El futuro inimaginable, inasible, ajeno.⁵²

En la década de los 60 el gobierno de Estados Unidos lanza su Alianza por el Progreso, en la que expresa que apoyará a los pueblos de América Latina para “(...) acelerar el desarrollo económico y social, a fin de conseguir un aumento sustancial y sostenido del ingreso por habitante para acercar, en el menor tiempo posible, el nivel de vida de los países latinoamericanos al de los países industrializados.”⁵³

En el documento además, Estados Unidos establece que, para lograr aquel objetivo, los países de la región deben seguir ciertos lineamientos:

Los países latinoamericanos participantes conviene en implantar o en fortalecer sistemas para la preparación, ejecución y revisión periódica de los programas nacionales de

⁵⁰ El antes usado discurso de progreso (a partir de la teoría positivista basada en el «orden y progreso»), las naciones de América Latina recién independizadas, con las posturas de sus pensadores liberales, asumieron la inculcación europea de que debían seguir el camino de las revoluciones burguesas acaecidas en la península ibérica. Es decir, adaptarse a la ideología de economía capitalista, la cual implicaba dejar atrás “la barbarie indígena”. Esa categoría de progreso toma otro nombre en la época contemporánea: desarrollismo. La introducen a finales de la Segunda Guerra Mundial, respaldada por instituciones legitimadas a nivel internacional. Y así como su antecesora «progreso» sería alcanzado por medio de la aculturación que implicaba la imitación de las grandes naciones, pero además, adquiere otra característica: se puede alcanzar con la escolarización.

⁵¹ Puiggrós, *op. cit.*, p. 34.

⁵² *Ibid.*, p.36.

⁵³ OEA, *Alianza para el progreso*, Washington D.C., Unión panamericana, Secretaría General y Organización de los Estados Unidos Americanos, 1967, p. 3.

desarrollo económico y social, compatibles con los principios, objetivos y requisitos contenidos en este documento.⁵⁴

De igual, forma, da sugerencias acerca de los programas nacionales de desarrollo y habla de aspectos que deben ser incorporados en diversos ámbitos, como en el educativo:

Los programas nacionales de desarrollo deberán incorporar esfuerzos propios encaminados a : Mejorar los recursos humanos y ampliar las oportunidades, mediante la elevación de los niveles generales de educación y salud; el perfeccionamiento y la expansión de la enseñanza técnica y la formación profesional, dando relieve a la ciencia y la tecnología.⁵⁵

Puede visualizarse que en el discurso educativo la década de los 60 estaba presente la idea de difundir una educación técnica y promotora de lo industrial bajo los criterios establecidos por la potencia. En el acuerdo de la Alianza se hablaba de que se incentivaría esta política con apoyo financiero a los países inscritos en dicho acuerdo.

Detrás de este proyecto de ayuda había un interés mayor. No hay que olvidar que por esos años había sido la revolución cubana (en 1953) con la cual se había implantado un gobierno socialista y ese furor se estaba contagiando a los otros países latinoamericanos. En su afán de mantener el control en la región, la potencia norteamericana lanza este proyecto de apoyo y mayor dominio en la región. Así, detrás de estos programas de ayuda para el progreso o desarrollo siempre ha habido un interés detrás de mayor control y estos han sido un medio por el cual se han propuesto políticas educativas, con las cuales se busca mantener el orden imperante.

En la década de los 80 y 90, esta categoría de subdesarrollo sigue permeando el anhelo de escolarización y manteniendo a la región en su papel mundial. Sin embargo, las condiciones políticas, económicas e históricas eran otras, por ende los dictados de las potencias proponen otro tipo de programas escolares, ya no es el financiamiento para promover una idea de educación que impulse la industrialización, ahora empiezan dictados que sugieren mayor cabida al sector empresarial. Dentro del escenario de las potencias europeas se gesta una propuesta con esta tendencia: El Plan Bolonia. Surgido con la Carta Magna, firmada en septiembre de 1988 por numerosos rectores y ministros de educación de países europeos en los que apelaban a la internacionalización de la escolarización para alentar la movilidad del conocimiento y las personas a través de una política de equivalencias de títulos, estatus, exámenes, becas, es decir, empezaba un impulso de estandarización escolar en Europa.

Mientras tanto, en América Latina, sigue presente la influencia de Estados Unidos. Por ejemplo, en México, entra en 1994 el TLCAN (Tratado de Libre Comercio de América del Norte), que también acarrea propuestas educativas:

Las partes alentarán a los organismos pertinentes en sus respectivos territorios a elaborar normas y criterios mutuamente aceptables para el otorgamiento de licencias y certificados a

⁵⁴*Ibid*, p. 12

⁵⁵*Ibid*, p. 12

los prestadores de servicios profesionales, así como a presentar a la Comisión recomendaciones sobre su reconocimiento mutuo.⁵⁶

De hecho, Aboites cita a uno de los funcionarios mexicanos de la evaluación: Gago Huguet, quien en 1996 dio un discurso en el que justificaba la necesidad de imitar los programas educativos con razones de aprendizajes y no de imitación histórica:

(...) el director del CENEVAL agrega que "comenzar tarde nos ha permitido aprovechar las experiencias de otros y hemos podido acortar los caminos. Ciertamente hemos sido más 'reproductores' que 'creadores', pero ésta es una circunstancia obligada para todos los que comienzan algo. Aquí debo agradecer los apoyos generosos que los expertos y los funcionarios de Canadá y Estados Unidos nos han dado a los colegas mexicanos para desarrollar nuestros programas de evaluación educativa."⁵⁷

Así, la escolarización en América Latina se ha construido, principalmente, por los dictados de las potencias europeas y durante los dos últimos siglos, mayoritariamente por Estados Unidos, como se ve en los documentos políticos lanzados por el imperio norteamericano, que siempre incluyen alguna recomendación sobre la educación.

En cada etapa histórica han cambiado los juegos de poder y, por ende, las maneras y funciones de la política educativa. Además, como se maneja desde el concepto de la educación como campo problemático, siempre hay otros agentes que también influyen en las políticas educativas, como grupos de profesores, alumnos y padres de familia que logran introducir propuestas que hacen contrapeso a los dictados hegemónicos. Es decir que no todo en los lineamientos pedagógicos se construye en función de los procesos políticos y sociales. Sin embargo, en los siguientes apartados de este trabajo, el interés es analizar la manera en que se construyen los lineamientos educativos desde el poder, aplicando los conceptos de Bourdieu y Gramsci.

Para este fin, es de crucial importancia partir de las categorías que permean los dictados internacionales a partir de mediados del siglo XX: desarrollo y subdesarrollo. Las cuales se construyen, principalmente, a partir de parámetros económicos. Además, analizar sobre las instituciones internacionales que respaldan los intereses de las potencias y que le dan peso a estas categorías.

⁵⁶ Tratado de Libre Comercio de América del Norte. Capítulo XII: Comercio transfronterizo de comercio. Artículo 1201: Ámbito de aplicación. Anexo 1201.5: Servicios profesionales.

⁵⁷ Ponencia III Reunión General sobre "Colaboración en Educación Superior, Investigación y Capacitación en América del Norte", mesa *Acreditación de Programas y Certificación de Profesionales*, Guadalajara 29 de abril de 1996 citado en Hugo Aboites Aguilar, "Tratado de libre comercio y educación superior. El caso de México, un antecedente para América Latina". *Perfiles educativos*, núm. 11, ene. 2007, pp. 25-53.

2.2 El sustento teórico político de la escolarización por competencias

a) Los organismos internacionales como intelectuales orgánicos de las nuevas reformas en la escolarización

Los organismos internacionales han tomado un papel central en los procesos mundiales a partir de la Primera Guerra Mundial. Bajo el discurso de apoyo humanitario y de mediadores entre los países para mantener la paz, algunas potencias encabezadas por Estados Unidos crean en 1919 la Sociedad de Naciones, fundada a partir del Tratado de Versalles. Posteriormente, tras la Segunda Guerra Mundial, con la justificación de que su cometido no tuvo mucho éxito, se conformó, en 1945, la Organización de Naciones Unidas (ONU).

Poco después, en 1948 se creó, como comisión regional de la ONU, la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) para contribuir específicamente al desarrollo económico de América Latina. Otro organismo especializado de la ONU es el Banco Mundial (BM), creado con la intención de ser una fuente de asistencia financiera técnica para los países denominados en desarrollo. Finalmente una institución importante: la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) fundada en 1961. Agrupa 34 países. En su página de internet plantea que su misión es "...promover políticas que mejoren el bienestar económico y social de las personas alrededor del mundo."⁵⁸

Es decir que la época de mediados del siglo XX se caracterizó, en gran parte, por la conformación de este tipo de instituciones que pretendían resolver problemas internacionales. Sin embargo, bajo este discurso de apoyo, se escondía una nueva vía para ejercer un mayor control e influencia, un modo para que las incipientes clases empresariales impulsaran y dieran permanencia a su hegemonía basada en la asignación de roles a cada región, ya no por medio de las armas explícitas. Con los nuevos organismos internacionales, como dice Iván Illich "... Está de moda exigir que las naciones ricas transformen su maquinaria bélica en un programa de ayuda al desarrollo del Tercer Mundo."⁵⁹

Prueba de que estos organismos están conformados por el sector dominante, es que la mayoría de ellos tienen su sede en el territorio de una de las potencias más poderosas desde

⁵⁸ Página Oficial de la OCDE <http://www.oecd.org/centrodemexico/laocde/>

⁵⁹ Discurso pronunciado en Canadá ante el informe de Pearson presentado al Banco Mundial sobre la segunda década del desarrollo. Iván Illich, *La alianza para el progreso de la pobreza*, en *Alternativas*, México, Joaquín Mortiz, 1969, p.1

el siglo XX y la más influyente en nuestra región: Estados Unidos. Como la ONU, que además tiene un sistema de votación donde sólo cinco países tienen mayor peso:

A finales de la Segunda Guerra Mundial, China, Francia, la Federación de Rusia (antigua URSS), el Reino Unido y los Estados Unidos desempeñaron una función fundamental en el establecimiento de las Naciones Unidas. Los creadores de la Carta de las Naciones Unidas estaban seguros de que estos cinco países seguirían desempeñando un papel importante en el mantenimiento de la paz y la seguridad internacionales. Por eso, a los «cinco grandes» se les otorgó un poder de voto especial, conocido como el «poder de veto». Se acordó que en caso de que uno de los «cinco grandes» ejerciera su poder de veto dentro del Consejo de Seguridad, la resolución o decisión no se aprobaría.⁶⁰

La OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico) también es un organismo creado para el beneficio de las grandes potencias desde su surgimiento en 1948, como OCEE (Organización para la Cooperación Económica Europea) que tenía como objetivo dirigir el Plan Marshall, financiado por Estados Unidos para apoyar a la recuperación económica del continente europeo devastado por la Segunda Guerra Mundial. Para 1961, con la gran recuperación económica de la mayoría de los países europeos, se formaliza la creación del organismo y se renombra como OCDE. Según la página electrónica de la misma organización este hecho demostró a las potencias la importancia de hacer una cooperación económica para mantenerse fuertes en ella, se afirma que “Estados Unidos ha visto como su riqueza nacional casi se ha triplicado en las cinco décadas posteriores a la creación de la OCDE, calculada en término de Producto Interno Bruto.”⁶¹ En la página se puede leer sobre los grandes beneficios a las potencias tras su incorporación a la OCDE, pero sólo se refieren al ámbito económico.

De igual forma, la CEPAL (Comisión Económica para América Latina) fue creada en 1948 y es una de las cinco comisiones regionales perteneciente a la ONU. Su función es, según la página oficial de la institución, contribuir al desarrollo económico de América Latina y reforzar las relaciones económicas de los países entre sí. Es decir que a partir de la percepción de las potencias se sugiere a los países de la región latinoamericana adoptar medidas que, supuestamente, mejorarán su condición económica.⁶²

A partir de esa época la dominación de las potencias se volvió más “humanitaria”, pues la acción de estos organismos no gira más que en función de dar recomendaciones a partir de la idea de alcanzar el desarrollo. Así, estas instancias con su conformación, plantean una nueva forma de escolarización para los países dominados haciendo una relación muy estrecha

⁶⁰ Naciones Unidas, página web. Revisada el 25 de junio de 2017. <http://www.un.org/es/sc/>

⁶¹ Página oficial de la OCDE. “Sección de historia”. Consultada el 26 de junio de 2017. <http://www.oecd.org/centrodemexico/laocde/historia-ocde.htm>

⁶² Página oficial de la CEPAL, sección “Acerca de la CEPAL.” Consultada 26 de junio de 2017 <http://www.cepal.org/es/acerca-de-la-cepal>

entre escolarización y desarrollo. A partir de la década de los 50, los legitimadores de esta idea son los organismos económicos internacionales.

Hacia la década de los 90, con el neoliberalismo, toman con mayor fuerza este papel de intelectuales orgánicos colectivos, pues se posicionan como los más legítimos para abordar los temas de distinta índole, incluyendo los escolares. Por ello, en esas fechas surgen diversos documentos editados por estos organismos internacionales, primordialmente dirigidos a las regiones denominadas en desarrollo.

Una de las herramientas que se vuelven recurrentes en estos son estudios y diagnósticos en los que se comparan los índices económicos, sociales y políticos entre regiones que han entrado en un proceso para alcanzar el desarrollo. Bajo esta idea de medición y comparación, los organismos económicos y políticos internacionales deducen que a la región latinoamericana le falta adoptar políticas que innoven sus programas educativos. Como se puede ver en el documento *Perspectivas económicas de América Latina 2015. Educación, competencias e innovación para el desarrollo*, redactado por intendentes del Centro de Desarrollo (DEV)⁶³ perteneciente a la OCDE, el Banco de Desarrollo de América Latina (CAF)⁶⁴, la CEPAL y la ONU. En él estos organismos hacen un análisis del panorama económico de la región latinoamericana para después dar propuestas de gestión que, aseguran, mejorarán sus condiciones productivas y sociales. A partir de él podemos encontrar la nueva tendencia de esta forma de hegemonía que propone una constante evaluación en todos los ámbitos de la vida, para ello la escolarización se vuelve una trinchera importante dese la cual hacer esta inspección.

Esta evaluación no sólo se hace en el ámbito escolar, sino que los grupos empresariales, por medio del respaldo institucional de los organismos internacionales, difunden la idea de que los países latinoamericanos siempre presentan malos resultados en los diagnósticos, cuyos instrumentos de inspección son presentados como objetivos y válidos, a pesar de sólo partir de un parámetro económico. De esta forma, nunca faltan las recomendaciones de que aquella región debe acoplarse a medidas para salir de su rezago económico, como se visualiza en el documento antes citado *Perspectivas económicas de América Latina 2015*: “La evolución

⁶³ Según su página, el Centro de Desarrollo es un foro donde los países comparten sus experiencias de políticas de desarrollo en el ámbito económico y social. El centro contribuye al análisis de expertos en torno a debates políticos. Su objetivo es ayudar a que se tomen soluciones políticas para lograr el crecimiento y la mejora en las condiciones de vida en las economías en desarrollo y emergencia. Cfr. Página oficial del DEV <http://www.oecd.org/dev/>

⁶⁴ Banco de Desarrollo de América Latina. En su página se atribuyen lo siguiente: “Promovemos el desarrollo sostenible y no integración regional, mediante una eficiente movilización de recursos para la prestación oportuna de servicios financieros múltiples, de alto valor agregado, a clientes de los sectores públicos y privados de los países accionistas. Somos una institución financiera competitiva, orientada al cliente, sensible a las necesidades sociales...” Página oficial CAF, sección “Qué hacemos” recuperada 29 de agosto de 2016 www.caf.com

de la productividad en América Latina es decepcionante, no sólo con respecto al entorno de la OCDE, sino también con respecto a otras economías emergentes.”⁶⁵

En este documento, los intendentes de los organismos hacen una comparación de algunos índices económicos como el PIB (Producto Interno Bruto), las tasas de crecimiento potencial y otros indicadores de países latinoamericanos con otras regiones del mundo, con lo cual deducen lo recurrente para los países de esta región: siempre les falta adoptar algunos cambios para lograr el verdadero desarrollo.

En la etapa actual, aseguran, la región debe impulsar una mayor productividad para poder avanzar a un crecimiento más inclusivo y, además, reducir los elevados niveles de desigualdad y pobreza. Para que eso pueda lograrse argumentan que las reformas educativas son cruciales, ya que con ellas se conseguirá una mejora en las capacidades de los trabajadores, habrá una mayor vinculación al mercado de trabajo desde la escuela. Es decir, que empiezan a plantear las bases de la educación por competencias con miras a la innovación:

A pesar de partir de niveles de renta relativamente elevada a mediados del siglo XX, los países de la región [refiriéndose a América Latina] no han registrado avances considerables en el proceso de convergencia de renta con las economías avanzadas (...). La educación, las competencias y la innovación son ámbitos clave para que más países de América Latina superen la trampa del ingreso medio⁶⁶ y fortalezcan la emergente clase media de la región.⁶⁷

Con estas propuestas se sugiere a las clases y países subordinados una manera de salir de esa condición, pues con la adopción de estas propuestas, su región saldrá de la miseria y logrará una mayor igualdad. Así, se les presenta la idea de que si se apegan a las nuevas tendencias educativas conseguirán llegar al triunfo del primer mundo.

Bajo las reformas educativas neoliberales sigue subyacente el mismo discurso basado en el vínculo escolarización-desarrollo, el cual, desde los 60 se ha sustentado con los nuevos intelectuales orgánicos internacionales. En la era neoliberal acaparan con más fuerza el escenario de la enseñanza. Los periodistas, los creadores de los programas para reformas, los investigadores, etcétera, sustentan sus análisis y notas sobre el campo escolar con argumentos y discursos de estos organismos, de esta forma el imaginario colectivo da validez a estas ideas y recibe con gran interés la denominada educación por competencias. ¿Pero a qué se refiere este tipo de educación?

⁶⁵OCDE, CAF, CEPAL, ONU, *Perspectivas económicas de América Latina 2015. Educación, competencias e innovación para el desarrollo*, 2015, p. 20.

⁶⁶ Según la cual el aumento del PIB se ralentiza, una vez alcanzado un nivel intermedio de desarrollo.

⁶⁷ OCDE, CAF, CEPAL, ONU, *Perspectivas...op. cit.*, p 20.

b) El origen de las Competencias

Los organismos internacionales argumentan en sus recomendaciones que la educación debe ser pertinente para el campo laboral y eso se logrará adoptando las competencias. Éste término se ha popularizado mucho en diversos ámbitos y ahora con más ímpetu en el escolar ¿Pero de dónde viene?

El origen etimológico de competir vienen de 'contender', 'rivalizar'. Comúnmente lo confunden o lo asocian con competir, precisamente el *Diccionario de dudas y dificultades de la lengua española de la Real Academia Española*, nos disipa de esta duda y ahí se hace la aclaración de no confundir 'competir' con 'competer': “competer. Distíngase de competir. Competer es 'pertenecer, tocar o incumbir': Este asunto a mí no me compete. Competir es 'contender, rivalizar'(...)Al primero [competer] corresponde el adjetivo competente; al segundo [competir], el adjetivo y sustantivo competidor.”⁶⁸ Pero al final se establece que para ambas palabras corresponde el sustantivo Competencia: “El sustantivo competencia corresponde a ambos.”⁶⁹

En la década de los 50 del siglo XX este concepto toma gran relevancia en el campo de la lingüística con Noam Chomsky para referirse a lo que denominó *competencia lingüística*. Esto se refiere a la capacidad de un hablante, no sólo de entender la gramática y sintaxis de un idioma, sino su desenvolvimiento contextual al usarla. Los teóricos que introdujeron este concepto a la educación argumentan que se basan en este origen chomskiano, sin embargo, esta construcción dista mucho de la planteada por la nueva era educativa. Bustamante Zamudio aclara que “La competencia lingüística no fue propuesta para aclarar el campo educativo, ni para aportar un objeto de trabajo —y, en consecuencia, de evaluación— a la educación”⁷⁰

Durante unas cuantas décadas este término sólo permaneció en ese ámbito académico, fue hasta principios de los 80 que empezó a trasladarse a los espacios laborales y educativos. Según varios autores, este traslado se dio para responder a una nueva lógica de producción: el post fordismo⁷¹, el cual se refiere a una forma de organización del trabajo que aparece desde la década de los 70 del siglo XX, con el auge de las grandes empresas que ejercen su labor a partir de redes, ya no se produce todo en el mismo lugar, hay un reparto de labores a nivel mundial, es decir que se descentralizan las tareas y las nuevas tecnologías son una

⁶⁸ Manuel Seco, *Diccionario de dudas y dificultades de la lengua española*, Real Academia Española, España, 2011, 10ª edición, p. 120.

⁶⁹ *Ibid*, p. 120.

⁷⁰ Guillermo Bustamante Zamudio, “Competencia Lingüística y Educación” *Revista Folios* (en línea), 2010, fecha de consulta 6 de mayo de 2018, p. 89.

⁷¹ El Fordismo es la organización del trabajo que también se basaba en el Taylorismo y consistía en organizar el trabajo de manera mecánica en la que las partes del mismo son hechas por diferentes manos que no tienen consciencia de la totalidad del proceso, además de que todo se hace a partir de una banda que avanza para que no se pierda tiempo en que los trabajadores se muevan. Además en el fordismo “...se establecen mayores regulaciones laborales, superando dicho modelo y estableciendo el consumo de masas con la aparición de la publicidad para promocionar y así crear mayor demanda para la gran cantidad de productos fabricados” *Fordismo y post fordismo: control social y educación*, Sandro Buitrago Parías en *Revista Vinculando* (online) 16 de diciembre de 2013.

herramienta fundamental para este nuevo modelo, ya que facilitan la comunicación a pesar de la lejanía de las regiones. Así lo explica el profesor Alfredo Muñoz:

Esta manera de producir [el post fordismo], actualmente se conforma como redes horizontales, cuyos nodos se interconectan entre sí, con la finalidad de generar bienes y capital de forma flexible y muy ajustada a la consumo individualizado, evitando con ello tener los grandes stocks de existencias que caracterizan al capitalismo fordista. Ello les permite buscar un segmento en la cadena productiva para encontrar un nicho donde se puedan generar productos con alto valor agregado y con ello, incrementar un margen de utilidad.⁷²

En este nuevo modelo de producción ya no se necesita un tipo de trabajador mecánico que tenga bien definida su labor concreta en un proceso lineal, ya no es necesario que se especialice en la fabricación de una sola parte de un producto, sino que debe ser polivalente y multifuncional, por ende, Sandro Buitrago explica que: “Es el Nuevo Orden Mundial, la nueva era de la globalización donde la mano de obra barata se oferta ella misma a nivel mundial. Este paradigma exige un nuevo tipo de empleador y de empleado. Uno que la escuela no estaba formando.”⁷³

Un nuevo tipo de empleado que tenga capacidades que satisfagan al nuevo orden mundial y para formar a ese trabajador, en la escuela se introducen esas innovadoras maneras de producir y se denominan competencias. ¿Pero cómo empezaron a introducirse en los programas escolares?

Los primeros indicios de la idea de competencias en el ámbito educativo se dan en Estados Unidos en la década de los 70, durante la Convención de la Asociación Nacional de Rectores de Colegios de Secundaria, en la cual el Comisionado de Educación de aquel país, James E. Allen, planteó en su discurso que las competencias debían ser una meta, precisamente del grado estudiado aquí: la educación secundaria (que es como se le llama al bachillerato en la mayoría de los países hispanohablantes).⁷⁴

Ahí se planteó la idea en un espacio educativo. De cualquier forma no tuvo gran trascendencia. Es hacia 1997 que el concepto toma gran relevancia en el campo educativo y esta pauta la abre un organismo económico: la OCDE. Con la propuesta de su prueba PISA⁷⁵, con la cual se buscaba “...monitorear cómo los estudiantes que se encuentran al final de la escolaridad obligatoria han adquirido los conocimientos y las destrezas necesarios para su completa participación en la sociedad.”⁷⁶ Posteriormente, en ese mismo año la misma organización

⁷² “Un modelo educativo productor de subjetividades. Exclusión y gobernanza en un subsistema del bachillerato universitario. Conformando una hipótesis”. Ponencia presentada por el profesor Alfredo Muñoz Cuevas en el XXIX Coloquio Nacional de Filosofía, titulado *La Filosofía ante los grandes problemas mundiales*, Universidad Autónoma de Tlaxcala. Mesa: Filosofía y educación. Del 19 al 21 de octubre de 2017.

⁷³ Op., cit, *Buitrago*.

⁷⁴ Eugenia de los Ángeles Repreza, *Las competencias a lo largo de la historia*, San Salvador, Universidad Católica de El Salvador, 2009, p.4.

⁷⁵ Por sus siglas en inglés Programme for International Student Assessment: Informe del Programa Internacional para la Evaluación, lanzada en 1997.

⁷⁶ OCDE, *La Definición y Selección de Competencias Clave. Resumen ejecutivo*, 1997, p. 2.

publica un texto en donde se definen de manera más clara un marco de evaluación de competencias que se deben adquirir en la educación a nivel internacional: *Definición y Selección de Competencias Clave (DeSeCo)*

Para corroborar aquellas teorías que asocian a las competencias con el modo de producción posfordista es necesario ir directamente a este documento que es el hito del que partió para trasladar ese concepto al campo educativo, en la definición ahí plasmada se plantea que: “Una competencia es más que conocimientos y destrezas. Involucra la habilidad de enfrentar demandas complejas, apoyándose en y movilizando recursos psicosociales (incluyendo destrezas y actitudes) en un contexto particular.”⁷⁷

Aquí aparecen otros conceptos antes no vistos en los programas escolares, como habilidades y actitud. Según la RAE, la primera es “la capacidad y disposición para algo” y Actitud es: “Postura del cuerpo, especialmente cuando expresa un estado de ánimo”, es decir, que una competencia no sólo se basa en conocimientos, sino en la capacidad para lograr algo efectivamente y, además, la postura del cuerpo al hacerlo. Así, desde esta perspectiva, no sólo se contempla el bagaje cultural, sino los elementos que implican la personalidad del individuo, su seguridad, sus formas de relacionarse y los conocimientos, no sólo teóricos, sino prácticos que tiene. En el documento ponen un ejemplo, la competencia de comunicarse se logra a partir: del conocimiento del lenguaje que tiene un individuo, de las destrezas o habilidades prácticas en tecnología y la actitud que tiene al comunicarse.

En esta idea no se hace mucho énfasis en formar seres críticos, sólo se menciona la reflexión, con una definición que dista de la hecha por la RAE: “La reflexión involucra no sólo la habilidad de aplicar de forma rutinaria una fórmula o método para confrontar una situación, también la capacidad de adaptarse al cambio, aprender de las experiencias y pensar y actuar con actitud crítica.”⁷⁸

Asimismo, la OCDE considera importante hacer una lista pre establecida de competencias que cada individuo debe tener, para ellos el documento estableció algunas competencias clave: “Los individuos necesitan de un amplio rango de competencias para enfrentar los complejos desafíos del mundo de hoy, pero producir listas muy largas de todo lo que pueden necesitar hacer en diversos contextos en determinado momento de sus vidas sería de un valor práctico muy limitado”⁷⁹

Cabe preguntarse qué derivaciones en lo concreto surgen de esta definición. En una primera lectura parece una perspectiva que puede limitar la acción del individuo, pues con esto se da entender que las personas necesitan un tipo instructivo con el que deben guiarse para desenvolverse en un mundo tan complejo como es el de hoy. Pero para no ser imprácticos,

⁷⁷ *Ibid*, p.3.

⁷⁸ *Ibid*, p. 4.

⁷⁹ *Ibid*, p3.

se han establecido tres competencias clave que ayudarán al individuo a enfrentar diferentes contextos de su vida. Es importante analizar cada una para descubrir si realmente se están acoplando a un nuevo modelo de producción.

La primera categoría de competencia consiste en usar herramientas de manera interactiva. Según la DeSeCo se requiere del dominio de estas herramientas para enfrentar las demandas de la economía global:

Las demandas sociales y profesionales de la economía global y la sociedad de la información requieren del dominio de herramientas socioculturales para interactuar con conocimientos, tales como el lenguaje, la información y el conocimiento; al mismo tiempo requieren de las herramientas físicas, tales como las computadoras.⁸⁰

En esta primera cita, sale a la luz una característica del posfordismo: el interés en las demandas de la economía global y la sociedad de la información. Esa idea de capacidad interactiva recuerda al interés de formar individuos proactivos, flexibles y dinámicos para un modelo de producción cambiante. Y esa lógica se descubre más si ahondamos en las tres competencias en las que, a su vez, se subdivide: a) La habilidad para usar el lenguaje, los símbolos y el texto de forma interactiva; b) Capacidad de usar este conocimiento e información de manera interactiva, c) La habilidad de usar la tecnología de forma interactiva. La primera se asocia con la competencia de comunicación y se refiere a la habilidad lingüística, verbal y escrita. La descripción recuerda a la retórica, ya que plantea que “Es una herramienta esencial para funcionar bien en la sociedad y en el lugar de trabajo, y para participar en un diálogo efectivo con otros.”⁸¹ Aunque también menciona como importantes en esta competencia, las destrezas en Matemáticas y Computación.

La segunda se refiere a la capacidad de juzgar y discriminar la información para tomar una postura responsable “La competencia de información es necesaria como base para comprender opciones, formar opiniones, tomar decisiones y llevar a cabo acciones informadas y responsables.”⁸² Y la tercera se refiere a saber usar la tecnología, pues “La innovación tecnológica impone nuevas demandas a individuos dentro y fuera de su lugar de trabajo.”⁸³

Aquí se ve un claro interés en la formación para la comunicación en el trabajo, el enfrentamiento con la información para tomar las mejores decisiones y además, lograr un buen manejo de la tecnología. Bajo esta idea, tiene mucho sentido saber usar bien el lenguaje para envolver en la venta de un producto o en un acuerdo de negocios, poder discernir entre la mejor información para tomar una decisión inmediata y, además, saber usar las computadoras.

La segunda categoría de competencia clave se refiere a la capacidad de interactuar en grupos heterogéneos y también se divide en tres competencias: a. La habilidad de relacionarse con

⁸⁰*Ibid*, p. 9.

⁸¹ *Ibid*, p. 10.

⁸²*Ibid*, p. 10.

⁸³*Ibid*, p. 11.

otros; b. La habilidad de cooperar, y c. La habilidad de manejar y resolver conflictos. Dentro del primero se plantea la importancia de saber entender a los otros para mantener relaciones, pero éstas se basan en intereses de negocios:

Permite a los individuos iniciar, mantener y manejar relaciones personales con, por ejemplo, conocidos personales, colegas y clientes. Relacionarse bien no es sólo un requerimiento para cohesión social sino, cada vez más, para el éxito económico conforme las compañías y economías cambiantes enfatizan en la inteligencia social.”⁸⁴

La competencia b se refiere al trabajo en equipo, que es necesario “...para equilibrar su compromiso con el grupo y sus metas con sus propias prioridades y debe poder compartir el liderazgo y apoyar a otros.”⁸⁵ Y la competencia c se refiere a saber resolver conflictos de manera inteligente.

Es decir que en esta idea de trabajo en equipo el individuo debe saber relacionarse con otros, por más que sean diferentes, esto es primordial para cooperar y resolver conflictos. Aquí parecería que hay un interés en la colectividad, sin embargo hay que pensar en otros tipos de trabajo en equipo y los distintos intereses tras una propuesta de trabajo colectivo. No son las mismas intenciones de una convivencia colectiva de los indígenas tojolabales de Chiapas⁸⁶ que viven la colectividad como algo cotidiano. O de la filosofía “ubuntu” de los sudafricanos zulú y xhosa que significa “Yo soy porque nosotros somos”⁸⁷ que la idea propuesta por la OCDE sugerido a partir de esta competencia.

Esta perspectiva de habilidad de relacionarse con otros y resolver problemas en equipo no trae de trasfondo un interés por el otro, sino sólo el interés personal de éxito económico, un requerimiento que es necesario porque las compañías lo requieren así. Los ejemplos de relación que maneja son claramente parte de un ambiente de negocios al referirse a “colegas” o “clientes”, algo claramente muy lejano de los dos ejemplos nombrados anteriormente.

La tercera categoría de competencia clave se refiere a la capacidad de los individuos para actuar de manera autónoma. Según el documento de la OCDE, actuar de manera autónoma:

⁸⁴*Ibid*, p. 12

⁸⁵*Ibid*, p. 12.

⁸⁶ El alemán teólogo, filósofo y lingüista práctico Carlos Lenkersdorf describe su sorpresa ante la actitud de unos niños tojolabales de una comunidad chiapaneca para resolver un examen: “Lo sorprendente empezó con la reacción de los estudiantes al problema del examen que se les presentaba; porque, apenas fue anunciado el problema, al punto todos los alumnos se juntaron inmediatamente, sin ninguna consulta previa entre ellos. Era obvio que querían resolver el problema juntos, es decir, que se proponían pasar el examen en grupo. Una vez que se estableció el grupo, se produjo entre todos ellos un diálogo animado y, dentro de poco tiempo, resolvieron el problema.” Carlos Lenkersdorf, *Filosofar en clave tojolabal*, México, editorial Miguel Ángel Porrúa, 2002, p. 24

⁸⁷ Un antropólogo propuso un juego a los niños de una tribu africana. Puso una canasta llena de frutas cerca de un árbol y le dijo a los niños que aquel que llegara primero ganaría todas las frutas. Cuando dio la señal para que corrieran, todos los niños se tomaron de las manos y corrieron juntos, después se sentaron juntos a disfrutar del premio. Cuando él les preguntó por qué habían corrido así, si uno solo podía ganar todas las frutas, le respondieron: UBUNTU, ¿cómo uno de nosotros podría estar feliz si todos los demás están tristes? UBUNTU: “Yo soy porque nosotros somos.” (Definición realizada por Leymah Gbowee, activista pacifista de Liberia) En <http://www.inspiringforaction.com/ubuntu>, consultada 29 de julio de 2017

“Requiere que los individuos se empoderen del manejo de sus vidas en forma significativa y responsable, ejerciendo control sobre sus condiciones de vida y de trabajo.”⁸⁸

Esta característica es muy reconocida en el ambiente laboral-empresarial, pues los empleadores siempre esperan que los empleados tomen la iniciativa para resolver problemas, a los jefes les gusta que los sorprendan con una iniciativa propia, pero dentro del marco de los objetivos de la empresa.

También se divide en tres categorías: a. actuar dentro del gran esquema, b. formar y conducir planes de vida y proyectos personales y c. saber defender y asegurar derechos e intereses. La primera se refiere a la necesidad de que los individuos entiendan el nivel macro en el que están insertos, es decir que son parte de un contexto y sus decisiones deben ser en función de esta consciencia. Por ejemplo que tomen en cuenta cómo se relacionan con las normas de la sociedad, las instituciones sociales y económicas. La competencia b consiste en la capacidad de los individuos de crear proyectos a futuro, fijar una meta y saber evaluar los recursos necesarios para lograrlo. Y finalmente la competencia c se refiere a la capacidad de entendimiento que tiene el individuo de justicia y derechos fundamentados.

Estas categorías de competencia, se argumenta en el documento, son para que los individuos enfrenten la vida cotidiana, sin embargo, no hay que olvidar que ésta se define en el documento, enmarcada por un mundo caracterizado por ser complejo ante las demandas de la economía global y la sociedad de la información. Es decir, que en esta premisa se visualiza un interés importante por la vida económica. Además, al analizar cada una de las competencias clave, se pueden encontrar aspectos que se exigen en el mercado empresarial y no en otros entornos de la vida, como el de la investigación, la filosofía o las artes. Sino que encajan muy bien con el perfil de un técnico o profesional que debe desenvolverse en un espacio laboral-empresarial.

Así, estas competencias coinciden con el nuevo individuo acorde para el modelo de producción post fordista, un individuo que se base en tres tipos de capacidades para encajar y desempeñarse en un ambiente bien definido: el de una empresa global, que se basa en redes y dinamismo.

Cabe aclarar, regresando al origen etimológico del concepto, que algunos apologistas de las competencias afirman que éstas son mal entendidas porque los críticos de ellas las asocian con el primer significado “Competir” “competidor” y argumentan que sólo se refieren a la segunda acepción, la de “competer”, referente a capacidades. Es cierto que en la teoría se basa en la segunda definición. Sin embargo, es importante resaltar que en el modelo post fordista sí es importante tener una actitud competitiva y ese ambiente se promueve dentro de los centros de trabajo, ya que se impulsa un ambiente de premiación al mejor empleado

⁸⁸ OCDE, *DeSeCo...op. cit.*, p. 13.

del mes. Así, uno de los planteamientos de este modelo es formar individuos competentes para competir.

De este modo, podemos concluir que el modelo de educación por competencias es el método para formar al nuevo tipo de trabajador requerido en el modelo de producción post fordista. No debe temerse a afirmar que la educación por competencias no es más que el traslado de la lógica empresarial a la formación escolar. Esta aseveración se sustenta porque:

1. El concepto fue profundizado y trasladado a la educación por una organización que tiene una función económica, no pedagógica: La OCDE.
2. Surge en una época en el que empieza a tener auge el sector empresarial en el mundo.
3. Reduce el conocimiento y la formación a tres competencias que, al analizarse, son muy pertinentes para desenvolverse en el ámbito laboral- empresarial, es decir, el modelo post fordista.

De hecho hay un estudio realizado por la fundación Ueconverge⁸⁹ que se dedica a impulsar programas que acerquen en mayor medida los intereses empresariales a la universidad para informar qué demandas tienen las empresas para los egresados de las universidades y ahí aseguran que: “Las empresas dan la mayor importancia a: trabajo en equipo, capacidad para aprender, preocupación por la calidad.”⁹⁰ Aspectos que se manejan en la educación por competencias.

No se debe olvidar que los conceptos toman fuerza según las condiciones políticas y económicas convenientes a los grupos que detentan el poder y el origen de este proceso es omitido. Los nuevos conceptos cargados de ideología, se presentan como vaciados políticamente. Este hecho es una herramienta de violencia simbólica efectiva para los grupos dominantes ya que, al censurar el origen ideológico del uso de un concepto, el imaginario colectivo los asimila como legítimo y además se crea un ambiente que ridiculiza a los que lo critican. Por ejemplo, los etiquetan de paranoicos y de ver ideas empresariales donde no las hay.

Como se analizó, las nuevas tecnologías son parte fundamental del modelo post fordista, de ahí que los programas también estén inundados con la implementación de las denominadas TIC.

⁸⁹ En su página web describen lo siguiente: La plataforma, *Ueconverge*, servirá de foro de encuentro entre las universidades madrileñas y los departamentos de recursos humanos de empresas e instituciones españolas, de cara al diseño e implementación de los nuevos Títulos de Grado universitarios, conforme a lo previsto en la Declaración de Bolonia de 1999 y en el futuro Real Decreto de Ordenación de las Enseñanzas Universitarias.

⁹⁰ Ueconverge, *Formación universitaria versus demandas empresariales. Informe de resultados y conclusiones*, Madrid, 17 de marzo de 2009, p. 10.

Las TIC

Las Tecnologías de la Información y la Comunicación son un punto esencial de la educación por competencias. Van muy ligadas a la idea de la Sociedad del Conocimiento, según el documento de la UNESCO *Enfoques estratégicos sobre las TICs en educación en América Latina y el caribe*: “Las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TICs) han tenido un desarrollo explosivo en la última parte del siglo XX y el comienzo del siglo XXI, al punto de que han dado forma a lo que se denomina 'Sociedad del Conocimiento' o 'de la Información.’”⁹¹ Son parte de ellas todos los artefactos tecnológicos que sirven para búsqueda de información y para mantener nuevos vínculos de comunicación, como computadoras, celulares, Tablets, etcétera.

Pero las nuevas tecnologías tienen una función más allá de crear una mejor y más rápida comunicación entre los individuos. Hay tres papeles trascendentes que adquieren en este proceso: Por un lado, no sólo el de conectar a las personas, sino a las empresas, es decir que sientan las bases para una nueva forma de relación de mercado, basado en redes a nivel mundial. Así, las partes de un producto son fabricadas en distintas partes del mundo y al final son unidas en uno de base, esto es posible con las nuevas tecnologías, pues hay una rápida comunicación. De ahí la importancia de que el nuevo empleado tenga un gran conocimiento de estas herramientas.

En segundo lugar, con los nuevos artefactos tecnológicos es más eficiente la venta y la publicidad de las mercancías.

(...) en el capitalismo del conocimiento, la comunicación, cuando ocurre el consumo es un acto de producción, el cual es al mismo tiempo la formación de una subjetividad subalterna y de control en tanto que forman imaginarios colectivos donde el acto de consumir es lo deseable, razón por la cual es tan relevante el concepto de *conectividad* (esto es conectar a cada persona vía celulares, laptops, computadoras personales con la red mundial de internet) como condición previa para alcanzar mayores márgenes de ganancia gracias a la flexibilidad digital (...).⁹²

El Facebook, por ejemplo, es una herramienta que no sólo crea tendencias a nivel masivo, sino que, el creador sentó un sistema para obtener la información de los gustos de los usuarios y, a partir de ello, crear mercancías acordes con los distintos gustos. Esto hace sentir a los usuarios que tienen una afición original e individualizada y que pueden encontrar en el mercado la satisfacción de ese gusto personal.

En tercer lugar, como dice Hugo Aboites, las TIC se vuelven un negocio dentro del negocio de la educación. Según él, América Latina y México son un campo muy generoso para ofrecer el producto de la educación⁹³ que además trae incluida la venta de más servicios que dejan numerosas ganancias. El autor lo expone de la siguiente manera en otro de sus artículos:

⁹¹ UNESCO, *Enfoques estratégicos sobre las TICs en educación en América Latina y el caribe*, UNESCO, Santiago, 2013, p. 10.

⁹² Muñoz Cuevas, *Coloquio Nacional... op. cit.*, p.4.

⁹³ Pues según el autor, a finales de la década de los 90, México establece un Tratado de Libre Comercio con la Unión Europea que sigue aquella misma dinámica de sometimiento a los intereses del imperio estadounidense, pero con otras especificidades: al principio, con ofertas de servicios educativos como si se vendiera una

Tan sólo el área de Libre Comercio de las Américas significaría un mercado único que en tamaño duplica la actual población estadounidense. Es decir, millones más de familias y estudiantes, cientos de miles más de escuelas, miles de instituciones de educación superior adicionales y varias decenas de sistemas educativos públicos nacionales que pueden comprar innumerables mercancías (...). Incluir a la educación como parte de un tratado de libre comercio es como el descubrimiento de todo un nuevo continente, lleno de riquezas.⁹⁴

En este proceso, las empresas son las más beneficiadas, pues consumen sus productos Estados e instituciones escolares para equiparlas con la mejor tecnología. Además, fuera de las paredes de la escuela, los estudiantes se ven obligados a consumir este tipo de tecnología, pues las tareas y actividades que se dejan para la casa implican estas herramientas, así, los padres se ven en la necesidad de invertir en estos instrumentos un dinero de que, muchas veces, no disponen. Asimismo, los profesores deben hacer una inversión para practicar en sus casas el uso de estas herramientas con las que no necesariamente están familiarizados.

Este hecho sienta las bases para una nueva relación: empresa-escuela. Es decir que las instituciones escolares abren sus puertas a instituciones de este tipo y promueven la implementación de proyectos mercantiles. Por ejemplo, habla Hugo Aboites del grupo Santander que mantiene su dominio por medio de *Universia*⁹⁵. Según él se trata de una fundación por medio de la cual Grupo Santander⁹⁶ maneja instituciones educativas latinoamericanas, además hace ofertas de apoyos financieros para becas, investigación, formación de profesores, movilidad estudiantil y académica; sin embargo, su misión principal es buscar clientes en la región, prueba de ello es que se invita a los profesores y alumnos a abrir su cuenta Universia, lo cual la convierte en una sucursal de Santander con sede al interior de las universidades: “Universia incorpora cientos de instituciones bajo la categoría de ‘instituciones asociadas’ por medio de un convenio educativo y cultural que también la convierte en una especie de sucursal de Banca Santander interna en las universidades.”⁹⁷

Las autoridades de las escuelas asumen el discurso de incluir a las TIC y canalizan gran parte de los recursos a este cometido y así hay una razón más para no dar mejores condiciones laborales a los profesores. Así, con las TIC se valora más el estado de las máquinas que el de los maestros.

Es cierto que estas herramientas son parte de la época actual y deben considerarse en el aspecto educativo. El problema es cuando se promueven como imprescindibles en la labor

mercancía, con instituciones escolares europeas ofreciendo una enseñanza basada en competencias de liderazgo, desarrollo integral, habilidades laborales, etcétera. Después, con la implantación de instituciones en el país manejadas desde España, con objetivos no sólo de ofrecer formación escolar, sino productos que se implantaban bajo el discurso de ser necesarios para la tarea del aprendizaje.

⁹⁴ Hugo Aboites Aguilar, “Tratado de libre comercio y educación superior. El caso de México, un antecedente para América Latina”. *Perfiles educativos*, núm. 11, ene. 2007, pp. 25-53, p. 28.

⁹⁵ En su página electrónica se puede leer la siguiente presentación: “*Universia promueve el desarrollo social y empresarial a través del talento, el conocimiento, la investigación aplicada y la colaboración institucional entre universidades y empresas*”. Recuperado el 12 de mayo de 2016 de *Universia* sitio web.

⁹⁶ Es un grupo bancario español organizado en torno al Banco Santander y que incluye una red de entidades financieras con presencia en todo el mundo, principalmente en Europa y Latinoamérica.

⁹⁷ Hugo Aboites Aguilar, “La educación superior latinoamericana y el proceso de Bolonia. De la comercialización al proyecto Tuning.” *Palabras pendientes*, núm. 11, nov. 2012, pp. 29-38, p. 32.

pedagógica. Hay un dicho del que se puede partir para esta idea “El caballo no hace al jinete”, es decir que, por más que una escuela esté dotada de la mejor tecnología de punta, si sus estudiantes no saben leer, comprender, o mejor aún, buscar información que salga de sus horizontes comunes, las tecnologías no servirán de nada. Asimismo, si los profesores no están capacitados o con buenas condiciones laborales tampoco se impartirá un buen método pedagógico. Esa es la cuestión, “la computadora no hace al alumno.”

Con este análisis de las competencias planteadas por la OCDE se puede deducir que por ello toma tanto auge la idea que, si se adoptan estas habilidades en los programas escolares la inversión en educación será más rentable, pues se estará formando a los alumnos para enfrentar una sociedad moderna guiada al éxito empresarial. Es decir que las competencias tienen un planteamiento que se basa en la idea de la escolarización como una inversión que será retribuida. Esta idea va muy ligada a la que se empezó a implementar con la posguerra: el desarrollismo. Pero también tiene cercanía con una teoría que podría ser una de sus bases: la del capital humano

Las competencias y la Teoría del Capital Humano

Según el trabajo elaborado por investigadores de la Universidad EAFIT de Medellín, Colombia, la teoría del capital humano tiene sus antecedentes con Robert Solow y Denison. El primero empieza en la década de 1950 a considerar otras formas de inversión distintas al capital y el trabajo que explicaban el crecimiento económico en los países. Así, valora el progreso del conocimiento como uno de los principales factores para el desarrollo en un país. Con base en esta idea, Denison en 1962 estudió el crecimiento económico de Estados Unidos y llegó a la conclusión de que en el periodo de 1929 a 1962 el aumento de la educación elevó la calidad de la fuerza de trabajo. Posteriormente, en el mismo año, el estadounidense Theodore Schultz continuó con esta línea de investigaciones y le puso un nombre a la teoría: Capital Humano. Él concluyó con sus estudios que la educación no debería considerarse como una actividad de consumo sino como una inversión que obtiene tasas de retorno muy altas. De esta forma “...Schultz y Becker consolidan la teoría del capital humano y ven de la inversión en las personas un mejor futuro y una de las formas de disminuir la pobreza.”⁹⁸

Continuó con aportaciones a la teoría Gary Becker en 1962, quien considera el capital humano como el conjunto de las capacidades productivas que un individuo adquiere por acumulación de conocimientos.

Según Elvira Vieira esta teoría se posiciona en una época en la que se hace necesaria, pues las empresas han rebasado la antigua economía industrial y es necesario formarse para satisfacer las demandas de una sociedad en cambio permanente gracias al mercado global caracterizado por nuevas tecnologías. Para ella, la formación escolar es fundamental para

⁹⁸ Marleny Cardona Acevedo, Isabel Cristina Montes Gutiérrez, Juan José Vázques Maya, María Natalia Villegas González, Tatiana Brito Mejía, *Capital Humano: Una mirada desde la educación y la experiencia laboral*, Medellín, Universidad EAFIT, 2007, p. 15.

lograr que los individuos se adapten a esos cambios. De ahí que Vieira justifique la pertinencia de la teoría del capital humano:

Este clima de cambio permanente, entre otras consecuencias, ha contribuido a aumentar la preocupación, por parte de los individuos, por su formación permanente, con el objetivo de adaptarse con mayor facilidad a las necesidades de un mercado de trabajo emergente, cada vez más caracterizados por la búsqueda de capital humano cualificado, menoscabando al capital físico.⁹⁹

De esta forma, el capital humano toma trascendencia en el sentido de dar importancia al conocimiento como herramienta de retribución económica, pues, desde su perspectiva, forma individuos para la producción, lo cual les permite un mejor estilo a nivel personal y nacional. De ahí que la teoría de capital humano: “(...) encara el proceso educativo como una inversión. Siendo así, los individuos invierten en educación, dado que esperan, a través de esa inversión, un incremento futuro, tanto de sus habilidades y capacidades productivas como de sus rendimientos salariales (...).”¹⁰⁰

Así, bajo esta lógica y recordando a Schultz, la escolarización se vuelve ya no un bien de consumo disfrutable, sino un bien de inversión por cual se debe recibir una retribución económica en el futuro. Esta teoría tiene gran similitud con el desarrollismo, podría ser que éste se inspiró en aquella o simplemente el interés económico los llevó a llegar a la misma conclusión. Ambos consideran que un aumento del nivel educativo de la población conducirá a un incremento de su capacidad productiva y así un mayor desarrollo económico, lo que a su vez, llevará a un mejor estilo de vida para los habitantes. La diferencia es que la teoría del capital humano permaneció mucho tiempo en libros y en la época neoliberal y desarrollista sus teóricos encuentran el momento de su aplicación.

Asimismo se puede ver un posible vínculo entre las competencias y esta teoría, pues las dos plantean que la educación debe estar orientada a formar individuos que tengan un buen desenvolvimiento económico. La teoría del Capital Humano es más explícita, porque considera a la educación como una inversión para lograr ese fin. Las competencias lo plantean de una manera más implícita, pero con ella también está latente la idea de invertir en una educación que capacite a los individuos para insertarse en una sociedad moderna con nuevas exigencias económicas.

Entonces, las competencias tienen una vieja base teórica económica que se sustenta en el desarrollismo y la Teoría del Capital Humano, con las que se visualiza a la educación como una oportunidad para ascender socialmente. Y aunque los ciudadanos no tengan total conocimiento de estas tesis, ese pensamiento está muy internalizado. Así, las competencias

⁹⁹ Elvira Vieira, *Capital humano como factor de convergencia: Análisis econométrico de la Euro región Galicia-Norte de Portugal (1995-2002)*, España, Caixanova Universidad de Vigo, p. 35

¹⁰⁰ *Ibid.*, p. 38.

están insertas desde una posición muy simbólica, el sector empresarial, como dominante de la época neoliberal ha logrado introducir esta lógica cultural en el habitus de los pobladores.

De esta manera, en la época neoliberal, las competencias pueden introducirse fácilmente en el imaginario de las colectividades que de por sí ya tenía aquella idea de la función de la educación. Y por ende, se vuelven el instrumento de medición de la escolarización y a partir de ellas se establece qué aprendizajes sí son válidos y funcionales para el fin de una educación como inversión y consumo. Es decir, son la herramienta para medir y estandarizar el conocimiento guiado a la producción.

Iván Illich sale a relucir de nuevo, con su idea de “la institucionalización como medición.” La época de escolarización desarrollista (que inició en la posguerra) se vuelve el espacio, no sólo para formar a los nuevos empleados de las empresas, sino para determinar quiénes son aptos para desenvolverse y servir a los fines de aquellas. El resultado de esta evaluación culmina con la emisión de diplomas y títulos. Vieira, determina que para el mercado laboral es un riesgo contratar, pues no sabe a ciencia cierta qué capacidades tienen los individuos y si servirán para el crecimiento de la empresa, por ello, afirma, basándose en la teoría de filtros¹⁰¹ que los empleadores se valen de la escolarización y los títulos para evaluar las capacidades de los solicitantes de empleo:

(...) debido a la falta de información del mercado laboral acerca de las verdaderas capacidades de los individuos, la educación y más concretamente los títulos y diplomas, funcionan como una señal, un instrumento de selección para el mercado de trabajo; se trata de una forma de identificar el capital humano que constituye un importante instrumento de selección, principalmente en lo que se refiere a los procesos de reclutamiento de las empresas.¹⁰²

Entonces, en la época contemporánea se vuelve fundamental la escolarización caracterizada por la emisión de títulos. Para lograr este fin es pertinente transmitir en los individuos la contratación como un premio o reconocimiento a su inversión en educación, por ello toma importancia una formación basada específicamente en las exigencias empresariales, es decir una educación por competencias.

De ahí que en el documento ya antes citado de la OCDE, la CEPAL y la ONU, se proponga no sólo capacitar a los estudiantes-trabajadores para el empleo nacional, sino para el mercado internacional y manejen el concepto de oferta y demanda de competencias lo cual se refiere a que el país pueda ofrecer trabajadores aptos y que estén preparados para el campo laboral internacional. Al ser competentes podrán ser contratados y acceder a una mejor posición económica y social.

¹⁰¹ Esta teoría parte de la idea, al igual que la del capital humano, de que los individuos invierten en su educación con la expectativa de que en el futuro maximizarán su nivel de rendimiento y con ello su ganancia económica. Sin embargo, a diferencia de aquél, se enfoca más a considerar que la eficacia de los individuos se mide en función de los títulos académicos y diplomas que son un instrumento de selección para señalar a los individuos que tal vez posean potencial para la empresa.

¹⁰² Elvira Vieira, *op. cit.*, p. 41.

Bajo esta lógica, se plantean reformas educativas basadas en una agenda propuesta por aquellos organismos internacionales para mejorar competencias laborales en América Latina. A corto plazo consideran fundamental invertir en el perfeccionamiento de los programas de educación y formación técnica profesional y entre sus contenidos deben ser relevantes las competencias generales o blandas,¹⁰³ las cuales facilitan el acceso al mercado laboral.

También afirman que es importante tener marcos de cualificación a nivel nacional y regional para el reconocimiento de competencias. Esta perspectiva denota una relación indisoluble entre los problemas sociales y económicos con los educativos, pues, según esta idea los problemas de esa índole se resolverán creando un proyecto pedagógico guiado no a lo laboral, sino a un aspecto concreto de este ámbito: lo empresarial. Es decir un sistema mercantil guiado por la competitividad: “El impacto de la educación sobre el desarrollo económico se deriva principalmente de la calidad y el desempeño de las competencias.”¹⁰⁴

Los intendentes de los organismos arguyen que estos cambios se darán a partir de las reformas educativas. En primer lugar consideran que la administración debe invertir en capital humano, es decir, esperando que esa inversión sea retribuida con la formación de individuos eficientes para los fines laborales, no en cualquier ámbito, sino en el relacionado con las empresas. Entonces, los gobiernos de estos países deben invertir, no en cualquier tipo de escolarización sino en la que se adapte a los estándares de educación enfocada a los intereses de mercado. Esta capacitación escolar, argumentan, logrará que los individuos tengan aptitudes para insertarse en el campo laboral formal y así mejorar sus condiciones económicas y sociales de vida. Desde esta lógica, los puestos laborales están ahí disponibles, mas los individuos no están capacitados para ocuparlos.

Partiendo de ese pensamiento se puede concluir que la teoría del capital humano es la idea que está detrás de la educación por competencias. No hay algún documento o declaración donde se reconozca esta afirmación. Los impulsores de esta nueva educación no lo dicen como tal. Pero si se analiza bien, las competencias no son más que el medio para medir en qué escolarización sí vale la pena invertir y en cuál no. La mayoría de los padres consideran que la educación puede ser un factor de desarrollo y ascenso social. En la época neoliberal, la lógica del grupo empresarial ha difundido que, por ende, la escolarización pertinente es que los alumnos tengan una formación basada en las habilidades empresariales que los llevará al éxito económico. Así, los padres no van a invertir en una escuela de la que no están seguros si recibirán esta formación. Entonces, la educación por competencias es introducida con una lógica de escuela basada en la del Capital Humano, lo cual le da cierta legitimidad

Sin embargo, es importante analizar primero que esta teoría, a pesar de quedar muy bien amoldada a la época de las nuevas tecnologías y economía del conocimiento, no puede ser la única que le dé sustento a la educación por competencias, pues, además de la manutención

¹⁰³ Según estos documentos referentes a competencias, las blandas abarcan ámbitos relacionados con las características de la personalidad, se incluyen la de concientización, perseverancia, sociabilidad, extraversión, curiosidad.

¹⁰⁴ Elvira Vieira, *op. cit.*, p. 95

que le brindan los grandes intelectuales orgánicos internacionales (intelectuales colectivos), necesita valerse de una teoría que le dé autoridad pedagógica. Los autores defensores de las competencias las asocian con la teoría pedagógica del *constructivismo* que le da mayor validez y credibilidad desde un ámbito no económico.

c) *El constructivismo como teoría de Autoridad Pedagógica para la implementación de las reformas de escolarización*

Se ha planteado en algunos documentos académicos que la base teórica que sustenta a las competencias es el constructivismo, o al menos se los maneja como muy ligados uno del otro, por ejemplo como se afirma en un documento emitido por el AAPAUNAM¹⁰⁵:

Entonces, es cierto que en algún momento estas corrientes se encuentran [Refiriéndose al constructivismo y las competencias] pero la diferencia está en que el constructivismo se centra en la adquisición del conocimiento, mientras que las competencias construyen el mejor desempeño para responder a las demandas del entorno.¹⁰⁶

De igual forma, en el documento de la RIEMS se afirma: “Para el enfoque de competencias, como para el constructivismo, es más importante la calidad del proceso de aprendizaje que la cantidad de datos memorizados.”¹⁰⁷

Para poder hacer una comparación entre estas dos corrientes es importante indagar sobre qué es el constructivismo, haciendo un recuento histórico de él, revisando cuáles son sus planteamientos principales y qué tipos de él existen.

La teoría constructivista surge como crítica al paradigma conductista que planteaba una visión empirista y asocianista. El psicólogo Hernández Rojas Gerardo¹⁰⁸ establece una idea general de constructivismo. Según él esta teoría, en primer lugar, trata de explicar cómo se genera el conocimiento; en segundo lugar intenta superar el dualismo¹⁰⁹ que no lograron

¹⁰⁵ Asociación Autónoma del personal académico de la UNAM. Es un organismo representativo de los académicos universitarios, cuyo compromiso es atender a sus afiliados, haciendo valer las prestaciones para el trabajador universitario y sus familiares a través de la administración y cumplimiento del CCT. Cfr. AAPAUNAM (Página web). Además, cabe ahondar en algunas afirmaciones respecto a este órgano. Según el profesor del CCH Azcapotzalco Juan de Dios Hernández Monje, es un anti sindicato, pues “...*la burocracia universitaria decidió crear un ente, a modo que hiciera contrapeso al SPAUNAM [Sindicato creado por los propios trabajadores]*” cita de la ponencia dirigida a los profesores, técnicos académicos y ayudantes de profesor y/o investigadores de la UNAM, presentada en el marco de las reuniones de la Asamblea del Personal Académico que se realizaban en la Facultad de Economía, en el Auditorio Ho Chi Minh en marzo de 2014.

¹⁰⁶ Leticia Cuevas Guajardo, Virginia, Rocha Romero, Rosa Casco Munive & Mario Martínez Fabela, “Punto de encuentro entre Constructivismo y Competencias”, *Academia*, núm. 1, enero-marzo 2011, pp 5-8, p. 6

¹⁰⁷ SEP, *Reforma Integral de la Educación Media Superior: La creación de un Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad*. México D.F., 2008, p. 52.

¹⁰⁸ Psicólogo contemporáneo mexicano, experto en el tema de Constructivismo. Cabe mencionar que su perspectiva está muy ligada a la de educación por competencias.

¹⁰⁹ Los empiristas se basaban en la idea de entender lo material y lo externo del ambiente como lo más importante para el aprendizaje, al contrario de los innatistas que atribuían que todo provenía de lo psicológico-interno.

superar ni las posturas empiristas, ni innatistas; en tercer lugar considera el conocimiento una construcción, lo cual supone adoptar una perspectiva relativa sobre la realidad; en cuarto lugar hace una crítica a los que sostienen que el conocimiento es innato y, finalmente, considera al sujeto cognoscitivo como constructor, re – constructor y co-constructor de una serie de representaciones e interpretaciones de la realidad, es decir que le asigna un papel muy activo al individuo cognoscente.

El autor relata que desde un inicio surgen diversas variantes que, ante el origen común de crítica al conductismo, tenían un acuerdo a pesar de lo diferente de las posturas. Así lo describe: “Puede decirse que se fue conformando de forma implícita un aparente ‘consenso constructivista’ inicial que era ampliamente enarbolada porque con él se intentaba dar carpetazo a las posturas empiristas e innatistas en epistemología y psicología.”¹¹⁰

Es necesario analizar cada una de las vertientes para después analizar, si además de lo general del constructivismo alguna en específico se relaciona más con las competencias. Hernández Rojas, las clasifica en cuatro. En primer lugar, el psicogenético que sienta las bases para los demás, es decir el de Jean Piaget que, como tal no se consideró ni llamó constructivista,¹¹¹ pero elaboró un teoría (la del conocimiento significativo) en la que se basaron las siguientes corrientes. A finales de la década de 1970, con la pregunta sobre cómo se construye el conocimiento, le da importancia al sujeto cognoscitivo y a su relación con el objeto de estudio, deja en un papel secundario al maestro y da preferencia a situaciones de aprendizaje por descubrimiento.

El segundo tipo, el cognitivo, estaba más ligado al paradigma conductista, sin embargo, algunos teóricos de esta corriente se alejaron y fundaron otras escisiones alternativas a él. El autor menciona tres de éstas: la teoría ausubeliana de la asimilación o del aprendizaje significativo, la de los esquemas y, finalmente, la teoría del aprendizaje estratégico. La primera vertiente fue elaborada para mejorar las prácticas escolares y da mucha importancia a los conocimientos previos; la segunda plantea el aprendizaje como un proceso en el que intervienen los esquemas que posee el sujeto y los utiliza como modelos de interpretación de la nueva información que aprende. La tercera corriente busca promover en los alumnos la toma de conciencia de lo que han aprendido y de los procesos requeridos para conseguir dichos aprendizajes. Esta vertiente se ha ligado mucho con el tema del “aprender a aprender”.

El tercer tipo de constructivismo es el social o sociocultural, el cual, según Hernández Rojas, es una interpretación de los escritos de Lev Vigotsky. Parte de la idea de que los mediadores culturales y las prácticas sociales en las que se desenvuelve el sujeto son aspectos centrales

¹¹⁰Gerardo Hernández Rojas, “Los constructivismos y sus implicaciones para la educación”, *Perfiles educativos*, núm. 122, 13 de febrero de 2009, pp. 38-77, p. 40.

¹¹¹ Su obra más relevante para la idea de constructivismo es “*La toma de conciencia*”, en donde hace diversos experimentos en los que comprueba la forma en que los niños, principalmente, construyen y conscientizan lo aprendido o lo ya sabido.

que influyen en su desarrollo cultural. Sin embargo, aunque considera al enseñante como el principal guiador de los procesos de co-construcción, la teoría considera que no puede determinar por completo el camino que deben seguir los aprendices, pero hay posibilidades de generar en forma conjunta nuevas alternativas.

Finalmente el constructivismo radical y el construccionismo social. Para el primero no hay ninguna diferencia entre mente y realidad pues todo es una construcción, de ahí que no considere importante en los procesos de comprobación de realidad, pues cada individuo tiene su propia verdad según su experiencia. Para el segundo la realidad se construye por el lenguaje, también niega la idea de lo real, pues se considera como la construcción de un texto elaborado por cada comunidad. Los dos, según el autor, están ligados al pensamiento posmoderno y son muy radicales en la idea de que el sujeto es el más importante en el proceso de enseñanza.

Según Hernández Rojas, todas las posturas constructivistas han influido en las actuales tendencias educativas, pues han abierto muchas posibilidades que antes no eran claras y las considera como base para la evaluación: “Estas perspectivas constructivistas también han generado propuestas y reformas educativas de amplio espectro y otras referidas a las didácticas específicas.”¹¹²

Posteriormente hace hincapié en la teoría ausubeliana y en la social de Vigotsky como de las más influyentes para:

delinear los principios fundamentales del aprendizaje, en los cuales se presenta e integra lo que sabemos sobre el tema (...). En estos trabajos podemos constatar la visible influencia de los constructivismos psicológicos y sociales anteriores [Refiriéndose a Vigotsky y Ausubel].¹¹³

Asimismo retoma la idea del conocimiento significativo para adaptarlo a la de las reformas educativas guiadas por las competencias que buscan generar conocimientos pertinentes con la realidad y entorno actual de los alumnos, es decir basado en los requerimientos, según el autor, de la *sociedad del conocimiento*¹¹⁴.

¹¹²Hernández Rojas, *op. cit.*, p. 67

¹¹³ *Ibid.*, p. 8.

¹¹⁴ Al igual que la teoría del capital humano, la idea de sociedad del conocimiento tiene sus orígenes en la década de los 60, momento en el que se analizan los cambios en la sociedad industrial, de ahí que se buscara un término para la sociedad post-industrial. El alemán, doctor en sociología Karsten Krüger afirma que la sociedad actual, la del conocimiento “(...) está caracterizada por una estructura económica y social, en la que el conocimiento ha sustituido al trabajo, a las materias primas y al capital como la fuente más importante de la productividad, crecimiento y desigualdades sociales” en Karsten Krüger, “El concepto de ‘sociedad del conocimiento’”, Karsten Krüger, *Revista bibliográfica de Ciencias Sociales*, núm. 683, 25 de octubre de 2006. (En línea).

Otro aspecto de la teoría de Vigotsky, que según Hernández Rojas, ha tenido influencia en las tendencias educativas actuales ha sido el reconocer artefactos e instrumentos que permiten apoyar la tarea del aprendizaje:

Otra aportación relevante de esta postura [Refiriéndose a la vigotskiana] es el reconocimiento de la apropiación de artefactos dentro de prácticas culturales, lo que permite ampliar las posibilidades de aprendizaje y reflexión de las situaciones y contextos a los que se enfrenta el sujeto – aprendiz.¹¹⁵

Con esta idea intenta relacionar el constructivismo con la generación de herramientas como las TIC (Tecnologías de la Información y Comunicación), elemento, como ya vimos, importante en aquella forma de educación.

El autor no menciona más elementos que vinculen al constructivismo con las nuevas tendencias educativas, lo habla en términos generales pero no especifica ejemplos en los que se aplique este método de enseñanza en las reformas actuales.

Desde el análisis de este trabajo, se visualiza una tendencia a adaptar el constructivismo a un campo concreto: el de las habilidades empresariales. Y la que parece más adaptable desde esta perspectiva es la mencionada en segundo lugar, la cognitiva.

Recordemos que tiene tres sub vertientes que parecen ser las más semejantes a las competencias: la ausubeliana del aprendizaje significativo, la de los esquemas y la de la teoría del aprendizaje estratégico.

La teoría del aprendizaje significativo de Ausubell fue elaborada desde 1960 para la labor específica de enseñanza escolar, es decir que no fue pensada para un campo más amplio: “su propuesta fue elaborada como un intento de generar una teoría desde y para la mejora de las prácticas educativas escolares”¹¹⁶

Además da gran importancia a los conocimientos previos para ligarlos con los nuevos brindados por el currículo escolar. Así lo maneja el autor:

Dado que en la postura teórica de Ausubel estamos instalados en el ámbito escolar, para este autor el alumno realiza una construcción de sus conocimientos ya sea por la vía discursiva o por la realización de actividades autogeneradas o guiadas por poner en interacción sus ideas de anclaje con la información nueva que el currículo le proporciona.¹¹⁷

Por su parte, Muñoz Cuevas afirma que el constructivismo ausbelliano es el que mejor se acopló con el nuevo modelo de producción post fordista. Para afirmar esto, él parte de la idea de que “...si bien el discurso liberal fue funcional al capitalismo, hace algunas décadas dejó de serlo y ha sido sustituido por el discurso pluralista global.”¹¹⁸

¹¹⁵ Hernández Rojas, *op cit.*, p. 4.

¹¹⁶ *Ibid*, p. 48.

¹¹⁷ *Ibid*, p. 47.

¹¹⁸ Muñoz Cuevas, Ponencia: *Un modelo educativo productor de subjetividades*, p. 7. Según el autor, este

El constructivismo ausbelliano tiene una combinación acorde con este nuevo discurso político-económico, ya que "...se integra al discurso pluralista global, articulando la institución educativa con el campo laboral, diseñando las competencias específicas de tipo escolar que pueden migrar — según la coyuntura — hacia el campo laboral." Con esto se logra que las competencias se inscriban bajo un contexto de aprendizaje significativo.

De igual forma sucede con la otra vertiente, la de la teoría del aprendizaje estratégico, la cual constituye, según Hernández Rojas "... la explicación científica más valiosa al problema del 'aprender a aprender'"¹¹⁹

Recordemos que el "aprender a aprender" ahora es considerada una de las competencias generales propuestas por los organismos económicos internacionales y para Hernández Rojas, la teoría del aprendizaje estratégico es la que le da un sustento científico a esta competencia. Sin embargo, al leer la explicación del propio autor acerca de esta teoría dista en gran medida de la competencia definida por la Unión Europea. Él plantea que la teoría del aprendizaje estratégico que sienta las bases para el "aprender a aprender": "(...) busca promover en los alumnos la toma de conciencia de lo que han aprendido y de los procesos que requieren para autorregular y conseguir dichos aprendizajes."¹²⁰

Mientras que la Unión Europea habla de la competencia "aprender a aprender" como:

(...) la habilidad para iniciar el aprendizaje y persistir en él, para organizar su propio aprendizaje y gestionar el tiempo y la información eficazmente, ya sea individualmente o en grupos. Esta competencia conlleva ser consciente del propio proceso de aprendizaje y de las necesidades de aprendizaje de cada uno, determinar las oportunidades disponibles y ser capaz de superar los obstáculos con el fin de culminar el aprendizaje con éxito. Dicha competencia significa adquirir, procesar y asimilar nuevos conocimientos y capacidades, así como buscar orientaciones y hacer uso de ellas.¹²¹

Esta definición parece el acoplamiento de la teoría del aprendizaje estratégico a una actividad concreta. Es decir concientizar el proceso por el cual se adquirió la capacidad de organizar el propio aprendizaje, pero agregando un factor que no es mencionado en la teoría ni en ninguna otra de constructivismo: el tiempo. El cual sí es muy importante en la labor de mercado, pues entre menos tiempo más ganancia.

término de pluralismo, basado en "El pluralismo razonable" de J. Rawls, que se basa en el constructo de un individuo ideal a las condiciones del sistema productivo mercantil-manufacturero surgido en el siglo XVII, caracterizado por ser individualista pero tolerante ante una representación global jurídica. Muñoz Cuevas junta esta idea con la de global, de ahí su término de "pluralista global", esto, explica que ante "...la necesidad del capital de deslocalizarse en otras zonas del globo (y por tanto, propiciar la acumulación en contextos diferentes) tiene que asumirse pluralista, esto es, ignorando las determinantes antropológicas, étnicas o de clases sociales, sólo reconoce como individuos a aquellos sujetos permeables a la racionalidad occidental" p. 8.

¹¹⁹ Hernández Rojas, *op. cit.*, p. 50.

¹²⁰ *Ibid.*, p. 51

¹²¹ Diario oficial de la unión europea. *Recomendación del parlamento europeo y del consejo de 18 de diciembre de 2006. Sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente.* 30 de diciembre de 2006. Revisada el 13 de julio de 2017. <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/?uri=celex%3A32006H0962>

Estos aspectos podrían ser los más cercanos entre la teoría del constructivismo y las competencias, pero parece más una adaptación forzada de una a la otra. Si se analiza bien, son más las diferencias entre ambas perspectivas. Por ejemplo, con el constructivismo, según Hernández Rojas, se reconoce que el conocimiento no es una copia de la realidad sino que es una construcción de la misma hecha por el individuo, por ende, cada sujeto, según su cultura y contexto, construirá una realidad influenciada por su vida individual y cultural. Esta teoría plantea como importante poner atención a la manera de entender y ver el mundo de cada individuo en su proceso de aprendizaje.

En cambio, con las competencias nunca se piensa en cómo construye el individuo el conocimiento. De hecho se plantean habilidades ya dadas que debe adquirir para enfrentar problemas. En todo caso, podría decirse que las competencias se quedan en el escenario del “deber ser” más que buscar un análisis del “ser” de la construcción cognoscente del individuo, como lo plantea el constructivismo. Con las competencias se propone un conocimiento que se visualiza como estático que el individuo moviliza en una situación concreta de la vida.

Entonces, parece que las competencias parten del constructivismo, no para entender el proceso de adquisición del conocimiento del individuo según su contexto, sino para establecer una idea de qué herramientas debe adquirir para desenvolverse de la mejor manera en un ambiente concreto, no el que el individuo decide, sino el que el momento económico y político está exigiendo: el empresarial. Así se contradice una idea principal del constructivismo que es comprender la especificidad del proceso de aprendizaje en cada individuo o grupo social.

Respecto al hecho de asignarle un papel primordial al aprendiz y uno secundario al profesor, también hay una lejanía con las competencias, ya que con la entrada de este modelo, ha iniciado una mayor focalización a la figura del profesor. Se le hace una fuerte exigencia al someterlo a una constante evaluación¹²² que ni siquiera tiene que ver con capacitarlo para ser un facilitador, pues las evaluaciones están muy lejanas de evaluar didácticas constructivistas.

¹²²A partir de 1992 con la entrada del neoliberalismo y la incipiente entrada de la educación por competencias se figura el primer antecedente de la evaluación docente en México con la creación del Programa Nacional de Carrera Magisterial, el cual se creó por el gobierno salinista a partir de la firma del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica. A partir de ahí, gradualmente, la tarea del docente se presenta como uno de los pilares del éxito educativo, como se maneja en un documento de la OCDE *Mejorar las escuelas. Estrategias para la acción en México*, un documento creado para ayudar a las autoridades mexicanas a fortalecer su sistema educativo: “La reforma en política pública más importante que México puede hacer para mejorar los resultados educativos de sus jóvenes es construir un sistema sólido que permita seleccionar, preparar, desarrollar y evaluar a los mejores docentes para sus escuelas.” *Mejorar las escuelas. Estrategias para la acción en México. Resumen ejecutivo*, OCDE 2010, p.4. Asimismo, Hugo Aguilar Aboites afirma que: “En 2006 inicia la evaluación a los profesores por parte de la SEP con la prueba ENLACE que equivale a un 50% de la calificación y se les evalúa a partir de cómo contestan los alumnos el examen, el otro 50% es un Examen de Preparación Profesional, el cual contesta el profesor y es más sobre conocimientos

En conclusión, las diferentes corrientes constructivistas nunca fueron pensadas para una educación dirigida a un solo ámbito. Incluso las consideradas más cercanas a las competencias (como la ausubelliana o vigotskyana) no tenían un cometido enfocado a un tema concreto, aunque el constructivismo en general sí surgió en una época permeada por las condiciones económicas capitalistas, no era su fin sustentar un nuevo modelo pedagógico basado en la producción empresarial, sin embargo, presentaba algunas características favorables que permitieron a los teóricos del neoliberalismo adaptar las posturas constructivistas a una idea de educación empresarial.

Partiendo de la idea de Bourdieu y Passeron, el constructivismo es la teoría que se ha tomado como la que da autoridad pedagógica a la educación por competencias. Y, en términos de Gramsci, es pregonada por intelectuales orgánicos que de por sí tienen prestigio (como los organismos económicos internacionales, autores reconocidos en le ámbitos escolar, etcétera), pero esta legitimidad se sustenta mejor con una teoría pedagógica que da solidez y mayor credibilidad a sus planteamientos.

El constructivismo es la teoría que da autoridad pedagógica a los cambios en los programas escolares, sin ella sería difícil que se pudieran sostener por sí mismo estas renovaciones que muestran un claro interés de las clases empresariales. Con esta teoría éstas dan prestigio y validez al enfoque de educación por competencias con lo que logran una dirección cultural que posibilita la permanencia a su lógica de mundo empresarial.

d) Otros intelectuales orgánicos de los grupos empresariales en México

Cabe señalar que, además de los organismos internacionales como intelectuales orgánicos de los grupos empresariales, en México hay algunos autores e individuos que también fungen este papel. Ellos dan legitimidad al discurso de evaluación de reformas y educación por competencias.

Entre ellos se encuentran el sociólogo suizo Philippe Perrenoud quien en su obra *Construir competencias ¿es darle la espalda a los saberes?* hace una apología de las competencias y rechaza las críticas que le han hecho diversos agentes del campo educativo. Él afirma que “Esta oposición entre saberes y competencias es, a la vez, fundada e injustificada: Es injustificada, porque la mayoría de las competencias movilizan ciertos saberes (...)”¹²³

La UNAM y la SEP han recurrido a este autor y sus textos para tratar la importancia de las competencias. Por ejemplo, la revista *HistoriAgenda* publicada por autoridades del Colegio de Ciencias y Humanidades y especializada en el tema de la Historia sacó un número relacionado con este enfoque educativo y uno de sus principales referentes era Perrenoud. De

administrativos”. Hugo Aguilar Aboites, “La disputa por la evaluación en México: historia y futuro”, *El Cotidiano*, núm. 176, noviembre-diciembre 2012, pp 5-17, p. 8.

¹²³ Philippe Perrenoud, “Construir competencias ¿Es darle la espalda a los saberes”, *Docencia Universitaria*, Monografía II. En www.redu.um.es, p. 2.

hecho el número salió ante la falta de interés de los profesores del CCH en un curso que los introducía a la educación por competencias y que organizó la propia institución del Colegio, así lo explican en la presentación:

Recientemente se impartió en el colegio el curso introductorio a la Educación en el Enfoque de Competencias. *HistoriAgenda*, fiel a las necesidades de los profesores, se siente en el compromiso de ofrecerles un número dedicado a presentar una cuidadosa selección de textos que permitan introducir al interesado en el tema (...) creemos pertinente la aportación de la revista a partir de la escasa participación de los profesores de historia a alguno de los seis cursos de esta temática impartidos en todos los planteles del Colegio.¹²⁴

Asimismo, en los materiales educativos y de preparación para los maestros de la SEP, en la bibliografía siempre figura Perrenoud, sobre todo su obra *Diez nuevas competencias para enseñar*. De hecho la edición mexicana está hecha por la misma Secretaría de Educación Pública.

Por su parte, el investigador colombiano Sergio Tobón ha hecho bastante material acerca de las competencias. Actualmente es miembro el Consejo Consultivo del Consejo Nacional de Normalización y Certificación de Competencias Laborales (CONOCER)¹²⁵ en México. Además investigador del Centro Universitario CIFE¹²⁶ y miembro del Sistema Nacional de Investigadores (SNI)¹²⁷ de México.

Ha tenido un gran impacto en el impulso de las competencias en América Latina y, principalmente, en México. Por ejemplo, ha asesorado en proyectos internacionales de mejoramiento de la calidad de la educación desde el modelo de competencias en diversos países de la región. Asimismo, ha sido consultor de organizaciones evaluativas de México y Chile, fue asesor de la Reforma de la Educación Básica de México por invitación de la SEP, es invitado constantemente a universidades a dar talleres, conferencias y seminarios sobre su método de *Socioformación*, en el cual habla de cómo enseñar las competencias.

¹²⁴ Colegio de Ciencias y Humanidades, “Un acercamiento al enfoque educativo por competencias”, *HistoriAgenda*, núm. 22, enero-abril 2009, p. 5

¹²⁵ Creado en 1996 con la visión de promover, desarrollar y difundir un Sistema Nacional de Competencias que contribuya a la formación de Capital Humano, a la competitividad y al desarrollo de México. Cfr. en conocer.gob.mx

¹²⁶ En su página manejan como sus propósitos lo siguiente: “Somos un centro de altos estudios en *socioformación, sociedad del conocimiento, transformación de la educación, TIC, innovación organizacional, desarrollo sostenible, gestión del talento humano y calidad de vida. Realizamos proyectos de investigación, publicaciones, cursos, diplomados, maestrías, doctorados y posdoctorados de manera presencial, semi-presencial y virtual, como también procesos de certificación de profesionales y expertos*” <https://www.cife.edu.mx/>. Revisada el 5 de febrero de 2017.

¹²⁷ En su página, el SNI describe así sus objetivos: “El Sistema Nacional de Investigadores fue creado por Acuerdo Presidencial publicado en el Diario Oficial de la Federación el 26 de julio de 1984, para reconocer la labor de las personas dedicadas a produce conocimientos científicos y tecnología. El reconocimiento se otorga a través de la evaluación por pares y consiste en otorgar el nombramiento de investigador nacional. Esta distinción simboliza la calidad y prestigio de las contribuciones científicas. En paralelo al nombramiento se otorgan estímulos económicos, cuyo monto varía con el nivel asignado” <https://www.conacyt.gob.mx/index.php/el-conacyt/sistema-nacional-de-investigadores>

En un recuento biográfico de este autor con motivo de la entrega al mismo del premio Anahuac a la investigación, se recuerda la explicación que da el autor – aludiendo a su historia familiar – cuando escucha críticas a las competencias:

Yo me encontré con las competencias en mi familia, por el énfasis de mis padres en vivir con responsabilidad y ser ellos ejemplos de responsabilidad. Concretamente crecí con el concepto de “compete” a través de frases típicas como “Hijo, hoy te compete ayudarnos en las labores domésticas del hogar.”¹²⁸

Este autor es reconocido internacionalmente como de los más sobresalientes en la aportación a la teoría de las competencias. Por ello ha sido invitado como asesor y conferencista a más de 18 países de Iberoamérica, es autor y coautor de 29 libros y asesor en varias reformas educativas en Latinoamérica, tanto en instituciones públicas, como privadas.

Mientras tanto, la UNAM también está dando cabida a la formación de intelectuales orgánicos que abogan por las competencias, como es el caso de Frida Díaz Barriga, quien al igual que Tobón, pertenece al Sistema Nacional de Investigadores, ha trabajado como consultora en labores de investigación y desarrollo de proyectos educativos en instituciones como CONALEP, en el Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa, Colegio de Bachilleres, Universidad La Salle, UVM, Dirección General de Bachilleratos de la SEP, CCH y otros. Su enfoque se ve reflejado en los títulos de muchas de sus obras como *Diseño y validación de evaluación auténtica de competencias en un programa de formación docente en la Reforma Integral de la Educación Básica*.

No se puede olvidar al ya citado Gerardo Hernández, quien es experto en Constructivismo y asociación de éste con las competencias. Además uno de los intereses en su línea de investigación es la aplicación de las TIC a la educación, rasgo muy importante en la educación por competencias.

De igual forma, es muy trascendente nombrar a una importante intelectual orgánica que tiene un papel sobresaliente. La ahora consejera presidenta del organismo especializado en evaluar a los maestros, el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE): Sylvia Schmelkes¹²⁹, que aparenta ser inclusiva y comprensiva a los que están en contra de la evaluación estandarizada, como los profesores pertenecientes a la Coordinadora Nacional de

¹²⁸ *Presentación de la biografía de Sergio Tobón*, CIFE, Centro Universitario. Con motivo de la entrega del Premio Anahuac a la investigación. 14 de enero de 2013. Publicada en https://issuu.com/cife/docs/biografia_dr_tobon_2013_mejorada

¹²⁹ Sylvia Schmelkes tiene mayor peso como intelectual orgánica porque su historia le ayuda en esta tarea, ya que con ella pueden ganarse a algunos críticos de evaluaciones estandarizantes que creen en este medio. A sus 21 años, recién egresada de la carrera de sociología se fue a un proyecto de investigación en la sierra Tarahumara, ahí se dio cuenta que mientras no se resolvieran las desigualdades del país no habría crecimiento en el mismo. Desde entonces se enfocó en la investigación de la educación en las zonas indígenas y rurales, buscando una solución ante estas desigualdades. Ahora parece creer que el medio para lograrlo es la evaluación y justo su trayectoria le da más legitimidad. *¿Quién es Sylvia Schmelkes? Trayectoria y logros de la nueva directora del INEE*. En INIDE (Instituto de Investigaciones para el Desarrollo de la Educación de la Universidad Iberoamericana, Ciudad de México), publicado el 3 de mayo de 2013 en su página web.

Trabajadores de la Educación (CNTE) o simplemente inconformes con la Reforma Educativa aprobada en 2012 y que su eje medular es la evaluación a los maestros.¹³⁰

Con esta posición da mayor validez al argumento de la evaluación, la cual defiende y afirma que los que se oponen a ella no tienen información de lo que realmente implica la evaluación, además da importancia a esa supuesta minoría que está en desacuerdo.¹³¹

“La mayor parte del magisterio mexicano está perfectamente de acuerdo con ser evaluado, hay un sector que todos conocemos, muy bien localizado que se opone a la reforma educativa, nos preocupa, porque nos parece que hay una lectura equivocada de lo que es la evaluación”¹³²

Así, el interés que demuestra Schmelkes a convencer a los que están en contra de las reformas y la evaluación, también es una estrategia de los intelectuales orgánicos para mantener la hegemonía, ya que da una apariencia de inclusión a los inconformes.

Entonces, los intelectuales orgánicos, desde la idea de Gramsci, son individuos que tienen una posición importante en cada región o país, pertenecen a grupos de científicos e investigadores, tienen premios y reconocimientos y, por ende, respaldan teorías y políticas que dan cohesión y permanencia a la hegemonía de un grupo.

En el neoliberalismo, estos individuos, junto con los intelectuales orgánicos colectivos que son los organismos internacionales respaldan una cultura y una política educativa basada en la ideología empresarial, pero justificada como el nuevo conocimiento más avanzado. Ejercen una violencia simbólica que pone en un papel irracional e ilegítimo a los inconformes, frente a la científicidad y objetividad de esos intelectuales.

¿Pero la aplicación de esta nueva tendencia de educación por competencias es igual para cada nivel educativo? ¿O hay una función asignada a cada grado escolar? Son importantes estas preguntas, porque este estudio se enfoca al nivel medio superior.

Es difícil saber cuántos profesores están en desacuerdo, quizá se puede visualizar con los que se negaron a presentar las evaluaciones, es decir a partir de cifras que presentan los periódicos, como *El Excelsior*: “Por

¹³⁰ Así se maneja en la Reforma al Artículo 3º, Fracción III: Adicionalmente, el ingreso al servicio docente y la promoción a cargos con funciones de dirección o de supervisión en la educación básica y media superior que imparta el Estado, se llevarán a cabo mediante concursos de oposición que garanticen la idoneidad de los conocimientos y capacidades que correspondan. La ley reglamentaria fijará los criterios, los términos y condiciones de la evaluación obligatoria para el ingreso, la promoción, el reconocimiento y la permanencia en el servicio profesional con pleno respeto a los derechos constitucionales de los trabajadores de la educación. Serán nulos todos los ingresos y promociones que no sean otorgados conforme a la ley. En *Diario Oficial de la Federación* 26 de febrero de 2013. Reforma al artículo 3º, Fracción III.

¹³¹ Es difícil saber cuántos profesores están en desacuerdo, quizá se puede deducir con los que se negaron a presentarse a las evaluaciones, es decir a partir de cifras que presentan los periódicos, como *El Excelsior*: “Por faltas injustificadas, por no haber asistido a las evaluaciones y por intentos de sabotaje, alrededor de diez mil maestros de educación básica han sido despedidos en esta administración federal.” En “La SEP ha despedido a 9 mil 709 maestros por faltar a clases” en Lilián Hernández y Arturo Páramo, *Excelsior*, 21 de mayo de 2016. Sin embargo, en esta cantidad no se está tomando en cuenta los que están de acuerdo, pero por miedo o resignación sí van a clases y asisten a las evaluaciones.

¹³² Verónica Garduño, “La mayor parte del magisterio mexicano está de acuerdo con ser evaluado: INEE”, *Excelsior*, 13 de marzo de 2015.

faltas injustificadas, por no haber asistido a las evaluaciones y por intentos de sabotaje, alrededor de diez mil maestros de educación básica han sido despedidos en esta administración federal”. En “La SEP ha despedido a 9 mil 709 maestros por faltar a clases” en Lilián Hernández y Arturo Páramo, *Excelsior*, 21 de mayo de 2016. Sin embargo, en esta cantidad no se está tomando en cuenta a los que no están de acuerdo, pero por miedo o resignación sí van a clase y asisten a las evaluaciones.

2.3 La función del bachillerato en la educación por competencias latinoamericana

a) *La historia de la función del nivel medio superior*

Como plantea Adriana Puiggrós, a pesar de la influencia de los procesos políticos y sociales, la educación tiene una cierta autonomía y dentro de ella también hay procesos específicos que se conforman por los agentes insertados en ella.

Cada grado escolar tiene un papel asignado a partir de la relación de fuerzas entre los grupos implicados en la planeación escolar. Así como hay diferentes intereses políticos y sociales en pugna que construyen y reconstruyen la línea de las políticas educativas generales, también los hay en la creación específica de los programas de cada grado escolar. Hay una función que se la asigna a cada uno según esos juegos macro y micro y ésta va cambiando con la historia.

Por ejemplo, las universidades, como se describe en un artículo de la revista *National Geographic*,

nacieron cuando profesores y estudiantes –*magistri* y *scholares*– decidieron organizarse en asociaciones profesionales para defender sus intereses ante las autoridades de las ciudades, y lo hicieron siguiendo el modelo de los diversos oficios de la época y de todas las comunidades administradas mediante representantes: el modelo de la *universitas*.¹³³

¿Y el nivel medio superior? ¿qué historia y función ha tenido? Ha sido un grado considerado – por algunos críticos en torno a la educación– descuidado en el sentido de ser el último históricamente, para el que el Estado brindó atención de tipo pública. A lo largo de la historia tuvo diferentes fines y es importante resaltar también que ha sido el nivel menos estandarizado, es decir, es el que ha tenido más diversidad de subsistemas, no sólo mundialmente, sino también dentro de cada región. México, por ejemplo, es de los países con mayores opciones pedagógicas en este nivel.¹³⁴

¹³³ *National Geographic*, núm. 117, septiembre 2013, pp 68-79, p, 69.

¹³⁴ De los bachilleratos incorporados a la SEP son: el Colegio Nacional de Educación Profesional (CONALEP), Centro de Estudios de Bachillerato (CEB), Preparatoria Federal Lázaro Cárdenas (PFLC), Preparatorias Federales por Cooperación (Prefeco), Colegio de Bachilleres (Cobach), Escuelas Preparatorias Incorporadas Particulares (EPPI), Bachillerato Tecnológico (sus programas de estudio se dirigen a la formación relacionada

Según el documento del Banco Mundial *Ampliar oportunidades y construir competencias para los jóvenes*, “...Históricamente, en los países desarrollados la educación secundaria¹³⁵ era subsidiaria de la educación superior. Esta relación ha condicionado las políticas [de la primera a la segunda](...).”¹³⁶

Es decir que las políticas del nivel medio se creaban en función del superior. En los países denominados “en desarrollo” ha sido, según el mismo documento, el nivel olvidado. Es decir que, tanto en la región latinoamericana como en los países denominados como desarrollados, es un grado al que no se le ha dedicado la atención desde sus condiciones y especificidades, sino que se creó en función de las exigencias de la institución Superior.

Se afirma en el documento que en los países europeos hubo una metodología inversa, pues primero se fundaron las universidades en el siglo XII y después las escuelas secundarias en el siglo XV y XVI, las cuales, hasta ese siglo, estaban supeditadas a las primeras y su plan de estudios se creaba a partir de los planes universitarios.

Posteriormente, los gobiernos lo empezaron a ver como medio fundamental para la formación de la clase administrativa de los nuevos estados nacionales. En la primera mitad del siglo XIX, con las revoluciones burguesas, empieza a tomar una nueva forma ya similar a la actual que se caracteriza por tener dos objetivos: la de naturaleza terminal por un lado y con alternativas para continuar con la formación universitaria por el otro: “[para el siglo XIX] ya era posible hablar de una escuela secundaria moderna, en parte de naturaleza terminal y que presentaba un proceso de segmentación en trayectorias formativas alternativas (...).”¹³⁷

A partir del siglo XX, según el mismo documento del Banco mundial, se crearon las instituciones denominadas *comprehensivas*, modelo adoptado tras la Segunda Guerra Mundial en la década de los 50, dirigida sobre todo por gobiernos socialdemócratas de países nórdicos europeos. Consistía en promover un periodo unificado en la escuela y donde todos los alumnos tuvieran acceso a la misma formación. Con este tipo de enseñanza se buscaba hacer las estructuras educativas más acordes a las demandas de la sociedad, superar formas de segregación y convertir a la escuela en un instrumento para combatir las desigualdades sociales.

con los sectores industrial y de servicios, agropecuario y forestal, de la pesca y la acuicultura), el Telebachillerato Comunitario (TBC), Bachilleratos Interculturales y los bachilleratos del Instituto Politécnico Nacional (IPN). Los otros bachilleratos son los que no son incorporados a la SEP, como los de la UNAM (Escuela Nacional Preparatoria y Colegio de Ciencias y Humanidades), así como los pertenecientes a las universidades autónomas de los diferentes estados de la República (como la Escuela de Bachilleres “Salvador Allende” en Querétaro, el bachillerato con enfermería de Chihuahua, las diferentes preparatorias de la Universidad de Sinaloa, etcétera). Asimismo están las diferentes opciones de las preparatorias abiertas.

¹³⁵ La cual se refiere al Nivel Medio Superior en la mayoría de los países, a diferencia de México, en donde se denomina “Secundaria” al nivel previo a éste.

¹³⁶ Banco Mundial, *Ampliar oportunidades y construir competencias para los jóvenes*, Bogotá Colombia, Mayol, 2007, p. 1,

¹³⁷ *Ibid*, p. 2.

Los objetivos de este tipo de escuela parecen ligados a los desarrollistas, sin embargo tienen una gran diferencia: buscan tener todo el apoyo estatal y combatir desigualdades desde la estructura escolar, al ofrecer la misma educación a todos los sectores, sin hacer distinción de clases sociales o capacidades. Este modelo no fue generalizado en el mundo, sólo se llevó a cabo de manera plena en países nórdicos como Noruega, Finlandia, Suecia y Dinamarca.

Por su parte, Estados Unidos buscó un nuevo modelo para la expansión de educación secundaria ante las nuevas condiciones que se estaban creando, era distinto al comprensivo, pero con ciertas similitudes, sobre todo en lo referente a adoptar condiciones que respondieran a las demandas del momento:

El desarrollo de una nueva economía, a comienzos del siglo XX, aumentó la demanda de un pequeño grupo de científicos e ingenieros, de una mayor fuerza de trabajo de burócratas y administradores públicos y, lo más importante, de mano de obra calificada y educada. En Estados Unidos surgió la noción de que la escuela podía aumentar la productividad de los empleados de oficina, de trabajadores de talleres e incluso granjeros.¹³⁸

En la década de los 80, con la entrada del neoliberalismo en Europa, empezó una fuerte crítica al modelo comprensivo, pues se le veía como promotor de una excesiva protección estatal, además de no generar condiciones de competencia en su estructura interna. Frente a este modelo, el documento del Banco Mundial antepone el que empezaba a gestarse en Asia Oriental donde, afirma, se lideró la expansión de la educación secundaria a través de una alta inversión pública y eso fue lo que provocó que recibieran grandes ganancias sociales y económicas. Así lo sostiene el Banco Mundial en este documento de 1993:

La amplia base de capital humano fue de crucial importancia para el vigoroso crecimiento económico de las economías de alto rendimiento de Asia, lideradas por Japón. La rápida acumulación de capital humano redujo las desigualdades en la distribución del ingreso al aumentar la abundancia relativa de trabajadores educados, reduciendo las tasas de escasez asociadas con habilidades cognitivas.¹³⁹

A pesar de poner este proyecto educativo como el más sobresaliente, en el documento se afirma que la opinión pública en Asia Oriental así como en Europa y Estados Unidos se encuentra cada vez más descontenta con el nivel secundario ya que no se estaban produciendo habilidades no cognitivas, tales como creatividad, espontaneidad, flexibilidad e iniciativa empresarial. Características importantes en una educación por competencias.

¹³⁸ *Ibid.*, p. 3.

¹³⁹ *Ibid.*, p. 5.

b) El bachillerato latinoamericano

Según el documento editado por la UNESCO y coordinado por Ibarrola y Gallard, *Democracia y productividad. Desafíos de una nueva educación media en América Latina*, desde su origen el bachillerato tuvo una indefinición respecto a su función social y su estructura organizativa.

Su desarrollo curricular estuvo marcado por un desdoblamiento entre una enseñanza de élite -obviamente para unos pocos-, preparatoria de la universidad, y una educación vocacional destinada al aprendizaje de un oficio, trasposición educativa del aprendizaje laboral, que fue evolucionando hacia una formación de cuadros técnicos medios para la industria.¹⁴⁰

En América Latina, afirman, este rasgo de poca identidad es más agudo por ser un grado educativo:

(...) atravesado continuamente por las políticas de la educación básica o de la educación superior. Ello sucede, además, en un contexto propio de América Latina, donde el nivel se desarrolló por las fuertes presiones de los grupos socioeconómicos más privilegiados, a pesar del incumplimiento real del carácter obligatorio y universal de la educación básica.¹⁴¹

Este problema, según el texto, se tradujo en la polémica aún sin resolver de “vocacionalizar o no vocacionalizar”, ya que, al sólo satisfacer la demanda de las élites no servía de manera general, pues era una educación basada en conocimientos considerados de culto, frente a una exigencia que empezaba a gestarse por parte de los grupos económicos internacionales de una mayor capacitación para el trabajo por medio de la escuela.

Una manera de resolver esta polémica en América Latina fue la creación de la educación técnica de nivel medio, que apareció, según el texto de la UNESCO, por recomendaciones internacionales en la época industrial, en la cual, uno de los mayores intereses discursivos a nivel mundial era impulsar que las administraciones nacionales asumieran una modernización económica.¹⁴²

Cabe aclarar que América Latina mantenía su papel de exportadora de materias primas, sin embargo, también las potencias económicas le inculcaban discursivamente la importancia de fortalecer su economía industrial para también convertirse en centros manufactureros. México fue de los países que más asumió este papel, sobre todo en la época denominada “Milagro mexicano” de 1956 a 1970, cuando intenta crecer hacia dentro con la sustitución de importaciones, es decir que la administración pone empeño en generar lo mismo que consumía del exterior, por ende su economía se basó en dar impulso al sector industrial.

¹⁴⁰ María de Ibarrola y María Antonieta Gallard (coordinadoras). *Democracia y productividad. Desafíos de una nueva educación media en América Latina*, Santiago, Buenos Aires, México D.F., UNESCO y CIID CENEP, México D.F., Lecturas de educación y trabajo N° 2, 1994, p. 10

¹⁴¹ Ibarrola y Gallard, *op. cit.*, p. 15

¹⁴² *Ibid*, p. 15.

Para ello, fue necesario fomentar la educación técnica, pensada para capacitar y formar mano de obra profesional que fortaleciera la economía por medio de la industria nacional. Cabe aclarar que en el texto se hace una distinción entre dos tipos de educación técnica:

Es indispensable distinguir entre la educación técnica de nivel medio, que se imparte mediante instituciones educativas incorporadas plenamente a la lógica de los sistemas escolares latinoamericanos, y la formación profesional o capacitación laboral directa, impartida en algunos países latinoamericanos por instituciones especiales muy ligadas a los ministerios del trabajo o a las organizaciones empresariales o sindicales. En algunos países se generaron importantes instituciones especializadas.¹⁴³

Entonces, dentro de lo técnico también hay una diferenciación, por ejemplo, en México, para el primer caso podría pensarse en el Instituto Politécnico Nacional (IPN) y para el segundo en el Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP) que incluso, hasta los 90 no emitía certificación de bachillerato.

Así, este nivel responde a dos objetivos que es muy difícil reconciliar en términos curriculares: formación propedéutica, donde sus disciplinas están en función de los contenidos de la universidad. Y formación para el trabajo, donde el programa busca preparar para la vida laboral.

Además, aseguran en el documento, este nivel:

(...) ha recibido demandas muy superiores a las posibilidades de la institución escolar, sobre diferentes temas: detonar el desarrollo económico moderno de los países, generar empleos para los jóvenes, servir de guardería juvenil, preservar la ecología local, formar en valores distintos a los prevalecientes.¹⁴⁴

Con este recuento histórico hecho en el documento de la UNESCO se puede ver que el bachillerato es un grado en el que se han conjugado distintos intereses que lo han hecho un espacio académico con objetivos confusos, pero además se le ha exigido demasiado. Estas conclusiones son recurrentes en una época donde se pretende más que nunca una estandarización curricular, para la cual es necesario un papel más claro para este grado escolar. ¿Qué se espera ahora del bachillerato? Pero antes de responder esta pregunta es necesario dedicar un apartado a un aspecto muy importante de este nivel: la idea de lo técnico.

c) Categorías de intelectuales

La formación técnica se asocia con el conocimiento práctico y manual, como lo describe Alice Gianelli:

La técnica constituye un ámbito de conocimiento que tiene una finalidad práctica, porque pretende actuar sobre la realidad. Hay técnicas muy variadas y de muy antigua data que recorren las distintas culturas desde tiempos prehistóricos, tales como la alfarería, el curtido de pieles, la preparación de alimentos y la agricultura.¹⁴⁵

¹⁴³ *Ibid*, p. 16.

¹⁴⁴ *Ibid*, p. 17.

¹⁴⁵ Alice E. Gianella, *Introducción a la Epistemología y Metodología de la Ciencia*, La Plata, REUN, 1995, p. 16.

Y, erróneamente, en algunos casos se le separa de la actividad intelectual. Cuando toda actividad manual necesariamente implica una intelectual, como lo dice Gramsci "...no existe trabajo puramente físico..."¹⁴⁶

Desde tiempos remotos se ha asociado a esta actividad como menos prestigiosa que la intelectual. Como se puede ver en la tradición filosófica clásica griega a partir del siglo IV a.C desde Xenófano, Platón y Aristóteles, en la cual "... La valoración del trabajo manual descendió con la generalización de la esclavitud, siendo la actividad propia de los esclavos. El desprecio se extendió a la labor del pequeño campesino y del artesano independiente hasta la de los técnicos e, incluso, de algunos artistas como escultores."¹⁴⁷

Desde ahí, empieza un desprestigio a la labor manual, incluso se le considera como carente de inteligencia. Asimismo, con esta división viene implícita una condición de clase, en la que los hombres dignos y ciudadanos son los que se dedican a las actividades intelectuales, mientras que las manuales se atribuyen a las clases poco importantes. Esto es sobre todo por la falta de tiempo que tienen para el pensamiento y la contemplación.

Aristóteles afirmó que todas las ocupaciones manuales carecen de nobleza y oprimen la inteligencia y reivindicó la exclusión de la ciudadanía de todos aquellos que no disponían de tiempo suficiente para la contemplación: los comerciantes, los artesanos y los campesinos. Las actividades atribuidas al hombre de la *polis*, al ciudadano, eran las que se realizaban en el *ágora*: filosofar, contemplar, discutir, politizar. La comunidad de los ciudadanos libres (*Koinonia politiké*) estaba claramente separada de la reproducción material (*chrematistiké*).¹⁴⁸

Gramsci considera importante desvanecer esa línea tan marcada históricamente. Como se vio en el apartado teórico, para él todo trabajador manual hace un grado de trabajo intelectual, así como todo intelectual hace un grado de trabajo manual.

El mismo autor reconoce que el origen de esa creencia equivocada tiene que ver con el hecho de asignarle legitimidad según el papel social, político y económico que se le da a esa actividad. Así, la formación escolar moderna y contemporánea también se permea y consruye según la clase social que también determina la forma de vida futura. A pesar de que en el siglo XVIII con la Revolución Industrial se revalorizó la labor técnica no desapareció esta división de formación y aprendizaje según la clase social.

Una rama de esta labor es legitimada, la considerada como profesional técnico, al cual respaldaba una preparación científica, de igual forma sigue existiendo el técnico apegado a la noción de oficio al que se le capacita en un nivel práctico, mas no teórico. Es decir, que se crea una distinción social dentro de la propia categoría de técnico.

En México esta distinción también era así. Como se verá más adelante, en un principio el bachillerato de la UNAM surgió en el siglo XIX, con disciplinas inclinadas a la erudición

¹⁴⁶ Antonio Gramsci, *Los intelectuales...op. cit.*, p. 6.

¹⁴⁷ Holm-Detlev Köhler y Antonio Martín Artiles, *Manual de la Sociología del trabajo y de las relaciones laborales*, España, Delta publicaciones, 2007, p. 10

¹⁴⁸ *Ibid*, p. 11.

era concebido mayormente para clases con mejor posición económica o para aspirantes a un ascenso social y, por ende, eran propedéuticas para la universidad.

Mientras que la educación técnica es primero concebida para capacitar mejor a los obreros, mas no para llegar a una clase social superior, sino a un mejoramiento dentro de su función proletaria. Es hasta la primera mitad del siglo XX que, con la creación del Politécnico, se impulsa la idea de la “dignificación del trabajo manual” como un medio para apoyar la economía nacional.

A pesar de ello siguieron existiendo escuelas técnicas que partían de la idea de capacitar a la clase obrera, pero que, en un principio no tenían un valor de nivel bachillerato, es decir que sus egresados no podían pasar a los estudios universitarios, este era el caso del CONALEP o el CETIS. Estos centros eran concebidos como formadores de los futuros obreros y, lo más seguro, es que no seguirían sus estudios, de ahí que en los códigos sociales estas escuelas son desprestigiadas, porque, a partir de la jerarquización de actividades laborales se les coloca en un escalafón bajo por enfocarse más en la formación manual. Para Gramsci estas ideas de capacitación a obreros no tendrían sentido, ya que no intentaban crear una conciencia política en esta clase. Es importante retomar esta idea, porque, desde la visión de este trabajo, el CCH partía del ideal gramsciano, como se verá más adelante.

También es importante entender esta distinción histórica para analizar el nivel medio superior, ya que alberga estas diferentes concepciones, un bachillerato propedéutico con bases científicas y humanísticas, un técnico profesional y otro técnico laboral, en los cuales subyace una ideología clasista que pone en mayor prestigio a unos en comparación del otro, Es decir que siempre han existidos varios tipos de nivel medio dirigidos a distintos intereses, pero también a diferentes estratos sociales. O diferentes categorías de intelectuales como lo maneja Gramsci.

d) El papel del bachillerato en México

A pesar de esta diferenciación de un bachillerato dirigido a un interés propedéutico con contenidos academicistas de lenguaje, matemáticas, ciencias exactas, sociales y humanidades. Y otra enfocada al primer tipo de opción técnica: la profesional, constituida por talleres y prácticas. Las dos perspectivas tuvieron que estar conjugadas en muchas escuelas. Aunque en otras también eran impartidas en instituciones separadas.

La segunda vertiente técnica, la de mera capacitación laboral, siempre tuvo su propio espacio, en diversos casos se tangibilizó en escuelas específicas de oficios que incluso no tenían certificación de bachillerato, como la escuela de Artes y Oficios en México que se instaló formalmente con el gobierno de Comonfort en 1856 ante un interés de promover las actividades prácticas y hacer a un lado la imagen medieval de la educación superior.¹⁴⁹

¹⁴⁹ Ma. De los Ángeles Rodríguez A., *Historia de la educación técnica*. Presidencia del Decanato y Archivo

Fue en la década de los 30 del s. XX que las escuelas técnicas de nivel medio empezaron a tomar relevancia, según el texto de la UNESCO, ante las recomendaciones internacionales de política educativa de “modernización-dignificación de la enseñanza ancestral de oficios”¹⁵⁰

En México, por ejemplo, se crea formalmente el Instituto Politécnico Nacional en 1936, con una intención de formar a las clases trabajadoras. Esta medida estaba prevista en el plan de gobierno general de Lázaro Cárdenas “...denominado como sexenal, cuando manifiesta claramente que durante su gestión se crearán "Politécnicos Locales o Regionales para formar los capitanes y el estado mayor de las clases obreras del país.”¹⁵¹

En esa década se crean escuelas que buscan formar técnicos profesionales y que sí tengan un reconocimiento certificado de bachillerato. Así también en el nivel preparatorio del IPN, donde también se enseñaban disciplinas como Filosofía y Literatura.

En los 70 toma mayor impulso la idea de lo técnico este tipo de escuelas enfocadas a esta labor eran vistas con grandes expectativas para modernización del aparato productivo de los países latinoamericanos ya que, según el documento de la UNESCO:

(...) se orientaban al objetivo fundamental de “formar los recursos humanos requeridos por el desarrollo”, en particular un conjunto de trabajadores técnicos de “nivel medio”. Estos trabajadores, con la calificación adecuada, reforzarían la pirámide laboral de los pueblos latinoamericanos.¹⁵²

Es a partir de esa época que el bachillerato adquiere un papel más importante, ya no sólo de preparatorio y supeditado sólo a las exigencias de la universidad o como formador de las élites en conocimientos considerados de culto, sino de preparatorio para la universidad para diversos sectores y como formador de mano de obra profesional.

Así, desde los 30 hasta finales de la década de los 70, los grupos integrantes la clase política dominante en México estaban más o menos en un frente común. Buscaban impulsar la industria y la educación media superior (sobre todo la técnica). Era un camino que se consideraba fundamental para lograrlo.

Sin embargo, a partir de los 80, según el economista Samuel I. Brugger, empezaba a gestarse un nuevo grupo dentro de la clase política: los tecnócratas... “este grupo se formó durante los 70 y 80 en especial en la universidad de Chicago y recibieron una ideología monetarista.”¹⁵³

Histórico Instituto Politécnico Nacional, México, En <http://biblioweb.tic.unam.mx>

¹⁵⁰ Ibarrola y Gallard, *op. cit.*, p. 18.

¹⁵¹ Ma. De los Angeles, *op. cit.*

¹⁵² Ibarrola y Gallard, *op. cit.*, p. 18

¹⁵³ Ponencia: “La tecnocracia en México”. Presentada en la conferencia: *América Latina: Neoliberalismo, cambio estructural social y articulación política*. En la Universidad de Marbug, 6 y 7 de junio de 2007. Por Samuel I. Brugger. Tomada de <http://economiamx.blogspot.mx/2008/05/la-tecnocracia-en-mxico.html>. Además el autor asegura que el primer grupo de tecnócratas se creó en la década de los 60, pero con una

Según este autor había una cierta división en el grupo del poder, pues el presidente Miguel de la Madrid todavía no se apegaba del todo a la política tecnocrática, de hecho, afirma el autor, “las reformas monetarias no fueron impulsadas por el gobierno (...) sino más bien por el Departamento de Estado¹⁵⁴ y el Fondo.”¹⁵⁵ Además afirma que estas instituciones lograron colocar paulatinamente más tecnócratas monetaristas en el gobierno.

Este análisis de Samuel I. Brugger es muy lógico ya que esta incipiente intromisión de la tecnocracia no influenció en gran medida la política educativa dirigida al impulso de la industria.

De hecho, como lo mencionan Eduardo Weiss y Enrique Bernal en la revista *Perfiles Educativos* “entre 1970 y 1990 los ahora llamados institutos tecnológicos iniciaron un acelerado crecimiento desconcentrados de las ciudades más importantes del país.”¹⁵⁶ Es decir que todavía estaba presente el interés del impulso industrial en el país, contrario a los intereses tecnócratas que consideraban importante seguir las políticas internacionales de los grupos empresariales.

Como se menciona en el documento, la matrícula del bachillerato general seguía siendo mayor que la del técnico¹⁵⁷, Sin embargo, su crecimiento era menor “...de 1970 a 1990 el nivel medio superior técnico creció 726% (de 98 mil a 809 mil alumnos), más que el bachillerato general que creció 500 por ciento.”¹⁵⁸

Con estos datos se puede visualizar un papel del Nivel Medio con un carácter bivalente que parecía cada vez más equiparado. Es decir, las opciones académicas propedéuticas del bachillerato de la UNAM seguían teniendo gran peso y atención, pero cada vez más se acercaban a ese nivel de importancia las opciones que empezaron a llamar “tecnológicas”, porque ese era el papel primordial del nivel en esos momentos, crear un bachillerato guiado al fortalecimiento de la industria nacionalista, como lo plantea el presidente Luis Echeverría Álvarez en su sexto informe de gobierno:

México requiere técnicos preparados- no improvisados- para el mejor aprovechamiento de sus recursos naturales, técnicos que superen las concepciones elitistas de la educación y que replacen el apego miope a una profesión individualista por la lealtad a su país y la solidaridad a su pueblo. ¹⁵⁹

tendencia keynesiana que no tuvo gran impacto.

¹⁵⁴Es la agencia que maneja la política exterior. Esta agencia provee servicios para estadounidenses que vienen o están viajando a otros países, a empresas internacionales y a países en vías de desarrollo. Gobierno USA. gov Sitio oficial del gobierno de Estados Unidos.

¹⁵⁵ I. Brugger, *op. cit.*

¹⁵⁶Eduardo Weiss y Enrique Bernal, “Un diálogo con la historia de la educación técnica mexicana” *perfiles educativos*, n° 139. México, ene, p. 160.

¹⁵⁷ *Ibid*, p. 160. Ver cuadro 1 del mismo documento.

¹⁵⁸ *Ibid*, p. 160.

¹⁵⁹ Sexto informe de gobierno de Luis Echeverría Álvarez. En página web: *500 años de México en documentos*: http://www.biblioteca.tv/artman2/publish/1976_79/Sexto_Informe_de_Gobierno_del_presidente_Luis_Eche_1215.shtml. Revisada del 30 julio de 2017.

Este discurso no fue tan vacío, pues sí hubo un cierto cumplimiento de esta línea, como el mismo presidente continúa diciendo en su último informe de gobierno:

Con este criterio establecimos mil doce instituciones técnicas que cubren todos los niveles en las ramas agropecuaria, pesquera, comercial e industrial, distribuidas en todo el territorio nacional, lo que significa contar ahora con mil 301 planteles de este tipo y haber multiplicado casi por 5, el número de 289 que existían en 1970.¹⁶⁰

De igual forma, en 1975 se creó el Consejo del Sistema Nacional de Educación Técnica, que “... en 1978 se convierte en Consejo del Sistema Nacional de Educación Tecnológica (COSNET), como instancia encargada de coordinar, investigar y evaluar el sector [Técnico].”¹⁶¹

Además, en este periodo no sólo se crearon instituciones técnicas, también nacieron dos importantes con fines propedéuticos: el Colegio de Bachilleres en 1973 y el Colegio de Ciencias y Humanidades en 1970, que es la institución estudiada en este trabajo.

No quiere decir que todas estas creaciones fueran resultado de la iniciativa echeverrista, también hubo presiones por parte de la población para que se crearan estos centros escolares, pues, como se mencionó, las políticas educativas no son resultado de una decisión unidimensional del poder presidencial y sus allegados, sino que es resultado de un juego de intereses. Hubieron profesores activos que lucharon por introducir planes de estudio con posturas humanísticas y críticas, incluso dentro de los centros de educación técnica como los CBTIS.

De igual forma, el momento político y económico era propicio para impulsar una educación que buscara el fortalecimiento de los técnicos medios para el desarrollo de industria nacional y a la vez una formación propedéutica humanista. En este contexto no había un sector que se interesara en impulsar tan fuertemente una educación construida a partir de los intereses internacionales, por ende, se pudo implementar una medida nacionalista.

En otras palabras, no quiere decir que no existiera la permanente influencia del norte a la política del gobierno mexicano, sino que se construía de manera diferente. El gobierno adoptó medidas que eran dictados de la potencia, respecto al campo educativo siguió la tendencia de impulso a la educación técnica que era compatible con un proyecto, en cierta medida, nacionalista¹⁶².

Así, en ese momento el papel asignado a la educación media superior estaba en función, por un lado, de formar técnicos medios guiados con el discurso de construir una industria

¹⁶⁰ *Ibid.*

¹⁶¹ Weiss & Bernal, *op. cit.*, p. 159

¹⁶² Sin embargo, cabe aclarar, que esta idea de nacionalismo industrial no significaba beneficio para todos, como lo expresó un comunero de Calpulalpan de Méndez Oaxaca – una comunidad en la que se asentó la minería desde hace décadas– en un foro llevado a cabo en Ixtepec Oaxaca en agosto de 2017: *El extractivismo o la vida*: “La generación nuestra se dedicó a la minería, porque las circunstancias en el tiempo así se dieron. La política del progreso que implementó el gobierno después de la revolución se orientó a la explotación de minerales como aquella famosa idea de fortalecer el desarrollo de la nación, pero eso nos afectó a las personas que vivimos en los lugares,” después continúa, “Nuestras generaciones pasadas fueron de obreros de la minería y las consecuencias las vivimos como huérfanos, con enfermedades como Silicosis, accidentes...”

nacional y, por el otro, en impulsar un bachillerato con disciplinas de humanidades, ciencias sociales, ciencias exactas e ingenierías como los de la UNAM y el Colegio de Bachilleres.

Pero este intento de construcción educativa nacionalista llega a su fin. Al arribar la década de los 90, el sector del ala tecnocrática toma un casi total control en el gobierno, la política social que incluía la implementación de escuelas tiene una disminución. Esto se ve reflejado en la Educación Media Superior, como lo plantean Weiss y Bernal: “A partir de 1990 la educación media superior y superior técnica y general disminuyen su ritmo de crecimiento (...)”¹⁶³

Pero además sigue sucediendo lo de antes, a pesar de ese estancamiento, la educación técnica sigue teniendo un mayor crecimiento en su matrícula: “(...) de 1990 a 2010 (...), el nivel medio superior técnico creció 105 por ciento, comparado con el 96 por ciento del general, pasando de 809 mil a 1 millón 654 mil alumnos, que representan casi 40 por ciento del total del nivel.”¹⁶⁴

Sin embargo, este crecimiento no es responsabilidad del Estado Federal, ahora son los gobiernos estatales y otras instituciones las que se hacen cargo de este aumento. La educación técnica inicia un proceso de descentralización que consiste en la “transferencia del control administrativo y del financiamiento operativo de las escuelas del gobierno federal a los gobiernos estatales.”¹⁶⁵

Sobre todo, a través de la creación de instituciones educativas de nuevo tipo, denominadas genéricamente “organismos descentralizados de los gobiernos de los estados con participación federal” (ODE) y a partir de los 90 el crecimiento tecnológico se da por cuenta de estas escuelas. Esto implicaba que cada Estado se hace cargo de la jurisdicción de las instituciones creadas ahí, pero además, el gobierno Federal ya no se encarga de financiar en la totalidad como antes de los 90. Weiss y Bernal, hablan de la justificación de esta medida y explican en qué porcentaje apoya económicamente:

Se argumentó que este modelo, al dotar a las escuelas de personalidad jurídica y patrimonio propios, permitiría que éstas tuvieran la “autonomía de gestión” necesaria para hacer eficiente su operación. En la educación media superior y superior, la federación aporta la construcción del plantel y el equipamiento básico, así como 50 por ciento de los gastos de operación y 60 por ciento de éstos en la formación para el trabajo.¹⁶⁶

Es decir que en la década de los 90, por un lado la Educación Media Superior, como todos los niveles, deja de recibir impulso y apoyo económico gubernamental, por lo que disminuyen el número de instituciones escolares. Pero, por otro lado, el incremento de la matrícula en las opciones técnicas sigue siendo mayor, porque éstas aumentaron, incluso en estados donde no existían. Es decir, que a pesar de que se quita el financiamiento federal a la educación, las opciones técnicas siguen expandiéndose con otros medios.

No sucede lo mismo con el bachillerato general público, como las opciones de la UNAM, las profesionales técnicas en las vocacionales del IPN, o las sedes del Colegio de Bachilleres. Lo último fue la creación del Instituto de Educación Media Superior del Distrito Federal creado en el 2000, primero con un plantel en Iztapalapa en ese año y, posteriormente, ante

¹⁶³Weiss & Bernal, *op cit*, p. 160

¹⁶⁴ Weiss & Bernal, *op. cit.*, p. 160.

¹⁶⁵ *Ibid*, p. 161.

¹⁶⁶ *Ibid*, p. 161.

las movilizaciones de estudiantes sin escuela con quince más en 2001. Esto no sucedió en ningún otro estado. Pareciera entonces que la línea de la política educativa sigue estando enfocada en lo técnico, porque, a pesar del decaimiento de financiamiento federal siguen aumentando.

Por otro lado, hay políticas que tienden a desdibujar la línea de separación entre el bachillerato técnico y el profesional, lo cual le quita importancia institucional al primero. Por ejemplo, como lo afirman Wess y Bernal:

En 2005 se disuelve la Subsecretaría de Educación e Investigación Tecnológicas, y sus funciones y sus instituciones son absorbidas por la Subsecretaría de Educación Media Superior (SEMS) y por la Subsecretaría de Educación Superior (SES). Con ello, la educación tecnológica pierde especificidad institucional y curricular al adscribirse a la lógica de la educación general y a las políticas ejercidas por niveles educativos.¹⁶⁷

Es evidente que el discurso de construcción de técnicos calificados para la industria nacional ya no es compatible con todas estas políticas, pues el Estado ya no se está haciendo cargo de impulsar esas escuelas. Ahora predominan otras ideas que vienen del exterior. Los organismos económicos internacionales empiezan a tomar mayor terreno en el campo educativo a pesar de que en las décadas anteriores se limitaban a su tarea económica.

En la década de los 90, se escriben gran cantidad de documentos editados por estas instituciones económicas y de gestión cultural internacional en las que hacen un estudio detallado de la educación en las regiones denominadas en desarrollo como la de América Latina para después concluir que sus políticas están yendo por un camino equivocado. Por ejemplo, el documento de la UNESCO *Desafíos de una nueva educación media en América Latina* se critica, entre otras cosas la estructura, programas y objetivos de los bachilleratos de esta región, los cuales catalogan de obsoletos.

Enumeran diversos problemas a los que se enfrenta el nivel: la bivalencia de ser propedéutico para la universidad o preparatorio para el empleo, la masificación (que se refiere a la sobrepoblación y demanda dentro del él) y la diversidad a la que dio cabida mediante la implementación de las políticas públicas. Las administraciones de la región no han sabido enfrentar estos problemas y una de las razones principales, arguyen en el documento de la UNESCO, es el mantenimiento de programas obsoletos basados en los intereses de élite con los que surgió, aunado a que, para responder a este problema, las administraciones escolares han generado gran diversidad de opciones con fines distintos que no permiten que haya un control común. Así lo afirman en el documento de la UNESCO: “[Hay una] heterogeneidad de la población que accedió al nivel, a pesar de ello sigue una formación de élite, humanística.”¹⁶⁸

Así también lo reconoce el Banco Mundial en la misma década con su documento “*Ampliar oportunidades y construir competencias para los jóvenes*”:

En muchos países en desarrollo y transición, el currículo de educación secundaria sigue siendo abstracto y desconectado de la realidad de necesidades sociales y económicas. Se encuentra determinado por exámenes nacionales que, en muchos países en desarrollo,

¹⁶⁷*Ibid*, p. 161.

¹⁶⁸Ibarrola y Gallard, *op. cit*, p. 23.

fueron establecidos por poderes coloniales y que continúan siendo la llave al acceso de la Universidad y a profesiones de élite.¹⁶⁹

¿Qué sucede entonces con el nivel medio superior a partir de la década de los 90? ¿Qué idea se tiene ahora con la educación técnica? Por un lado parece que se le sigue considerando trascendente por su mayor incremento (que ha sido a manos de otras instituciones no federales), pero por otro se le quita especificidad al ser absorbida su administración por un organismo de educación de nivel medio general. Esto no significa que se le dé mayor importancia al bachillerato propedéutico, de hecho los conocimientos humanísticos que eran parte primordial de él, empiezan a ser catalogados como obsoletos, enciclopédicos y para grupos de élite.

Lo que queda claro aquí es que hay una molestia con esta bivalencia característica del bachillerato, que de hecho es considerada entre los problemas antes enumerados por la UNESCO. Sin embargo pareciera que es una de las dos tendencias la que es más condenada: la que se caracteriza por formar a los alumnos con conocimientos humanísticos, pues ahora estos se asocian con una formación enciclopédica, obsoleta y elitistas. La filosofía, las letras, la literatura e incluso las ciencias sociales se empiezan a considerar como poco pertinentes en la década de los 90, bajo los argumentos plasmados en los documentos de estos organismos.

Con la llegada del grupo tecnocrático neoliberal se posiciona otra perspectiva, ahora se habla de una educación para emprendedores que sean competentes y sepan desenvolverse en la vida empresarial. La idea pregonada en las décadas anteriores a los 90 de formar un sector preparado para la industria nacional ya no tiene sentido cuando ha tomado mayor fuerza el grupo empresarial que no vio necesario crear una fortaleza económica nacional, sino que supeditarse a las leyes del mercado mundial.

Así, las nuevas condiciones y relaciones de fuerza colocaron los intereses empresariales entre los dominantes. Por ello, el bachillerato técnico industrial ya no tiene sentido y mucho menos el humanístico social. La mejor educación empieza a ser la denominada por competencias y para llegar a esa conclusión, los grupos dominantes internacionalmente hacen un diagnóstico desde sus parámetros.

e) La evaluación

La oleada de la constante evaluación en México tiene una coincidencia cronológica con el fortalecimiento de las relaciones del país y los organismos internacionales. Por ejemplo, la creación del CENEVAL, el órgano que tiene el fin de institucionalizar la evaluación, coincide con la entrada en vigor del TLCAN¹⁷⁰ y el ingreso de México a la OCDE: las tres en el año de 1994.

Posteriormente, como se expone detalladamente en el artículo “Tendencias en el aprendizaje de la educación en México. Una comparación entre ENLACE, EXCALE Y PISA” de la

¹⁶⁹ Banco Mundial, *op. cit.*, p. 85.

¹⁷⁰ Tratado de Libre Comercio de América del Norte (acuerdo económico entre México, Canadá y Estados Unidos)

revista *Nexos*, México participa en el proyecto TIMSS¹⁷¹ de la IEA,¹⁷² con lo que empieza la implementación de evaluaciones por la SEP, pero no eran llamadas como tal, sino conocidas como Estándares Nacionales, sin embargo no tuvieron gran relevancia, porque el país se retiró del proyecto y jamás se publicaron los resultados. Es hasta el inicio del siglo que vuelven a desarrollarse tres proyectos evaluativos: PISA en 2000, la creación del INEE¹⁷³ en 2002 y junto con él las evaluaciones conocidas como Excale (Exámenes para la Calidad y el Logro Educativos), cuyos resultados fueron publicados por vez primera en 2005: “Tanto PISA como EXCALE son evaluaciones de bajo impacto diseñadas para aplicarse a muestras nacionales de estudiantes de manera cíclica- PISA cada 3 años y EXCALE cada cuatro.”¹⁷⁴

Le sigue la prueba ENLACE (Exámenes Nacionales de Logro en Centros Escolares), proyecto de la SEP que también inició en 2005 en educación básica (ENLACE/básica), y en 2008 para educación media superior (ENLACE/MS). Las críticas, tan sólo se enfocaron en ver el error de que las pruebas traían desesperación y competencia que llevaban a la corrupción por obtener altos puntajes ante los estímulos y reconocimientos que se daban a las mejores escuelas o ante las sanciones a las que no aprobaban, por ello dejaron de implementarse estas pruebas en 2013:

Ante las diversas denuncias y críticas de las prácticas que incentivaba la prueba ENLACE/básica, así como la pérdida de credibilidad de sus resultados, en 2013 el secretario de Educación Pública, Emilio Chuayffet Chemor, declaró la suspensión de las pruebas ENLACE/básica. Esta decisión fue apoyada por el INEE basándose en las evidencias de invalidez de los resultados que se disponían en el momento.¹⁷⁵

Estas evaluaciones llegan con el discurso de diagnosticar cuál es el panorama de la educación en la región latinoamericana y, al final, como siempre sucede, el resultado del diagnóstico es de un panorama desolador. Los alumnos siempre presentan malos resultados, como afirmó en 2012, la directora del gabinete de la OCDE Gabriela Ramos:

En 2012 (...) 55 por ciento de los estudiantes mexicanos tuvieron bajo aprovechamiento en matemáticas, en comparación con una media de 23 por ciento en los países que integran el organismo. En lectura fue de 41 por ciento, frente a 18 por ciento, y en ciencias la diferencia fue de 47, contra una media de 18 por ciento.¹⁷⁶

¹⁷¹ El Estudio de las Tendencias Matemáticas y Ciencias (en inglés Trends in international Mathematics and Science Study).

¹⁷² Asociación Internacional de Evaluación de Logro (IEA por sus siglas en inglés). Institución creada en Estados Unidos.

¹⁷³ Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, creado por decreto presidencial el 8 de agosto de 2002.

¹⁷⁴ Sofía Contreras Roldán & Eduardo Backhoff Escudero, Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, "Tendencias en el aprendizaje de la educación en México: Una comparación entre ENLACE, Excale y Pisa." *Nexos*, s/n, 1 de octubre de 2014. Edición *online* <http://www.nexos.com.mx/?p=22749>

¹⁷⁵ *Ibid.*

¹⁷⁶ Laura Poy Solano, “Con bajo rendimiento escolar, 13 millones de adolescentes de la región, dice OCDE” *La Jornada*, Miércoles 10 de febrero de 2016.

Ante tal estado de las cosas se concluye que hay una gran desconexión de la preparación escolar y las exigencias del campo laboral actual que, ahora solicitan un nuevo tipo de trabajador y empleado. Para los técnicos laborales se habla de una nueva forma de trabajo encaminada a las habilidades y competencias:

(...)las habilidades manuales y operacionales definidas para puestos de trabajo específicos son reemplazados por competencias correspondientes a trabajadores polivalentes con capacidad de resolver problemas, tomar decisiones y trabajar en equipos. Sin embargo, los trabajadores involucrados en esta transformación representan una minoría de fuerza de trabajo.¹⁷⁷

De igual forma, para los que aspiran estar en niveles superiores se sugiere una educación guiada a la formación de competencias, ante la falta de formación en las universidades y, por ende, la baja contratación. De hecho Gabriela Ramos de la OCDE reconoce que, en México, los que tienen mayores estudios tienen menos probabilidad de encontrar empleo “El mercado laboral toma a los que tienen bajas capacidades y quizá encuentra más difícil integrar a los que tienen mejores niveles”, afirmó Gabriela Ramos, directora del gabinete de la OCDE.¹⁷⁸

Después de este diagnóstico, la OCDE vuelve a contestar que la solución son “las competencias” y otras medidas:

Una fuerza de trabajo calificada es clave para promover la innovación y convertir a México en una economía del conocimiento. La baja calidad y poca aplicabilidad de la educación superior continúa obstruyendo el desarrollo de México. Mejorar la disponibilidad de información sobre aquellas competencias/campos de estudio de mayor demanda en el mercado laboral y una mayor integración de las mujeres en la educación superior podrían ser medidas que ayuden a eliminar estos obstáculos.¹⁷⁹

Ante tales características de la mano de obra tan incompatible con las exigencias de un mundo moderno, los organismos consideran de crucial importancia modificar los programas del nivel medio superior pues se vuelve un grado trascendente por medio del cual se diagnosticará qué capacidades tienen los que se forman en él. De ahí que tome gran importancia la evaluación como la base para definir el presupuesto, pues es el medio para obligar a las instituciones y a los profesores a acoplarse a ese nuevo modelo de bachillerato por competencias.

El gasto en educación, competencias y habilidades es una inversión para el futuro: desarrollar las competencias de los jóvenes y adultos, y dotarlos de información que les sea útil a lo largo de su vida debe ser un tema prioritario. Lo anterior es particularmente cierto en un mundo en el que el acervo de conocimientos es esencial, sobre todo para los jóvenes que tienen que luchar para ganarse un lugar en el mercado laboral, situación que se torna

¹⁷⁷ Banco Mundial, *op. cit.*, p. 36.

¹⁷⁸ “Con más estudios, menos oportunidad de empleo en México: OCDE” *Aristegui Noticias*, 9 de septiembre de 2014. <http://aristeguinoticias.com>

¹⁷⁹ OCDE, *México. Políticas prioritarias para fomentar las habilidades y conocimientos de los mexicanos para la productividad y la innovación*, mayo 2015, P. 11

crítica cuando carecen de las competencias necesarias para acceder o conservar un empleo.¹⁸⁰

Además, el Banco Mundial afirma que un bachillerato competitivo contribuye a los ingresos de los individuos y al crecimiento económico, mejoras en la salud, la equidad y condiciones sociales, sostiene instituciones democráticas y participación ciudadana, además, aseguran, cumple un papel particularmente importante:

La educación secundaria cumple un papel particularmente importante en este aspecto. En muchos países, la mayor demanda de trabajadores con educación secundaria (...) ha sido asociada con cambios tecnológicos que favorecen a los trabajadores con mayores habilidades.¹⁸¹

Con el argumento de crear un bachillerato para el desarrollo que favorecerá a los trabajadores, se crean exámenes y evaluaciones que se propone son más eficientes si se hacen desde una perspectiva externa de medición. Por ello, en México, anunció con alegría la prueba PISA propuesta por la OCDE

El pasado 24 de marzo se aplicó en México la prueba PISA de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), con el objeto de realizar estudios comparativos entre países. Dicho examen es administrado a los jóvenes de 15 años de los países miembros y asociados de la OCDE, independientemente del nivel educativo que cursen (generalmente tercero de secundaria o primero de bachillerato)¹⁸²

La intención de medir no sólo es hacia los alumnos, sino que los maestros también se vuelven un blanco de constante diagnóstico. Desde el ciclo escolar 2008-2009 se inició el Concurso Nacional de Plazas Docentes con el objetivo de:

Mejorar la calidad de la educación en México, fortaleciendo al profesorado mediante la contratación de los profesionales mejor calificados para el ejercicio docente. El Concurso evalúa las Habilidades intelectuales, los Conocimiento de la Educación Básica y las Competencias docentes de los aspirantes a contar con una plaza para ejercer la docencia.¹⁸³

Asimismo la Reforma Educativa de 2013, introdujo un nuevo proceso de constante evaluación a los profesores del nivel básico. Como se afirma en la propia Reforma, habrá una constante evaluación, no sólo para el ingreso de los profesores, sino para su promoción, el reconocimiento y permanencia:

La ley reglamentaria fijará los criterios, los términos y condiciones de la evaluación obligatoria para el ingreso, la promoción, el reconocimiento y la permanencia en el servicio profesional con pleno respeto a los derechos constitucionales de los trabajadores de la

¹⁸⁰ *Ibid*, p. 6

¹⁸¹ Banco Mundial, *op. cit.*, p.20.

¹⁸² CENEVAL, *El examen PISA: Un nuevo reto*, 2009. Recuperado el 13 de mayo de 2016. De la página web de Ceneval.

¹⁸³ Concurso Nacional de Plazas Docentes 2013-2014, SEP, SNTE, junio 2013 http://concursonacional.sep.gob.mx/CONAPD13/content/pdf/informacion/info_general_01.pdf

educación. Serán nulos todos los ingresos y promociones que no sean otorgados conforme a la ley.¹⁸⁴

Siete meses después se anunció la Ley General del Servicio Profesional Docente, con la que se habla de la evaluación a los profesores del Nivel Medio Superior:

Las Autoridades Educativas y los Organismos Descentralizados deberán evaluar el desempeño docente y de quienes ejerzan funciones de dirección o de supervisión en la Educación Básica y Media Superior que imparte el Estado. La evaluación a que se refiere el párrafo anterior será obligatoria. El instituto determinará su periodicidad, considerando por lo menos una evaluación cada cuatro años vigilará su cumplimiento. En la evaluación del desempeño se utilizarán perfiles, parámetros e indicadores y los instrumentos de evaluación que para fines de Permanencia sean definidos y autorizados conforme a esta ley.¹⁸⁵

Todas estas evaluaciones se legitiman a partir de un discurso de objetividad, es decir, la imposición de significaciones y proyectos pedagógicos por parte del grupo dominante, en este caso los empresariales, son reproducidos, desde la idea de Bourdieu y Passeron, como verdades objetivas. Prueba de ello es el documento revisado, donde el propio Banco Mundial se legitima, al afirmar que sus exámenes son creados bajo criterios de objetividad: “Para evitar acusaciones de subjetividad y arbitrariedad (...) las agencias nacionales de evaluación han tendido a desarrollar pruebas estandarizadas objetivas.”¹⁸⁶

No es posible que haya tal objetividad si, para la construcción de procesos de evaluación, hay un esquema muy centralizado, donde no tienen derecho a intervenir los maestros o expertos en el tema, sino que se centra en los estándares de evaluadores internacionales junto con grupos empresariales. Prueba de ello es que la OCDE es de las instituciones que brindan apoyo a la tarea educativa en México, como se refleja en el *Acuerdo entre la OCDE y México para mejorar la calidad de la educación en las escuelas mexicanas*:

La dirección de Educación de la OCDE apoyará al gobierno de México a través de la SEP proporcionando análisis, asesoría y comunicación en las áreas de gestión escolar, evaluación de políticas docentes, con el fin de ayudar a México en la implementación de reformas de la educación.¹⁸⁷

Y además en el mismo documento, la OCDE demuestra que los agentes que se enfrentan cotidianamente a la labor docente de cerca no están implicados en la creación de los instrumentos. El organismo explica cómo se ha organizado este grupo de acuerdos a partir de dos equipos que son parte de la misma organización: Consejo Asesor OCDE sobre Gestión Escolar y Política Docente en México y el Consejo Asesor OCDE sobre Evaluación y

¹⁸⁴ Reforma al artículo 3º, Fracción III, *Diario Oficial de la Federación*. 26 de febrero de 2013.

¹⁸⁵ Decreto por el que se expide la Ley General del Servicio Profesional Docente, Artículo 52, Capítulo VIII “De la permanencia en el servicio” *Diario Oficial de la Federación*, 11 de septiembre de 2013.

¹⁸⁶ Banco mundial, *op. cit.*, p. 110.

¹⁸⁷ Dirección de Educación de la OCDE, *Acuerdo entre la OCDE y México para mejorar la calidad de la educación en las escuelas mexicanas*. Actualización n° 1; mayo 2009, p.1

Políticas de incentivo en México. Al final afirma que los miembros de estos equipos son representantes de alto nivel de la comunidad internacional de educación.¹⁸⁸

Es decir que la primera preparación de los instrumentos de evaluación sólo incluye a equipos que no cuentan a profesores, ni miembros directos de la tarea educativa. Aboites plantea que al inicio de la era de la evaluación hubo una postura que proponía que este proceso de diagnóstico debía ser llevada a cabo por los propios actores institucionales de la educación y cita a Mendoza Rojas, quien en su obra *De la evaluación a los exámenes nacionales* señala una petición de los rectores de las universidades públicas, quienes exponen que:

Dado que la evaluación tiene como propósito la toma de decisiones y que éstas sólo pueden hacerse efectivas realmente en la medida que quienes realizan las actividades específicas las asuman, es importante que sean los propios actores institucionales quienes lleven a cabo el proceso de evaluación, ya que les concierne y afecta en su ámbito propio de actividades, y dado que son ellos quienes efectivamente pueden hacer mayores esfuerzos para efectuar cambios cualitativos¹⁸⁹

La postura, afirma Aboites, nunca fue escuchada ni tomada en cuenta. Además, a pesar de las declaraciones de los organismos de objetividad en la creación de sus instrumentos de evaluación, no es fácil aceptar esta postura, sobre todo si vemos a qué ámbito se dedica su labor: al económico.

Esta es una prueba más de que los grupos dominantes en el neoliberalismo son los empresarios y ellos están creando los instrumentos de evaluación desde sus intereses. Con esta herramienta de violencia simbólica evalúan a la región latinoamericana para concluir que, desde los parámetros de la OCDE, una vez más están siguiendo los caminos equivocados y, por ende, deben hacer grandes reformas que se acoplen al mundo moderno.

Los exámenes son enmarcados con esta legitimidad que se pregona como objetiva, como se vio en la propia cita del Banco Mundial y así son asimilados como válidos por las regiones dominadas, ya que esa legitimidad está respaldada por instituciones que funcionan como intelectuales orgánicos que traen una carga histórica implícita de cuidadores y protectores del orden nacional.

Bajo esta lógica se afirma que los sistemas educativos de todo el mundo requieren una revisión para ser organizados y flexibles de acuerdo a las demandas internacionales y los programas que no lo asuman no tendrán posibilidades de éxito, es decir serán excluidos de los privilegios y estímulos que se brinden a los sistemas escolares que sí se acoplen a esas demandas.

Dadas las nuevas presiones derivadas de la globalización y la necesidad de acelerar la expansión de las oportunidades a nivel de educación secundaria, las políticas que no se

¹⁸⁸ Dirección de Educación de la OCDE, *op. cit.*, p. 1

¹⁸⁹ Mendoza Rojas, J, “De la evaluación a los exámenes nacionales” en Villaseñor, G. (Coord.), *La identidad en la educación superior en México*, pp 87-126, México, CESU-UNAM/UAM-X/UAQ, 1997, citado por Hugo Aguilar Aboites, *La disputa por la evaluación... op. cit.*, p. 5.

dirijan a las características centrales de los sistemas dominantes de la educación secundaria tienen pocas posibilidades de éxito.¹⁹⁰

En la cita no se especifica por qué no tendrán posibilidades de éxito las instituciones que no se incorporen a aquel modelo. Pareciera que se refiere únicamente al hecho de no adoptar una educación actualizada y acorde al mundo moderno. Sin embargo, también hay una exclusión económica, pues la educación ahora se considera una inversión, como se ve en el documento antes citado de la OCDE “El gasto en educación, competencias y habilidades es una inversión para el futuro...”¹⁹¹, por ende, es difícil que haya instituciones o empresas que inviertan y apoyen en una educación que no es la de las competencias

Así, la evaluación en el neoliberalismo se convierte en un mecanismo de control. A partir de la alarma ante los resultados devastadores arrojados en el diagnóstico, se crean medidas justificadas para incitar a las administraciones escolares a adoptar un nuevo modelo de escolarización estandarizado a las competencias. Esta homologación se hace más fácilmente a partir de una de las opciones del bachillerato: la técnica

f) La estandarización del bachillerato y el giro a lo técnico

Junto con la oleada de evaluación viene un discurso tendiente a la necesaria estandarización, de ahí que el proyecto bivalente sea condenado. Esta preocupación lleva a revisiones nacionales que buscan definir un Marco Curricular Común en todos los bachilleratos.

Los antecedentes de esta tendencia inician desde la década de los 70 en respuesta a la crisis económica y el discurso mundial en boga de educación-desarrollo. Justo en este periodo comienzan acuerdos para abordar por primera vez los problemas del bachillerato en México, por ejemplo, en 1971 se organizan los acuerdos de Toluca, para abordar este tema y al año siguiente, la XIV Asamblea General Ordinaria de Tepic Nayarit, en donde evidenciaron la gran diversidad en los planes de estudio y dificultades para el desarrollo de los programas en este nivel. Posteriormente, para 1976, la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) convoca a una reunión nacional para tratar problemáticas de la educación media.

En 1982, cuando la crisis económica se agudizó, las políticas neoliberales empezaron a tomar rumbo, por lo que se organizó el Congreso Nacional de Bachillerato realizado en Cocoyoc, Morelos. Ahí se determinó la importancia de este nivel en el país, ya que hasta entonces era considerado como una prolongación de la educación secundaria o como antecedente de los estudios universitarios. Es aquí también donde se sientan las bases de la primera estandarización formal para con el nivel, pues como resultado del congreso la Comisión Nacional de Educación Media Superior (Conaems) se propuso el perfil básico que debía tener el bachiller que, entre otras cosas, establecía como importante el carácter bivalente y técnico. Estas características, según la comisión, se habían definido a partir de la

¹⁹⁰ Banco Mundial, *op. cit.*, p. 220.

¹⁹¹ OCDE, *México Políticas prioritarias...op. cit.*, p. 6.

identificación de los rasgos comunes de las diversas instituciones. Sin embargo, estas políticas no intentaron crear una política homologada.

La intención verdadera inicia con la creación del examen de la Comisión Metropolitana de Instituciones Públicas de Educación Media Superior (COMIPEMS) que es un órgano descentralizado de la SEP y creado en 1996 con el fin de organizar un proceso de selección único con los aspirantes al Nivel Medio Superior, a partir de un solo examen para todos creado por el CENEVAL y la UNAM (sólo si eligen una de sus opciones de bachillerato)

Además las instituciones que eran sólo formadoras técnicas laborales adquieren el poder de brindar un certificado de bachillerato. Como es el caso del CONALEP, el cual, a partir de 1997 ya tiene la oportunidad de emitir ese título a sus alumnos. O el Centro de Estudios Tecnológicos Industrial y de Servicios) CETIS que adquiere esta característica desde 1984.¹⁹²

Con esto, es importante mencionar que el aumento de las instituciones técnicas y su matrícula no es resultado de la demanda, sino de coerción por parte del sistema de educación media para los estudiantes ingresen a esas opciones, ya que la mayoría prefiere el bachillerato de la UNAM y el IPN. Así lo describe Hugo Aboites:

(...) desde 1996 se establece un mecanismo que también permite encauzar coercitivamente a los jóvenes a esa opción educativa [refiriéndose a la técnica]. Se trata de la aplicación obligatoria y al nivel de toda una región (D.F. y Estado de México) del Exani-I del Ceneval (...). Como resultado de la aplicación de este examen, cada año más de cien mil jóvenes que originalmente buscaban ingresar a un bachillerato (como del la UNAM o IPN e incluso Colegio de Bachilleres) que les permite luego el acceso a la educación superior, terminan asignados a una escuela técnica (...).¹⁹³

Para lograr que los estudiantes entren a estas opciones, continúa Aboites, el Exani-I implementa la modalidad de que hagan un listado de 31 planteles en orden de preferencia, al no existir suficientes planteles de opción propedéutica se ven obligados a poner en mayor medida opciones técnicas, porque si no las seleccionan corren el riesgo de quedarse sin escuela al no alcanzar un puntaje lo suficientemente alto para las otras opciones o si no, al final, deberán buscar acomodo en las escuelas menos solicitadas y éstas suelen ser las de esta opción.

Así, hay una tendencia a estandarizar el nivel medio superior, desdibujar la bivalencia de bachillerato científico humanístico y técnico, pero además, se visualiza un mayor impulso a

¹⁹² Aunque cabe aclarar que el proceso de cambio de bachillerato bivalente fue distinto al del CONALEP, pues era la opción terminal del DGETI (Dirección General de Educación Tecnológica Industrial), mientras que elCBTIS (Centro de Bachillerato Tecnológico Industrial y de Servicios) era la opción bivalente en 1978. Fue mucha la presión de los estudiantes y profesores que pidieron que el CETIS también tuviera opción terminal, ya que deseaban continuar con sus estudios superiores. Esta petición fue aprobada en 1984 y este cambio trajo la incorporación de materias científicas y humanísticas, como o recuerda la maestra Socorro Govea Lugo, una de las impulsos de los primeros proyectos de la DGTI.

¹⁹³ Hugo Aboites Aguilar, "El perfil educativo de México para el siglo veintiuno", *El dilema*, México, UNAM/UCLAT, 2001, pp. 34-4, p. 158.

este último en detrimento del primero. Con el tiempo se ve la tendencia común que se quiere buscar para las dos opciones, la idea de una nueva educación se está gestando.

LA RIEMS

En 2008, la estandarización se concreta con La RIEMS (Reforma Integral de la Educación Media Superior),¹⁹⁴ la mayor manifestación de estandarización para este nivel en México. Al revisar sus planteamientos vemos que son muy similares a los manejados en los documentos propuestos por los organismos internacionales. La reforma parte de cuatro ejes: El primero se refiere a la construcción de un Marco Curricular Común, basado en competencias y orientado a dotar a la Educación Media Superior de una identidad definida y clara, el segundo a la definición de las características de las diferentes opciones de operación de las Escuelas de Nivel Medio Superior para que puedan enmarcarse en una ley y al Sistema Educativo del país, de manera específica, a un Sistema Nacional de Bachilleratos; el tercer eje es el que establece los mecanismos de gestión de la reforma, es decir los dispositivos necesarios para fortalecer el desempeño académico de los alumnos, además de la calidad de la institución, esto por medio de la evaluación. Por último, el cuarto eje plantea la forma en la que se reconocerán los estudios realizados en el marco del sistema, es decir un marco que definirá qué programas pedagógicos son válidos para este nivel.

Estos ejes son los que están impulsando una homologación de las opciones de bachillerato basado en competencias, materializado en un Sistema Nacional de Bachilleratos. Asimismo no dejan de estar presentes dos importantes ideas claves de la educación empresarial: la calidad y la evaluación. En donde la primera es medida por la segunda. Y los criterios de esa calidad se basan en el control de un producto más que en la retroalimentación de una forma de enseñanza. Finalmente, se plantea un marco que descalifica o aprueba cuáles programas son válidos y cuáles no, es decir, la RIEMS es la forma de implantación de la nueva forma de proyecto de bachillerato estandarizado para el país. Es la base de violencia simbólica de la evaluación actual.

Asimismo en el documento mencionan que la educación del bachillerato debe tener tres características: cobertura, calidad y equidad. Respecto a la primera, en el documento de la RIEMS se habla de generalizar este nivel y expandirlo ante las demandas de un mundo “globalizado”:

La participación de México en un mundo globalizado guarda relación con una EMS (Educación Media Superior) en expansión, la cual debe preparar a un mayor número de

¹⁹⁴ Fue lanzada en enero de 2008 e integrada por la Subsecretaría de Educación Media Superior de la Secretaría de Educación Pública de México, aunque también incluye aportaciones de las autoridades educativas de los estados de la República, de la red de bachilleratos de la ANUIES, del Consejo de Especialistas de la Secretaría de Educación Pública, de la Universidad Autónoma de México, del Instituto Politécnico Nacional y de otros especialistas en temas educativos.

jóvenes y dotarles de las condiciones que el marco Internacional exige. Empleos bien retribuidos serán la contraprestación a un mejor nivel de preparación.¹⁹⁵

Es decir que se crearán instituciones con esta característica, pero como se vio en los datos, los bachilleratos científico humanísticos no están incluidos en este plan de cobertura.

La segunda característica que mencionan que debe tener el bachillerato es la calidad. Ésta se refiere a los conocimientos que son pertinentes adquirir en este grado, los cuales deben ser significativos para los estudiantes. Según la RIEMS:

Es indispensable que los jóvenes permanezcan en la escuela, pero además es necesario que logren una sólida formación ética y cívica, y el dominio de los conocimientos, habilidades y destrezas que requerirán en su vida adulta.¹⁹⁶

En esta idea se considera que los jóvenes sientan lo aprendido en la escuela como algo trascendente para su vida futura y eso los incite a permanecer en ella. Es decir que asocian a la calidad en función de qué conocimiento es pertinente para el estilo de vida adulta que se puede enfrentar dominando conocimientos, habilidades y destrezas. Así, la calidad se va a evaluar a partir de ubicar en el bachillerato conocimientos-habilidades pertinentes y significativos para la vida cotidiana y futura de los jóvenes:

La calidad pasa también por la pertinencia. Los aprendizajes en la EMS deben ser significativos para los estudiantes. Cuando los jóvenes reconocen en su vida cotidiana y en sus aspiraciones las ventajas de los que aprenden en la escuela, redoblan el esfuerzo y consolidan los conocimientos y las habilidades adquiridas.¹⁹⁷

Sin embargo no están aterrizando las ideas de qué tipo de vida, se lee una ambigüedad en esas metas futuras sugeridas para los jóvenes. Pero se manejan conceptos que nos pueden develar lo dicho en los discursos manejados por los organismos internacionales, quienes entienden la calidad como el criterio de validez a una educación dirigida a la mercantilización. Así, la calidad es evaluada con exámenes que parten de nociones de vida empresarial. Bajo este criterio etiquetan de baja calidad a los programas que no se apegan a esta perspectiva.

Finalmente, la equidad que es la que valida estas reformas al ser, como en la historia de la políticas educativas a partir de la teoría de capital humano, las que guiarán a la construcción un país más equitativo que permita el desarrollo personal de más individuos y por ende, un mejor estilo de vida.

Todas estas características ya estaban mencionadas en los documentos de los organismos internacionales, sin embargo, el discurso es más sutil y sin ahondar tanto en las explicaciones, además se cuida mucho de no plantear explícitamente los intereses de mercado, lo cual si se

¹⁹⁵ SEP, *Reforma Integral de la Educación Media Superior: La creación de un Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad*. México D.F., 2008, p. 11.

¹⁹⁶ *Ibid.*, p. 12.

¹⁹⁷ *Ibid.*, p. 12.

dice abiertamente en los otros documentos. De cualquier forma, la RIEMS asume su influencia por parte de otras experiencias de reformas en el mundo que tienen el cometido de unificación de los bachilleratos y la satisfacción de intereses de mercado. Prueba de ello es, como se muestra en la *cuadro "a"* del *Anexo*, la Reforma ya no contempló entre las principales disciplinas a las humanidades en su propuesta de programa, disciplinas que considera como transversales, como bien se expresa en el documento en un pie de página:

Otras disciplinas como Filosofía, Ética y Lógica no se incluyen por ser de carácter más bien transversal, pero no por ello se asume que sean de menor importancia. En el marco del Sistema Nacional de Bachillerato podrán incluirse como asignaturas si así se considera pertinente.¹⁹⁸

Entonces, en esta nueva perspectiva de competencias aquellas disciplinas no tienen tanta trascendencia como para ser asignaturas, son tan sólo conocimientos que sirven de apoyo para el análisis de otras disciplinas que sí son más importantes. De esta manera lo explica un defensor de la ausencia de la Filosofía como asignatura:

(...) no es desdeñable que la filosofía se involucre más en otras asignaturas de la EMS. No hay que desechar del todo la posibilidad de que la filosofía tenga un carácter "transversal", lo cual no quiere decir que esto debe sustituir la impartición de materias propiamente filosóficas. Lo que se quiere mencionar, es que resultaría sumamente fecundo que ciertas habilidades que se desarrollan con la filosofía (pensamiento crítico, argumentación lógica) pueden proyectarse a lo largo de todas las asignaturas de la EMS.¹⁹⁹

Así, la RIEMS trae una propuesta de unificación del bachillerato que se materializa con una certificación de sistema Nacional de Bachillerato, lo cual recuerda mucho a la intención de homologación de certificados ya manejado en un apartado del TLC, además de los comentarios en algunos documentos del banco mundial en el que se aseguraba que los que no se acoplaran al nuevo modelo de competencias quedarían excluidos. Asimismo, presenta un proyecto de bachillerato encaminado a lo puramente técnico y enfocado a lo empresarial. En esta idea las humanidades no son "pertinentes".

Con todas estas medidas se puede visualizar una intención de convertir la diversidad de bachilleratos -enfocados a distintos tipos de conocimiento y actividades según la región, permeados también por asignación de roles de clases- en una sola forma de escuela, que es la basada en la educación por competencias. Y además una tendencia a promover el ingreso a escuelas técnicas.

¿Pero por qué en la época de impulso industrial, a pesar de que también había una preocupación por parte de los administrativos educativos ante tal diversidad, estaban definidas las diferencias entre los distintos bachilleratos? Incluso, según la clase social, ¿Por qué ahora se busca que todos los bachilleratos adopten el modelo por competencias? ¿Se

¹⁹⁸ *Ibid.*, p. 75.

¹⁹⁹ Carlos Vargas, "Filosofía y RIEMS", *Filosofía*, 25 de febrero de 2010. Página revisada 9 de noviembre de 2016.

busca impartir la misma educación a todos los sectores? ¿Se pretende desaparecer esa marca de clase social en la diferenciación de bachilleratos?

En realidad con la estandarización los intereses empresariales no buscan que todos los estudiantes tomen la misma educación. Las diferencias se mantendrán, pero lo que se homologará será la evaluación. Es decir, los diferentes bachilleratos se medirán con una misma vara. Esto es necesario porque el Nivel Medio Superior adquiere una nueva función.

g) La función del bachillerato mexicano en el neoliberalismo

Con el neoliberalismo, en la región latinoamericana, el bachillerato toma una nueva e importante función: ser el nivel formador, evaluador y filtrador de los tipos de mano de obra empresarial. Es decir que, partiendo de Gramsci y su idea de categorías de intelectual, con el ingreso al bachillerato se decidirá qué alumnos estarán destinados a formarse en centros de formación para técnicos básicos y cuáles en escuelas para ser técnicos profesionales. Y, en México, se busca que la mayoría esté en la formación de técnicos básicos.

Esto lo decimos porque:

1. En la década de los 90, es la hegemonía de los grupos empresariales la que abarca en mayor medida el poder de la administración gubernamental y por ende el de las políticas educativas. Por ello necesitan individuos formados para servir a estos fines.
2. Como se vio en el análisis del apartado anterior, las competencias son un concepto empresarial y esto se afirma a partir de la revisión histórica y pragmática del concepto y desde el hecho de que lo propusieron organismos económicos. Así que la educación por competencias no es más que el traslado de la lógica de formación empresarial a la educación.
3. América Latina y, por ende, México sigue teniendo un papel de formadora de mano de obra poco calificada para los fines de los países dominantes. Prueba de ello es el interés de aumentar la educación técnica básica y no la humanística científica
4. Las diferencias entre los que ingresan a los distintos tipos de escuelas siguen latentes. Los alumnos a los que les toca en las opciones técnicas laborales (no es porque necesariamente lo escogen) siguen siendo los que no tenían un capital cultural y económico propicio para continuar sus estudios. En un estudio hecho por el propio CONALEP se visualiza que la mayoría de los padres de los estudiantes inscritos en esta opción tienen trabajos de obreros, comerciantes, empleados, etcétera.²⁰⁰ Cuando

²⁰⁰ Según el estudio *Perfil de alumnos de nuevo ingreso a planteles CONALEP del Distrito Federal 2008-2013*, en 2008 el 45.2% de los padres de los estudiantes del CONALEP trabajaba en áreas relacionadas con la construcción (4.4%), obrero (15.4%), comerciante o vendedor (12%), trabajador en servicios personales, como chofer, taxista (13.4%), trabajador en oficios por su cuenta como plomero, artesano, carpintero (7.3%). Estos datos no han cambiado tanto en 2013, incluso han aumentado. Perfil de alumnos de nuevo ingreso a planteles CONALEP del Distrito Federal 2008-2013, SEP, CONALEEP, septiembre de 2014, p. 21. En el mismo estudio se informa que el nivel socioeconómico de las familias de estos jóvenes en su mayoría es bajo: “*Con relación al ingreso mensual de las familias, el 15.4% de los entrevistados asegura que sus padres ganan entre \$2,000 y \$3,000. Se infiere que resulta difícil cubrir las necesidades de las unidades domésticas integradas por 4 ó 5 personas incluyendo al estudiante, como son las familias del 45% de los encuestados*”, p. 19.

los padres tienen este origen es difícil que inculquen a sus hijos un capital cultural compatible con los exámenes de los bachilleratos de la UNAM o el IPN.

5. En estadísticas un pequeño porcentaje de los que entran a esa escuela logran entrar a la universidad, porque además de que no capacita para tal cometido, en la UNAM, por ejemplo tienen ventaja los que ingresaron a sus opciones de bachillerato²⁰¹. Así, sólo hay una homologación en el sentido de la evaluación de competencias, mas no en la formación para la universidad.
6. Cada vez hay mayor demanda al nivel medio, sobre todo ante la devaluación de las credenciales en el campo laboral y sin embargo sólo se construyen más opciones técnicas, ya no ha habido más construcción de bachilleratos que en verdad capaciten para el ingreso a la universidad, como las opciones de la UNAM o el IPN, está demostrado que la mayoría que ingresa a las universidades viene de esos bachilleratos y desde ahí hay un embudo
7. Los organismos internacionales consideran que los planificadores de políticas educativas ven importante este nivel por ser crucial para evaluar lo laboral, por ejemplo, en el documento de Ibarrola editado por la UNESCO se considera importante este cuestionamiento “(...) cómo calificar para el trabajo a la población que no ingresa al nivel secundario, constituye también una de las interrogantes más apremiantes de los planificadores de la educación en los países.”²⁰²
8. En el bachillerato, al homologar el examen se decide quiénes quedan en las opciones técnicas y quiénes en las facilitadoras para pasar al nivel superior, desde ese momento se visualiza quiénes tendrán facilidad de continuar a la Universidad y para quienes será más complicado o poco posible.

h) Más técnicos básicos empresariales, menos profesionales

Como sostiene el filósofo Hugo Aboites, pareciera que hay un interés de que la mayoría de la población aspirante al nivel medio ingrese a escuelas técnicas y no a las opciones que originalmente fueron creadas como propedéuticas a la universidad. Esto, según el autor porque:

El escenario educativo, que la SEP en coordinación con la ANUIES²⁰³ ya ha decidido construir, se asienta en la persuasión de que para entrar en el nuevo siglo México requiere

²⁰¹ Según el estudio *Perfil de aspirantes y asignados a bachillerato y licenciatura de la UNAM 2015-2016*, en ese ciclo del total de los que ingresaron a la UNAM, 55% fue por pase reglamentado, 9.2% provenían de escuelas incorporadas a la SEP, y 7.2% eran de escuelas como CONALEP y bachilleratos tecnológicos. *Perfil de aspirantes y asignados a bachillerato y licenciatura de la UNAM 2015-2016*, Secretaría de Desarrollo Institucional y Dirección General de Planeación, México, UNAM 2016, p. 74

²⁰² Ibarrola & Gallard, *op. cit.*, p. 26.

²⁰³ Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior. Se fundó en 1950 y es un organismo que agrupa a las principales instituciones de educación superior públicas y particulares de México.

de una fuerza de trabajo compuesta de cerca de 90 por ciento por personal técnico, y sólo en una reducida proporción por profesionales egresados de las instituciones de educación superior.²⁰⁴

Esta afirmación suena lógica después de visualizar que las instituciones de la educación técnica son las que van en aumento, contrario a las opciones que preparan para la universidad, a pesar de que la mayoría busca estudiar en estas últimas, existen más escuelas de la primera opción.

Es decir que el interés de conjugar un bachillerato propedéutico y técnico en la etapa neoliberal sirvió muy bien para los nuevos intereses de poder respecto a México y la región latinoamericana. Pues, bajo la lógica del capital humano, permite visualizar qué estudiantes son aptos para continuar estudios superiores y por los que vale el gasto estatal y de otras instituciones privadas inviertan por medio de bachilleratos que los canalizarán a la universidad y cuáles alumnos no son propicios para continuar y, por ende, es mejor que ya se intenten incorporar al mercado laboral.

Cabe mencionar que, incluso, ese reducido porcentaje que Aboites menciona como profesionales también recibirán una educación técnica, pero especializada. Es decir que, con el neoliberalismo, todos los conocimientos se enmarcan dentro de la lógica empresarial. La universidad también está siendo proyectada para este tipo de educación, por ende, la formación se enfoca a una tarea concreta que es la empresarial. De esto modo, los jóvenes que acceden al bachillerato propedéutico que canaliza a la universidad tampoco tendrán una educación netamente profesional, pues la idea lo técnico-empresarial está en todos los niveles, pero de distintas formas, ya que la formación es para distintos tipos de técnicos. Una vez más se puede partir del concepto gramsciano, se están formando distintas categorías de intelectuales, pero dirigidas a lo empresarial.

Los universitarios aspiran a ser técnicos profesionales súper especializados. Prueba de ello es la influencia del Proyecto Tuning europeo, el cual tiene su origen en Europa y su objetivo ha sido crear un área de integración regional para la educación superior con un trasfondo de acuerdos económicos. Dentro de sus propósitos se plantea una movilidad entre los estudiantes y egresados para también dar cuenta a los empleadores sobre las capacidades de las cuales está dotado el solicitante.

La necesidad de compatibilidad, comparabilidad y competitividad de la educación superior en Europa ha surgido de las necesidades de los estudiantes, cuya creciente movilidad requiere información fiable y objetiva sobre la oferta de programas educativos, además los futuros empleadores dentro y fuera de Europa exigirán información confiable sobre lo que significa en la práctica una capacitación o título.²⁰⁵

Las cuatro líneas de enfoque de este proyecto son: 1. Competencias genéricas (que serían como las clave y se refieren a las que todos deben poseer, a veces también se les denomina

²⁰⁴ Aboites, *El perfil...*, *op. cit.*, p. 143.

²⁰⁵ Néstor H. Salinas, *Competencias. Proyecto Tuning-Europa, Tuning- América Latina*, Bogotá, Informe de reuniones para proyecto Tuning América Latina, 2007, p. 1

transversales); 2. Las competencias específicas de las áreas temáticas, es decir las que se deben poseer por área; 3. Un sistema de acumulación y transferencia de créditos (ECTS) que se deben lograr para acabar los ciclos (que son 2 principalmente) ; 4. Enfoques de aprendizaje y evaluación que den la garantía de control de calidad. Asimismo, se definen las categorías sobre las cuales se van a derivar las competencias genéricas, que ahora son: instrumentales, interpersonales y sistemáticas, a partir de ahí seleccionaron 30 competencias. Las específicas se derivan de 7 áreas temáticas: Empresariales, Ciencias de la Educación, Geología, Historia, Matemáticas, Física y Química.

En 2005 empezaron reuniones en algunos países de Europa y varios de América para definir las áreas temáticas y las competencias en esta región, basándose en el Proyecto Tunning, pero considerando las diferencias entre las zonas. En la página electrónica de este plan para el subcontinente se expresan sus objetivos de la siguiente forma:

El proyecto Alfa Tuning América Latina busca "afinar" las estructuras educativas de América Latina iniciando un debate cuya meta es identificar e intercambiar información y mejorar la colaboración entre las instituciones de educación superior para el desarrollo de la calidad, efectividad y transparencia. Es un proyecto independiente, impulsado y coordinado por Universidades de distintos países, tanto latinoamericanos como europeos.²⁰⁶

En la región se definieron 27 competencias genéricas –las cuales no se alejan tanto de las europeas– y 12 áreas temáticas: Administración de Empresas, Arquitectura, Derecho, Educación, Enfermería, Física, Geología, Historia, Ingeniería Civil, Matemáticas, Medicina y Química. Si se cotejan ambos proyectos no se encuentran grandes divergencias.

Asimismo, afirma el mismo Aboites, que la SEP lo declaró en una nota de La Jornada en 1999:

La SEP de hecho llama a “reconvertir” muchas de las instituciones de educación superior y a transformarlas en centros de formación de técnicos profesionales. De tal manera que, en lugar de buscar convencer a los jóvenes de que se inscriban en universidades tecnológicas, se aprovecha la demanda que naturalmente siguen teniendo las instituciones de educación superior para formar ahí mismo a los técnicos necesarios. Para este fin, la SEP dice que las licenciaturas deben dividirse.²⁰⁷

Así, la idea de lo técnico empresarial está visualizado para todos los niveles, sin embargo es en el bachillerato donde se establece la clasificación de los tipos de técnicos. La lógica del Capital Humano está muy presente en esta función del bachillerato como filtro, ya que, por medio de él, el Estado y las instituciones interesadas en financiar la educación deciden sólo invertir en un pequeño número de estudiantes que se enfocarán en la súper especialización.

Con esto, el Nivel Medio Superior se convierte en un grado por medio del cual se evalúa quiénes son los más aptos para la formación empresarial básica, por ejemplo los que estudiarán para incorporarse como empleados en un OXXO, McDonald's o alguna

²⁰⁶ Tuning América Latina (página web). Revisada el 13 de mayo de 2016.

²⁰⁷ Aboites, *El perfil...*, *op. cit.*, p. 159.

franquicia (pues a raíz de que se volvió obligatorio el bachillerato éstas exigen este nivel como requisito de contratación).

Asimismo evalúa quiénes son aptos para una especialización empresarial profesional, por ejemplo, para insertarse en proyectos empresariales, en estudio y análisis de mercado en alguna compañía o para desempeñarse en puestos medios de carácter gerencial o Recursos Humanos.

Cabe aclarar que no necesariamente el entrar a la Universidad implica entrar a un empleo de este tipo, puede haber quienes logren un capital social, ya sea por sus capacidades o por sus relaciones con grupos de poder establecidos, por ejemplo, en la Universidad y, posteriormente puedan conseguir un mejor puesto fuera de los predominantes espacios empresariales. De igual manera puede haber egresados universitarios que tengan que conformarse con empleos de OXXO o incluso en el empleo informal ante la falta de contratación laboral. De hecho en una nota del periódico *Milenio* se expusieron las cifras de la Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo en la que se comprueba que un título universitario no necesariamente implica encontrar trabajo: “(...) dos de cada cinco universitarios están desempleados. 41% de los profesionales universitarios menores de 30 años no tienen trabajo o han ingresado a la zona de la informalidad (...)”²⁰⁸

Por ende, para que el bachillerato cumpla este nuevo papel de evaluador y filtrador de mano de obra empresarial, los organismos económicos y los grupos empresariales ven necesario hacerle muchos cambios. Uno de los más importantes, como ya se mencionó, es la estandarización curricular. Ya que todos los programas escolares deben tener como base la educación por competencias. Así, la estandarización no busca una educación igual para todos, sino un mismo marco de evaluación. Por esta razón, para los intereses neoliberales es fundamental reformar este nivel para que desempeñe esta nueva función.

Estos cambios se justifican bajo el diagnóstico de que el nivel medio superior no ha podido satisfacer las necesidades de una nueva articulación de la producción económica que se basa, según el documento de la UNESCO, en una nueva dinámica que consiste en que:

(...) las partes completas de ciertos productos se elaboran en el lugar geográfico que presente las condiciones más favorables respecto a la disponibilidad de materias primas y fuerza de trabajo, mientras que la integración final del producto queda bajo el control de grandes redes empresariales transnacionales en el sentido literal del término, o sea sin nacionalidad atribuible.²⁰⁹

Es decir que, con la formación del bachillerato, se está buscando un modelo de sujeto que satisfaga una idea de producción económica en la que se le sigue asignando importancia a la región latinoamericana como productora de materias primas y mano de obra. Por ende, de las más favorable para producir las partes de algún producto.

Sin embargo, entran en juego nuevos sectores que toman una función en ese armado de partes: las redes transnacionales. Así, continúa una conformación nacional con grupos

²⁰⁸ José Luis Reyna, “Los egresados universitarios y el desempleo”, *Milenio*, 10 de agosto de 2015.

²⁰⁹ Ibarrola y Gallard, *op. cit.*, p. 36

políticos y un estado que la maneja (contrario a la idea neoliberal de la total desaparición del Estado), además sigue presente una asignación de roles según la región.

Pero en este juego se incorpora un sector empresarial que establece una diferencia en el rol antes asignado según la región. Ahora los territorios dominados también se dedican al armado de productos finales, ya que albergan transnacionales para las cuales no hay nacionalidad ni fronteras, mas se valen de esta estructura.

Esta idea de la desaparición de las naciones se ha inculcado a partir del término de globalización, con ella intenta convencerse que lo pertinente son los fenómenos globales mercantiles sobre los intereses locales. Mas esta realidad no sólo es inaplicable en las regiones más alejadas del mundo capitalista, sino que para las propias empresas es una falsedad. Como bien lo plantea el latinoamericanista John Saxe-Fernández “(...) el poder del Estado es un elemento importante para las empresas que buscan invertir o vender internacionalmente.”²¹⁰

Es decir que la supuesta globalidad que desaparece las fronteras nacionales en realidad necesita de los países para desenvolverse de manera plena, por ende, continúa el autor diciendo:

El papel del estado, tanto “metropolitano” como “periférico” es crucial en esta etapa de aplicación de la condicionalidad acreedora. En el primer caso su fuerza militar, política y diplomática es central para auspiciar un tipo de internacionalización económica que gira alrededor de los parámetros centrales de la geopolítica del capital diplomático o económico.²¹¹.

Así, se pregona una idea de igualdad de anhelos y procesos a nivel mundial, e incluso la posible desaparición de las naciones, sin embargo ni siquiera aplica para las empresas, pues se siguen supeditando a su país de origen. Entonces la idea de globalización parece ser sólo una forma de hacer creer que el mundo está llegando a un proceso de homogeneización de intereses y perspectivas.

Por ello, según los organismos internacionales se debe dar importancia a esta nueva estructura donde las empresas transnacionales tienen gran importancia, ya que son el nuevo grupo dominante. Sus intereses son las competencias y los nuevos trabajadores deben estar capacitados para ese nuevo orden, como lo maneja el Banco Mundial sobre la educación técnica y profesional:

La reducción de los obstáculos que se oponían al comercio internacional observado en los últimos años ha aumentado la interdependencia de los países: en nuestros días los productores de bienes y servicios comercializables actúan en un mercado mundial en el que la competencia trasciende las fronteras nacionales. La capacidad de los productores para

²¹⁰ John Saxe-Fernández, “Globalización y regionalización ¿Nueva etapa capitalista?, *Política y cultura*, núm. 8, México D.F., Universidad Autónoma Metropolitana, primavera, 1997, p.52

²¹¹ John Saxe Fernández, *op.cit.*, p. 52.

participar en ella es un elemento decisivo para que mejore el bienestar de los distintos países en una economía mundial sujeta a cambios rápidos.²¹²

Es decir que, aunque esas trasnacionales sean parte de una red empresarial mundial, no significa que las regiones e individuos tengan esa ventaja transfronteriza, pues éstas continúan entrando en esa lógica desde su papel como es el caso de la región latinoamericana, que alberga empresas trasnacionales que se arman de productos finales y que manejan trabajadores desde distintas partes del mundo, sin embargo conservan su papel de región productora de materias primas y mano de obra.

Así, en el neoliberalismo, el modelo de sujeto pedagógico que se forme en el bachillerato debe acoplarse a las exigencias empresariales mundiales, pero desde la base de lo que se exige a su país de inscripción en el entramado internacional, es decir que aunque se usen el mismo modelo de competencia para todas las regiones, no se busca que todos aprendan lo mismo, sólo que se les evalúe con el mismo modelo.

El papel histórico del nivel medio superior como formador laboral se aprovecha por los grupos empresariales para continuar con este cometido, pero ahora dirigido a un solo ámbito de negocios.

Además es la antesala de evaluación de competencias para que los empleadores tengan acceso a la información del perfil del egresado por medio de los múltiples exámenes de competencias realizadas en la escuela, además de la procedencia institucional. Todo esto permite dar una idea al empleador sobre a quién puede contratar y a quién no.

Esta información no se deduce tan fácilmente en los niveles anteriores, ya que justo es el nivel medio el que prepara en mayor medida para el trabajo. De ahí el interés por parte de varias administraciones estatales de volverlo obligatorio²¹³, pues es un grado académico por medio del cual se pueden medir las competencias adquiridas para el desempeño laboral empresarial.

Se ha analizado el papel del bachillerato en la historia y en México y se ha establecido conforme a esto una teoría acerca de su función en el neoliberalismo. Este panorama es el analizado desde la perspectiva de Bourdieu y Gramsci, en el que los procesos políticos y sociales son en gran medida influyentes para las políticas educativas, ahora profundicemos los procesos específicos de la trinchera educativa, veamos desde el campo problemático de la educación, que a pesar de la sutura pedagógica neoliberal, da pie a otros proyectos pedagógicos. Analizaremos el proyecto del CCH, que, a pesar de la tendencia del momento en el que surgió tenía una propuesta diferente, en ese análisis podremos contrastar las fuerzas políticas y sociales propuestas por los primeros autores y, posteriormente un ejemplo de algunas de esas ideas de contestación.

Asimismo, es importante analizar qué vía ha adoptado el Colegio de Ciencias y Humanidades ante el nuevo proceso de agudizada estandarización de la evaluación. Así, en el siguiente capítulo tenemos dos preguntas que contestar, en primer lugar ¿Fue en verdad el

²¹² Arvil V. Adams, John Middleton y Adrián Ziderman “El documento de política del Banco Mundial sobre la educación técnica y la formación profesional” *Perspectivas*, ediciones UNESCO, n° 2, 1992., p. 133

²¹³ Ésta puede ser una de las razones de volverlo obligatorio, sin embargo, no es la única.

CCH un ejemplo de creación de Sujeto Pedagógico democrático contestatario del proyecto pedagógico moderno o estuvo más dirigido a ejercer una reproducción de las políticas del momento? Y ahora ¿Se une a los proyectos de estandarización o continúa en esa línea propuesta por Puiggrós?

Capítulo 3

El Colegio de Ciencias y Humanidades ¿Proyecto alternativo al modelo de Bachillerato mexicano?

3.1 El CCH: Un proyecto cimentado en la pugna de diversos intereses

Siguiendo la línea del capítulo primero podemos avocarnos al análisis del proyecto del Colegio de Ciencias y Humanidades. Aquí se descubrirá qué implicaciones tuvo la estructura de poder para su creación y seguimiento y, además, qué papel tuvieron los sujetos pedagógicos contestatarios que no formaban parte del grupo dominante en el momento de la creación del proyecto. Es reducido pensar un bando u otro, ya que en cada uno hay subgrupos con diversos intereses que a su vez pugnan por objetivos distintos, sin embargo puede ayudarnos hasta cierto punto pensarlo así.

El proyecto del CCH es un ejemplo claro de lucha de intereses dentro de un proyecto pedagógico, en él es muy visible la idea del campo problemático de la educación y es necesario abordarlo teniendo en cuenta esta condición.

En el texto que documenta el Ciclo de Conferencias *Nacimiento y Desarrollo del Colegio de Ciencias y Humanidades* organizado en 1989 por la Secretaría de Planeación del Colegio y un Seminario de Monitoreo conformado por profesores del mismo, se evidencia aquella pugna de intereses que cimentó la creación del proyecto. De ahí que el profesor Javier Palencia Gómez²¹⁴, participante del Ciclo de Conferencias denunciara en su ponencia lo ya antes mencionado por Adriana Puiggrós:

(...) la triste visión de la práctica política como lucha por el poder y sus símbolos, sin cuestionar el por qué o el para qué del poder, ha permitido entre nosotros muchas veces la

²¹⁴ Como se verá más adelante, Palencia Gómez fue de los participantes en la planeación del Proyecto del CCH, profesor del mismo y de la Universidad. Además fue Coordinador General del Colegio en el periodo de 1983 a 1986.

confusión entre una relación pedagógica y una relación política y ambas, desde esta perspectiva no podrían ser más contradictorias.²¹⁵

Según él, los intereses políticos invadieron al CCH, de hecho argumenta que desde un inicio fue posible lanzar el proyecto gracias a una coyuntura política y prueba de ello fue que, al pasar aquella, los impulsores del proyecto se encontraron con muchas limitantes:

La coyuntura que dio el acceso de Echeverría a la presidencia, después de la crisis del 68 fue la que propició que el proyecto se empezara a hacer realidad. Esta misma relación ambivalente con el poder, mostró muy pronto la magnitud de la limitación.²¹⁶

Así también lo analiza Cuahtémoc Ochoa, quien considera que también fue una estrategia del Régimen echeverrista de recuperar sus lazos con la universidad ante la puga que había habido en la década de los 60 con el movimiento estudiantil.

El ascenso de Pablo González Casanova había respondido a un conjunto de necesidades objetivas, dentro de las cuales destacaba la necesidad de las clases dominantes y particularmente de la fracción económica dentro del nuevo bloque dominante, de iniciar un proceso de recuperación de las universidades.²¹⁷

El Dr. Jesús María Serna Moreno lo plantea en términos gramscianos:

Podríamos decir que el Estado mexicano se encontraba, a principios de la década de los 70 en una crisis hegemónica, entendida como pérdida de consenso entre amplios sectores de la sociedad mexicana, esto se manifestaba en el deterioro notabilísimo de los aparatos hegemónicos del régimen.²¹⁸

Además el CCH surgió con el argumento de responder a una demanda nacional. Su idea original estaba basada en el proyecto llamado *Nueva Universidad*, el cual no sólo visualizaba la creación de un bachillerato, sino implementar reformas en toda la UNAM. Desde la planeación de ese proyecto había una gran divergencia entre los participantes, por ejemplo, dice Ochoa, “Las discusiones, celebradas durante el segundo semestre de 1970, evidencian la existencia de puntos de vista divergentes particularmente entre el nuevo rector y sus colaboradores más cercanos y Díaz de Cosío.”²¹⁹

Así, había distintas perspectivas desde el interior del equipo de planeación, existían distintos grupos con diferentes intereses. Por ejemplo, Ochoa define a Díaz Cossío como de los más tecnócratas de la Secretaría de Educación²²⁰ y su idea de reforma universitaria se centraba en que los crecimiento de la universidad deben ser celulares como los de una gran empresa,

²¹⁵ Colegio de Ciencias y Humanidades UNAM, *Nacimiento y crecimiento del Colegio de Ciencias y Humanidades*, documentación. Ciclo de Conferencias. Se terminó de imprimir en octubre de 1990, p. 37.

²¹⁶ CCH, *Nacimiento...op. cit.*, p. 46.

²¹⁷ Cuahtémoc Ochoa, “La reforma educativa en la UNAM (1970-1974).” *Cuadernos políticos número 9*, México DF, Era, Julio-Septiembre 1976, pp 67-83, p. 79 .

²¹⁸ Jesús María Serna Moreno, *La enseñanza de las ciencias de la comunicación en el CCH. Análisis de programas*, Tesis licenciatura. Universidad Nacional Autónoma de México, 1987, p.1.

²¹⁹ Ochoa, *op. cit.*, p. 71.

²²⁰ *Ibid*, p. 68.

mientras que Pablo González concebía esta reforma como un espacio para formar a los alumnos en la inter disciplina como medio para enfrentar los problemas modernos. La discusión no era sólo entre ellos, había diversas perspectivas y diferencias. Como dice Ochoa:

Evidentemente, la discusión dentro del Consejo de la Nueva Universidad fue mucho más vasta y compleja y evidencia opiniones divergentes sin cesar. Sin embargo, poco a poco se va conformando un proyecto único en torno al problema de la reforma universitaria, congelándose en principio la idea de crear una Escuela Nacional Profesional y emergiendo el proyecto de lo que posteriormente vendría a ser el Colegio de Ciencias y Humanidades²²¹

Entonces, a pesar de las divergencias, había proyecciones similares, como el hecho de crear nuevas carreras, nuevos centros de investigación y desde la idea de algunos una organización democrática dentro de la estructura de la Universidad. Sin embargo, ante la trabas desde el inicio, el Colegio sólo pudo concretarse en un bachillerato y algunas de aquellas ideas se implementaron sólo en este nivel.

Asimismo, la política gubernamental permitió la propuesta de reforma a la Universidad. El proyecto del CCH fue aprobado por el Consejo Universitario de la UNAM el 26 de enero de 1971. Surge en el marco del proyecto de *Nueva Universidad*, el cual era el elemento fundamental de la política del rectorado de Pablo González Casanova y se ubicaba muy bien en el contexto de la política educativa del gobierno echeverrista, así, el rector habla de las características de la educación del momento y cómo su proyecto mermaría esos problemas:

La reforma educativa es un proceso permanente, cuya esencia consiste en estructurar el sistema educativo nacional con el objeto de que entienda la creciente demanda de educación en todos sus grados y leve, al mismo tiempo, el nivel cultural, científico y tecnológico del país.²²²

Así, como también lo plantea Pérez Correa²²³, ponente del seminario antes citado “(...) el colegio se creó como resultado de una decisión política, en definitiva apoyada por la SEP. El ejecutivo federal negoció, sin duda, ciertas características y condiciones propias de la época y decidió apoyar la creación del Colegio con una extraordinaria administración de recursos.”²²⁴

Es decir que el CCH fue de los proyectos pedagógicos más atravesados por intereses políticos. Por esta razón, es imprescindible estudiarlo sin contemplar este aspecto. Esa

²²¹ Ochoa, *op. cit.*, p. 71.

²²² González Casanova, “Declaración de Villahermosa sobre la reforma de la educación superior”, *Gaceta UNAM*, tercera época, n° 26, abril de 1971, p.1.

²²³ Politólogo, abogado, filósofo de formación y académico de la UNAM . Además fue coordinador del CCH en el periodo de 1974 a 1977.

²²⁴ CCH, *Nacimiento...op. cit.*, p. 62.

situación no sólo se dio desde el plano político nacional hacia la universidad, sino que fue una pugna también interna, pues según el ya citado Pérez Correa:

(...) cuando fue creado el CCH se enfrentó a más resistencias en el interior de la Universidad que en la sociedad mexicana en su conjunto. El Colegio nació por una decisión nacional, en una muy buena medida en contra de la voluntad explícita de muchos sectores de la Universidad”²²⁵

y después concluye que “(...) por esto nació como un híbrido tan extraño”²²⁶

En torno al CCH hay distintas posiciones y en el Seminario citado salen a relucir. Dos ejemplos claros de contraposición son los dos ponentes ya mencionados²²⁷, con ellos se pueden visualizar dos posturas globales respecto al CCH, el primero, Palencia Gómez, critica y argumenta que no se permitió la consumación del proyecto y el segundo, Pérez Correa, justifica las razones de este hecho. Argumenta que era un plan muy desorganizado y que debía aterrizar. Y el primer expositor plantea las cosas desde la postura de algunos profesores fundadores, él asegura que “...ha sido la fidelidad con la que un grupo de universitarios, todos ellos hijos del 68, de un modo u otro, seguimos creyendo en que también la educación es una forma de transformar la realidad”²²⁸

De hecho él reconoce dos momentos en el Colegio: el primero el del proyecto de Nueva Universidad que fue frenado. Este equipo lo creó Casanova y lo conformaban funcionarios de la Universidad escogidos por él.²²⁹ El segundo el de los primeros dos años en los que se pudo concretar el proyecto a medias sin tantas trabas por parte de los sectores opositores.

Según la narración de Palencia respecto al primer momento, a Roger Díaz Cossío, que era el encargado del proyecto, se le pidió que buscara a otros integrantes para echar a andar el plan y él escogió a una alumna para que se integrara y además le recomendara a otras personas

²²⁵CCH, *Nacimiento... op. cit.*, p. 63.

²²⁶ *Ibid*, p. 63.

²²⁷ Es necesario aclarar que a veces este discurso de encontrar muchos intereses en el CCH fue usado por personajes que buscaban justificar su desarticulación, por ejemplo, es el caso de José de Jesús Bazán Lev, quien fue de los mayores impulsores de las reformas al CCH y en el mismo Seminario toma una postura que parte de la idea de que el CCH fue impulsado por diversos intereses, cada uno en su idea y lógica. Ésta es la de José de Jesús Bazán, quien afirma que esto se refleja en la Gaceta Amarilla, en la cual hay distintas voces dirigiéndose a diferentes sectores, en primer lugar está la declaración del rector, la cual se dirige a la universidad principalmente, pero también a la nación, el segundo grupo que habla en ese número de la gaceta es el de las comisiones del Consejo Universitario, el trabajo académico y la legislación y se dirigen a pleno del Consejo para explicar las razones por las que debía aprobarse el CCH. En el tercer discurso se explican las reglas y criterios de aplicación del plan de estudios de la Unidad Académica, del Ciclo de Bachillerato. Finalmente, el cuarto discurso venía, según él, del elenco de operaciones técnicas. Asimismo afirma que hay tres lecturas: pedagógica, política y académica. CCH, *Nacimiento...op. cit.*, p. 86. Sin embargo en este trabajo no ahondaremos en las distintas visiones y subgrupos.

²²⁸ CCH, *Nacimiento... op. cit.*, p. 49.

²²⁹ Según la información del propio profesor Palencia: Manuel Madrazo Geramendi como Secretario General, Roger Días Cossío como Coordinador de Ciencias, Rubén Bonifaz Nuño, como Coordinador de Humanidades, Joaquín Sánchez MacGregor, como Director de Profesorado y Henrique González Casanova, como Responsable de la Comisión de Nuevos Métodos de Enseñanza.

para completar las coordinaciones "... y así se empezó a hacer un hilito, tal que en los primeros días de agosto de 1970 al 15 de octubre éramos en la parte académica 46 personas, descritas todas ellas, en principio, como universitarios, vinculados a la universidad, con edades que fluctuaban entre 25 y 35 años."²³⁰

Continúa narrando que para noviembre de 1970 terminaba un sexenio y esto influyó en el cauce del proyecto, pues en octubre, el rector anunció que hubo una orden de arriba para que se dispersara al grupo académico con el argumento de que el proyecto era insatisfactorio. Sin embargo, dice que de la nada se volvió a aprobar²³¹ y para el año siguiente ya empezaba a funcionar.

Pérez Correa tiene otra perspectiva de las cosas, según él, "(...) el CCH se les ha ido de las manos a quienes diseñaron su nacimiento."²³² Y asegura que el Colegio fue algo desordenado y nació con mucha oposición y reserva de muchos sectores y considera que su control cayó en agremiados. En su ponencia muestra su claro desprecio a la fuerza de las bases que conformaron el proyecto.

Para ser el principio de la Nueva Universidad su anatomía resultó monstruosa, piramidal, con unos pies gigantescos y aplastantes y con una capacidad muy reducida de desarrollar el tronco superior y la cabeza dependiendo, para resolverse, de una muy extraña conciliación entre institutos deseosos de impartir enseñanza y un colegio de Directores deseosos de hacer ciertas concesiones en el Consejo Universitario. El resultado fue el desarrollo anárquico de Proyectos Colegiados.²³³

Desde su perspectiva, el rector que sucedió a Casanova, Soberón, vino a traer orden: "Yo creo que la más importante y decisiva contribución del Dr, Soberón al CCH es que lo hizo viable (...)"²³⁴

A diferencia de la perspectiva de Palencia, el cual considera que "(...) el soberonato es un patentísimo caso acerca de qué manera el poder recuperó la Universidad"²³⁵

Así, es evidente que el Colegio se erigió a partir de diversos intereses en pugna, por un lado algunos profesores, alumnos, funcionarios lucharon por una idea basada en una organización que era distinta a la que se venía dando en la Universidad. Por el otro, grupos de académicos, profesores y funcionarios representantes de los intereses gubernamentales o simplemente conservadores de sus intereses en el orden escolar tradicional se oponían a cambios tan radicales en la universidad. Aquella idea innovadora de bachillerato defendida por el primer grupo no se plasmó del todo, sobre todo, por el impedimento de los sectores tradicionales, o incluso del retiro del apoyo económico al Colegio, como lo plantea Serna Moreno ante la desconfianza del gobierno:

²³⁰CCH, *Nacimiento...op. cit.*, p. 51.

²³¹ Aquí el ponente no es claro en muchas de sus declaraciones, quizá porque estaba dando una ponencia en el Colegio y no quería comprometerse demasiado.

²³² CCH, *Nacimiento...op. cit.*, p. 65.

²³³ *Ibid.*, p. 65.

²³⁴ *Ibid.*, p. 74.

²³⁵ *Ibid.*, p. 53.

El gobierno no ve con buenos ojos la evolución del CCH: ha adquirido demasiada autonomía y se ha vuelto demasiado crítico. Se ejerce entonces una serie de presiones y se ponen en práctica diversas formas de coerción; entre otras la económica. Si antes se había concluido en 42 días la construcción de 3 planteles, ahora surgen dificultades para su ampliación: supuestas huelgas en las empresas constructoras retardan la entrega de material o realizan entregas de manera defectuosa. El sabotaje es tal que el plantel sur sufre retardo de 2 meses y medio (...). Así, pues, el crecimiento del CCH se ve fuertemente entorpecido.²³⁶

Pero, a pesar de esa revoltura de intereses, distintas perspectivas y trabas se implementó un plan general que algunos profesores intentaron cumplir desde su visión, otros sólo siguieron los métodos tradicionales de enseñanza. Pero ahí estuvo el plan y es interesante analizarlo. Se anunció en la Gaceta Amarilla con el propósito de cumplir objetivos de diversa índole. Así lo explica Casanova:

El Colegio de Ciencias y Humanidades resuelve por lo menos tres problemas (...): 1. Unir a distintas facultades y escuelas que originalmente estuvieron separadas. 2. Vincular la Escuela Nacional Preparatoria a las facultades y escuelas superiores así como a los institutos de investigación. 3. Crear un órgano permanente de innovación de la Universidad, capaz de realizar funciones distintas sin tener que cambiar toda la estructura universitaria, adaptando el sistema a los cambios y requerimientos de la propia Universidad y del país.²³⁷

Partiendo de esta idea de reforma universitaria, podemos preguntarnos ¿era el proyecto del CCH alternativo a la Política Nacional y de la Universidad?

Para responder esta pregunta primero es necesario entender qué plan educativo había para el bachillerato, tanto en la política nacional, como en la de la UNAM. Como ya se vio en el capítulo anterior la política educativa de Echeverría se basaba en darle importancia a impulsar la industria nacional, por lo que estaba en boga formar técnicos preparados para el mejor aprovechamiento de los recursos naturales. Esto se evidenció, sobre todo con el establecimiento de mil doce instituciones técnicas que cubrían todos los niveles en las ramas agropecuaria, pesquera, comercial e industrial y con la creación en 1975 del Consejo del Sistema Nacional de Educación Técnica. Asimismo planteaba dar cobertura a este nivel con la creación de nuevas escuelas y además estaba interesado en vincular en mayor medida al nivel medio superior con el superior. Esta idea es la principal en el plan de bachillerato del Régimen.

Respecto al bachillerato de la UNAM, es necesario analizar los planteamientos abogados en la Escuela Nacional Preparatoria, que era la única opción de Nivel Medio Superior del momento. Esta institución surge en 1867 "...basándose en la corriente positivista del francés Augusto Comte, que anteponía el dogmatismo, el razonamiento y la experimentación..."²³⁸ A lo largo de su historia las administraciones fueron modificando los planes de estudios según la época,

²³⁶ Serna Moreno, *op. cit.*, p. 8.

²³⁷ "Se creo el Colegio de Ciencias y Humanidades", *Gaceta UNAM*, Ciudad Universitaria, 1 de febrero de 1971, p. 1. Conocida como *Gaceta amarilla*.

²³⁸ Portal de la Dirección General de la Escuela Nacional Preparatoria. Sección "Antecedentes". En <http://www.dgenp.unam.mx/acercaenp/anteced.html> revisada el 6 de noviembre de 2017.

sin embargo los planteamientos esenciales se basaban en la idea de la cátedra. Aunque retomaban la importancia de la experimentación y la cientificidad, no impulsaron materias específicas de este tema. En la década de los 70 no asumieron el discurso nacional de impulso a la industrialización, fue hasta 1985 que incorporaron las opciones técnicas a sus planes.

Así, como puede verse, el Proyecto del CCH parece estar más apegado a la política nacional que a la de la propia Universidad, ya que, más que acoplarse a la idea positivista de su par, se apegó a la idea de la formación técnica nacional, como plantea Serna Moreno: “Es bajo el manto sagrado de la Reforma Educativa [impulsada en el régimen de Echeverría] que surge el CCH en 1971 con todos los lineamientos generales señalados en ella, pero con algunas importantes diferencias (...).”²³⁹ Así, el CCH pareció alinearse a la política nacional en un inicio por compartir el impulso de lo técnico, la idea de generar mayor cobertura y promover la vinculación entre el nivel medio con el superior,

Sin embargo, es necesario saber si estos planteamientos parten de la misma lógica echeverrista y además analizar otros aspectos del Colegio que salían de la lógica de la política educativa nacional. Es necesario analizar cada uno de ellos.

a) *proyecto pedagógico*

Según Marianela:

(...) al final de la década de los 60, la UNESCO organizó en París la Conferencia Internacional para el Desarrollo de la Educación, la cual respecto de la enseñanza de las ciencias, recomendó la búsqueda de nuevas estrategias que contrarrestaran los estragos de una enseñanza que se había caracterizado por una metodología puramente descriptiva y teórica (...).²⁴⁰

Esta tendencia, afirma la misma autora, influyó a los creadores del Colegios de Ciencias y Humanidades quienes visualizaban una nueva idea de enseñanza, basada en un involucramiento más activo por parte del alumno, una perspectiva muy apegada al constructivismo, pues con su lema de “Aprender a aprender”, buscaban que los estudiantes tomaran más consciencia de sus maneras de adquirir nuevos conocimientos. Además de más responsabilidad para ejercer de manera autodidacta la investigación.

Esta forma la plantearon en combinación con el método experimental, la investigación y la cientificidad, algo ya de por sí promovido desde el porfiriato y acentuado con la creación de los libros de texto²⁴¹, pero en el CCH se planteaba una congruencia más fuerte entre lo

²³⁹ Jesús María Serna, *op. cit.*, p. 3.

²⁴⁰ Mireya Marianela, Gómez Coronel, *Contribución teórica metodológica a la enseñanza de las ciencias en el marco de los programas actualizados, bachillerato del CCH*, Tesis de doctorado, Universidad Nacional Autónoma de México, 1997, p.7.

²⁴¹ Los libros de texto gratuitos fueron creados en 1959 con una lógica de pedagogía basada en experimentos y juegos para que los niños entendieran de manera práctica los temas enseñados, sin embargo, no había una congruencia entre la invitación a enseñar de esa manera y lo cargado de los programas, aunado a la presión que tienen los profesores por abordar todos los temas del programa.

planeado y lo diseñado en los programas. Algo que no se había dado en la política nacional echeverrista. Por ejemplo, uno de los objetivos de los cuatro turnos era dar más posibilidad de autodidactismo a los estudiantes, pues al tener menos horas de clase, debían usar las otras para hacer sus tareas e investigar por su cuenta. Además de que, si no se era trabajador, ya que los cuatro turnos también eran para incluir a este sector, como se verá más adelante, había muchas opciones de actividades integrales que se podían tomar en las horas restantes, como talleres extracurriculares (de danza, deporte y arte) y las opciones técnicas.

Asimismo, el planteamiento –también parte del régimen echeverrista– de vincular el nivel medio con el superior era uno de los pilares para formar individuos investigadores, pues como afirma Ochoa,

Igualmente se planteaba la posibilidad de que a partir del tercer año los estudiantes trabajaran en las diversas instalaciones de la Universidad, incluyendo los centros de investigación, en los cuales estarían en posibilidad de participar en todo el proceso de investigación.²⁴²

La idea original, además, buscaba vincular el bachillerato con diversos ámbitos y niveles: “La institución se proponía preparar estudiantes que vincularan las humanidades con las técnicas a nivel de bachillerato, licenciatura, maestría y doctorado”²⁴³

Así, la idea original del colegio pretendía no sólo abarcar el nivel medio superior, sino volverlo un campo de investigación de universitarios, estudiantes e investigadores de posgrado.

Es decir que en la postura original del Colegio no sólo se pretendía quedarse con un plan de bachillerato, así lo explica Liberio Victorino:

Por lo pronto conviene hacer un breve comentario acerca de los niveles académicos (bachillerato, licenciatura y posgrado) que el CCH contiene. Resulta muy interesante la estrategia de este proyecto al crear centros de alternativa equivalente, pero diferentes sin trastocar la estructura universitaria tradicional y que a largo plazo coexistiría una competencia de dos tipos de organismos con propósitos semejantes; el CCH (bachillerato) contra la Escuela Nacional Preparatoria, el posgrado del CCH contra el posgrado de las escuelas y facultades tradicionales.²⁴⁴

La primera licenciatura del CCH fue la de Ciencias Médico-biológicas y también ya había un posgrado de la misma área que se impartían en la UACPyP (Unidad Académica de los Ciclos Profesional y de Posgrado

²⁴² Ochoa, *op. cit.*, p. 71.

²⁴³ Ochoa, *op. cit.*, p. 72.

²⁴⁴ Liberio Victorino Ramírez, “El proyecto universitario de Pablo González Casanova. Un intento de renovación democrática”, coordinadores, Rodríguez Gómez Guerra, Casanova Cardiel Hugo y Roberto Ángel. *Universidad contemporánea. Racionalidad política y vinculación social*, México D.F., UNAM-Porrúa, 1994, p. 308.

A pesar de que el vínculo entre el nivel medio superior y superior era parte de la política educativa del régimen echeverrista no hubo proyectos de bachillerato que tuvieran tal relación en sus planteamientos.

Su plan de estudios general consistía en facilitar al estudiante dos lenguajes: el de español y el matemático, así como dos metodologías: el método histórico-político-científico y el experimental. Como puede verse en *cuadro "b"* del *Anexo*, tenían gran importancia materias relacionadas con lo experimental, como los talleres de investigación, las materias referentes a la investigación, o una materia específica llamada método experimental. Así como la Teoría de la Historia, para la reflexión acerca de los métodos en el análisis histórico. Casanova lo expone de la siguiente manera:

(...) hay dos métodos para conocer desde el punto de vista científico, uno el experimental, el que, mediante el control del proceso del conocimiento y de las distintas variables que lo integran, se adquieren nuevos conocimientos y otro el método histórico. Así afirmamos que la historia no sólo es un arte en lo que tiene de expresión, sino un método en lo que tiene de generalización, y de explicación, cualidades estrictamente científicas.²⁴⁵

Asimismo, el CCH establecía una base interdisciplinaria entre las ciencias y las humanidades, planeaba preparar a los estudiantes para que aprendieran a vincular a estas dos áreas, ligar la investigación a la docencia.

Además, los planteamientos del Colegio estaban muy cercanos a la idea del sujeto pedagógico abordado por Puiggrós, pues con él se buscaba entablar una nueva relación maestro-alumno, ya no en el sentido de cátedra y superior portador del cúmulo de conocimientos que se lo transmite a un ser pasivo. Sino un vínculo de iguales en el que tanto alumno como maestro deben hablar y participar. Esta idea se plasma en la infraestructura de sus aulas, pues consta de dos grandes mesas con sillas movibles para que se propicie la fácil discusión y careo entre los alumnos. Hay un pasillo en medio, entre las dos mesas que permiten al profesor caminar fácilmente por todo el salón, e incluso hay dos pizarrones, uno en cada extremo, que está ahí para que, tanto alumnos como profesor, puedan valerse de cualquiera de los dos. Con esta modalidad de aula no sólo se busca una relación democrática maestro-alumno, sino que también se propicia un papel más activo por parte del alumno, ya que se propicia más la discusión entre todos.

Los salones tienen grandes ventanales para que se pueda visualizar el paisaje exterior, esto da una sensación de más contacto con lo de afuera y no un encierro total en un aula. Respecto al resto del plantel, también tuvo otra perspectiva, pues no es ya la tradicional escuela de un edificio grande con muchos salones, sino que una delimitación muy grande con espacios muy propicios para el esparcimiento y diversos tipos de actividades, algo de esto se menciona en el documental *Ceceachers*:

²⁴⁵ CCH, *Nacimiento*, op. cit., p. 26.

Si tú conoces los salones de los planteles te darás cuenta que son totalmente horizontales ese es un concepto muy padre, no es el maestro el que está hasta arriba o el maestro que lo tienes que ver en cúspide con sus bancas hacia abajo, sino que es un maestro que está caminando de un lado para otro que tiene dos pizarrones, que puede estar escribiendo en un lado, estar escribiendo en el otro(...)²⁴⁶



Infraestructura de los salones del CCH. Foto del CCH sur, 1990.
Foto extraída de Youtube.

Así, el proyecto pedagógico del Colegio se basaba en una idea nacional de científicidad e investigación, pero ligado a un método pedagógico en el que el alumno debía tener un papel más activo y autodidacta, tanto en las clases como fuera de ellas. Asimismo planteaba una idea de relación diferente entre alumnos y profesores, manifestada en la arquitectura de sus sedes que tampoco tenía mucha relación con el proyecto nacional de educación media. Además de implementar estrategias muy nuevas dentro de la propia estructura de la UNAM que intentaba lograr un mayor vínculo entre el nivel medio y el superior.

b) *La idea del proyecto técnico*

El Colegio también parecía adaptarse a la tendencia nacional de lo técnico, pues dio gran cabida a las opciones de esta índole. Se proyectaba la creación de 200 opciones técnicas.²⁴⁷ Y parecía adoptar las posturas de la era de la tecnología, de ahí que impulsara con gran énfasis un bachillerato, no bivalente, sino polivalente, pues Casanova decía que el ciclo del bachillerato:

²⁴⁶Ismael Colmenares, Director de Difusión Cultural en CCH'S en Documental de *Esquizofrenia*, "ceceacheros", *Canal 22*, en minuto 00:03:27.

²⁴⁷ Algunos ejemplos de éstas son ferrocarriles y autovías, autotransportes foráneos, transporte colectivo, diseño y sistemas viales, seguridad social, salud pública y campaña sanitaria, saneamiento del medio ambiente, laboratorio y análisis clínicos, comercialización de materias primas y auxiliares agrícolas, supervisión de talleres editoriales, entre otros. Para revisar la lista completa cfr. *Gaceta amarilla*, *op. cit.*, p. 8.

(...) contribuirá a la formación polivalente del estudiante, capacitándolo mejor para seguir distintas alternativas: estudios profesionales, investigación, e inclusive su incorporación más rápida al mercado de trabajo, en salidas laterales que son indispensables en un país moderno.²⁴⁸

Por ello muchos grupos críticos a las reformas, como se ahondará más adelante, ubicaban el proyecto del Colegio como parte de los intereses de la educación tecnocrática,²⁴⁹ o como la misma Gómez Coronel que visualiza el proyecto tan sólo como resultado de una política internacional en boga.

Sin embargo, tenía algunas distinciones con aquella postura. En primer lugar, a diferencia del obligado ingreso a las opciones técnicas que se daría en los 90, la administración del CCH lo ponía claramente con carácter opcional. En segundo lugar, su postura de lo técnico era parte de la apertura a las clases trabajadoras que se planteaba el proyecto, como se profundizará más adelante. Es decir, esta opción unifica de una manera muy estratégica el dilema de vocacionalizar o no vocacionalizar, pues brinda la opción terminal o propedéutica sin trabas o filtros, depende de la decisión del estudiante e incluso puede hacer las dos, es decir que la adopción de lo técnico no era parte de una alineación, sino una estrategia de inclusión a varios sectores.

El plan de la inclusión técnica por parte del proyecto partía de una idea cercana a la ya tratada por Gramsci, en la que se piensa en un nuevo tipo de intelectual, ya no sólo el erudito que se dedica a la filosofía y política, sino el que se dedica a un trabajo manual. Para los creadores del CCH, al igual que para este autor italiano, en el mundo moderno se debía formar a un nuevo intelectual que estuviera ligado estrechamente al trabajo industrial. Como dice Ochoa: “En tal perspectiva, al Colegio de Ciencias y Humanidades se le planteaba como tarea perentoria relacionar el trabajo del humanista con el del investigador científico y el técnico.”²⁵⁰

En esta perspectiva no se pensaba en la idea del técnico que fuera mano de obra barata o que aprendiera lo básico para echar a andar o componer una máquina, sino en un ser que tuviera una formación integral, tanto de lo científico humanístico, como de lo técnico.

Esto contradice la clasificación vista en el capítulo anterior de los tipos de técnico o, como dice Gramsci, las categorías de intelectual, en el que hay dos tipos de técnico, los profesionales y los básicos. Mientras que el impulso de lo técnico en la política nacional de los 70 iba dirigido a separar entre individuos con una preparación laboral en función de los intereses de empresas e industrias e individuos que se dedicarían a estudios superiores, el CCH no sólo buscaba juntar a estos dos, sino que buscaba dar una preparación integral. Para la década de los 90, cuando lo técnico se vuelve el papel fundamental de convertir al

²⁴⁸ *Gaceta amarilla, op. cit.*, p.2.

²⁴⁹ Corriente pedagógica desarrollada en Estados Unidos, cuya propuesta se centra en la utilización de los medios tecnológicos, además buscaba adecuar a los jóvenes a la nueva era industrial y democrática.

²⁵⁰ Ochoa, *op. cit.*, p. 70.

bachillerato en un filtro, la idea del CCH no encajaba para nada, pero, de cualquier manera, su propuesta original de lo técnico nunca se implementó.

Un rasgo más de esta diferencia respecto a lo técnico en el proyecto del CCH era que planeaba la apertura de 200 opciones técnicas, eso acentuaba aún más una postura polivalente, pues denota que las opciones técnicas no eran un pequeño aspecto del proyecto sino un planteamiento medular. Nunca en la historia de la educación técnica mexicana, como vimos en el capítulo anterior, había existido una institución que diera importancia a las disciplinas humanístico científicas y además a la labor técnica. Claro que éstas eran opcionales, pero el hecho de considerar diversas ramas de los oficios denotaba el interés de formar seres integrales, en lo manual y mental.

Además, con el Colegio se buscaba esta formación no sólo para estudiantes de clases medias, sino que contemplaba el ingreso de sectores de trabajadores e hijos de los mismos por su horario flexible y la ubicación geográfica, como se abordará en el siguiente apartado. Es decir que planteaba un tipo de educación intelectual manual y mental no sólo para los sectores medios, sino que buscaba incluir a grupos no antes incluidos. Como se vio en el capítulo 2, los tipos de bachillerato técnico creados en la educación mexicana de los 70 estaban divididos: para los técnicos básicos que debían insertarse prontamente en el mercado laboral y que mayoritariamente vivían en las periferias y no tenían mucho tiempo para asistir a la escuela y para los técnico profesionales (mayormente absorbidos por el IPN) que debían tener estudios universitarios. El CCH no se adaptaba a esta división, sino que su plan intentaba incluir a aquellos sectores contemplados por el régimen echeverrista para formarse como técnicos básicos. Entonces, la idea de lo técnico en el CCH salía de la lógica nacional en la que había una clara división entre el técnico profesional y el técnico básico.

c) *El proyecto social*

La idea de incluir a los trabajadores, no sólo era parte de una idea diferente respecto a lo técnico, sino que también estaba insertada en un nuevo planteamiento social dentro de una institución escolar. Como se mencionó su perfil de ingreso se enfocaba en gran medida a la clase trabajadora y/o sus hijos. Es decir que pretendía ser inclusivo en comparación con el ingreso anterior al bachillerato de la UNAM.²⁵¹ Tuvo tres estrategias principales para intentar este nuevo ingreso. En primer lugar el geográfico, que consistió en que los planteles se construyeron en zonas más aisladas y lejos de la centralización de la ciudad para favorecer el ingreso a sectores de trabajadores e hijos de los mismos. Como se observa en el *mapa "c"* del *Anexo*, los planteles se ubicaron en zonas cercanas a recientes invasiones populares de los años 70 o en donde sólo había campos baldíos y rurales, lejanos de las zonas centrales de

²⁵¹ Aunque en la Escuela Nacional Preparatoria había un cierto ingreso de trabajadores, como se verá más adelante, no era una escuela hecha con las condiciones para recibir a este sector, ni en sus horarios o programas lo pretendían, de hecho por esos años no tenía opciones técnicas, fue hasta 1985 que se implementaron según datos extraídos de un recuento histórico sobre la Escuela Nacional Preparatoria hecho por la UNAM. UNAM-DGENP, *Antecedentes ENP*, página web revisada el 27 de febrero de 2017.

la ciudad. Así, facilitaban el ingreso a los que vivían en esas regiones y para los que era difícil trasladarse a las zonas céntricas. Esta población mayoritariamente era de trabajadores y migrantes de los diferentes estados de la República.

La segunda estrategia fue la del horario. Éste en muchas ocasiones es el obstáculo para los trabajadores que quieren estudiar, pues les repercute con su horario laboral, por ende el tiempo de demanda tan largo dentro de las instituciones escolares es una forma de exclusión a estos sectores. Para evitarlo, en el Colegio se crearon cuatro turnos, cada uno de cuatro horas, esto permitía, además de promover el autodidactismo, que los que se dedicaban al trabajo pudieran acudir más fácilmente.

Por último, la estrategia referente a la creación de opciones técnicas que buscaban formar a los trabajadores –y a los no trabajadores– en actividades que les permitieran incorporarse con una alta cualificación al mercado laboral. De esta manera, el Colegio brindaba una segunda opción de habilidad técnica, además de lo científico- experimental.

Asimismo, aquí entra el planteamiento de cobertura, similar al de Echeverría. Sólo que con el proyecto se planeaba la construcción de un total de 10 sedes, por eso, cuenta el profesor del CCH Azcapotzalco, Juan de Dios Hernández, que el proyecto del CCH tenía una propuesta muy interesante de cobertura, al tener:

(...) un programa de 10 planteles y cuatro turnos por plantel del 01 al 04 y tener aproximadamente 5000 muchachos por turno, entonces podía tener una extensión de hasta 20,000 estudiantes por plantel y si eran 10 planteles representaba una oferta muy interesante para cubrir esa demanda de Nivel Medio Superior.²⁵²

Aunque en la práctica, como se verá más adelante, el Colegio no logró la incorporación de diversos sectores y clases sociales²⁵³, tuvo un fuerte involucramiento con la sociedad y las protestas sociales. Muchos de los profesores de los planteles venían de una tradición de lucha e involucramiento en procesos sociales, por lo que se unieron a manifestaciones en apoyo a trabajadores²⁵⁴, como a los electricistas del SUTERN, de igual forma: “(...) El CCH oriente se vinculó a las luchas de Nezahualcóyotl y al campamento 2 de octubre de Iztacalco, mientras el CCH

²⁵²Entrevista 1. Profesor de Derecho e Historia del CCH Azcapotzalco, Juan de Dios Hernández Monge. Realizada el 13 de diciembre de 2017 en el mismo Colegio. Por: Analía Herrera Govea, min. 00:29:30. Para escuchar la entrevista completa consultar en *Fuentes* la parte de *Entrevistas*.

²⁵³ El Colegio no contempló la inclusión de grupos indígenas o rurales, a pesar de ser un gran porcentaje de la población mexicana. Era sólo un proyecto dirigido a lo urbano, mas no hay que olvidar que gran parte de este sector son migrantes del campo y, al ingresar al Colegio, se enfrentaba a la aculturación que se sufre en cualquier institución escolar.

²⁵⁴ Cabe señalar que muchas de estas luchas eran consentidas y apoyadas por alumnos que tenían interés en la protesta social, pero no hay que dudar que ante el dogmatismo de algunos profesores hubo estudiantes que se involucraron más por obligación y esto no es plausible. Como responde el profesor Palencia ante la pregunta hecha por uno de los asistentes a su ponencia “¿qué pensará un alumno cuando se le ofrecen puntos para apoyar la ideología de su maestro?” y el profesor no niega esta idea y responde: “(...) Efectivamente se sigue haciendo uso de la relación que da el poder autocrático del profesor, de la calificación para manipular alumnos en un sentido y en otro, y muchas otras cosas más” CCH, *Nacimiento*, op. cit., p. 56.

Naucalpan, por su parte brindaba apoyo a las huelgas obreras de “Lido”, “Panam”, etcétera en la zona fabril más importante del país.”²⁵⁵

d) *La democratización de las academias*

En este aspecto también sale a relucir la idea del Sujeto Pedagógico Democrático de Puiggrós, pues en lo administrativo, un sector del Colegio también buscaba otras formas de operación alternativas a la estructura escolar del país y de la propia UNAM. Los profesores se organizaban en Academias guiadas por sus propios acuerdos y decisiones, por medio de las cuales elegían a su coordinador, así lo explica Victorino:

En cuanto a la organización académico-administrativa, las unidades académicas (bachillerato, licenciatura y posgrado), funcionarían de manera autónoma, tanto a nivel de unidad como en los planteles que las constituyen. Junto a esto se planteó el funcionamiento de consejos internos consultivos con la participación de estudiantes y profesores.”²⁵⁶

En esta forma de organización los profesores hacían consenso acerca de temas de diversa índole, como la contratación y despido de profesores, la evaluación entre ellos, la retroalimentación de los planes de estudio. Y en todo esto también podían participar los alumnos.²⁵⁷

La organización llegó a tal, que en algunos casos los profesores tomaron la escuela y los acuerdos se decidían por Asamblea, como lo plantea Correa: “Cuando yo inicié mi gestión, el plantel oriente tenía más de un años sin director.”²⁵⁸ Asimismo, continúa Correa, en 1974, el Ingeniero Alfonso López Tapia fue elegido por la comunidad del CCH Azcapotzalco para ser el director del plantel y en el CCH Naucalpan, eligieron al doctor Renero.

Incluso, esta nueva forma de organización hizo cambios en las leyes de la UNAM: “Lo anterior provocó una modificación en el Estatuto General de la UNAM, agregándose un nuevo capítulo para normar al CCH, en el nivel bachillerato (...).”²⁵⁹

²⁵⁵ Serna Moreno, *op. cit.*, p. 8.

²⁵⁶ Liberio Victorino, *op. cit.*, p. 316.

²⁵⁷ Es importante mencionar que, seguramente en este tipo de organización también hubo acciones injustas, es necesario tener esto en cuenta para no idealizar una forma de organización sólo por ser alternativa a una estructura dominante. Sin embargo, también hay que aclarar, siempre son más criticados por la opinión general los proyectos alternativos cuando cometen este tipo de errores, incluso son usados por parte de la estructura dominante para destruir algún proyecto que no esté dentro de su lógica. Y las injusticias cometidas por parte de la estructura dominante siempre están respaldadas por la institucionalidad. Pérez Correa, un ferviente crítico de las Academias, resalta con desdén algunas de las decisiones tomadas en esta forma de organización: “*Les recuerdo que en dos casos la Junta Federal de Conciliación y Arbitraje ordenó la reinstalación de profesores que fueron retirados de sus cargos por decisión de asamblea de academias*” CCH, *Nacimiento...op. cit.*, p.80

²⁵⁸ CCH, *Nacimiento... op. cit.*, p. 78.

²⁵⁹ Liberio Victorino...*op. cit.*, p 317.

Una consecuencia interesante de esta organización, por ejemplo, es que en mucho tiempo en los planteles del Colegio no había porros²⁶⁰, pues la comunidad estudiantil y de profesores se organizaban para ubicarlos y expulsarlos.

Respecto a la práctica docente es importante hablar de la idea de evaluación, pues una de las herramientas fundamentales del proyecto era el constante diagnóstico de los profesores, sin embargo, la idea de evaluación tenía objetivos distintos a los que se manejan en la postura actual, implementada con la ya analizada educación por competencias. El profesor Alfredo Muñoz Cuevas, del CCH Azcapotzalco, lo expone así en una entrevista:

[En el plan original del Colegio la evaluación] se realizaba al interior de las academias. Tus compañeros en las reuniones dentro de la coordinación te evaluaban los programas y tu quehacer de profesor. Entraban tus compañeros profes a las clases. Y en las reuniones de academias se retroalimentaban. Esa práctica se fue perdiendo a lo largo de los 80 y se pierde en definitivo en los 90.²⁶¹

Es decir que era una evaluación que venía del interior de los docentes y buscaba una retroalimentación y crítica mutua, no había recompensas o castigos, simplemente discusiones y consejos por parte de la Academia conformada por los propios profesores.

Aunque esta organización de las academias no era compartida por toda la comunidad es importante reconocerla como democrática, ya que por primera vez en mucho tiempo de la historia de la educación los que llevan a cabo la labor directa de la enseñanza eran los que discutían y decidían las problemáticas en torno a esta tarea.

Así, con toda su revoltura de intereses y pugnas, el plan del CCH y parte de su implementación fueron alternativos, tanto a la estructura de la UNAM, en la que su única opción de bachillerato, la de la Escuela Nacional Preparatoria, se basaba en una pedagogía heredada del positivismo, no tenía algún planteamiento de inclusión social, se apegaba a la organización planteada a la Universidad y todavía no incorporaba la idea dirigida a lo técnico.

Respecto a la estructura nacional, que era a la que más parecía apegarse, el proyecto del CCH retomó la política educativa nacional de apertura a lo técnico, pero desde una perspectiva muy diferente. Asimismo, sus planteamientos de cobertura y vínculo entre el Nivel Medio y el Nivel Medio Superior distaban de las vías planteadas en el Régimen de Echeverría. En el primer caso, el gobierno se enfocó a la construcción de muchos centros tecnológicos en

²⁶⁰ Los porros son estudiantes pagados por algunas autoridades de la propia Universidad para destruir y deslegitimar movimientos de lucha estudiantil. La política de Casanova, evidentemente, no se valía de esto. Sin embargo, aunque su política en ese momento era la hegemónica, imperaban grupos de contrapeso a esa iniciativa dentro de la propia rectoría, como el ala de la tendencia tecnocrática y la que veía a la universidad como un trampolín político. Esta última tenía su centro de operación en el Departamento de Información y Relaciones Públicas, bajo la dirección de Gustavo Carbajal, la cual contaba con un gran grupo de personas que daban informes sobre la situación política de las diversas escuelas y facultadas, de aquí salían y protegían a los porros. Cfr. Cuahtémoc Ochoa, *op. cit.*, p. 27.

²⁶¹ Alfredo Muñoz Cuevas. Entrevista realizada el 29 de septiembre de 2015 en la Biblioteca Central de la UNAM. Entrevistadora: Analía Herrera Govea.

contraste con la idea del Colegio que pretendía la erección de 10 colegios con tendencia polivalente. Respecto a la vinculación de niveles en el CCH se planeaba la creación de centros de posgrado, lo cual no se pensaba en el gobierno de Echeverría. Todo esto es una prueba de que el Colegio no se estandarizó a la política educativa del momento y si adoptó algunas medidas lo hizo desde otra perspectiva y con otras estrategias.

Sin embargo surgió en una época en la que la era del incipiente neoliberalismo exigía un nuevo papel a la escolarización y sobre todo al bachillerato, al que se le demandaba mayor estandarización. Esto fue un gran impedimento para que culminara el proyecto, además de que condujo a la desarticulación de la idea original. Por ello se puede afirmar que el proyecto del CCH surge como una tendencia que no hace totalmente posible el ideal de escolarización hegemónica de los grupos dominantes, como lo denomina Adriana Puiggrós “que no hace posible la educación” (entendida como escolarización hegemónica). Mas los momentos coyunturales que permiten estas entradas contra hegemónicas dentro del sistema escolar no duran mucho tiempo y, si la parte alternativa no creó una base fuerte, la tendencia de poder se impone de nuevo, por ello el proyecto no pudo durar mucho tiempo.

3.2 El alcance de la estandarización: La no culminación y la desarticulación del proyecto del CCH

Como puede verse, el proyecto del Colegio tenía una intención más ambiciosa, sin embargo, no sólo estaba limitado porque, finalmente, una institución escolarizadora –por más autónoma que sea– debe ajustarse a los planes que se establecen desde el gobierno federal. Sino también porque llegó un proceso político económico (el de la evidente tecnocracia) que ya no era, en ningún sentido, compatible con este propósito pedagógico.

El Estado ya había logrado sus cometidos políticos de mayor inserción en la universidad y el rector Pablo González Casanova con su administración democrática ya no le servía. Esto no fue difícil, pues existía de por sí un grupo de contrapeso permanente en la rectoría, aunado a que se dieron muchos conflictos durante su mando, como una huelga de trabajadores del 72, el halconazo, etcétera.

Aunado a que los grupos democráticos tampoco tenían total simpatía con el rector, como lo plantea Ochoa:

Uno de los elementos decisivos en la quiebra del proyecto educativo de Pablo González Casanova lo constituye la carencia de una base social amplia en la cual apoyar su ejecución. En realidad, el proyecto no solamente enfrentaba el antagonismo de los sectores universitarios democráticos; ni siquiera logró concitar la plena anuencia de los sectores dominantes de la UNAM.²⁶²

²⁶² Ochoa, *op. cit.*, p. 75.

Y así fue como en agosto de 1972 el Comité de Lucha de Derecho, encabezado por Miguel Castro Bustos y Mario Falcón –pagados por el gobernador de Sinaloa– tomaron la Rectoría con un grupo de normalistas que exigían al rector su inscripción a la UNAM. Asimismo, el no tener un apoyo de base del movimiento estudiantil del 68 e incluso una contra en este sector, hizo más vulnerable y más posible la caída de Casanova, el cual estuvo tan sólo 2 años de rectorado (de 1970 a 1972).

Estos factores permitieron al ala tecnocrática acabar con un régimen que ya no les servía: “(...) es indudable que, para las clases dominantes y el grupo dominante, en un momento determinado, Pablo González Casanova se convirtió en un obstáculo para la realización del proyecto modernizante-tecnocrático.”²⁶³

Por lo que la tendencia de poder que había hecho contraparte durante el régimen de Casanova pudo tomar la batuta y emprender sus políticas tecnocráticas libremente, encabezadas por el nuevo rector, Guillermo Soberón Acevedo. Es importante ahondar más sobre la historia de este personaje para dejar claro de qué grupo formaba parte. Desde la década de los 60, cuando el grupo tecnocrático neoliberal definido por el economista Samuel I. Bruggen en el capítulo 2 todavía no tenía mucha presencia en la política nacional, él era de los pioneros que se asociaban con ellos. Como maneja Ochoa:

En febrero de 1961, al asumir la rectoría el doctor Ignacio Chávez, nombra a Soberón director del Instituto de Investigaciones Biomédicas; el nuevo director mandó construir en seguida una ampliación del Instituto con la ayuda de la iniciativa privada y empresas extranjeras. Durante su estancia en Biomédicas se dedicó a promover la formación de científicos en las ciudades de provincia tramitándoles la instalación del equipo necesario; por ejemplo, a la Universidad de San Nicolás, en Morelia, llevó, una unidad de bioquímica pagada por la Fundación Kellogg.²⁶⁴

Asimismo, posterior a su rectorado en la UNAM, es nombrado secretario de salud (1982-1988) en el gobierno de Miguel de La Madrid y se vuelve una pieza importante para iniciar reformas neoliberales en el ámbito de salud. Por ejemplo, es el impulsor del centro Funsalud, cuyo modelo de política de salubridad es:

(...) conocido internacionalmente como la competencia administrada o regulada, que coincide con los planteamientos del Banco Mundial y tiene un perfil claramente privatizador. El libro *Economía y salud*, coordinado por Julio Frenk y editado por Funsalud, contiene los elementos de esta reforma.²⁶⁵

No es de extrañar que con estos intereses fuera útil al grado de que se quedara no sólo un periodo en el rectorado de la UNAM, sino dos de 1972 a 1980. Y fue él quien detuvo todo lo proyectado para el CCH, como se verá, posteriormente, en los datos estadísticos.

²⁶³ Ochoa., *op. cit.*, p.13.

²⁶⁴ *Ibid*, p. 83.

²⁶⁵ Ana Cristina Laurel, “El regreso de Funsalud”, en Periódico *La Jornada*, viernes 7 de diciembre de 2012.

A pesar de ello, sus políticas no pudieron imponerse tan fácil y prontamente en el CCH, pues ya se había generado una base sólida de oposición a ese nuevo régimen, por lo que el proyecto pudo perdurar algo de tiempo, pero sin poder implementarse todo el plan original.

Así, la creación de los proyectos enmarcados por *nueva universidad* que implicaban cobertura con la creación de 10 planteles, un mayor vínculo entre el nivel medio y el postgrado a partir de la creación de casas de cultura y centros de investigación, la democratización de las academias y el impulso en gran escala a lo técnico con las 200 opciones técnicas, no fueron planes adoptados por la nueva administración. Frente a ellos, se quedó la construcción en cinco planteles, se detuvo el proyecto de postgrado y dice el profesor Juan de Dios: “en lugar de abrir las licenciaturas de la UACEPyP para que todos los que egresábamos del bachillerato, pudiéramos entrar a la licenciatura del CCH lo que hicieron fue las Escuelas de Estudios Profesionales (ENEP) y con la figura de Escuela.”²⁶⁶ Las opciones técnicas quedaron en 14, además de limitadas a ciertas áreas²⁶⁷. Es decir, no hubo una reforma desde la entrada del nuevo rectorado, pero sí se vio un claro interés de no culminar el proyecto original.

Sin embargo, la manutención de la estructura original no pasó de dos décadas. Con la agudización del neoliberalismo en 1994, a partir de la firma del Tratado de Libre Comercio (TLC)- después de haber llegado en 1982 con Miguel de la Madrid- Salinas de Gortari implementó grandes reformas con esta tendencia y la educación fue de sus principales miras. La UNAM no estaba exenta. En el CCH surge la primera actualización al plan de estudios, en 1996, con la cual se desarticuló el proyecto, principalmente el social con la desaparición de los cuatro turnos que se redujeron a los tradicionales dos de seis horas. Además se echó abajo el método experimental, con el argumento de su ineficiencia. Lo cual no fue un hecho que sólo sucedió en el Colegio, sino a nivel internacional como afirma Marianela:

Durante la década de los 80 empezaron a publicarse aisladamente artículos en los que se reconoció que estos programas [los del método experimental] llevaban a los estudiantes a un aprendizaje deficiente y originaba que las materias científicas fueran las despreciadas por los alumnos. En términos generales, esos mismos resultados fueron reconocidos en muchos países del mundo.²⁶⁸

Con este argumento desaparecieron algunas materias y se sintetizaron. Como puede verse en el *cuadro “d”* del *Anexo* (que es un cuadro comparativo entre los planes de estudio y algunos ajustes posteriores) existían cuatro talleres, los primeros dos eran de lectura y redacción de textos científicos y literarios, los segundos de iniciación a la investigación. Con la reforma se sintetizaron todos en un solo taller. Asimismo había una materia específica de ciencia

²⁶⁶ Entrevista 1. Profesor Juan de Dios, *op. cit.*, min. 00:31:14.

²⁶⁷ Las opciones se han ido modificando, las actuales son Administración de recursos humanos, Análisis clínicos, Banco de sangre, Contabilidad con informática, Educación y desarrollo infantil, Instalaciones eléctricas en casas y edificios, Juego empresarial- jóvenes emprendedores, Mantenimiento de sistemas de cómputo, Mecatrónica básica, Propagación de plantas y diseño de áreas verdes, Recreación, Sistemas computacionales, Sistemas para el manejo de la información documental, Urgencias médicas.

²⁶⁸ Gómez Coronel, *Contribución...op. cit.*, p. 15.

experimental, donde se conjuntaban los aprendizajes de Física, Química y Biología, la cual desapareció. De igual forma la materia Teoría de la Historia era obligatoria y propia para la aplicación y reflexión de la disciplina histórica y pasó a ser optativa.

También se equilibra la enseñanza entre el francés e inglés, ya que en el plan anterior el francés se impartía en cuatro semestres (con la idea de que esta lengua era menos generalizada que la otra) y el inglés sólo se impartía en dos semestres; había la posibilidad de que los alumnos aprobaran el idioma por medio de un examen de comprensión y traducción, lo cual los exentaba de asistir a clases si lo aprobaban. Con el cambio de programa ya no existía esta posibilidad y todos tenían la obligación de asistir a las clases. En el cuadro 1 se muestran las modificaciones en el plan, además se incluyen otros pequeños ajustes que se implementaron en 2002 y 2005.

Según la opinión de algunos medios era necesaria una reforma ante el impedimento de reformas por muchos años por tanto dogmatismo y conservadurismo por parte de los profesores del Colegio:

La propuesta original del CCH estaba abierta a la crítica y a la innovación; sin embargo, la hiper politización que muy pronto permeó a un sector de sus profesores y alumnos sumada al descuido de las autoridades universitarias, produjeron una realidad en la cual todo intento de reforma era descalificado y terminaba siendo desechado, ante el peso de una inercia que defendía intereses corporativos apenas encubiertos por frases radicales.²⁶⁹

Así, el rechazo de los profesores y alumnos hacia las reformas se hizo evidente en poco tiempo e incluso se combinó con el movimiento de excluidos

cinco planteles iniciaron paros, que ya se convirtieron en indefinidos. Ahora, bajo el nombre de Consejo General de Huelga del CCH, un grupo de estudiantes encabezados por Adolfo Llúbere, Fernando Belaunzarán y Víctor Valero, dirigentes del movimiento, demandan que no se apruebe la propuesta de Plan de Estudios de los CCH; que se lleve a cabo un congreso con la participación de estudiantes, profesores y trabajadores, la apertura de los 87 grupos de primer semestre que no tienen alumnos, así como cubrir la máxima capacidad instalada en la UNAM, respeto del pase reglamentado a licenciatura y libre elección de carreras por los estudiantes²⁷⁰

Ante los hechos, el entonces coordinador de CCH mostraba la herramienta de disgusto ante los cambios, sin explicar profundamente el por qué de ese rechazo: “Me cuesta trabajo admitir que la inconformidad de los alumnos sea provocada por la implementación de reformas a los planes y programas de estudio.”²⁷¹

Hubo represión a los protestantes, maestros despedidos y alumnos expulsados. También se implementaron clases extra muro. Al final, se levantaron los paros y aunque el coordinador

²⁶⁹ Ulises Lara y Juan Pablo Espejel, “El CCH rumbo a una reforma estratégica”, *Uno más uno*, 19 de mayo de 1996.

²⁷⁰ “No habrá marcha atrás en la reforma de los planes de estudio de los CCH; representa un avance académico, dice su coord”, *Proceso*, 11 de noviembre de 1995, núm. 2149

²⁷¹ *Ibid.*

dijo que se abría al diálogo, sólo se resolvieron algunas expulsiones, que se permutaron por suspensiones por un año.

No iba a haber marcha atrás, a menos de que el movimiento fuera más fuerte, pues el plan educativo nacional impulsado por los intereses neoliberales ya estaba decidido, porque llegaba una época en la que empezaron las reformas a la educación, así, tenían argumentos muy claros de la necesidad de los cambios.

a) Justificaciones de las reformas

Según el Plan de estudios actualizados del Colegio de Ciencias y Humanidades, realizado por la Unidad Académica del Ciclo de Bachillerato en 1996, se argumentaban varias circunstancias que dificultaban la ejecución del proyecto educativo, por las que era necesaria y urgente una reforma: la referente al perfil real de los alumnos del CCH, el nuevo perfil de ingreso y a las condiciones culturales y sociales, el desempeño académico en el bachillerato y los problemas con la docencia.

En la primera se argumenta que los alumnos que ingresaban al CCH enfrentaban graves dificultades para asimilar la cultura universitaria y autodidacta que ofrecía el plan de estudios. Se afirma que había muy pocas horas para que asistieran y pidieran asesoría a los profesores. Además, justificaban que el nuevo perfil de los mismos era de procedencia de familias con baja escolarización lo cual dificultaba el apoyo en casa ante un modelo que dejaba mucha lectura e investigación fuera del aula. Asimismo, los propios aprendices no estaban aptos para un modelo que promovía el autodidactismo y el método científico experimental. Este hecho es muy real, pues como bien lo plantean Bourdieu y Passeron todo el sistema escolar es excluyente, pues el habitus de los alumnos y el creado en el sistema escolar distan mucho, además, hay que considerar que, como afirman en el documento, la educación previa no promovía un tipo de educación autodidacta, es decir que, en cierto modo se asume que el Colegio debe adaptarse a esa forma de enseñanza creada en la educación mexicana de dependencia a lo dictado y establecido y no a lo innovador, que justo nace cuando se permite una educación en la que el alumno es independiente. Así, no es posible una educación pública que pregona en autodidactismo, pues el interés de educación para México no está planeada para crear seres independientes.

De igual forma, se argumentaba que el método científico no era apto para el perfil de los estudiantes y por ende era mejor desarticularlo después de no haberlo implementando en la totalidad. No se permitió el impulso de las casas de cultura e investigación ni al vínculo de nivel medio y postgrados que iban a impulsar en mayor medida la tarea de investigación científica. Asimismo se critica que la idea de aprendizaje que se intentaba transmitir con el proyecto no era compatible con los grupos tan extensos, sin embargo, uno de los planteamientos del proyecto original era dar mayor cobertura con esos cinco planteles más. Tampoco era fácil inculcar este método sin un apoyo integral de política nacional-UNAM, pues los estudiantes vienen de una tradición catedrática y no de autonomía escolar. Así, el impulso de una estrategia científica necesitaba muchos años para tener resultados. Además

se criticó cuando ni siquiera se culminó todo lo que estaba planeado para impulsar la tarea científica.

Esta justificación fue la que desarticuló los cuatro turnos, aunque en el documento no se mencionan para nada. Con esta reforma no sólo se atacó a un plan de autonomía de conocimiento por parte del alumno, sino que también se excluyó a la clase trabajadora. Esto a partir de la segunda justificación, según la cual para la década de los 90 ingresaban estudiantes más jóvenes y ya no trabajadores. Con estos argumentos parecen querer justificar la desaparición de los cuatro turnos, sin embargo ni siquiera son mencionados en este recuento expuesto en el documento base. Es decir que con las justificaciones de las reformas parecen dar a entender que el Colegio nunca cumplió uno de sus objetivos principales: dar cabida a las clases trabajadoras. Así lo expresan en el plan: “Han disminuido los alumnos que afirman trabajar. Ya en 1988 el número de quienes decían trabajar al menos 6 horas diarias, alcanzaba sólo el 5.5% frente a un 2.4% en 1976. En 1993, 5.96% declaraba trabajar permanentemente entre 16 y 32 horas y 3.93% más de 32.”²⁷²

Así, podemos ver datos estadísticos muy limitados, ya que sólo hablan de tres años, sin tener presente todo el proceso. Asimismo, la aseveración habla de una fluctuación, pues en 1976 había un poco menos de la cuarta parte de trabajadores, para el 88 había bajado bastante, hasta llegar al 5.5%, pero para 1993 volvió a subir un poco, a casi 10%.

Ante esa falta de una sucesión más larga, en este trabajo, se buscó ampliar el panorama del proceso de la disminución del sector trabajador a partir de datos extraídos de los anuarios y agendas estadísticas de la UNAM.²⁷³

Como se muestra en el *cuadro “e”* del *Anexo* y después se esquematiza en la *Figura 1* (gráfica), el porcentaje de estudiantes trabajadores en el Colegio siempre fue bajo y fluctuante.

²⁷² Colegio de Ciencias y Humanidades. *Plan de estudios actualizado*, Unidad Académica del Ciclo de Bachillerato. Universidad Nacional Autónoma de México. Ciudad Universitaria, 12 de septiembre de 1996, p. 15.

²⁷³ Es importante resaltar que en varios años se omite información que en otros sí se maneja como la cantidad de trabajadores, la cual ya no se maneja a partir del año de 1984. No fue posible encontrar esta información en otros sitios. Si acaso se puede complementar con los datos mencionados en un principio en el *Plan de Actualización*, el cual arroja datos de 1988 y 1993.

Figura 1



Datos extraídos de anuarios estadísticos UNAM. Elaboración propia.

Un análisis estadístico no sólo debe basarse en si hay baja o alta, sino tratar de entender los factores que lo propiciaron. No puede dejarse de lado una fluctuación de tal magnitud. ¿Por qué el Colegio inició con un crecimiento constante de estudiantes trabajadores? Además es interesante que haya sido en tan sólo un año (en todo 1972). Recordemos que en ese año el proyecto iba caminando sin tantas trabas, ya que Casanova seguía en el rectorado y él tenía interés de culminar los planes. Justo en 1973, cuando ya había iniciado el régimen de Soberón, el incremento es menor, a pesar de ello, para 1975 alcanza su punto máximo para luego iniciar una baja constante. A partir de entonces, el número de estudiantes trabajadores no vuelve a alcanzar el nivel que tuvo en 1975. ¿Qué sucedió entonces? Recordemos que, como se vio en el capítulo anterior, en esa década de los 70 inicia una tendencia mayor a la creación de escuelas técnicas, sobre todo dirigido a técnico básicos. El gobierno de entonces no tenía interés para formar técnicos profesionales en gran cantidad y mucho menos que se formaran con conocimiento científico-humanístico.

Así, el CCH salió anunciado más para los interesados en seguir sus estudios universitarios que para los trabajadores. Partiendo del ya antes citado Levy, en la Gaceta Amarilla había varios discursos, dirigidos a distintos lectores:

Podemos distinguir en él [refiriéndose a la Gaceta Amarilla] varias instancias de discurso, eso es, distintos actores por medio de los cuales locutores diversos se apropian del sistema de la lengua para hablar (...) de la institución Colegio de Ciencias y Humanidades, dirigiéndose a interlocutores implícitos distintos también ente sí.²⁷⁴

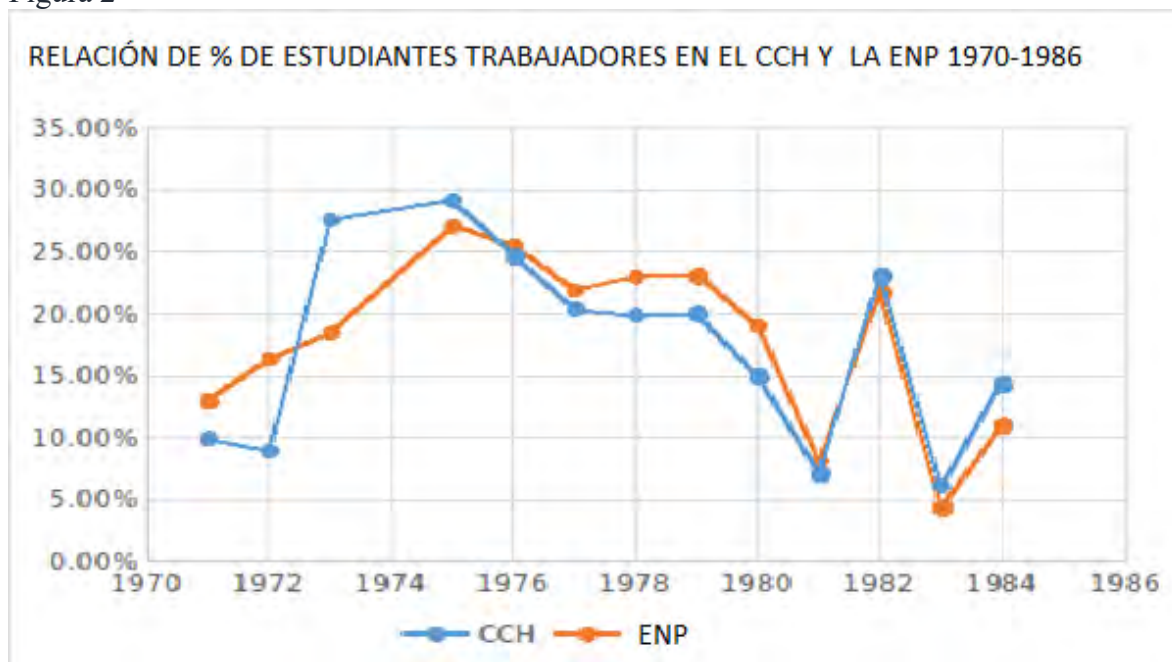
²⁷⁴ CCH, *Nacimiento...* op. cit., p. 86.

Según el mismo autor, se dirigía a la UNAM, al gobierno nacional, a un público académico. Este argumento del autor tiene mucho sentido y es necesario resaltar que jamás menciona a un sector de trabajadores marginados que vivían en la periferia, éstos ni siquiera leen la Gaceta.

Era necesaria una promoción gubernamental, pero éste no era el interés del régimen echeverrista. Es decir, la idea del intelectual técnico gramsciano en el que se basaba el CCH no era compatible con la del técnico básico promovido por Echeverría, por ende, no le iba a dar difusión en ese sentido.

En lo interno, como vimos, Soberón tampoco dio promoción, pues estaba supeditado no tanto a la política nacional, sino más bien a la tendencia vertiente tecnocrática neoliberal internacional. Además, si se analizan los datos respecto al otro bachillerato de la UNAM, la ENP, se pueden corroborar también muchos datos interesantes.

Figura 2



Datos extraídos de anuarios estadísticos UNAM. Elaboración propia.

Como se esquematiza en el cuadro "f" del Anexo y esquematizada en la Figura 2, en un principio, la ENP tiene un porcentaje mayor de trabajadores que va en ascenso, a diferencia del CCH que al principio tiene una pequeña baja y su porcentaje es mucho menor al de la ENP. Sin embargo, a partir de 1972 esta cifra para el CCH, no sólo empieza a ascender, sino que aquel es mayor y más constante al grado que en el mismo año rebasa por mucho al del viejo bachillerato y es hasta 1975 que se mantiene mayor, pero luego las dos van en picada y fluctúan de manera muy similar.

Con este análisis se pueden concluir varias cosas: el CCH tuvo un buen inicio respecto al proyecto de incluir estudiantes trabajadores, pues el número de éstos aumentaron

considerablemente en poco tiempo, pero después parece acoplarse al proceso que llevaba respecto a ese sector la ENP, es decir, marca el punto en el que la política del CCH se acopló a la de la Universidad en general, como lo plantea Correa:

[Refiriéndose al Soberonato] Lo más importante fue que la UNAM pudo recibir al CCH como miembro adulto, con derechos plenos resolviendo para siempre ese conflicto [refiriéndose a la no adaptación del Colegio a la política de la Universidad].²⁷⁵

Así, basándonos en las gráficas, el plan de incluir estudiantes trabajadores fue detenido casi desde el principio cuando Soberón puso el orden oficial, pero con la desaparición de los cuatro turnos dos décadas después, esta tendencia se culminó.

Otro factor que pudo haber influido en la falta de interés por parte de los estudiantes trabajadores para escoger, en la posterioridad (entre 1976 y 1980) aunque con una diferencia mínima, la ENP y no el CCH, fue la campaña de desprestigio que empezó en los medios de comunicación contra este último y que influyó en algunos empleadores como lo maneja Serna Moreno: “Se sabe también que años atrás los patrones ordenaban a sus gerentes de personal no aceptar a los estudiantes egresados del CCH.”²⁷⁶

Pero además de considerar los factores internos en el Colegio y en la política nacional, hay que considerar otros. Por más que lo hubieran intentando internamente los interesados en promover esa idea de inclusión a los trabajadores, no se hubiera podido combatir la exclusión de la violencia simbólica a muchos sectores que, de por sí, es inevitable en el sistema escolar. Por más que los creadores del proyecto buscaran poner las condiciones de horario y ubicación para incluir a sectores trabajadores, el habitus de éstos es lejano al habitus que se construía en el Colegio. Basándonos en Bourdieu, un trabajador o hijo del mismo, en condiciones de miseria que no ha podido tener acceso al habitus dominante y que además se preocupa por comer, no va a invertir su tiempo en estudiar Filosofía, lo más probable es que va a preferir, si es que termina la secundaria, estudiar una carrera técnica corta y terminal como las promovidas por el régimen echeverrista. No porque así lo quisiera el obrero, sino porque en ese papel lo ha colocado la relación de fuerzas en la que ha triunfado la estructura dominante burguesa.

Además, es necesario agregar, los tipos de estudiantes trabajadores que ingresaban al CCH no eran aquellos con oficios aprendidos de manera empírica como plomeros, albañiles, carpinteros provenientes de los barrios marginales en los que se erigieron los colegios, sino trabajadores con más calificación. Como lo plantea Serna Moreno:

El CCH es un producto netamente urbano, diseñado para satisfacer necesidades típicamente urbanas. Al nivel de la educación media superior sólo llegan los hijos de los sectores pequeño burgueses (las llamadas clases medias) incluyendo segmentos de la clase obrera calificada, pero no tienen acceso los grandes contingentes de los barrios suburbanos, es decir de los hijos de los obreros o los sectores más proletarizados que viven en condiciones verdaderamente de miseria.²⁷⁷

²⁷⁵ CCH, *Nacimiento...op. cit.*, p. 78.

²⁷⁶ Serna Moreno, *op. cit.*, p. 10.

²⁷⁷ *Ibid*, p.6.

Así, aunque el proyecto tuvo la intención de descentralizar el espacio educativo e incluir a otros sectores, la confrontación del *habitus* fue más fuerte, aunado a que había una política educativa nacional dirigida a promover más a los técnicos básicos y una política de la UNAM que se supeditó a aquella.

De esta manera, con las justificaciones no profundizadas de que en el CCH no ingresaban demasiados estudiantes trabajadores y que los estudiantes no estaban preparados para ser autodidactas se disolvieron los cuatro turnos.

La tercera justificación se refiere al desempeño académico en el Colegio. Según el ya citado documento *Plan de estudios actualizado* hay cifras de alta deserción y reprobación en el colegio, además de un bajo nivel de egreso. En el escrito se muestran muchas estadísticas en las que se demuestran los bajos niveles del colegio en comparación con otros bachilleratos. Según los autores del escrito:

El fenómeno de la no acreditación forma parte de la vida escolar de cualquier nivel y país. Llamamos la atención, sin embargo, sus dimensiones en el Bachillerato del Colegio. Es imposible aceptar pasivamente que entre tres y cuatro de diez alumnos, en promedio, no acrediten las asignaturas en las que se encuentran inscritos (...).²⁷⁸

Sin embargo, esta aseveración es contradictoria con lo dicho por el profesor Alfonso López Tapia, ponente en el Seminario ya antes nombrado, quien afirma que, según estudios y afirmaciones del rector Carpizo, quien, contrariamente, después avaló las reformas al CCH: “encontramos que el rendimiento de los alumnos del Colegio era superior al de los provenientes de otras instituciones, incluso en término de egreso terminal.”²⁷⁹

El mismo ponente, además, afirma que según un estudio realizado a alumnos de las generaciones 84 y 85 “(...) más del 72% de nuestros alumnos tenía promedio de ocho o superior en sus estudios de primer semestre de licenciatura.”²⁸⁰ Y asegura que este estudio preliminar está en la prensa.

Es increíble que seis años después se afirme algo contrario en el documento *Plan de estudios actualizados*, y que además ni siquiera se mencione ese estudio al que hace referencia el profesor Tapia. Hubiera sido interesante que confrontaran los datos de ambos estudios para ver cuál era la verdadera tendencia.

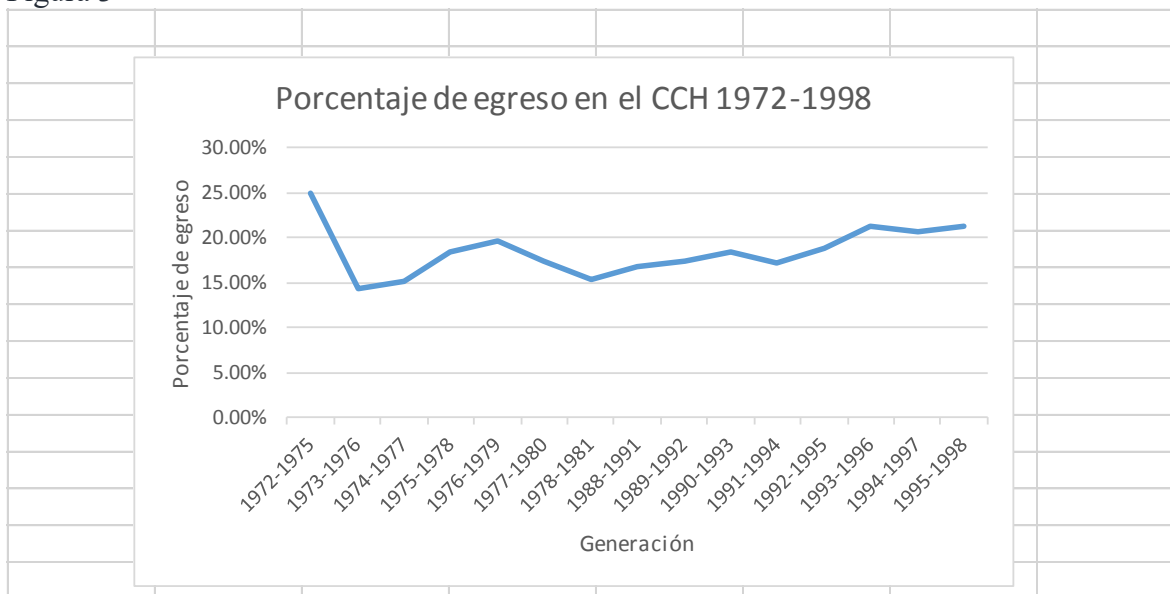
Respecto al argumento de bajo egreso es necesario ir directamente a los datos para contrastar lo afirmado por los impulsores de las Reformas del 96. En la *Figura 3* (gráfica) se muestra la evolución del egreso en el Colegio. Se observa que en un primer momento hubo un alto nivel de éste que llegaba casi a una cuarta parte, sin embargo, desde el inicio se fue para abajo, fue hasta finales de la década de los 70 que volvió a subir para luego tener una fluctuación y a partir de 1980 sube de nuevo con pequeñas fluctuaciones, sin embargo, nunca alcanza el alto punto de egreso con el que inició en 1972.

²⁷⁸ CCH, *Plan de estudios actualizado... op. cit.*, p. 19.

²⁷⁹ CCH, *Nacimiento...op. cit.*, p. 220.

²⁸⁰ *Ibid*, p. 220.

Figura 3



Datos extraídos de agendas y anuarios estadísticos de la UNAM en los diferentes años. Elaboración propia.
 *En los datos se omitía el egreso del periodo de 1979-1990 y de 1996-2015, por ello no se incluyen en la gráfica.

Ante el supuesto mal egreso, se desarticuló el proyecto original y se implementaron medidas que, aseguraban, elevarían esta variable a una mejor posición, como la creación de opciones de cursos ordinarios que ofrece la institución para paliar la baja eficiencia terminal, así lo explica el profesor Alfredo Muñoz Cuevas del CCH Azcapotzalco, quien hizo un estudio sobre algunos cambios que se dieron entre el Plan de Estudios Original (PEO) y el Plan de Estudios Actualizado (PEA)

Una de las características que distinguen al actual modelo del Colegio es la proliferación de cursos remediales tales como los “sabatinos”, PAMAD (Programa de Apoyo a Materias de Alta Dificultad) y el PAMAIR (Programa de Apoyo a Materias con Alto Índice de Reprobación), los cuales siempre se han visto con suspicacia por el cuerpo docente del Colegio e inclusive por algunas autoridades, sin embargo, su propósito es apuntalar el egreso de sus alumnos ofreciendo cursos donde predominan los rasgos memorísticos y autoritarios de la escuela “tradicional” y que supuestamente el modelo “constructivista” e “innovador del Colegio había desterrado”²⁸¹

Según el mismo profesor estos cursos son onerosos en términos de gasto/eficiencia, ya que a pesar de la gran inversión para ellos no muestran grandes resultados. En los datos estadísticos no pasa lo contrario, pues, como puede verse, en el 96 hubo una pequeña alza, quizá por la implementación de estas medidas, pero no se logró el alcance que había tenido en un inicio²⁸².

²⁸¹ Alfredo Muñoz Cuevas, “Ajuste y desbarajuste en el Bachillerato mexicano. Cuatro décadas (1971-2011) del Colegio de Ciencias y Humanidades, UNAM. El caso del plantel Azcapotzalco. Segunda parte: Desempeño y contradicciones del Colegio”, Alfredo Muñoz Cuevas, Ashanty Herreras Ramírez, Beatriz Cadena Hernández, et al..., *Memorias 1er. Encuentro internacional de experiencias de pedagogía crítica en América Latina*, México D.F., Ciudad Universitaria, 18, 19 y 20 de febrero de 2015, p. 304.

²⁸² Sería interesante ver el proceso completo para poder dar una conclusión más certera acerca del impacto de

Hay otro factor importante que debe considerarse en un análisis de egreso y éste es el de la matrícula. Como puede demostrarse en *la figura 4* (gráfica), el Colegio tuvo, como en todas sus variables, un considerable ascenso en el principio con pequeñas fluctuaciones, y alcanza su punto máximo en 1979 con 90,000 alumnos, en ese año, sin olvidar que el neoliberalismo estaba ya en puerta, se ve una baja muy grande que empieza a fluctuar, para, a partir de 1990, cuando ya empezaba las políticas de recorte educativo empieza a irse más abajo con pequeñas subidas.

El dato del proceso de la matrícula es importante para considerar el egreso, porque con menos alumnos es más sencillo lograr más egreso. Aunque, a pesar de ello, no se ve un aumento de egreso considerable.

Figura 4



Datos extraídos de anuarios y agendas estadísticas UNAM. Elaboración propia.

Así también lo demuestra el ya nombrado profesor Alfredo Muñoz, quien asegura que con el nuevo plan, por un lado se ha incrementado el gasto por estudiante, pero por el otro se ha bajado la matrícula.

Estas medidas denotan un abandono de la idea original en dos sentidos, por un lado, con los cursos remediales intensivos, que promueven otra pedagogía intensiva y memorística que se contrapone con la original y por el otro el abandono de la idea de cobertura, pues frente a la propuesta de erigir 10 planteles de CCH se reduce la matrícula. La idea original de cobertura e inclusión social que planteaba el colegio es antagónica a la de restricción de la matrícula de la reforma.

este plan en el egreso, sin embargo, en los anuarios estadísticos posteriores ya no se incluía esta variable.

Pero además es ilusorio también que, a pesar de esas supuestas medidas que aumentarían el egreso, no se ve una considerable alza, ni siquiera se ha alcanzado la cifra de 1979. Como lo explica el profesor Alfredo Muñoz:

Disminuir el ingreso de nuevos estudiantes cuando el subsistema tiene un incremento real en su presupuesto lleva a un incremento por estudiante. Como se puede apreciar, el Plan de Estudios Original sufrió a lo largo de casi dos décadas – salvo unos pocos años de bonanza – una considerable merma en su presupuesto y con ello, un menor gasto por estudiante; justo cuando se sustituye este plan por el Plan de Estudios actualizado, hay una notable inyección de recursos, lo cual podría suponer las mejores condiciones para el éxito del PEA [Plan de Estudios Actualizado].²⁸³

Así, a pesar de que en los primeros años el Colegio tenía menos presupuesto reflejaba valores más elevados y, con el abandono de los objetivos originales y la adopción de otras medidas, aunado al mayor presupuesto, no se ve una diferencia considerable. Ni siquiera, un grado como el alcanzado en el Plan Original.

La cuarta justificación se refiere a los problemas de la docencia. Según el *Plan de Estudios Actualizado*, no había una concepción clara y precisa por parte de los profesores respecto a los programas del CCH y, por ende, esto propiciaba que hubiera interpretaciones unilaterales. El reflejo de ello, era la carencia de un marco general compartido que determinara la enseñanza en cada materia. Esto traía, parafraseando al mismo documento, dispersión en los programas, falta de actualización y una excesiva desvinculación entre las asignaturas. Se sentía la carencia de la implementación del programa de discusión frente a una docencia muy verbalista y expositiva.

Esta justificación no contemplaba la organización de las Academias, en las cuales los profesores tenían un constante careo y discusiones en torno a los programas de estudio, en los que incluso se incluía la retroalimentación de los alumnos. Ciertamente no había un acuerdo tan concreto de un solo tipo de programas, sin embargo, eso traía una diversidad de clases y planes propuestos por cada profesor, lo cual también sucede en el nivel Licenciatura, ya que hay una política de Libre Cátedra. Prueba de ello es que, a pesar de que después de las Reformas del 96 se implementó un programa general para cada asignatura, muchos profesores se siguen apegando a un plan creado por ellos mismos.²⁸⁴

Además, el hecho de que en las estadísticas iniciales se viera un buen grado de egreso y mejor preparación de los alumnos ceceacheros denotaba que los programas creados y discutidos por los profesores no eran tan malos y dispersos como se plantea en las justificaciones del *Plan de Estudios Actualizado*.

b) El abandono de los objetivos originales

Es cierto que las reformas son necesarias en los planes de estudio, pues el conocimiento es algo inacabado y debe estar en constante crítica y reconstrucción pero estos cambios no deberían implicar un drástico rompimiento con los objetivos originales, los cuales también

²⁸³Muñoz Cuevas, *Ajuste... op. cit.*, p. 302.

²⁸⁴ Experiencia propia

pueden ser sometidos a duda, pero después de un proceso largo en el que se pruebe su ineficiencia. Lo cual no sucedió con el CCH, pues éstas implicaron una casi total ruptura con la idea original.

Precisamente, los profesores estaban defendiendo esa idea esencial del Colegio, no se negaban a los cambios como lo manejaron en el periódico *Uno más uno*, que avalaba la acción de Violencia Simbólica legitimada por los grupos neoliberales que empezaban a tomar cada vez mayor peso en el gobierno y no toleraban la idea original del CCH. Dentro de esta perspectiva, los profesores quedaban como cerrados a la crítica, sin embargo, ellos estaban defendiendo la esencia del CCH. Con las trabas y las reformas del 96 se destruyeron los principales objetivos:

- El planteamiento de cobertura quedó desechado. Con el colegio se intentaba resolver en gran medida este problema, pues sus instalaciones pueden captar casi a 20,000 alumnos más que en las preparatorias y con los cinco planteles que se iban a agregar se incluiría a más del doble, una cifra jamás vista en el bachillerato de la UNAM. Sin embargo, este planteamiento, que era de los más sobresalientes, tuvo un giro muy brusco con las reformas del 96, pues se redujo la matrícula en gran medida.
- El vínculo entre el nivel medio y el medio superior quedó truncado. El posgrado del CCH se estancó. Los Centros de Investigación en los que estarían involucrados los estudiantes de bachillerato sólo se quedaron en proyecto.
- El formar estudiantes autodidactas e investigadores quedó truncada con la desaparición de los cuatro turnos y con la implementación de cursos intensivos que promueven la memorización.
- También esta acción desechó la inclusión de algunos sectores de trabajadores.
- Una formación ambivalente en la que la idea de lo técnico se enfocaba a formar técnicos profesionales quedó relegada y con poca importancia al no implementar las 200 opciones técnicas.
- Una nueva forma de organización democrática en donde los profesores y alumnos tuvieran influencia en los acuerdos también fue desechada con la desaparición de las Academias.

Con todo este análisis se puede concluir que las justificaciones de reforma en el CCH no tienen una base sólida, ya que en la época denominada como dogmática y manejada por gremios de profesores se veían mejores niveles en el egreso y en la eficiencia. La verdadera razón de los cambios era que el tipo de bachillerato del Colegio no se estaba acoplando a la idea general de bachillerato nacional, influido también por una política internacional que estaba en puerta: la del neoliberalismo, etapa en la cual, los planteamientos del CCH quedaban aún más lejos de la política educativa nacional e internacional, ya que el bachillerato se volvió un nivel filtro como se vio en el capítulo 2 y como se ahondará en el siguiente capítulo.

CAPÍTULO 4

¿EL CCH EN LAS COMPETENCIAS ?

4.1. *El Libro Azul y la RIEMS*

Sin duda las reformas a los programas del 96 fueron las de mayor impacto y las que destruyeron el proyecto original del CCH. Aquella reforma inicia una nueva etapa, introduce otras ideas de pedagogía y nuevos conceptos.

Como es de todos conocido, este primer periodo concluyó a mediados de los años 90, cuando se realizó una revisión de planes y programas de estudio, proceso que fue ríspido y conflictivo en los años 95 y 96, donde se estabiliza y estandariza el actual modelo educativo del Colegio, basado en el constructivismo con amplias referencias en Ausbell (...).²⁸⁵

Además, cuenta el profesor Alfredo Muñoz en entrevista que había un discurso distinto dirigido a los profesores por parte de las autoridades en el primer periodo del CCH (antes de las reformas del 96) y éste cambia después de aquéllas. En el primero se buscaba que el profesor pudiera: “mostrar el camino en lo que es el método científico (...) en el segundo tenía que referirse hacia cómo llevabas, formulabas, construías lo que son las habilidades y destrezas (...)”²⁸⁶

Después de esa década sólo vinieron pequeñas actualizaciones a los planes, como se muestra en la Figura C del *Anexo*. Fue hasta 2011 que se volvió a intentar una reforma, como se verá más adelante, pero ésta ya se venía cocinando con la creación de algunos documentos, como el del Libro Azul.

a) *¿Qué es el Libro Azul?*

En 2008 estos conceptos se plasman formalmente en una propuesta de actualización para programas de estudio. Era un documento titulado *Conocimientos Fundamentales para la Enseñanza Media Superior. Una propuesta de la UNAM para su bachillerato*, mejor conocida como *Libro Azul*. Jorge Daniel Marroquín De la Rosa, profesor del CCH Azcapotzalco desde 1982, de carrera, definitivo, titular “c”. Participó en la planeación del programa de Física para el Libro Azul y también fue elegido como parte de la comisión dictaminadora para la revisión del *Documento Base para la Actualización del Plan de Estudios: Doce puntos a considerar*, como se ahondará más adelante. En entrevista él narró su experiencia en este proceso.

²⁸⁵Muñoz Cuevas, *Ajuste...op. cit.*, p. 300.

²⁸⁶ Entrevista 2. Profesor de Biología del CCH Azcapotzalco, Alfredo Muñoz Cuevas. Realizada el 5 de diciembre de 2017 en el comedor de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM. Por: Analía Herrera Govea. Minuto 00:02:30. Para escuchar la entrevista completa consultar en *Fuentes* la parte de *Entrevistas*.

Platicó que su participación fue en la primera parte del programa de Física. Según él, el Libro Azul no era una reforma, “La idea era (...) que cuando haya una actualización, pues vas, lo revisas y ves qué te sirve, ese era el plan original (...) nunca fue una idea de reforma”²⁸⁷. La iniciativa fue impulsada por la Secretaría de Desarrollo Institucional²⁸⁸, encabezada en ese entonces por la bióloga Rosaura Ruíz Gutiérrez²⁸⁹.

Así también se plantea en la presentación del documento: “Esta empresa aportará, sin lugar a dudas, significativos beneficios a nuestro sistema de educación media superior, al construir una base para la revisión y actualización de los planes y programas de estudio que la Escuela Nacional Preparatoria y el Colegio de Ciencias y Humanidades están en vías de emprender.”²⁹⁰

Para la realización del proyecto la Secretaría invitó a las facultades e institutos relacionados con las 13 disciplinas que se imparten en el bachillerato de la UNAM. Su iniciativa estaba impulsada por la idea de que la ciencia avanza todos los días y el bachillerato de esta institución hacía mucho tiempo que no se actualizaba respecto a las nuevas tendencias de la ciencia. De ahí la necesidad de que los investigadores dijeran “cuál es el estado de las fronteras de estas disciplinas y cómo podemos aportar a que lo que se imparte en el bachillerato pueda actualizarse.”²⁹¹

Entonces se formaron grupos de trabajo de facultades e institutos relacionados con estas disciplinas. O sea no era algo para el CCH o la Escuela Nacional Preparatoria, era para todo el bachillerato y el plan, como se planteó originalmente, era que lo que reunieran las facultades e institutos se le iban a entregar a los bachilleratos para ver qué de eso les servía. Posteriormente, algunos institutos y facultades dijeron que si era un proyecto para el bachillerato también debía participar gente relacionada con este nivel y así se invitó a conocidos de los institutos a que participaran.

Se formaron comisiones para cada disciplina y, como se dijo, originalmente se buscaba establecer cuál era el estado del arte disciplinario y a partir de ahí conformar un primer documento. Sin embargo, argumenta el mismo profesor, a la mitad del camino dijeron que no bastaba con entregar eso, pensaron en otras posibilidades de presentación para el documento y así surgió la idea de convertirlo en un libro y fue así como nació el llamado Libro Azul, porque tenía pastas de ese color. En realidad eran 13 libros, uno por cada

²⁸⁷Entrevista 3. Profesor de Física del CCH Azcapotzalco, Jorge Daniel Marroquín de la Rosa. Realizada el 11 de diciembre de 2017 en el PEC de experimentales del mismo Colegio. Por: Analía Herrera Govea. Minuto 00:33:00. Para ver entrevista completa consultar en *Fuentes* la parte de *Entrevistas*.

²⁸⁸ Que apenas iniciaba su gestión, ya que fue creada en enero de 2004 con el propósito de impulsar y concretar los avances emprendidos por la Coordinación General de Reforma Universitaria, como escribe la primera secretaria de dicha institución, Rosaura Ruiz Gutiérrez en el libro *Memoria 2005*, de la UNAM. Actualmente, según su página oficial, el objetivo de la Secretaría de Desarrollo Institucional es “... promover, mediante estudios y análisis, proyectos académicos relevantes que favorezcan el desarrollo institucional, la innovación y mejora de planes y programas de estudio, la creación de entidades universitarias y la consolidación de espacios de colaboración académica, cuyos resultados respondan a los desafíos de la educación superior y a las necesidades formativas de la sociedad mexicana.” En <http://www.sdi.unam.mx/fortalecimiento.html>

²⁸⁹ Quien fue también la primera Secretaria de dicha Institución.

²⁹⁰ UNAM, *Conocimientos fundamentales para la Enseñanza Media Superior. Una propuesta de la UNAM para su bachillerato*. Mejor conocido como *Libro Azul*, Universidad Nacional Autónoma de México, 2008, p. 11.

²⁹¹ Entrevista 3. Profesor Marroquín, *op. cit.*, Minuto 00:22:33.

disciplina. A partir de ahí, cuenta el profesor, el proceso fue muy heterogéneo porque ya no hubo sobre eso una norma de que debía tener el libro, sino lo que entendieran cada uno de los comisionados.

Esta propuesta causó mucho revuelo entre los profesores del CCH y la ENP, sobre todo porque su publicación fue justo 7 meses después de la RIEMS, en agosto de 2008. Por esta razón algunos profesores y alumnos interpretaron con angustia que aquel era la versión Universitaria de la reforma de la SEP. Así lo explica el profesor Marroquín: “Por ejemplo aquí [refiriéndose al CCH Azcapotzalco], Andrés que era el director, Andrés Hernández, él, desarrolló toda una campaña contra la RIEMS, como si realmente nos fueran a hacer algo.”²⁹² Sin embargo, como el mismo profesor continúa explicando: “(...) la RIEMS desde el segundo renglón decían que están fuera de esto todas las instituciones que son autónomas, o sea tenía ahí una lista de exentos, entonces claramente decía que con nosotros no tenía nada que ver.”²⁹³ Incluso Narro declaró que la UNAM no iría con la RIEMS, según una nota de La jornada: “El rector de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), José Narro Robles, rechazó una vez más que la máxima casa de estudios tome parte en la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS) y en la prueba Enlace, aplicadas por la Secretaría de Educación Pública”²⁹⁴

Esta propuesta fue muy mal recibida, según el profesor por “(...) la cabeza, en particular Lucía Laura (...) directora de [CCH] Vallejo redactó una propuesta de acuerdo que decía que eso era intromisión en los asuntos internos del CCH, entonces lo rechazó y ya después el Concejo lo matizó (...) que, finalmente, dice lo mismo, pero en un tono menos violento.”²⁹⁵ Sin embargo, la oposición al documento también vino de otros espacios, como el de profesores y alumnos, como se puede leer en una nota de La Jornada:

Durante una asamblea en esa facultad [la de Filosofía], unas 50 personas se manifestaron también en contra del implementación del proyecto *Conocimientos fundamentales para la enseñanza media superior. Una propuesta de la UNAM para su bachillerato*, también conocido como *Libro Azul*, el cual tiene contenidos anticríticos, menos formación en humanidades y articula (la educación) con las necesidades empresariales.²⁹⁶

El profesor Marroquín insistió en que todos ellos malentendieron el Libro Azul, unos lo rechazaron por ser externo al proyecto del CCH y otros no se informaron bien y creyeron que era imitación de la RIEMS. Ante esto, él argumenta que eso no era posible, ya que el plan del Libro Azul ya se venía dando desde mucho antes que la RIEMS, incluso desde antes de 2006. Y es cierto que la idea del Libro Azul es muy anterior a la RIEMS, de hecho es más anterior de lo que creemos, sus orígenes vienen desde 1998, como se plantea en la misma presentación del documento:

Conviene señalar, especialmente, que los resultados a los que llegaron los grupos de trabajos disciplinarios, son fruto de una profunda revisión de las reformas educativas de México y

²⁹² Entrevista 3. Profesor Marroquín, *op. cit.*, min. 00:40:41.

²⁹³ *Ibid*, min. 00:40:57.

²⁹⁴ Emir Olivares Alonso, “En la UNAM ni prueba ENLACE, ni bachillerato único” *La Jornada*, miércoles 9 de diciembre de 2009.

²⁹⁵ Entrevista 3. Profesor Marroquín, *op. cit.*, 00:25:21.

²⁹⁶ Emir Olivares Alonso, “Movilizarse contra la RIEMS piden en Filosofía” *La Jornada*, jueves 28 de mayo de 2009.

otros países, así como del Núcleo de Conocimientos y Formación Básicos, un importante esfuerzo que la misma UNAM realiza desde 1998.²⁹⁷

Lo que en realidad coincidió con este proyecto fue la publicación. E incluso explica que la RIEMS se basó en el modelo del CCH “[La RIEMS] se fusila la estructura administrativa del CCH, aquí son las cuatro áreas, entonces ahí mete los cuatro campos.”²⁹⁸

Pero había otro hecho que traía suspicacia, el hecho de que no era tan clara la intención de este documento. Además, el proceso de consulta sobre éste fue muy individual y algo silencioso. Así lo manifestaron algunos profesores de los diferentes planteles, según una carta enviada al Correo Ilustrado de *La Jornada* :

El miércoles 12 de noviembre, en el plantel Oriente, nos reunimos profesores de varios planteles del CCH para discutir las propuestas del libro *Conocimientos fundamentales para la enseñanza media superior de la UNAM*. Como en la reunión anterior, volvimos a ser testigos de que persiste un clima de incertidumbre, porque no se sabe hacia dónde se dirige concretamente el proceso de consulta individualizada, iniciado vía Internet por el consejo académico del bachillerato, para que la comunidad opine²⁹⁹

Así, desde la perspectiva del profesor Marroquín, entre paranoias, exageraciones y malas interpretaciones el Libro Azul no fue aceptado y quedó, aparentemente, archivado en algunos anaqueles de la UNAM. En esta institución no trascendió. ¿Pero realmente era exagerada y mal fundamentada la paranoia de los que lo veían con suspicacia?

Partiendo de algunas explicaciones del mismo profesor Marroquín se pueden concluir otros objetivos del Libro Azul. Cuenta en la misma entrevista que el rector consideró muy buena la versión final de estos libros y decidió que se distribuyeran más allá de las fronteras de la UNAM “(...) entonces se asoció con Siglo XXI para que lo promoviera en toda América Latina.”³⁰⁰

Otro dato importante es que, en uno de los acuerdos de la RIEMS, la SEP afirma que se apoyará de expertos de la UNAM para apoyar el proceso de implementación de su Reforma en todo el país, “entonces, nosotros no éramos objeto de la RIEMS pero si parte del proceso cuando se aplicara.”³⁰¹ Así, a pesar de que Narro no sólo se deslindó, sino que criticó a la RIEMS, la UNAM sí fue partícipe de este proceso. Pero una de los cuestionamientos de los profesores y alumnos en contra del Libro Azul también afirmaban que había una similitud entre éste y la RIEMS, esto hace creer que la intervención de la UNAM fue más allá que de un simple asesoramiento a la SEP. Para clarificar esta idea, es necesario ir directamente al documento.

²⁹⁷UNAM, *Libro azul, op. cit.*, p.11.

²⁹⁸ Entrevista 3. Profesor Marroquín, *op. cit.*, 00:29:00. Se refiere a las áreas de Físico- matemático, (área 1), Biología y de la salud (área 2), sociales (área 3) y Humanidades y Artes (Área 4). Cabe aclarar que, contrario a lo que afirma el profesor, esa idea de las áreas es más explícita en la ENP, pues anteriormente en los últimos semestres del CCH, en lugar de escoger un área, los alumnos podían elegir materias de distintas áreas.

²⁹⁹ “Profesores del CCH piden analizar más a fondo el Libro Azul”, *La Jornada. El Correo Ilustrado*, 24 de noviembre de 2008.

³⁰⁰ Entrevista 3. Profesor Marroquín, *op. cit.*, 00:32:00.

³⁰¹ *Ibid*, 00:41:36.

Es importante analizar este documento con mucho cuidado, pues parece no apearse en ningún momento a las ideas de educación por competencias, de hecho jamás mencionan esta palabra, pero los redactores sí adoptan otros conceptos relacionados con aquella perspectiva. Y, si se revisa bien este concepto, es disfrazado a lo largo de la obra por otros, como habilidades (el más usado), saberes básicos, conocimientos. Por ejemplo el documento no propone programas como tal, sino que establece qué habilidades son necesarias adquirir para cada disciplina: “A este respecto debe quedar claro que se proponen temas, conocimientos y habilidades y no unidades, programas, asignaturas o cursos.”³⁰² Prueba de ello también es que, aunque se estén usando cualquiera de estas palabras con función eufemística, en la práctica se está describiendo el papel que los organismos internacionales y la RIEMS asignan a las competencias: “Los llamados conocimientos fundamentales tienen como propósito establecer los cimientos para que el alumno adquiera habilidades específicas y cuente con una cultura general acerca de cada disciplina”.³⁰³

Además de aquellas palabras, se utilizan otras antes no vistas en los documentos del Colegio ni de la UNAM, como calidad académica o espíritu innovador. Como se plantea en los objetivos del documento, en el que se asegura que la UNAM considera necesario:

(...) hacer frente, con espíritu innovador y con la calidad académica que la distingue, a las necesidades de la educación media superior y superior de la UNAM y del país y dar así atención real y oportuna a las deficiencias en materia de calidad, demanda, cobertura y eficiencia terminal entre otras.³⁰⁴

Este hecho también debe ser visto con suspicacia, no sólo por la posibilidad de estar escondiendo un concepto por otro, sino porque no debe tomarse con normalidad e ingenuidad encontramos con conceptos antes no utilizados en la jerga de la UNAM. Los conceptos son contruidos según una etapa histórica y, como vimos, tienen una carga política y el hecho de que se usen o no tiene una razón bien pensada. Es decir, que la institución no los está usando ingenuamente. Bajo este argumento, es claro que este escrito se estaba apeando a una lógica de competencias.

Esta nueva idea toma autoridad pedagógica basándose en un tipo de educación pregonada como nueva y con bases constructivistas, en la que se busca combatir un tipo de educación tradicional basada en la acumulación. ¿Y qué pasa con el modelo original del CCH? ¿No buscaba eso? Y en el documento ni siquiera se menciona esa idea original.

En este escenario se inscribe el programa Conocimientos Fundamentales para la Enseñanza Media Superior, a que apunta a la definición de los saberes básicos e imprescindibles que de cada disciplina debe poseer el estudiante para acceder al ciclo siguiente; estrategias concebida por la UNAM para evitar la acumulación informativa en que se basa el proceso de enseñanza-aprendizaje tradicional.³⁰⁵

Además, en el documento no se veía un interés por continuar con las especificidades de los programas del Colegio, sino que sí estaba planteando una posible propuesta común para ambos subsistemas de la UNAM. “...programas en proceso de ajuste hacia objetivos mejor

³⁰² UNAM, *Libro Azul*, op. cit., p. 16.

³⁰³ *Ibid.*, p. 13.

³⁰⁴ *Ibid.*, p. 11.

³⁰⁵ *Ibid.*, p. 30.

articulados con los planes y programas de la Escuela Nacional Preparatoria y del Colegio de Ciencias y Humanidades, con base en los planteamientos del Programa Integral de Fortalecimiento del Bachillerato.”³⁰⁶Es decir, que sí parecía dirigirse a la propuesta de unificación de bachillerato planteada nacionalmente, por lo menos dentro de la misma institución. Y para ambas planteaba la misma lista de disciplinas: Matemáticas, Física, Computación, Biología, Química, Ciencias de la salud, Historia, Geografía, Ciencias Sociales, Filosofía, Español, Literatura, Formación Artística y Comprensión de lectura en inglés.³⁰⁷

En esta lista falta un elemento fundamental para el proyecto original del Colegio, la idea de generar un espíritu de investigación en los alumnos, cuestión que se desmotivó desde que integraron los cuatro Talleres en uno, ya que uno era específicamente para la iniciación a la investigación documental, otro era para aprender a leer y redactar, ya sea textos literarios, en el primer semestre y científicos, en el segundo (y en donde seguramente se veían temas de Español). Luego de la Reforma del 96 todos los Talleres se fusionaron en uno mismo. Ahora con el hecho de enfocarse sólo a una materia de Español se estaba acabando totalmente con la idea original.

A diferencia de la RIEMS, el Libro Azul sí incluye a las humanidades, pero se ve un nuevo planteamiento de las mismas, que parece disimuladamente similar al de la RIEMS. Es trascendente detenerse en la disciplina de la filosofía para visualizar más esta similitud. Pues aunque en el documento del Libro Azul, la Filosofía sigue siendo una asignatura obligatoria, se replantean sus objetivos:

Entre los pendientes que tiene la filosofía hoy está el replantearse algunos problemas clave y tratar de construir alternativas consistentes para nuestro mundo contemporáneo, caracterizado, entre otras cosas, por la tecnología digital, la sociedad de conocimientos, los avances científicos, la globalización, el multiculturalismo, por mencionar algunas de las más relevantes.³⁰⁸

Aquí podemos ver varios temas abordados en la idea de educación por competencias, como “la sociedad del conocimiento”, término muy usado por los teóricos que justifican aquel tipo de enseñanza. Entonces, parecen querer enfocar la problematización de la filosofía en estos temas.

Asimismo, se seleccionaron asuntos que deben tratarse en la materia por considerarse los más significativos para el nivel medio superior. Es decir que también consideran importante adoptar una postura ante las demandas que exigen un nuevo papel para este grado. De esta forma, al igual que con cada asignatura de la RIEMS, en el Libro Azul se establecen los conocimientos fundamentales que se deben impartir en cada materia, según el papel del bachillerato. Éstos los estructuran en módulos que a su vez tienen subtemas, es decir que hay un programa muy preciso de qué conocimientos son pertinentes para cada asignatura y a su vez se especifican temas y sugerencias de estrategias para impartirlos. En el caso de la filosofía los módulos son los siguientes: Razonamiento lógico; Saberes, conocimientos y verdad; El lenguaje; Ciencia y Tecnología; Existencia y libertad; Política y sociedad; Las

³⁰⁶ *Ibid*, p.10.

³⁰⁷ *Ibid*, p.15.

³⁰⁸ *Ibid.*, p. 313.

artes y la belleza. También, al final de la definición de cómo tratar cada módulo viene un apartado donde se explica la transversalidad que tiene cada módulo para el conocimiento en general. Finalmente, hacen un listado preciso de cuáles son las habilidades generales que debe desarrollar el alumno de bachillerato con esa disciplina, así como las habilidades en cada módulo. En el caso de la filosofía, las habilidades generales son las siguientes:

- Plantear problemas y delimitarlo de manera clara.
- Ordenar la información pertinente necesaria para tratar de resolverlos.
- Caracterizar las propuestas que puedan servir para su resolución.
- Analizar algunas de las principales respuestas que se han elaborado.
- Evaluar las posibles aportaciones y limitaciones de las mismas.
- Comunicar por escrito y oralmente tanto avances como conclusiones y
- Defender con argumentos las conclusiones y observaciones elaboradas.

Lo mismo sucede con las otras materias, cada una tiene módulos y un listado de habilidades que debe desarrollar el alumno de bachillerato respecto a esa asignatura. Es interesante enlistar también las habilidades propuestas para las Ciencias Sociales:

- Capacidad de síntesis.
- Capacidad de análisis.
- Integración crítica y propositiva a la sociedad.
- Intuición sobre posibles alternativas.
- Trabajo individual y en equipo.
- La capacidad para debatir, discutir y expresar por escrito pensamientos e ideas.

Es importante hacer estos listados porque, por una parte, se demuestra que la idea de “competencias” se usa eufemísticamente como “habilidades”, ya que en los documentos de competencias, de los organismos internacionales hacen listas de las competencias que se deben adquirir en cada asignatura y en el Libro Azul hacen lo mismo pero lo llaman diferente. Por otro lado, es trascendente ver con detalles estas listas porque también son similares en varias de las competencias generales establecidas internacionalmente, como la gran

importancia que le dan a las comunicaciones, al trabajo en equipo y a la capacidad para encontrar alternativas antes problemáticas imprevistas.

Al final, en el documento se adoptan otros términos coincidentes con los otros documentos educativos basados en competencias como el de actitudes y valores, aunque le ponen el apellido de universitarios. A partir de esta definición plantean hacer los nuevos planes y crear una evaluación institucional que hace mucho hincapié en la de la docencia, al igual que la RIEMS:

(...) este Consejo realizará una selección cuidadosa de los conocimientos y determinará las habilidades académicas, actitudes y valores universitarios que deben desarrollarse en el bachillerato, a fin de integrar un documento normativo que incida efectivamente en la revisión de los planes y programas de estudio, en la formación de profesores y en la evaluación institucional de los aprendizajes y de la docencia del bachillerato.³⁰⁹

Otro aspecto que no debe dejarse de lado es el de las TIC. Por ejemplo, en la presentación del documento, se establece una lista de esfuerzos necesarios a realizar para lograr la “innovación” y el fortalecimiento académico. Entre esos está presente la idea del impulso de las TIC como promotoras de difusión de la cultura “mediante un sitio de internet en el que pueden descargarse archivos multimedia de apoyo académico y cultural a equipos portátiles y PC’s y un diario cultural con contenidos editoriales y servicios digitales.”³¹⁰

Asimismo, se habla de una nueva formación a profesores ya en el ámbito de las competencias, a través de “Cursos de actualización en habilidades con opción a diploma’, dirigidos a profesores de todas las asignaturas de bachillerato”³¹¹

b) *El Libro Azul, inspiración de la RIEMS*

El Libro Azul y la RIEMS no aparentan muchas similitudes a simple vista, sólo si se analizan bien se pueden encontrar. En el primero de una manera más oculta, pero al final similitudes porque:

- Las dos hacen listas de competencias o habilidades que se debe adquirir en cada materia y en el bachillerato general.
- En los dos se considera importante retomar las reformas mundiales actuales, aunque en el Libro Azul le llaman tendencias internacionales de la ciencia.
- Consideran importantes las TIC
- En ambas se menciona como importantes las competencias o habilidades del trabajo en equipo, la autonomía y el uso interactivo de las herramientas como las TIC.
- Las dos hablan de la nueva formación docente basada en habilidades.

Además, como ya lo dijimos, en el documento de la RIEMS viene una aclaración de que se apoyaron de asesores de la UNAM para su realización y de hecho mencionan al documento

³⁰⁹ *Ibid.*, p. 16.

³¹⁰ *Ibid.*, p. 9.

³¹¹ *Ibid.*, p. 10.

Núcleo de Conocimientos y Formación Básicos de la UNAM, que no es más que el inicio del plan del Libro Azul, como una posibilidad de inspiración

Habría que señalar que la UNAM ha realizados un ejercicio que podría contribuir a identificar los conocimientos básicos que debería aportar el bachillerato. El Consejo Académico de la UNAM aprobó un Núcleo de Conocimientos y Formación Básicos (NCFB) que definen como: “El conjunto de conocimientos, habilidades, valores y actitudes que debe poseer el estudiante al finalizar sus estudios en cualquiera de los subsistemas del bachillerato de la UNAM”³¹²

Además, no hay que olvidar que el profesor Marroquín mencionó que el objetivo de ese libro iba a servir para futuras reformas del bachillerato. Con todo esto se puede concluir que, contrario a lo que pensó la mayoría, la RIEMS se inspiró en el Libro Azul. Es decir que, el fin del que habla el profesor Marroquín de que éste sirviera como base para una posible reforma sí sirvió, pero fuera de la UNAM, es decir para la SEP y para América Latina. Pero los creadores de la RIEMS sí tuvieron la libertad de acoplar los planteamientos de las competencias de una manera más radical y cercana a los planteamientos de la OCDE, sólo se inspiraron en un documento que ya estaba hecho para no partir de cero.

Pero entonces, ¿el Libro Azul en quién se inspiró? ¿fue una idea surgida del mero seno de la UNAM con base en su lógica universitaria? En parte sí pero más bien se basó en las propuestas de actualidad internacional, como lo planteó el profesor Marroquín “La bronca de la frontera de la ciencia es que no está en ningún lado, está en todos lados, pero en ninguno en particular, entonces si quieres ver eso, tienes que buscar, si estás comisionado (...) buscar qué hay de nuevo.”³¹³

Ciertamente la ciencia cambia constantemente, sin embargo, como lo plantea Bourdieu, esos cambios de paradigmas también se construyen desde una lógica dominante y en la educación, las competencias son la lógica del sector imperante. En el Libro Azul, esta idea se ve presente, aunque más veladamente que en la RIEMS. Así, los comisionados para crear el Libro Azul retomaron los paradigmas dominantes respecto a la ciencia y a la educación. Se basaron en las tendencias de enseñanza en boga, se actualizaron a partir de las competencias, pero, ante la ya sabida crítica, las llamaron habilidades.

Y, posteriormente, sirvió como base a nivel nacional e internacional, es un libro con propuestas de competencias, pero con el sello de la UNAM, lo cual brinda legitimidad mutua. A las reformas que se basen en él por venir de sugerencias de una Universidad reconocida internacionalmente y a la UNAM por demostrar su apego a la actualización del conocimiento. Esta conveniencia puede leerse en un párrafo de la presentación del mismo Libro Azul:

En su constante refundación para insertarse a la sociedad del conocimiento, participar de las grandes transformaciones mundiales y continuar respondiendo con eficacia a las exigencias y desafíos de nuestros tiempos, la UNAM sigue invirtiendo su enorme potencial

³¹²SEP, *RIEMS*, *op. cit.*, p. 63.

³¹³Entrevista 3. Profesor Marroquín, *op. cit.*, 00:33:19.

de inteligencia, imaginación y creatividad en la puesta en marcha de una serie de reformas que hoy la colocan entre las mejores universidades del mundo.³¹⁴

Para la mayoría el Libro Azul está archivado en los anaqueles de alguna oficina de la UNAM, algunos profesores ni siquiera lo recuerdan pero representó la materialización de una de las propuestas de educación por competencias en el bachillerato a nivel regional y sin duda sigue siendo la base para posibles reformas en el CCH.

4.2 No hay reformas, pero hay cambios

a) Las TIC en el CCH

Aunque el Libro Azul no se implementó como reforma, pues como vimos, no era su fin, junto con su proceso de desarrollo también llegaron políticas muy ligadas a las competencias como las llamadas TIC (Tecnologías de la información y comunicación). Desde la década de los 90 en el CCH se invirtieron muchos recursos para construir 3 proyectos tecnológicos muy grandes: el SILADIN (Sistema de Laboratorios para el Desarrollo y la Innovación), inaugurado en 1996, el Centro de Cómputo (2005) y la Mediateca (2009).

El primero no es como tal una TIC, es un espacio que tiene como objetivo promover las ciencias experimentales, por medio de la organización de Proyectos Académicas dirigidos y propuestos por los propios profesores del plantel, además de contar con laboratorios LACE³¹⁵ o CREA, es decir especializados para hacer experimentos de alta precisión³¹⁶, equipados con instrumentos y tecnología avanzada. Asimismo tiene un espacio para la organización de pláticas, conferencias, en vivo y video. Llega con un discurso tendiente a una nueva etapa de Recursos Humanos, de calidad y competitividad ya no de promoción a la industria y a la búsqueda científica por curiosidad. Así se puede leer en el Acuerdo por el que se crea el programa que financió al SILADIN:

Es propósito de la Universidad apoyar el desarrollo nacional de la ciencia y la tecnología y fortalecer el sistema nacional de educación superior mediante el impulso a la formación de Recursos Humanos de alta calidad. Que es estrategia de la UNAM consolidar una serie de proyectos y actividades tendientes a crear condiciones de alta competencia académica para hacer frente a los requerimientos científicos y tecnológicos que demanda el país.³¹⁷

Además este espacio fue logrado con los recursos aportados por el Programa UNAM-BID (Banco Interamericano de Desarrollo)³¹⁸ y el Fondo del Quinto Centenario del Gobierno

³¹⁴ UNAM, *Libro Azul*, op. cit., p. 13.

³¹⁵ Laboratorios provenientes de Argentina. Dedicados a hacer análisis bioquímicos. <http://www.laboratoriolace.com.ar/quienes-somos.html>

³¹⁶ En esta página se pueden ver el tipo de experimentos que pueden hacerse <http://siladincchsur.blogspot.mx/>

³¹⁷ UNAM, *Acuerdo por el que se crea la Unidad Ejecutora del Programa UNAM- BID*, Ciudad Universitaria, D.F., 24 de febrero de 1994. Rector Dr. José Sarukhán <http://www.dgelu.unam.mx/acuerdos/acu9402.htm>

³¹⁸ Banco Interamericano de Desarrollo. Según su página oficial, trabajan para "...mejorar la calidad de vida en América Latina y el Caribe. Ayudamos a mejorar la salud, la educación y la infraestructura a través del apoyo

Español. Es decir con acuerdos de organizaciones económicas. Así lo explican en el mismo documento:

para alcanzar estos objetivos la UNAM-mediante la participación de sus facultades, escuelas, centros e institutos- concretó con el apoyo del Gobierno Federal y del Banco Interamericano de Desarrollo (BID), así como el Fondo del Quinto Centenario del Gobierno Español, el financiamiento de un Proyecto específico de inversión denominado Programa UNAM-BID.³¹⁹

Este proyecto fue muy aportador a la tarea de experimentación, pues en él se pueden hacer experimentos más realistas que aportan mucha claridad en la labor científica, sin embargo no por ello hay que hacer a un lado que este proyecto marca la pauta de un nuevo proceso en el que el interés por la inversión tecnológica empieza a ser una prioridad, como se establece en el acuerdo:

(...) es prioridad del rector impulsar la formación integral de académicos de la comunidad universitaria y procurar los medios para dotar a la universidad de una infraestructura física adecuada a las necesidades y requerimientos de los nuevos programas de estudio, orientados a fomentar la creatividad y el desarrollo del conocimiento científico y tecnológico basado en los procesos de experimentación (...).³²⁰

Para la implementación del segundo gran proyecto pasaron nueve años y empezó a gestarse más o menos en la época del Libro Azul. Éste consiste en una Sala de Cómputo hecha para que los estudiantes las utilicen en sus tareas, investigación y búsqueda de información. Así lo platicó el encargado de esta sala en el CCH sur en entrevista, Epifanio Infante

La principal función de este espacio es cumplir con los requerimientos de los profesores en cuanto al software y en cuanto a equipos para llevar a cabo de manera adecuada los programas, aquí todos [los de las diferentes disciplinas] convergen para, de alguna manera, emplear las nuevas tecnologías y esto lo hacen mediante un software específico de su área y de esta manera tener a los jóvenes en el ámbito de las TIC³²¹

El entrevistado continúa platicando que el espacio tiene 245 equipos de marca Lenovo, son recientes, tienen una capacidad de una terabyte en disco duro, el procesador es i5 y también constan con una Memoria RAM con una capacidad de 16 GB. Estos equipos se cambian en promedio cada cinco años para que no queden obsoletos. Un dato curioso es que el acuerdo con empresas, que es una de las características de la implementación de las TIC, como se vio en el capítulo dos, también se está haciendo vigente en el CCH. Como lo cuenta el encargado, estos centros "...tienen un conjunto de computadoras que nos dona la Fundación Carlos Slim y éstas son únicamente cincuenta, también tienen características similares (...)"³²²De ahí que le llamen la

financiero y técnico a los países que trabajan para reducir la pobreza y la desigualdad" en <https://www.iadb.org/es/acerca-de-nosotros/acerca-del-banco-interamericano-de-desarrollo%2C5995.html>

³¹⁹ UNAM, *Acuerdo.... Op. cit.*

³²⁰ *Ibid.*

³²¹ Entrevista 4. Epifanio Infante, encargado del Centro de Cómputo del CCH Sur, realizada el Miércoles 6 de diciembre de 2017, en la Sala de Consulta 2 del Centro de Cómputo del mismo Colegio. Por: Analía Herrera Govea. Minuto 00:00:43. Para escuchar la entrevista completa consultar en *Fuentes* la parte de *Entrevistas*.

³²² Entrevista 4. A Epifanio, *op. cit.*, min. 00:02:40.

Sala Telmex. Como puede verse en la siguiente foto, hay en la pared una placa que muestra un claro convenio entre uno de los empresarios más grandes de México y la UNAM



Foto de la Placa puesta en la Sala de Cómputo del CCH Sur. Tomada el 6 de diciembre de 2017, por Analía Herrera Govea

El tercer proyecto consiste en un edificio exclusivo para los idiomas: francés e inglés y en el caso del CCH Sur se agregan el alemán y el italiano. Consta de una Mediateca a la que los estudiantes pueden recurrir para hacer sus tareas referentes a idiomas, ya que los equipos contienen paqueterías y programas para aprenderlos. Además, en la parte de abajo hay laboratorios de cómputo exclusivos para los profesores de lenguas. Con un equipo muy especializado para la didáctica de idiomas: computadoras con diversos programas, no sólo para la didáctica, sino para controlar cada una de las computadoras de los alumnos y cañones modernos que pueden proyectar lo que el profesor tiene en la computadora.

Asimismo explica el profesor Alfredo, Narro, en su primer periodo como rector (2007-2011) estuvo muy interesado en introducir un tipo de laboratorios inspirados en un modelo canadiense, según el profesor hubo "... un intento de modificar los laboratorios, hacerlos de muy avanzada (...) entonces algunos de ellos los fue modificando para tener acceso a red, equipo muy avanzado (...) entonces el problema fue que el proyecto abortó³²³", pues, argumenta más adelante que "... Narro vio en alguna ocasión ese proyecto en Canadá, vio los resultados y decidió traerlo (...) y ahí estuvo el problema de la transferencia de tecnología que el presupuesto no alcanzó"³²⁴

Todos estos proyectos muestran un gran interés por parte de la UNAM en invertir para proyectos tecnológicos de su bachillerato. Se está adoptando la idea de que estas herramientas son esenciales para una buena pedagogía y aprendizaje, por ello asumen la lógica de las TICs, hacer convenios con grandes empresas e invertir primordialmente en aquellos instrumentos.

³²³ Entrevista 2. Profesor Muñoz Cuevas, *op. cit.*, 00:37:20.

³²⁴ *Ibid.*, 00:40:00.

De hecho nos cuenta el profesor Alfredo que recientemente ya se ha incluido en el CAD— (Cuestionario de Actividad Docente) que es con el que los alumnos evalúan a los profesores— un rubro donde se evalúa qué tanto los profesores los incitan a usar las TIC en su práctica pedagógica, “... y el último [rubro] que ya aparece (...) es el de las actividades transversales con las Tecnologías de la Información”³²⁵. Y continúa diciendo que desde la lógica de la institución, él “...debería de llevar Foros en redes sociales para que emitan sus opiniones (...)poner exámenes en línea...”³²⁶

Entonces las autoridades del CCH, en este aspecto, están asumiendo la postura de la educación por competencias analizada en el segundo capítulo. El invertir en la tecnología es la prioridad, contradiciendo el dicho popular “El caballo no hace al jinete”³²⁷, se está depositando en las herramientas educativas todas las expectativas para que el alumno aprenda mejor, que también son importantes, pero no lo central. Y se está dejando de lado un elemento que es más importante, las condiciones de los que transmiten el conocimiento: los profesores.

b) Las condiciones laborales de los profesores del CCH

Por ejemplo, la mayoría de los profesores en el CCH son interinos³²⁸, es decir, que no han sido contratados. Así lo expresan algunos profesores en una carta al director general de CCH en 2009: “[El CCH] no puede todavía brindar la mínima estabilidad laboral a numerosos profesores que todavía no cuentan la certeza de ser contratados, por cubrir durante años, grupos interinos o ‘temporales’”³²⁹

A pesar de que, como dice el profesor del CCH Azcapotzalco Juan de Dios Hernández Monge³³⁰: “El Estatuto del Personal Académico (EPA) establece que un profesor que ha dado clase durante tres periodos lectivos consecutivos tiene derecho automáticamente a que se abra un concurso de oposición cerrado para definitividad, pero no lo hacen.”³³¹

Esta situación complica la vida de los profesores, ya que deben aceptar horarios discontinuos que los hacen, en ocasiones, permanecer en ambos turnos y siempre con la incertidumbre de no ser contratados.

³²⁵ *Ibid.*, min. 00:04:54.

³²⁶ *Ibid.*, min. 00:06:07.

³²⁷ Para no cosificar al caballo podría pensarse en una frase como “La computadora no hace al estudiante o al profesor”

³²⁸ Los profesores en el CCH, al igual que en toda la UNAM, tienen dos categorías: de asignatura y de carrera. Dentro de los profesores de asignatura hay nivel A y B y pueden ser interinos o definitivos, mientras que en la categoría de carrera existe Asociado A, B y C. Y titular A, B y C. Siendo los primeros los más bajos y los últimos los más altos. Para subir de nivel se hacen los Concursos de oposición cerrados y para subir de categoría los Concursos de Oposición abiertos. Figuras académicas www.dgapa.unam.mx.

³²⁹ *Carta al M. en C. Rito Terán Olgún*, Director General del Colegio de Ciencias y Humanidades, México D.F., 30 de octubre de 2009. Remitentes: Profesores de asignatura del CCH (Y profesores de carrera que apoyaron la causa). Con sello de recibido por la Dirección General de CCH el 30 de octubre de 2009, por el AAPAUNAM el 10 de noviembre de 2009 y por el STUNAM el 20 de noviembre de 2009, p. 2 Gracias al profesor Facundo del CCH Naucalpan que me proporcionó la copia de esta carta.

³³⁰ Juan de Dios Hernández Monge, profesor del CCH Azcapotzalco y además un abogado que ha estudiado mucho las cuestiones legales de la UNAM.

³³¹ Entrevista 1. Profesor Juan de Dios, *op. cit.*, min. 00:08:01.

Además, cuando se fundó el CCH se había pensado que los profesores serían todos de carrera como afirma en entrevista el mismo profesor Juan de Dios:

Aunque [la figura de asignatura] era excepcional, se convirtió en la regla (...) los profesores de asignatura íbamos a ser excepcionales, porque se buscaba que todos fueran profesores de carrera y que para cubrir la demanda de manera emergente tenían que abrir la figura de profesor de asignatura.³³²

Así también se afirma en el documento *Proyecto académico para la revisión curricular. Características de la planta docente. Ingreso, distribución y carrera académica*, editado por la Dirección General de CCH, justo en esa época de 2009:

En la universidad, la figura de profesor de asignatura implica la inversión de la mayor parte del tiempo laboral de un profesionista en su campo de especialidad y una contribución importante a la formación de los alumnos aportando su experiencia profesional. Esta figura es necesaria en carreras como Enfermería, Medicina, Derecho, etcétera.³³³

Mientras que para el nivel bachillerato considera necesaria la figura de profesor de carrera:

El bachillerato universitario, en particular el CCH, no requiere una formación profesionalizante por lo que la docencia debe sostenerse en la figura de profesor de carrera (...) por lo anterior, es deseable que la proporción de profesores de carrera fuera mayoritaria frente a los profesores de asignatura³³⁴

A pesar de ello, afirman en el mismo texto, la proporción de los profesores de asignatura es mucho mayor (73%) que la de los de carrera (27 %). Según sus datos de 2009.³³⁵ Además, agregan, hay mayor movilidad dentro de los niveles de carrera, en contraste con el de asignatura, es decir que éstos profesores no suelen subir de nivel, en contraste con los de Carrera, según su estudio estadístico hecho en 2002, 2008 y 2009. Ahí no ahondan en la causa de esta característica, sólo concluyen que “Esto pone de manifiesto que el Colegio tiene dificultades para ampliar y consolidar su planta docente, con las consiguientes implicaciones para cumplir con los fines que le ha encomendado la universidad.”³³⁶ Así se queda como un problema interno del Colegio. Sin embargo estas plazas no se abren con frecuencia como lo manifiestan los profesores en su carta a Rito Terán:

La falta de alternativas reales para la promoción de los profesores de asignatura se ha convertido en un cuello de botella que puede llegar a generar efectos negativos en las tareas educativas sustanciales de nuestro bachillerato (...) demandamos que se abran las plazas suficientes y se asignen mediante Concursos de Oposición Abiertos.³³⁷

³³² *Ibid*, min. 00:34:51.

³³³ Dirección General del Colegio de Ciencias y Humanidades, *Proyecto académico para la revisión curricular. Características de la planta docente. Ingreso, distribución y carrera académica*, Cuadernillo núm. 4, Ciudad Universitaria, 2009, p. 28

³³⁴ *Ibid*, p. 28.

³³⁵ *Ibid*, p. 28.

³³⁶ *Ibid*, p. 31.

³³⁷ *Carta a Rito Terán...op. cit.*, p. 2.

Si un maestro de asignatura quiere promoverse a profesor de carrera tiene que esperar a que haya una convocatoria, un concurso de Oposición Abierta, sin embargo, casi no abren éstos. ¿Pero entonces por qué si en el discurso hablan de que en el CCH iban a darse mayoritariamente plazas de carrera en la práctica no se abren los concursos que posibilitarían esto?

Este tema tiene que ver, entre otras cosas, con presupuestos, como lo manejan los remitentes de la carta a Rito Terán: “De manera sistemática, las peticiones de los profesores de asignatura han obtenido a lo largo de años la misma respuesta: no hay recursos presupuestales para cubrir dichas aspiraciones”³³⁸

Hay muchos profesores capacitados para subir de nivel y categoría, mas no se abren con frecuencia las convocatorias, pues eso implica subir el sueldo a más profesores. Así lo explica el profesor Juan de Dios:

Hay profesores que tienen PRIDE³³⁹ que son Titular C de tiempo completo y que pueden estar ganando a la quincena entre 60 y 70 mil pesos, mientras que un maestro de Asignatura A definitivo como yo, que tiene dos grupos académicos nada más está sacando a la quincena 1200 pesos.³⁴⁰

Así también lo confirman los remitentes de la carta citada anteriormente:

Destacan en primer lugar las diferencias salariales existentes entre las diversas instituciones de nivel medio superior de carácter público. A partir de un análisis comparativo, podemos destacar que el tabulador salarial de los profesores de asignatura del CCH, se ha quedado rezagado y se está convirtiendo en uno de los más bajos.³⁴¹

Asimismo, hay otra cuestión, cuando se abren estas plazas. Según algunos profesores no hay un proceso transparente y en la mayoría de los casos son otorgadas a gente cercana a las autoridades.³⁴² Además, arguye el profesor Juan de Dios “...hay criterios discrecionales, como la información dicen que es privilegiada, nadie puede saber qué calificación tuvo otro maestro que concursó en el mismo evento”³⁴³

Esto lo confirma el mismo profesor Juan de Dios poniendo el ejemplo del caso que él mismo llevó de una maestra que concursó para una plaza de carrera. Está en la Junta Federal de Conciliación y Arbitraje. Al final del proceso de concurso, la comisión dictaminadora la declaró no vencedora y ella promovió un Recurso de Inconformidad en base al artículo VI del EPA, se formó una comisión especial para revisar su caso y por unanimidad, tanto el

³³⁸ *Ibid*, p. 3.

³³⁹ Programa de Primas al Desempeño del Personal Académico de Tiempo Completo. Para más información consultar *Informe sobre la Gestión Directiva 2012-2013*. Por Lucía Laura Muñoz Corona, p. 29.

³⁴⁰ Entrevista 1. Profesor Juan de Dios, *op. cit.*, min.00:09:28.

³⁴¹ *Carta a Rito Terán...op. cit.*, p. 1.

³⁴² Esto no quiere decir que todos los profesores que tienen plaza de carrera lo consiguieron por ser cercanos a la autoridad, muchos también lo hacen por su alta capacidad, como lo afirmaron varios profesores en las entrevistas.

³⁴³ Entrevista 1. Profesor Juan de Dios, *op. cit.*, Min. 00:37:49.

representante del Consejo Técnico, el Representante de la Comisión Dictaminadora y la representante de la profesora en esa comisión especial, dijeron que la dictaminadora se había equivocado y que se le debía dar a la profesora la promoción que estaba concursando y a pesar de ello el Consejo Técnico ratificó lo que determinó la dictaminadora: que la maestra no era ganadora.³⁴⁴

Así, aquí hay dos cuestiones, por un lado, poco interés por parte de la administración de la UNAM para invertir económicamente en mejores condiciones laborales para los profesores, a diferencia del interés en las TIC y, por otro lado, una manera de mantener a la mayoría de los allegados a las autoridades en una mejor situación laboral.

c) *Preferencia a ciertas asignaturas*

Además, en este periodo del proceso de publicación del Libro Azul también inició un mayor interés en las condiciones pedagógicas de los profesores que imparten materias cercanas a las competencias, como las de inglés y Matemáticas, a diferencia de las de Historia y Taller de Lectura y Redacción e Iniciación a la Investigación Documental. Así se lee en el documento antes citado *Proyecto académico para la revisión curricular*: "...una de las acciones del Subprograma estratégico sobre aprovechamiento escolar, fue la conformación de grupos de 25 alumnos en Matemáticas I a IV, por lo que hubo la necesidad de contratar nuevos profesores."³⁴⁵ Así también sucedió con la materia de Inglés con el propósito de proporcionar a los alumnos el desarrollo de cuatro habilidades: escuchar, hablar, leer y escribir: "...fue necesario disminuir a 25 el número de alumnos por grupo, es decir, los grupos de primero y tercer semestre se duplicaron, por lo que se requirió contratar a más profesores."³⁴⁶

Y al final, en el documento las autoridades del Colegio confirman su preferencia por dar mejores condiciones a estas materias: "Es compromiso de la institución seguir creando las condiciones necesarias de infraestructura y formación docente para todos los profesores de reciente ingreso, pero particularmente para aquellas áreas en las que haya un número mayor de contrataciones"³⁴⁷

Ante esta política, algunos profesores de Historia y Taller no se quedaron callados y preguntaron cuándo harían lo mismo con sus materias:

Reconocemos como acierto de su administración el hecho de que en distintas Áreas, como Matemáticas, Ciencias Experimentales³⁴⁸ e Idiomas, los grupos estén conformados por un máximo de 25 alumnos, lo cual favorece indudablemente el proceso educativo que propugna el Modelo Educativo del CCH. Pero, sin duda, usted aceptará, que este criterio (...) debe ser extensivo a los profesores de las Áreas de Historia y Talleres, cuyos grupos se conforman de 50 ó más alumnos.³⁴⁹

³⁴⁴ *Ibid*, 1, min. 00:11:44.

³⁴⁵ Dirección General de CCH, *Proyecto...op. cit.*, p. 19.

³⁴⁶ *Ibid*, p. 19.

³⁴⁷ *Ibid*, p. 19.

³⁴⁸ Éstas desde el inicio del CCH estaban divididas en dos, por ser en laboratorios.

³⁴⁹ Carta a Rito Terán, *op. cit.*, p. 2.

Sin embargo, esta petición no fue tomada en cuenta y los grupos de esas materias continúan siendo de más de 50 alumnos.

Entonces, aunque el Libro Azul no trascendió explícitamente, sí trajo nuevas pautas enmarcadas en las competencias que se aplicaron en políticas aparentemente pequeñas, como el mayor interés en invertir en las TIC, por encima de canalizar esos ingresos a mejores condiciones laborales para los profesores. Además, no sucedió como en la RIEMS que desaparecieron la materia de Filosofía y dejaron de darle importancia a las humanidades, pero sí tomaron políticas veladas en las que dejaron en desventaja las condiciones pedagógicas de esas materias.

Estas no fueron Reformas al Plan de Estudio, fueron actualizaciones, pues cómo lo indica la legislación universitaria, cada 5 años se deben hacer esos pequeños ajustes. Así se ha hecho en el colegio sobre todo a partir del 1996 y éstas han sido con la línea de innovación y habilidades las cuales como ya vimos se asentaron de manera más formal en el Libro Azul. Sin embargo una reforma propiamente dicha al programa general del colegio no se había hecho desde 1996 nadie había impulsado ninguna. Fue hasta 2011 que la directora general de CCH Lucía Laura Muñoz Corona lanzó una propuesta: los llamados 12 puntos.

4.3. Un nuevo intento de reforma: Los 12 puntos

a) La estrategia para la implementación de los 12 puntos

Según el *Documento Base para la Actualización del Plan de Estudios: Doce puntos a considerar*, estos puntos serían analizados y enriquecidos o, en todo caso, reformulados por la Comisión Especial Examinadora del Documento base. Éstos, primeramente, habían sido propuestos y analizados por la Comisión de Planes y Programas de Estudio (COMPLANES) del Consejo Técnico del CCH. Su objetivo era impulsar una política de mejora y renovación del modelo educativo para fortalecer el aprendizaje de los alumnos y la labor docente. El proceso de actualización se compuso por cinco etapas: 1) elaboración de diagnósticos; 2) Elaboración de una propuesta de actualización del plan de estudios, que se concretó en el Documento Base de los 12 puntos 3) El proceso de actualización de los programas; 4) Preparación para la puesta en práctica de las actualizaciones del plan y los programas de estudio; y finalmente 5) la implementación del plan y programas de estudio actualizados. El documento revisado sólo corresponde al segundo punto que, además fue donde se quedó.

Muchos profesores y funcionarios consideran que esta decisión de reforma fue personal, varios de los entrevistados argumentan que la entonces directora Lucía Laura Corona buscaba reelegirse y, por ende, quiso presentar un plan estrella de reforma. Pero, afirman, las cosas se le salieron de las manos.

El profesor Marroquín es de los que aseguran esto, basándose en los establecimientos legales. A partir del rectorado de Juan Ramón de la Fuente y Narro, se estableció que se debían revisar los programas para actualización o reforma, cada cinco años:

“...la obligación de la escuela era actualizarse (...) la modalidad de la actualización la decide la escuela, entonces la modalidad de la actualización la decidió Lucía Laura y lo decidió ella con su combo, o sea no involucró al Consejo Técnico ni a nadie más, entonces cuando elaboraron su propuesta de los 12 puntos, la elaboraron ellos según los criterios que ellos creían que eran los importantes o con los que podían quedar bien”³⁵⁰

El profesor Marroquín, quien fue parte de la Comisión Especial Examinadora³⁵¹, afirma que el entonces rector Narro comunicó en su informe de toma de posesión, la importancia de introducir más educación física e inglés en la UNAM. Desde su perspectiva, Lucía Laura, malinterpretó esta propuesta e introdujo planteamientos absurdos. Para él, una de las cosas más graves de los 12 puntos era la idea del: “...Inglés y Educación Física, de ser posible, los seis semestres y obviamente chocó con todo, ninguna disciplina de Ciencias y Humanidades se imparte aquí de manera obligatoria los seis semestres y entonces por qué inglés y Educación Física que no son ni ciencias ni humanidades sí”³⁵²

Por ende continúa diciendo, los 12 puntos no planteaban ninguna de las problemáticas tocadas anteriormente en grupos de discusión de profesores a partir de estudios estadísticos, como que la mayoría de los reprobados son de primero, la creencia de que reprueban más en matemáticas, aunque en realidad es que no saben leer, la deserción. De ahí que, desde la primera sesión de discusión de la Comisión algunos manifestaran su inconformidad. Al principio se mostró receptiva y dijo que todo estaba a discusión, pero para la segunda sesión dijo: “...ustedes están aquí para votar y firmar (...) entonces la comisión de los 12 puntos en general chocó con ella (...) hubo una capa que se sublevó desde la segunda sesión cuando dijo eso (...) al principio hubo una capa crítica muy pequeña.”³⁵³

Así, Lucía Laura intentó dar un paso que nadie se había atrevido a dar en 17 años y creyó que eso la beneficiaría, quizá sí hubiera sido así, mas no fue muy estratégica, pues desde un inicio manejó las cosas apresuradas y sólo consiguió contras en el interior del proceso, pudo haber logrado buena respuesta si se hubiera prestado a la crítica, pues, como argumenta el citado profesor, al principio la capa crítica era pequeña, pero con su autoritarismo se echó a todos en su contra.

Pero además, contrario a lo que afirma el profesor Marroquín, el movimiento contra los 12 puntos no sólo venía del interior del proceso, los sujetos pedagógicos no sólo exigían ir contra la sutura pedagógica en el interior del proceso, sino que había un rechazo más fuerte exteriormente. Dentro de esa oposición había distintos grupos que, incluso, no coincidían entre sí y es importante nombrarlos a todos.

³⁵⁰ Entrevista 3. Profesor Marroquín, *op. cit.*, min. 63:48.

³⁵¹ Según el profesor “*por ley, la dirección tiene por obligación de involucrar a los profes, pero no dice cómo. Entonces (...) desde 2003 ya se le había ocurrido a Bazán que una manera de involucrar a la gente es que se formaran comisiones electas. Entonces propuso que se elija gente (...) los interesados iban y se inscribían (...) la gente iba a votar y los que obtuvieran la mayoría entraban, entonces así se hizo*” Entrevista 3. Profesor Marroquín, *op. cit.*, min. 66:24.

³⁵² Entrevista 3. Profesor Marroquín, *op. cit.*, min. 00:47:02.

³⁵³ *Ibid.*, min. 65:48.

b) La oposición dentro de la sutura pedagógica

Por esas fechas en que la comisión de los 12 puntos discutió con la directora Lucía Laura, afirma el profesor, un grupo de jóvenes que se auto denominaban anarquistas tomaron la Dirección General del CCH con el argumento de estar en contra de los 12 puntos y además exigir otras demandas:

Unos 60 jóvenes encapuchados *tomaron* la dirección general del Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y anunciaron que no entregarán las instalaciones hasta que las autoridades resuelvan cuatro demandas: Eliminar los 12 puntos de la actualización de ese subsistema de bachillerato para replantear la reforma; que en el plantel Naucalpan sean readmitidos los seis alumnos expulsados y que se retiren las denuncias penales contra cinco y la destitución del director, Benjamín Barajas y varios de sus colaboradores.³⁵⁴

El profesor Marroquín cuenta que por este suceso Narro mandó llamar a la comisión de los 12 puntos y en ese momento explicaron las diferencias y problemáticas que había internamente. Ellos explicaron que la Comisión seguía trabajando, pero que no podían terminar por estar atorados en esas diferencias internas, por lo que pidieron 3 meses más para, posteriormente, entregar a las normas de programas cómo trabajar. El rector dijo que acordaran 7 meses más, es decir hasta noviembre de 2013.

Ya había ese acuerdo con el rector, sin embargo, Lucía Laura no lo respetó. Pues ya estaban acordados los foros para los profesores, ya se les había convocado a que registraran sus ponencias para verter sus opiniones. De cualquier forma, afirma, ya había 7 de los 12 puntos rechazados, faltaban 5 y era obvio que 3 de esos también iban a ser rechazados. Entonces usando el acuerdo con el rector, Lucía Laura y su combo dijeron que se cancelaban esos foros, hasta nuevo aviso y fue así como se dio por muerta a la comisión. Al final, el proyecto quedó en el limbo y nadie lo continuó.

Con esta narración, el profesor Marroquín parece asegurar que todo el proceso y pugna de los 12 puntos fue interno y que si se impulsó y detuvo, fue prácticamente por un berrinche de Lucía Laura, ante la disidencia de la Comisión

Es decir, que, para el profesor el suceso de la toma de la Dirección no logró nada, para él lo importante fue que “Eso fue el detonante, lo que obligó al rector a convocarnos”³⁵⁵ e incluso afirma que ese proceso de Naucalpan no tenía nada que ver con lo de la reforma y por ello Narro dijo “...que sea claro eso, hagamos ver a todo mundo que lo que está pasando ahí no tiene nada que ver con lo que están haciendo ustedes (...) el problema de Naucalpan era otro problema, era básicamente nuestra lucha contra el narco.”³⁵⁶

Él cuenta que en el CCH Naucalpan el problema de drogas ya era muy fuerte, había un Tianguis en La Explanada donde vendían todo tipo de mercancía. Con la dirección de la

³⁵⁴ Emir Olivares Alonso, “Toman 60 jóvenes encapuchados las oficinas de la dirección general del CCH”, *La Jornada*, jueves 7 de febrero de 2013.

³⁵⁵ Entrevista 3. Profesor Marroquín, *op. cit., min.* 77:49.

³⁵⁶ *Ibid*, min. 78:05.

profesora Lucía Laura, reconoce, se implementó una política de *limpieza* en todos los CCHs y el más complicado fue el Naucalpan.

La estrategia consistió en pedir el apoyo de las patrullas del gobierno del DF, éstas se estacionaban en las banquetas de los CCHs, mientras tanto los guardias de la entrada no dejaban pasar a las personas que trajeran bolsas y bultos grandes si alguien se oponían a ellos, entraba en escena la policía del entonces gobierno de Ebrard. Esto, afirma el profesor, no era tan sencillo en Naucalpan ya que ahí la policía era del Estado de México y era probable que la administración estuviera coludida con aquellos narco menudistas instalados en el CCH. De ahí que en esa sede, la estrategia de *limpieza* se aplazara.

Según una cronología hecha por el periódico *El mexicano*:“.. el 1 de febrero. Se generó un conflicto en el Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH), Plantel Naucalpan, en el cual siete trabajadores sindicalizados fueron golpeados por un grupo de estudiantes -quienes portaban capucha-, según los informes de las autoridades de la institución.”³⁵⁷

En la misma nota, se continúa explicando que, tras sucesos de violencia llevados a cabo por el mismo grupo, Oficiales de la Secretaría de Seguridad Ciudadana y elementos de la policía municipal desalojaron al grupo de jóvenes que hicieron destrozos en el CCH. El 12 de febrero la UNAM llevó a cabo procesos penales de expulsión contra 17 estudiantes del CCH Naucalpan, responsabilizándolos de los actos violentos.

El 19 de abril de 2013, un grupo de estudiantes anunció un plantón frente a la Torre de Rectoría de la UNAM, además rompieron los vidrios y entraron a la parte de abajo, así se lee en una nota del periódico *Excelsior*:

Luego de que estudiantes del CCH Naucalpan realizaran un mitin en la explanada de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), anunciaron que de manera indefinida mantendrán un plantón en la Torre de Rectoría en Ciudad Universitaria.

El día de ayer, varios encapuchados realizaron destrozos en la máxima casa de estudios. Armados con piedras, rompieron ventanas para poder acceder a la Torre de Rectoría en Ciudad Universitaria.³⁵⁸

Así, tanto en las notas periodísticas como desde el argumento de varios profesores, autoridades y alumnos, la toma de la Dirección General de CCH y de la Rectoría de la UNAM era por causas personales, no tenía nada que ver con el proceso de los 12 puntos. ¿Pero qué cuentan los chicos involucrados acerca de este suceso? También es importante escuchar su versión.³⁵⁹ Desde el discurso de los muchachos no era un problema meramente del plantel Naucalpan, de hecho una de las chicas explica que la razón de su expulsión fue por intentar hacer un acto contra los 12 puntos:

³⁵⁷ “Cronología de la toma de rectoría de la UNAM”, periódico *El mexicano*, 26 de abril de 2013.

³⁵⁸ “Estudiantes anuncian plantón indefinido en rectoría de la UNAM”, *Excelsior*, 20 de abril de 2013.

³⁵⁹ Fue difícil conseguir esta entrevista, los chicos entrevistados al principio no estaban muy convencidos de explicar su versión. Ellos no quisieron que los grabara ni tampoco que pusiera sus nombres, tuve que escribir lo que me narraban en el momento y, por ende, parafrasear. Tampoco pude hacer todas las preguntas que quería, porque se fueron antes de terminar. Adjunto al trabajo la entrevista completa, en *Entrevista del Anexo*

Cuando empezó lo del impulso de los 12 puntos sentimos preocupación por la reforma nos pareció un proyecto de educación empresarial, nos empezamos a coordinar con los grupos que se organizaban contra la reforma. Un día quisimos pasar algunas cosas al CCH, material que traíamos para vender y cosas de sonido para hacer un evento contra los 12 puntos.³⁶⁰

Esto también se confirma en un video en donde sacaron un comunicado audiovisual donde explicaban por qué tomaron Rectoría:

Nosotros emprendimos una jornada de lucha en contra de todo tipo de reformas que afectaban la educación pública y gratuita y que trataba de tecnificar y solamente, nosotros veíamos que iba encaminada a la privatización de la educación pública (...) ya que no se nos escucha ni se nos toma en cuenta, empezamos a informar a la comunidad de lo que es esta reforma de los 12 puntos y empezamos a sufrir una serie de represión por parte de las autoridades de Naucalpan y por parte de la policía estatal y municipal de Naucalpan³⁶¹

Además, agrega en el mismo video, que agotaron instancias legales y legítimas para informar a la comunidad de que todos, como estudiantes, debían ser tomados en cuenta para que se hiciera una reforma y aseguran que el 1 de febrero en realidad hicieron un montaje y mandaron a un grupo de trabajadores a golpear estudiantes que son políticamente activos y después todo se manejó como que los estudiantes habían provocado todo.

La entrevistada afirma que sí era de las activistas organizadas y que se juntaba en espacios estudiantiles por eso, arguye, ya estaba en la mira. Ese día que no los dejaron pasar cuenta que:

(...) les preguntamos por qué no nos dejaban pasar, que no nos podían negar ese derecho, entonces nos aventaron y agredieron. Y la neta mi compañero y yo sí nos enojamos y les respondimos y así se armó un forcejeo, ya no nos dejaron pasar al CCH y ese día también hicieron un montaje en el que aparentaron que nuestros compañeros agredieron a unos trabajadores.³⁶²

También argumentaron que en la explanada sí era un punto de venta de droga, pero no todos los que estaban ahí tenían ese tipo de mercado. Ellos aseguran que no vendían droga en la explanada “nosotros vendíamos nuestros fanzines [sobre anarquismo]. No necesariamente le hablábamos a todos porque incluso había porros vendiendo ahí”³⁶³

Asimismo, al preguntarles cómo fue la toma de Rectoría, ella contó un suceso que no parecía ser únicamente relacionado con Naucalpan:

Yo recuerdo que por esos días se hicieron muchas asambleas y hubo una muy grande con gente de todos los CCHs y de la UNAM, alumnos y profesores. Ahí conocimos a un buen de gente, profes de todos lados. En esa asamblea se acordaron varias cosas. Nosotros

³⁶⁰ Entrevista a jóvenes involucrados en la toma de Rectoría. Realizada el miércoles 13 de diciembre de 2017 en un parque sobre Delfín Madrigal. Entrevistadora: Analía Herrera Govea.

³⁶¹ “Jóvenes explican en video por qué tomaron la Rectoría de la UNAM”, en revista virtual *Animal Político*, 29 de abril de 2013, Min. 00:00:33

³⁶² *Entrevista a jóvenes...op. cit.*

³⁶³ *Ibid.*

también hablamos de nuestro caso y la asamblea dijo que nos apoyaría. De ahí salieron varios acuerdos y 5 puntos que íbamos a exigir, la verdad ya no lo recuerdo todo, pero entre ellos estaba la exigencia de nuestra reinscripción, el esclarecimiento de la muerte de Carlos Sinuhé, un estudiante de la Facultad de Filosofía, y la abolición de los 12 puntos. Al final, la asamblea iba a decidir qué acción se tomaría para presionar a las autoridades de que cumplieran estos puntos, unos propusieron cerrar la avenida, otros manifestarse frente a rectoría y otros que la tomáramos. Al final, esta propuesta fue la que ganó, pero casi nadie se quedó y sólo le entramos unos cuantos.³⁶⁴

La chica confirmó que para ellos no era lo único importante su reinscripción, sino que se resolvieran los diversos problemas en torno a la UNAM que estaban exigiendo:

Yo recuerdo que en los días posteriores se nos acercaban directivos y nos decían que nos iban a reinscribir, pero que ya dejáramos las instalaciones, hasta becas nos ofrecieron, pero nosotros les dijimos que estábamos ahí para resolver todos los puntos acordados en asamblea que les habíamos entregado y no sólo lo de nuestra reinscripción.³⁶⁵

Además, el otro joven entrevistado manifestó cuál era su disgusto con los 12 puntos:

(...) lo que más recuerdo era lo de impartir inglés en todos los semestres, ninguna materia era así en el CCH y no era que estuviéramos en contra del inglés, era la pregunta de por qué le daban más importancia y además la nueva visión con la que lo iban a enseñar (...) guiada a ser empleados, la otra forma en la que lo enseñan está más chida, leyendo textos de literatura inglesa. Con los 12 puntos le querían meter el otro enfoque dirigido a aprenderlo para ser empleados. Y bueno también querían meter veladamente eso de las TIC, que es parte de la educación empresarial.³⁶⁶

De cualquier forma este hecho causó polaridad dentro de los que estaban en contra de los 12 puntos, unos compartían que las condiciones estaban a la altura de tomar esa medida tan extrema de ocupar esos edificios, mientras que otros la condenaban. Quizá en la asamblea previa para acordar la toma de la instalación, en realidad la mayoría no estaba tan convencida. El punto es que, aunque a algunos no compartieron sus medios, fue una de las resistencias que se dio y tuvo su importancia en no dejar pasar la reforma. Como se maneja en la revista virtual *Contralínea*:

Este contexto de inconformidad y exclusión detonó en una serie de protestas estudiantiles. Destacan la toma de las instalaciones de la Dirección General del CCH e incluso de la Rectoría de la UNAM. Si bien estas acciones fueron reprobadas y sancionadas por quienes actualmente encabezan la Universidad, sentaron las bases para que el plazo de consulta de la actualización curricular se ampliara hasta el 30 de noviembre de 2013.³⁶⁷

Y es que como en el 96, las autoridades interesadas en introducir las reformas utilizaron una herramientas de la violencia simbólica muy eficiente, el juzgar y etiquetar a los disidentes de

³⁶⁴ *Ibid.*

³⁶⁵ *Ibid.*

³⁶⁶ *Ibid.*

³⁶⁷ Flor Goche. "Colegio de Ciencias y Humanidades, desmantelados", revista virtual *Contralínea*, 30 de mayo de 2013. <http://www.contralinea.com.mx> Revisada el 1 de enero de 2018.

las reformas como temerosos al cambio y retrógradas, bajo aquel mecanismo analizado por Bourdieu, el discurso del disidente es deformado, criminalizado y callado. En los medios masivos de comunicación y en los informes de las autoridades no se aclaraba que los que protestaban, sí estaban de acuerdo con las actualizaciones a programas, sólo mientras en ellas se respetara la lógica con la que surgió el Colegio y que además se incluyera a todos los integrantes de la universidad en el proceso: alumnos y profesores. Como en el 96, éste era un escenario donde los sujetos pedagógicos exigían democracia en los procesos. Se negaban a ser sujetos pasivos que aceptan la sutura pedagógica sin decir nada.

Así, al igual que los jóvenes que tomaron Rectoría, otras voces demandaban cuestiones similares a ellos, sólo que por los medios utilizados para expresarlo unos fueron un poco menos criminalizados que otros. Pérez Rocha, segundo coordinador del CCH en un periodo muy breve (1973) declaró para la Revista virtual *Contralínea*:

“Hay muchas cosas de los planes de estudio que no deben actualizarse nunca”. Se trata, dice, de los “aspectos formativos más valiosos, más profundos de la formación” que “buscan la solución de problemas humanos y sociales perennes, permanentes; problemas que acompañan a la humanidad desde sus orígenes”.³⁶⁸

También la Asamblea de estudiantes de CCH Oriente cuestionaba la idea del perfil del egresado: “Para nosotros no se trata de considerar los requerimientos del mercado, sino los requerimientos de nuestra sociedad. El perfil del alumno del CCH debe ser necesariamente social”, cuestionan en pronunciamiento estudiantes agrupados en la Asamblea del CCH Oriente.³⁶⁹

Así, se pueden ver por parte de los inconformes con las reformas, dos líneas de crítica a este proceso, por un lado, el rechazo a los planteamientos de una reforma apegada a una lógica de mercado y que, por ende, contradecía la idea original del Colegio, basado en la crítica y el autodidactismo. Y, por otro lado, la exclusión en el proceso de decisión y creación de las reformas. En el primer caso, preocupaba el nuevo perfil del egresado y que se destruyera el planteamiento original del CCH, al grado de terminar siendo como cualquier otra prepa, como lo plantea la Consejera Universitaria Anahí Citlali Martínez: “hoy día el CCH se parece más a cualquier otra preparatoria o a alguna otra escuela, pero menos a lo que era antes.”³⁷⁰

Mientras que la segunda objeción cuestiona toda una forma vertical de toma de decisiones existente en la UNAM. Aquí sale a relucir la idea de exclusión planteada por Bourdieu y Passeron. Tanto alumnos como profesores se sintieron excluidos de este proceso de decisión. Ni siquiera los involucrados en las estructuras de consejerías de la UNAM se sienten incluidos y menos cuando sus propuestas no van con la tendencia. Así lo vivió Anahí Citlali: “comenta que su voz –crítica a la propuesta de actualización curricular– tampoco ha sido tomada en cuenta. Y es que, asegura, “cuando alguien muestra una inconformidad dentro del Consejo [ya sea el técnico o el universitario], como que dicen: ‘no, eso no está a discusión en este momento’”.³⁷¹

³⁶⁸ *Ibid.*

³⁶⁹ *Ibid.*

³⁷⁰ *Ibid.*

³⁷¹ *Ibid.*

Los profesores, a pesar de que se vociferó su inclusión, tampoco se sintieron escuchados en el proceso y es que dicen, su participación la limitaron a votar por quienes los representarían. Esto no muestra ninguna representación ya que:

el número de ellos es ínfimo en comparación con el total de académicos que laboran en el Colegio. Por ejemplo, tan sólo 29 profesores de 3 mil 380 que integran la planta docente, es decir el 0.85 por ciento, forman parte de la Comisión Especial Examinadora del *Documento base para la actualización del plan de estudios*.³⁷²

Asimismo, aseguran, el proceso de consulta tampoco tiene mucho impacto. Consistía en la realización de foros para estudiantes y profesores en los que podían externar sus opiniones y propuestas, también existía la posibilidad de enviar estos comentarios a una plataforma de internet. Esa información era remitida al Consejo Técnico, integrado por 57 personas y ellos decidían qué información era válida para tomar en cuenta. Al final, tenían toda la facultad de aprobar la reforma al plan de estudios.

Además, no existe una garantía de que estas propuestas sean tomadas en cuenta. Así lo platica el profesor Juan Márquez Zea, Coordinador del Área de Talleres de Lenguaje y Comunicación del CCH Azcapotzalco, pues según su vivencia de hace 17 años, cuando fue la modificación a los planes de 1996, él, junto con un grupo de catedráticos trabajaron de manera seria en un mapa curricular alterno.

Nosotros entregamos la propuesta a la autoridad, quien nos recibió y nos dijo: ‘muchas gracias por su aporte’. De ese mapa curricular que hicimos nada apareció en la reforma. Por eso no sé si la propuesta que hoy tenemos que dar sea en realidad tomada en cuenta o vaya a servir únicamente para avalar”, dice el docente.³⁷³

Con todo esto se puede visualizar que no sólo hubo una resistencia en el interior del proceso, quizá éste iba a seguir si nadie decía nada externamente. Probablemente se iba a replantear la reforma para luego continuarse. Es decir que, los 12 puntos fueron una propuesta cuestionada tanto interna como externamente. La profesora Lucía Laura no fue muy estratégica pues en lo interno quiso obligar a la comisión a aceptar su propuesta y además no visualizó la dimensión de una oposición en lo externo. Surgió un movimiento en su contra no sólo por parte de los que tomaron ambos edificios, sino profesores alumnos, consejeros universitarios que estaban oponiéndose desde sus trincheras a veces con pugnas y diferencias entre ellos pero ahí estaba el movimiento de oposición

Lucía Laura olvidó que, dentro de todo, en el CCH hay un fuerte choque de intereses y se conserva un campo problemático de la educación, no era tan sencillo introducir una reforma tan grande sin que nadie dijera o hiciera nada. ¿Pero realmente esta idea fue totalmente personalista como afirman algunos de los profesores? ¿Era sólo un mero interés de Lucía Laura para reelegirse?

³⁷² *Ibid.*

³⁷³ *Ibid.*

Claro está que si quieres reelegirte respondes a lo que está como tendencia en el discurso de la autoridad y de hecho el profesor Marroquín también lo afirma desde su posición cercana a escalafones medios: “La administración ceceachera ha sido pusilánime desde hace 30 años”³⁷⁴

Muchos acusaron a Lucía Laura de querer quedar bien con la autoridad pero sin saber interpretar lo que realmente quería Narro. ¿Pero será que nunca le planteó su propuesta antes de que se lanzara? Como argumenta el profesor Alfredo Muñoz, la intención de reforma ya estaba enmarcada en la idea de habilidades. Ésta, como vimos, ya se había introducido veladamente, pero ninguna administración se había atrevido a formalizarla en una reforma:

“Ya estaba la intención desde hace mucho tiempo de implementar una reforma que tuviese los rasgos de hacer mucho énfasis en la adquisición de habilidades y destrezas (...) eso venía desde la rectoría (...) lo que sí significaba jugársela fuerte, de hecho creo que Rito, en su momento, lo valoró y decidió no hacerlo (...) se lo estuvieron pensando los de la élite de la institución y obviamente no cualquiera se lo podía echar (...) Entonces la licenciada Muñoz dijo “yo me aviento” y sin tener un equipo bastante sólido se aventó.”³⁷⁵

Ella actuó desde un fin individual, sin entender del todo el plan general que venía de arriba, sólo se adaptó a los discursos ya platicados con la autoridad, pero no planeó bien su estrategia, porque le ganó la prisa de reelegirse, como dice Marroquín: “Puso plazos y los plazos coincidían perfectamente con el fin de su gestión, entonces para todo mundo era obvio que lo que ella buscaba era decir, acabo de cumplir señor rector, me salió bien, tengo derecho a cuatro años más”³⁷⁶

Mas eso no significa que todo el proyecto fuera individual, al final del proceso así quiso manejarse. Y así es las cuestiones políticas de poder. Las autoridades ponen personajes que lleven a cabo las reformas y si no funcionan ya tienen en quien desquitar las culpas y así eximir a toda una estructura dominante que hay detrás. A Narro le falló la estrategia al aceptar que fuera ella quien asumiera esa carga.

Ya sabido todo el contexto político en el que surgieron los 12 puntos, es importante citarlos y analizar todo el documento base.

c) ¿Cuáles eran los 12 puntos?

La manera en la que está organizado el documento evoca en gran medida a las tendencias internacionales y a la educación por competencias, pues dedican varios subtítulos a estas tendencias educativas. El primer apartado se refiere a las inclinaciones en el mundo para la Educación Media Superior, en el segundo a la Educación Media Superior en México, en el tercero a los antecedentes de las modificaciones al plan de estudios del CCH y, finalmente, la propuesta de actualización: los 12 puntos a tratar. Este índice en sí vuelca gran interés a analizar las propuestas de interés global en torno a la educación media superior, lo cual parece en ocasiones una postura de distancia y objetividad ante ellas, pero a la vez hay un discurso de fondo que parece avalarlas, lo cual se contradice con su conclusión de no avalar esta

³⁷⁴ Entrevista 3. Profesor Marroquín, *op. cit.*, min. 63:23.

³⁷⁵ Entrevista 2. Profesor Muñoz Cuevas, *op. cit.*, min. 00:11:48.

³⁷⁶ Entrevista 3. Profesor Marroquín, *op. cit.*, min. 67:33.

tendencia educativa nacional de competencias. El aval se ve desde la presentación del documento donde se asumen conceptos e ideas de aquel tipo de educación:

En este marco de necesidades sociales, es importante que los sistemas educativos superen la simple transmisión y asimilación de la información y logren sentar las bases de una sociedad del conocimiento en la cual los sujetos aprendan a sistematizar, generar y utilizar de manera ética y responsable los saberes.³⁷⁷

Aquí no es una postura expositiva, pues es la presentación del documento y claramente muestran un interés para sustentar una sociedad de conocimiento. Otra vez sale a la luz este concepto tan hermano de la Teoría del Capital Humano, ya usado en el Libro Azul y que hace referencia a una sociedad competitiva y tecnológica en donde el conocimiento adquiere una importancia primordial al volverse la mayor fuente de productividad.

Posteriormente en el documento se le da gran cabida a exponer qué plantean las tendencias internacionales respecto al nivel medio superior y parecen referir con detalle lo escrito en los documentos de La CEPAL o la UNESCO al transcribir sus comentarios como un análisis acertado, pues también avalan que la mayor escolaridad ayudará a superar las desigualdades y afirman que en el nuevo tipo de sociedad (otra vez se refieren a la del conocimiento) hay desventajas cuando existen bajos niveles de escolaridad:

En el marco de la globalización y la sociedad del conocimiento, los países cuya población presenta bajo niveles de escolaridad se encuentran en desventaja frente a otras naciones que cuentan con una población mejor preparada.³⁷⁸

Asimismo, exponen diversas cuestiones en torno a este nivel que se consideran importantes en la tendencia internacional, como el objetivo actual que adopta, la relevancia y pertinencia curricular ante los problemas de deserción, la atención a la desigualdad social. Finalmente abordan la generalización de la importancia de volver obligatorio el nivel, en donde exponen su postura de que no necesariamente eso es lo que mejora los niveles escolares de un país, pues en Finlandia y Japón no tienen una ley de obligatoriedad de la educación pos básica y sin embargo sus sistemas de enseñanza son reconocidos como de los mejores. A excepción de este argumento, en el documento parecen avalar todas las ideas internacionales en torno al nivel medio superior y, a veces, parecen no mostrar una postura.

A diferencia de la aparente neutralidad en la exposición de las tendencias internacionales para el Nivel Medio Superior, aquella en la referente a México se torna más abiertamente crítica. Sin antes no explicar detalladamente el diagnóstico nacional que consiste en proponerse los objetivos ya mencionados en la RIEMS y veladamente en el Libro Azul: Cobertura, equidad y calidad. Para esta última hacen una aclaración donde mencionan la importancia de evaluar las competencias para determinar calidad:

Si bien la calidad educativa no puede reducirse a los resultados de las evaluaciones estandarizadas, éstos constituyen un punto de partida significativo para conocer los

³⁷⁷ UNAM, *Documento Base para la Actualización del Plan de Estudios: Doce puntos a considerar*. Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades, 2012, p. 7.

³⁷⁸ *Ibid.*, p. 11.

aprendizajes, las habilidades y competencias que desarrollan los egresados de un nivel educativo o de una institución determinada.³⁷⁹

Aquí no queda tan claro si esta idea es un comentario de los creadores del documento ante el análisis de las reformas en México o simplemente una exposición neutral de éstas, aunque la introducción parece hacer ver que es una opinión de los creadores del documento. Lo cual haría notar que hay un cierto aval por parte de las instituciones de la UNAM y el CCH hacia este tipo de educación.

Sin embargo, más adelante, al hacer referencia a la RIEMS, cuestionan el término de competencias y se analizan sus orígenes ligados al ámbito empresarial, además de toda la controversia en torno a ellas. Y, finalmente, se toma una postura más tajante al afirmar que en las instituciones de la máxima casa de estudios no se adoptará ese modelo: “(...) es preciso aclarar que la UNAM manifestó desde un inicio, que se mantendría al margen de dicha reforma por lo que en el Colegio de Ciencias y Humanidades no se adoptará el enfoque de competencias.”³⁸⁰ Sin embargo, tampoco se descalifica tanto a este modelo, e incluso plantean, a diferencia de la intolerancia al proyecto original del Colegio, que hay que dar oportunidad de su culminación para juzgarlo:

Actualmente la información que se tiene es insuficiente para evaluar los resultados de la RIEMS debido a que aún no ha concluido su implementación (...) por lo anterior, resulta esencial dar seguimiento sistemático a su aplicación y hacer una evaluación de los resultados finales, es decir, conocer en qué medida se ha mejorado la formación de los egresados del bachillerato.³⁸¹

En este documento se ve una ambivalencia muy grande ante la postura de competencias, lo cual no sucedió en el anterior documento, donde se disimuló mejor este hecho, pues los creadores del documento ni siquiera entraron en la discusión de esta postura educativa. Sin embargo, ante el alcance cada vez más evidente de la estandarización en la propuesta de los 12 puntos se vieron en la necesidad de tomar una postura ante las competencias que, por un lado, parece rechazarlas, pero por el otro dedica mucho a analizarlas y les da cierta razón en algunos aspectos. Esta ambivalencia no sólo se ve en la presentación del documento, sino que en la exposición de cada punto se pudo visualizar, como en el Libro Azul, una tendencia a adoptar esta postura. Sin embargo, esta reforma sí pretendía un cambio más drástico que acabaría casi totalmente con la idea original del proyecto. Es importante analizar los 12 puntos para entender qué nueva idea se tenía planeada. No todos tienen alguna aportación importante a la idea de competencias, por ende, sólo se ahondará en los que aparentan estar insertos en esa idea.

Los 12 puntos son:

1. Redefinir el perfil del egresado.
2. Actualizar los programas de estudio.

³⁷⁹ *Ibid*, p.17.

³⁸⁰ *Ibid*, p. 24.

³⁸¹ *Ibid*, p. 24.

3. Formar y actualizar a los profesores.
4. Establecer como requisito curricular la materia de Educación Física.
5. Instruir el idioma inglés por tres años.
6. Fortalecer el idioma francés como segunda lengua extranjera.
7. Adecuar la selección de materias de tercer año.
8. Establecer el horario continuo de 7:00 a 19:00 horas, en turnos 01 y 02.
9. Implementar clases de 1:50 horas de duración.
10. Ofrecer de manera opcional recursamientos mediante cursos en línea y tutoriales con la presentación de un examen presencial.
11. Desarrollar cursos en línea para apoyar a los cursos ordinarios, remediales y propedéuticos para la licenciatura.
12. Incorporar una materia en el primer semestre, denominada “Estrategias para aprender a aprender”

Según el profesor Salvador Hernández el verdadero cambio en los 12 puntos estaba en la actualización de los programas de estudio “...lo otro del inglés y el horario la verdad es que era accesorio, podían estar o no.”³⁸² Pero recordemos que para los estudiantes y profesores el primer punto era algo esencial en el cambio y no parecen muy equivocados, ya que a partir del nuevo perfil del egresado se determina todo lo demás.

En el documento se analiza qué perfil de ingreso tienen los estudiantes en la actualidad, pues a partir de esto, se construye el perfil de egreso. Concluyen tres aspectos principales: 1. jóvenes insertos en una sociedad de ciencia, desarrollo y tecnología en constante cambio, 2. Con deficiencias académicas por un sistema escolar carente de mejores estrategias de aprendizaje y 3. Estudiantes con mejores condiciones económicas.³⁸³

Ante esto, en el documento consideran importante redefinir el nuevo perfil del educando a partir de analizar los mismos aspectos que en la RIEMS: “Los conocimientos, las habilidades y las actitudes que los alumnos obtienen en su tránsito por el Colegio; la actitud frente a la experiencia de la reprobación, las asignaturas con mayor rezago, los problemas del abandono del aula, las opciones de acreditación, entre otros.”³⁸⁴ Además, consideran de relevancia no olvidar que el Colegio debe preparar desde sus características de ser propedéutico para la Universidad, pero también promover más las opciones técnicas por si los alumnos deciden incorporarse a un

³⁸² Entrevista 5. Profesor de Historia de México 1 y 2 del CCH Vallejo, Salvador Hernández. Realizada el lunes 27 de noviembre de 2017 en la Academia de Histórico social del mismo Colegio. Por: Analia Herrera Govea, min. 00:18:10. Para escuchar la entrevista completa consultar en *Fuentes* la parte de *Entrevistas*.

³⁸³ Pues argumentan que gran parte de las familias de los ceceacheros laboran en el sector de los servicios

³⁸⁴ CCH, *12 puntos...op. cit.*, p. 40.

empleo al finalizar su bachillerato. Pero además, consideran de importancia para construir el nuevo perfil, no olvidar que:

Los requerimientos del mercado laboral obligan a los alumnos a tener conocimientos y destrezas particulares como resolver problemas, trabajar en equipo, manejar adecuadamente las TIC, dominar el inglés como principal lengua extranjera, cuidar su salud física y mental y desarrollar su capacidad para autorregular su aprendizaje.³⁸⁵

A partir de estos planteamientos, se puede deducir que el Colegio está asumiendo el papel de bachillerato asignado en el neoliberalismo. Por un lado, sigue asumiendo que sí abre sus puertas a estudiantes con mejores condiciones económicas y no busca cambiar esa característica a diferencia del plan original. Pero además, se apega a formar jóvenes dentro de la idea de las competencias, que ahí lo llama destrezas y habilidades, pero al final enumera algunas de las competencias básicas requeridas en una empresa: trabajar en equipo, manejar las TIC, dominar el inglés, etcétera. Además, no olvida su función de propedéutico, es decir que se sigue visualizando el interés por la administración de formar para la universidad. Así, por un lado asume estudiantes, sí con deficiencias, pero que tienen mejores condiciones económicas que la mayoría de la población mexicana y, por ende, en la mayoría de las veces, con mayor capital cultural y mejores condiciones para continuar estudiando. Ahí se asume una postura de cierta elitización. Pero, se ve el interés en formar técnicos profesionales, envueltos en una dinámica y mentalidad empresarial. Así, se visualiza a jóvenes profesionales sí, pero en ámbito de mando medio empresarial.

Así, este primer punto es crucial, pues a partir de él se desarrollaron los demás. Y, como dice el profesor Salvador, algunos son accesorios, pero la mayoría sí se desprenden del primero. Los siguientes dos, son de los más trascendentes en este nuevo perfil.

En el segundo punto, se plantea bajo qué criterios se harán las actualizaciones a los programas de estudio. Para ello, primeramente diagnostican el estado de aquellos y ubican un problema general: el fenómeno de los programas saturados que promueven una pedagogía expositiva y aprendizaje memorístico, lo cual produce frustración en los profesores por no cubrir los programas. Es curioso que mencionen esta característica de a pedagogía tradicional en un documento para el CCH, ya que justo su idea original era combatir esta forma de enseñanza, de ahí la idea de los cuatro turnos que promovía más el autodidactismo o la infraestructura de las aula que busca impulsar mayor discusión que exposición. A pesar de ello, en el documento se omite esta idea base del Colegio y se presenta como si también tuviera este problema.

Ante esta característica, introducen la necesidad de pensar en una nueva forma de educación, sobre todo, ante el constante y acelerado cambio de la sociedad actual y se basan en lo establecido por propuestas de organismos internacionales:

(...) los informes sobre educación de la UNESCO, entre los cuales destaca el presidido por Jacques Delors (1996), señalan que la rapidez y el volumen de los cambios científicos, económicos y culturales que caracterizan a la época actual, hacen imprescindible mejorar

³⁸⁵*Ibid*, p. 41.

la preparación de las personas para vivir en un mundo en permanente transformación y aprender a lo largo de su vida.³⁸⁶

Ante esto, sugieren que la comisión que revise los planes de estudio debe tener en mente una serie de características, de las cuales hay que resaltar una cuestión importante: sugieren mayor control y evaluación de la enseñanza, la cual debe estar ligada a las habilidades desarrolladas. Por ejemplo, consideran de gran relevancia: explicitar claramente el nuevo Modelo Educativo dentro de la estructura de los programas y nunca olvidar en este proceso el perfil del egresado, asimismo, adecuar los contenidos temático con base a las habilidades transversales. Respecto a el diagnóstico, se propone evaluar la profundidad y cantidad de los contenidos que se abordarán en cada asignatura, es decir que se sugerirá al profesor que temas deben ser más profundizados y extenso y además se le propondrán los procedimientos de evaluación en cada una de las unidades de las asignaturas, que permitan verificar el nivel alcanzado por el alumno. Así, en los nuevos programas se sugiere una nueva forma de enseñanza dirigida a reforzar el nuevo perfil del egresado, que se basa en el desarrollo de habilidades.

Para lograr este cometido es esencial capacitar a los profesores, pues son ellos los que deciden o no seguir estas sugerencias, ya que la Libre Cátedra no desaparece en la UNAM. De ahí la importancia del tercer punto

Recordemos la tendencia nacional e internacional que llegó en la era de la estandarización y las competencias: la necesidad de evaluar a los profesores. Esta propuesta viene en un documento de la OCDE justo desde 2010, donde afirma que:

México necesita con urgencia un sistema de evaluación docente basado en estándares (...) el sistema puede incluir variables formativas y sumativas; por ejemplo, recompensar a los docentes excelentes o dar apoyo a los docentes de menor desempeño. Los docentes que presenten un bajo desempeño de forma permanente deberán ser excluidos del sistema educativo.³⁸⁷

Esta postura de urgente necesidad de evaluación docente se radicaliza para 2011, justo un año antes de que fueran lanzados los 12 puntos. Sin embargo, a pesar de ello, en la UNAM no se planteaba una evaluación docente y así lo aseguraron la mayoría de los entrevistados "...no existe [en el CCH] algo parecido a una evaluación a la docencia."³⁸⁸ Sólo mencionaron el Cuestionario de Actividad Docente (CAD) contestado por los alumnos para diagnosticar a los maestros, pero que no tiene repercusiones fuertes. Sólo si el profesor quiere promoverse en un Concurso de Oposición, pero tampoco pesan mucho esos resultados.³⁸⁹

³⁸⁶ *Ibid*, p. 42.

³⁸⁷ OCDE, *Acuerdo de cooperación México- OCDE para mejorar la calidad de la educación de las escuelas mexicanas*. 2010, p. 6.

³⁸⁸ Entrevista 3. Profesor Marroquín, *op. cit.*, min. 00:00:52.

³⁸⁹ Además, especificaron algunas diferencias de evaluación entre profesores de asignatura y carrera que, afirman, son obligatorias, pero no repercuten en las condiciones laborales de los profesores. Y se basan más en aspectos de informes semestrales en el caso de los primeros, en el cual deben registrar algunos datos, como le número de aprobados y reprobados, los egresados, la cantidad de grupos con los que se trabajó o algunos de los materiales elaborados para la clase. Para los profesores de carrera es más trabajo, pues es necesario hacer un

Y es que la UNAM no le apuesta a una evaluación docente tan impactante como la implementada por la Reforma Educativa, analizada en el capítulo 2, ya que no es compatible con su política de Libre Cátedra, por ello la estrategia para introducir las habilidades es a partir de la constante formación y la renovación generacional.

Es necesario definir un programa permanente de formación que atienda las necesidades de la diversidad y movilidad de la planta docente, y que haga hincapié en que los profesores de reciente ingreso incorporen el Modelo Educativo a su práctica cotidiana.³⁹⁰

Para lograrlo, la administración proponía, con este tercer punto, un programa amplio e integral de formación que se iba a impulsar con un nuevo Centro de Formación de Profesores (CFP), el cual iba a:

(...) desarrollar sus funciones organizando áreas dedicadas a la investigación e innovación educativa, intercambios académicos con otras instituciones, estancias docentes, así como la adopción de mecanismos que certifiquen los procesos de formación de los profesores del Colegio y del bachillerato en general demanden³⁹¹

Esta última parte tiene una gran similitud con la RIEMS, pues la administración del Colegio estaba asumiendo la necesidad de certificarse desde las demandas del Nivel Medio Superior en general. Y esto iba a implicar una evaluación más fuerte. Para lograr este objetivo, también se pensaba diseñar y aplicar un Sistema Integral de Formación de Profesores (SIFP) el cual debía basarse en el Modelo Educativo actualizado.

Así, con esta propuesta se iba a implementar una nueva formación, principalmente, a los nuevos profesores. Esto denota, veladamente, una nueva evaluación, sobre todo si se buscaba una certificación.

Así, estos primeros 3 puntos iban muy de la mano, ya que el perfil de egreso del alumnos se redefinió con base a un modelo de habilidades, el cual iba a ser la guía para la actualización de los planes de estudio y la nueva formación de los profesores. Sin embargo, algunos de los siguientes puntos, aunque complementarios introducían aspectos de esta misma línea.

El cuarto y quinto punto fueron los atribuidos a la mala interpretación de Lucía Laura del Informe de Gestión de Narro, como lo planteó el profesor Marroquín, aquel dijo que era importante promover el inglés y la Educación Física en la UNAM y por eso ella lo incluyó en sus 12 puntos. ¿Pero esa idea de dónde la sacó Narro? Como se plantea en el recuento de las tendencias internacionales en la Educación Media Superior hecho por el propio

proyecto de trabajo, tanto para el área básica (el de las clases) como complementaria, que consiste en un trabajo adicional que es trabajo de investigación o para el fortalecimiento institucional del Colegio. Entonces se hace un proyecto que durante un año se va desarrollando y al final del año hay que hacer un informe detallado de cómo te fue. Ahí mismo se deben incluir pruebas que demuestren a qué cursos, seminarios y conferencias asistió. Además de las publicaciones que sacó. Entrevista 6. Profesor de Taller de Lectura y Redacción e Iniciación a la Investigación documental I-IV y de Taller de Comunicación I y II del CCH Vallejo, Espartaco Rosales Arroyo. Realizada el miércoles 29 de noviembre de 2017 en la Sala de Tutorías del mismo Colegio. Por: Analía Herrera Govea, min. 00:01:18. Para escuchar la entrevista completa consultar en *Fuentes* la parte de *Entrevistas*.

³⁹⁰CCH, *12 puntos...op. cit.*, p. 44.

³⁹¹*Ibid*, p. 44.

documento, uno de los objetivos de este nuevo modelo ha sido, el haber “...ampliado y mejorado la oferta de actividades culturales, sociales y deportivas dentro de la escuela.”³⁹² o como se maneja en la propia RIEMS en una de las sub competencias genéricas que debe adquirir el alumno “Elige y practica estilos de vida saludable (...)reconoce la actividad física como un medio para su desarrollo físico, mental y social”³⁹³

Mientras que el inglés es considerado una de las disciplinas básicas y fundamentales en la educación por competencias.

El interés a esta lengua ya se había evidenciado en el CCH desde antes de los 12 puntos. Recordemos que se construyó un edificio especial para idiomas, en el que se le da mucha importancia al inglés. Además, desde 2009, el rector José Narro emprendió un plan de mejora de enseñanza de las lenguas extranjeras, con el que cambió la orientación, que antes se centraba en la comprensión de lectura de textos académicos y actualmente se enfoca hacia el dominio de las cuatro habilidades: hablar, escribir, leer y escuchar.³⁹⁴ Asimismo, se dividieron los grupos de esa materia a la mitad.

Con este punto se planteaba darle una todavía mayor y especial importancia al inglés, no sólo por encima del francés, sino de todas las demás disciplinas, pues anteriormente sólo se cursaba en tercero y cuarto semestre y, con esa nueva reforma, se ampliaría para los tres años. Como fue expresado, por alguno inconformes, ninguna materia se cursa los tres años en el Colegio. Además, no conformes con estos beneficios, en este punto se planteaba construir un edificio más para la enseñanza de idiomas para tener suficiente espacio y horarios.

Asimismo, con la era de la agudización de la alineación esta postura se hace más evidente, el inglés pasa a posicionarse con más fuerza, pero además con una tarea más concreta: para una función empresarial. De ahí que la literatura y cultura de la lengua pasen a segundo término en los programas del Colegio. Para ellos la importancia de este idioma se enfoca a: “(...) satisfacer sus necesidades académicas, tales como la consulta de fuentes de diversos tipos en idioma inglés, acceder a becas y programas de internacionalización y colocarse en el mercado productivo de manera óptima al concluir sus estudios.”³⁹⁵

Entonces, la importancia que se le da hoy a la lengua inglesa en el Colegio está encaminada a una tarea más específica de homologación internacional y empresarial, además de tomar más importancia que cualquier otra lengua.

Quizá estos dos puntos sí fueron inspiración del discurso de Narro, pero no fue idea de él, sino que se inspiró en las tendencias internacionales del Nivel Medio Superior. De cualquier forma, el toque exagerado de importancia a esta lengua sí fue parte de la mala estrategia de la directora Lucía Laura.

³⁹² Ibid, p. 13.

³⁹³ SEP, *RIEMS...op. cit.*, P. 59.

³⁹⁴ Cabe aclarar que esto no necesariamente cambió la dinámica de los profesores, muchos continúan impartiendo la modalidad tradicional de leer textos literarios.

³⁹⁵ CCH, *12 puntos..., op. cit.*, p. 47.

El sexto punto complementa el anterior, pues en él se define al francés como segunda lengua extranjera, es decir que se le considera menos trascendente que el inglés, mas no deja de dársele un impulso importante por mantener también un estatus político mayor que el resto de las lenguas nacionales e internacionales. Uno de los objetivos importantes para aprender este idioma se basa en la misma idea de homologación, pues:

Los alumnos podrán acceder a secciones internacionales gracias al convenio firmado con la Embajada de Francia. Éste propone la certificación de los alumnos de acuerdo con el nivel de conocimientos alcanzados, así como la posibilidad de tomar clases de algunos temas de ciertas materias en lengua francesa.³⁹⁶

Así, la enseñanza de las lenguas en el CCH plantea una nueva tendencia en la que la antigua importancia a la cultura clásica de las lenguas es desechada para dar cabida a una tendencia de homologación funcionalmente empresarial.

El séptimo, octavo y noveno punto eran realmente los accesorios y adicionales. El séptimo punto simplemente explica el ajuste en la selección de materias del último año, modificación que era necesaria ante la introducción del inglés en el último periodo. En el octavo punto se hace la propuesta de establecer un horario continuo de 7:00 a 19:00 para que los alumnos de la tarde pudieran salir más temprano. Sin embargo, con esto se quitaba el horario intermedio de 13:00 a 15:00, el cual era el que se aprovechaba para tomar recursamientos y clases, talleres extracurriculares y opciones técnicas. De ahí que fuera uno de los más criticados por alumnos y profesores. Con el noveno punto se proponía reducir las clases a 1:50 y establecer un receso de 20 minutos en cada turno, lo cual, aunque no está escrito, de por sí, se aplica.

Los puntos 10 y 11 son también de crucial importancia, ya que, con ellos se promueve la idea de las TIC. En el primero se inicia diciendo “El actual proceso de Actualización del Plan de Estudios representa la oportunidad para explorar adecuadamente lo que las nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) brindan para agilizar el acceso, uso y análisis de la información.”³⁹⁷ Además afirman que otras de las alternativas que ofrecen es el diseño de cursos en línea, evaluación de aprendizajes y oportunidades para que los alumnos reciban retroalimentación sobre su desempeño. Asimismo se proponía crear opciones en línea para los recursamientos. Todo esto iba a implicar una mayor canalización de recursos económicos a este plan de tecnologías, se pensaba en mejorar y actualizar la infraestructura, el equipamiento de cómputo y la conectividad de la red de los planteles.

Mientras tanto, en el punto 11 se refuerza la idea de desarrollar cursos en línea para apoyar, no sólo los recursamientos, sino los ordinarios y propedéuticos para la licenciatura, con la implementación de cursos y materiales en línea. Además, se iba a fomentar en los alumnos

³⁹⁶ *Ibid*, p. 48.

³⁹⁷ *Ibid*, p. 53.

el uso de las mismas para sus estudios y capacitar también a los profesores en el uso de las TIC.

En el último punto se aborda uno de los aspectos más guiados a las competencias: La incorporación de una materia en el primer semestre denominada “Estrategias para aprender a aprender”. Es muy importante hacer un análisis detallado de esta frase, ya que es un ícono de la metodología pedagógica del proyecto original, sin embargo, también forma parte del bagaje actual de competencias. Como muchos de los aspectos del Colegio que aparentaban estandarización, esta frase parece quedar muy bien conjugada con la idea de competencias actual. Sin embargo, es necesario hacer una clara distinción para ubicar a qué se refería el antiguo proyecto con ella y qué sentido toma en aquella teoría de educación mercantil, pues sí se analiza bien la primera idea de “aprender a aprender” que planteaba se refería a la idea del método científico, el cual es criticado por las reformas neoliberales. La idea original de esta frase pretendía que:

[el alumno] sepa aprender, sepa informarse y estudiar sobre materias que aun ignora, recurriendo para ello a los libros, enciclopedias periódicos, revistas, cursos extraordinarios que siga fuera de programa, sin pretender que la Unidad le de una cultura enciclopédica, sino los métodos y técnicas necesarios y el hábito de aplicarlos a problemas concretos y de adquirir nuevos conocimientos.³⁹⁸

Así, esta frase se aprovecha porque pareciera que en el Colegio se inspiraron en una idea constructivista más tradicional, que parte de Jean Piaget, el cual establecía que los individuos debían aprender a partir de observar su propia forma de adquirir el conocimiento. Por ende está muy ligada a una idea de investigación y de curiosidad, además de un medio para salirse del programa y buscar ese aprendizaje. Entonces, el plan pedagógico hace énfasis en: “(...) aquel tipo de cultura que consiste en aprender a aprender; a informarse, en los talleres de investigación documental; así como en despertar la curiosidad por la lectura, y en aprender a leer y a interesarse por el estudio de los grandes autores.”³⁹⁹

En contraste, está la idea de aprender a aprender planteada en la actualidad, también derivada del constructivismo pero reducida a un plan escolar más concreto en el que la investigación, la curiosidad, el salirse de los programas para aprender otras cosas no tienen lugar. En los documentos de los organismos internacionales el “aprender a aprender” se reduce a la catalogación de competencia. Para la unión europea, ésta es:

(...) la habilidad para iniciar el aprendizaje y persistir en él, para organizar su propio aprendizaje y gestionar el tiempo y la información eficazmente, ya sea individualmente o en grupos. Esta competencia conlleva ser consciente del propio

³⁹⁸ *Gaceta amarilla, op. cit.*, p.5.

³⁹⁹ *Ibid.*, p.7.

proceso de aprendizaje y de las necesidades de aprendizaje de cada uno, determinar las oportunidades disponibles y ser capaz de superar los obstáculos con el fin de culminar el aprendizaje con éxito. Dicha competencia significa adquirir, procesar y asimilar nuevos conocimientos y capacidades, así como buscar orientaciones y hacer uso de ellas.⁴⁰⁰

En esta definición se encuentran nuevos conceptos no presentes en la definición original del Colegio, los cuales tienen una fuerte relación con el ámbito empresarial, como “habilidad”, “gestionar”. Además se asocia una relación importante entre aprendizaje y tiempo, cuando este factor no era importante en la investigación y la búsqueda a partir de la curiosidad, pero sí lo es en un escenario de mercado. De igual forma se le asocia con la adquisición no sólo de conocimientos, sino de capacidades, lo cual no era mencionado anteriormente.

Ya que se ha hecho la distinción entre la idea de “aprender a aprender” del CCH en sus orígenes y la de las competencias propuestas por la Unión Europea sería interesante ahondar en el último punto de la reforma para descubrir a cuál de las dos se apega más. Según este nuevo plan la materia denominada “Estrategias para aprender a aprender”:

(...) tiene como finalidad impulsar y ampliar las habilidades de estudio indispensables en el bachillerato, así como el desarrollo de una serie de habilidades básicas, como el aprendizaje autónomo, el aprendizaje cooperativo, el trabajo en equipo, la búsqueda y selección de información, entre otros.⁴⁰¹

Es claro que la idea de esta nueva asignatura y la propuesta de la Unión Europea tienen grandes parecidos, en primera porque utilizan los mismos conceptos como habilidades básicas, las cuales, como se había analizado anteriormente parecen estar sustituyendo al concepto de competencias.

Así, la idea de “aprender a aprender” retomada en esta reforma se distancia en gran medida con la original, pues ni siquiera se hace mención a los talleres de investigación que se impartían en el Colegio, ni la idea de la curiosidad por la lectura o por conocer a los grandes autores, mucho menos aprender sobre materias que aun ignora, ahora se preocupan por aprender las habilidades básicas.

Así los 12 puntos fueron una intención de reforma que pretendía plasmar de manera formal la idea de habilidades ya desarrollada en el libro azul, pero hubo una oposición muy grande, aunado a que la estrategia para implementarlos no fue la mejor en un espacio en el que la educación es un campo problemático. Por ello los programas siguen siendo los del 96. Sin

⁴⁰⁰Diario oficial de la unión europea. *Recomendación del parlamento europeo y del consejo de 18 de diciembre de 2006. Sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente.*

⁴⁰¹ CCH, *12 puntos...op. cit.*, p. 55.

embargo, la siguiente administración ya no continuó con la idea de reforma, sino que se avocó a pequeñas, pero consistentes actualizaciones.

d) Las “pequeñas” actualizaciones de Jesús Salinas

En el año 2014 tomó la administración de la Dirección General de CCH, el profesor Jesús Salinas Herrera. Él ya no continuó con la línea de la reforma, pero implementó las actualizaciones correspondientes a cada materia. Estos programas entraron en vigencia desde 2016 para los alumnos de 1º a 4to y apenas en 2018 empezarán a operar estos programas para los cursantes de 5to y 6to semestre.

En estas actualizaciones se implementaron dos rubros de los 12 puntos: la redefinición del perfil del egresado y, con base en ello, la modificación a cada uno de los programas de estudio. Según la página web del CCH, este nuevo perfil consiste en que el alumno: “(...) haya adquirido una serie de conocimientos, habilidades académicas, actitudes y valores que le servirán para continuar sus estudios profesionales y para su desarrollo como persona a lo largo de su vida.”⁴⁰²

Asimismo, en esa misma página presentan cuatro columnas en las que se enlistan los conocimientos, las habilidades, actitudes y valores que adquirirá el alumno cuando haya concluido el CCH. Ahí figuran muchas de las competencias ya antes analizadas en la RIEMS y en los documentos de los organismos internacionales, sólo que no se menciona este concepto. Por ejemplo, en la columna de habilidades se presenta la competencia de tomar decisiones de manera informada, usar adecuadamente la tecnología y trabajar en equipo. Mientras que en la columna de Actitudes se repite la disposición para trabajar en equipo y se habla del aprendizaje autónomo.

Los cambios específicos a las materias se basaron en este nuevo perfil, de hecho en cada programa viene un apartado que dice *Contribución al perfil del egresado*. Para muchos profesores parecen sutiles las modificaciones y para otros tienen gran relevancia. Si se analizan bien dentro de lo sutil tienen cambios consistentes.

Por ejemplo el profesor de Historia del CCH Vallejo, Salvador Hernández, considera que las modificaciones fueron: “...de contenido (...) muy básicos los cambios que hubo, algunos hasta cosméticos nada más.”⁴⁰³ Sin embargo, después cita ejemplos de casos que no parecen tan minúsculos:

En el caso de Historia tiene que ver con temporalidades (...) se cambian unidades, no tanto contenidos, sino la estructura de cómo analizar la Historia (...) Por ejemplo, Historia de México, en la Unidad 1, el plan de estudios de 2006⁴⁰⁴, abarcaba de la llegada del hombre al continente y hasta el porfiriato, ahora cortan esa parte de la llegada del hombre al continente y empieza desde México Prehispánico⁴⁰⁵

⁴⁰² “Perfil de egreso” en CCH-UNAM, página web http://www.cch.unam.mx/padres/perfil_egreso

⁴⁰³ Entrevista 5. Profesor Salvador Hernández, *op. cit.*, min. 00:17:29.

⁴⁰⁴ En realidad los planes son de 2003-2004, como se maneja en la página web del Colegio <http://www.cch.unam.mx/programasestudio2016>

⁴⁰⁵ Entrevista 5. Profesor Salvador Hernández, *op. cit.*, min. 00:19:51.

Además, asegura, la parte de la metodología de la Historia desaparece de los programas de Historia de México y sólo se deja en Historia Universal. Desde antes, aquella etapa de la antigüedad no estaba presente en los programas de Historia Universal, sólo tenía presencia en Historia de México y con este cambio se ha eliminado de los dos programas. Respecto a la metodología de la Historia, no se debe olvidar que en los orígenes de proyecto se le dedicaba una materia especial: Teoría de la Historia. Y se pasó a optativa. Sin embargo, se le dedicaba una unidad en Historia de México I y en Historia Universal I, ahora sólo se dejó en esta última, es decir que se le ha quitado un poco más de terreno a este aspecto de cómo estudiar la Historia.

Asimismo, el profesor Espartaco Rosales, también del CCH Vallejo afirma que a la materia de taller no le hicieron ninguna modificación importante: “(...) por ejemplo el modelo (...) del enfoque comunicativo como base de lo que aquí estudiamos (...) se mantuvo, no hubo un cambio dramático, si acaso unas sutilezas que hemos estado discutiendo.”⁴⁰⁶

Sin embargo, después de reafirmar que los cambios habían sido sutiles y de simples enroques entre unidades, recordó un detalle importante:

“Si acaso en el tercer semestre, nosotros antes veíamos una unidad que se llamaba lectura crítica del texto icónico oral y la intención es que los chicos hicieran, efectivamente, una lectura crítica a diferentes tipos de texto como la publicidad (...) que se reflexione sobre los objetivos de la publicidad, sobre lo que realmente persigue y eso ahora no se está enfocando así, no aparece como lectura crítica y más bien una de las actividades que se propone dentro del programa indicativo es (...) la elaboración de un texto publicitario.”⁴⁰⁷

Este cambio parece muy grande, ya no se promueve el análisis y la crítica hacia la publicidad, sino que se incita a la elaboración de un texto de este tipo. Ahí se está quitando un elemento esencial del proyecto del CCH, pues se supone que era una escuela para hacer seres críticos, no publicistas que reproducen anuncios sin cuestionarse el origen de los mismos.

A diferencia de los dos casos anteriores, el profesor Alfredo Muñoz del CCH Azcapotzalco aseguró que sí hubo cambios importantes tras las actualizaciones. Él sostiene la idea de que se introdujo en los programas una premisa *constructivista*, a pesar de que la línea llevada en el documento continuaba siendo *realista*. Ponían: “Dentro de un programa constructivista, la evolución es un hecho. Y a partir de esa premisa fundamental, desarrollaban todo el programa (...)”⁴⁰⁸

Para él fue sorprendente que pusieran dos teorías que no tienen que ver, es más, asegura, hay un debate muy fuerte entre el realismo (que era lo que en verdad era el programa) y el constructivismo (que era lo que decía ser). Eso trajo muchas críticas entre los profesores de la materia, lo cual ocasionó que se les cayera ese programa en 2013. Posteriormente, vuelven a sacar otro donde tienen nuevos planteamientos extraños al programa original:

⁴⁰⁶ Entrevista 6. Profesor Espartaco Rosales Arroyo, *op. cit.*, min. 00:25:26.

⁴⁰⁷ *Ibid*, min, 00:26:16.

⁴⁰⁸ Entrevista 2. Profesor Muñoz Cuevas, *op. cit.*, min. 00:22:56.

“Empiezan a trabajar los seres vivos (...) como sistemas. Ponen la Teoría de Sistemas como elemento central de la teoría, lo cual no tiene nada de malo si estás en una teoría de lenguas, de matemáticas (...) en el caso de la Biología es un brinco impresionante, porque un ser vivo se ubica en un espacio, como dicen los filósofos, ontológico (...) mientras que si es un sistema ya es cosa.”⁴⁰⁹

Esta idea, además de colocar a los seres en un espacio *óntico*, es cuestionable, según el profesor, porque además, con esta clasificación, se asume que los seres tienen un fin último, al ser la Teleología una característica de la Teoría de Sistemas. Esto va muy de la mano con otros conceptos que empezaron a introducir en esos programas, según el profesor: “Tenían una carga impresionante sobre lo que es la formación de capital (...) lo mencionaban como 15 ó 20 veces, capital natural, capital humano. (...) [hablaban] de la importancia en la formación de capital natural.”⁴¹⁰

Según el profesor, el capital natural se refiere a visualizar a los seres, no desde su existencia natural como tal, sino como un recurso que sirve para los procesos de producción. Así, los animales, las plantas, los minerales no son estudiados para entenderlos desde su desenvolvimiento en el mundo y su conexión con el todo para la existencia, sino como recursos que sirven para mantener una cadena de producción. De ahí la necesidad de concebirlas con un objetivo final en su existencia: ser mercancía.

La materia de Filosofía continúa siendo obligatoria, sin embargo, ahora se le encomiendan fines distintos a los que tenía en los orígenes del Colegio, basada en el pensamiento crítico y la revisión de la historia de la Filosofía. Esto sigue presente en el programas, pero le agregaron un marco de referencia que parte de cuatro pilares: aprender a aprender, aprender a ser, aprender a hacer y aprender a convivir, esto recuerda a la obra editada por la UNESCO en 1994 y presidida por Jaques Delors, *La educación encierra un tesoro*, en el cual se mencionan esos cuatro rubros, pero el primero y el último se nombran un poco distintos *aprender a conocer* y *aprender a vivir juntos*. En este documento que se volvió un hito de la educación por competencias se ahonda en cada uno de estos lemas. En el aprender a hacer se da especial importancia a “adquirir una competencia que capacite al individuo para hacer frente a un gran número de situaciones y a trabajar en equipo. Pero también aprender a hacer en el marco de las distintas experiencias sociales o de trabajo...”⁴¹¹

En esta definición, parece más clara la idea de un entorno cambiante de trabajo empresarial, en el que el individuo debe ser competente y estar capacitado para enfrentarse a situaciones que se presenten en ese campo, además de siempre contemplar el trabajo en equipo con el fin de impulsar el desarrollo de una empresa. La definición de este rubro en los nuevos programas del CCH cambia, toma otros conceptos sustraídos del lenguaje universitario, pero expresando una idea similar: “Aprender a hacer es fundamental en la adquisición de destrezas para analizar los procesos de aprendizaje. Fortalece la capacidad para identificar y ejercer las habilidades de pensamiento y sensibilidad necesarias para solucionar problemas de manera razonable”⁴¹²

⁴⁰⁹ *Ibid*, min. 00:25:00.

⁴¹⁰ *Ibid*, min. 00:31:04.

⁴¹¹ Jaques Delors, *Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI, La educación encierra un tesoro*, compendio, ediciones UNESCO, 1994 p. 34

⁴¹² Universidad Nacional Autónoma de México. Colegio de Ciencias y Humanidades, *Programa de estudio. Área Histórico- Social. Filosofía I y II*, 2016, p. 14

Aquí se mencionan una vez más destrezas en lugar de competencias y no se habla de un campo de trabajo, sino de “analizar aprendizajes”. También se habla de resolver problemas a partir de ejercer las habilidades del pensamiento (por no decir movilizar las competencias)

El *aprender a ser* denota una idea de autonomía y autosuficiencia, la cual es esencial para desenvolverse en una empresa, ya que no siempre se debe estar esperando a seguir las órdenes de un jefe, por algo en este tipo de trabajos a los empleadores les gusta que el empleado “los sorprenda” con su eficacia y eficiencia “Aprender a ser para que florezca mejor la propia personalidad y se esté en condiciones de obrar con creciente capacidad de autonomía, de juicio y de responsabilidad personal”⁴¹³

Mientras tanto, en los nuevos programas de Filosofía del CCH el aprender a ser

conlleva a la formación de actitudes, valores, aptitudes, habilidades y destrezas que son resultado de las múltiples relaciones de los estudiantes en sus diversos contextos. En ellas, puede plasmar una conducta creativa, auto reflexiva y de respeto (...)Capacidad de acción, valoración y compromiso en un proceso que pretende apoyar y consolidar la formación de estudiantes autónomos y aptos para participar en la vida pública con criterios razonables, pero sensibles a las necesidades y prioridades humanas.⁴¹⁴

Una vez más intenta complejizarse el discurso, metiendo los conceptos de las competencias de actitudes, valores, habilidades y destrezas, pero también poniendo énfasis e interés en conductas un poco más amplias como de auto reflexión y creatividad, pero también de respeto. Pero al final está presente la idea de formar estudiantes autónomos, aptos y con criterios razonables y sensibles a las necesidades humanas. Hay, como siempre, muchas ambigüedades en el discurso, pues no ahondan sobre cuáles son esas necesidades humanas.

El enfrentamiento de conflictos y problemas en una empresa, no sólo debe hacerse como individuo autónomo, también es importante unir fuerzas con los otros empleados para resolver alguna adversidad, por ello es fundamental el *aprender a vivir juntos* “...desarrollando la comprensión del otro y la percepción de las formas de interdependencia -realizar proyectos comunes y prepararse para tratar los conflictos”⁴¹⁵

En esta idea parece importante comprender al otro, no por una cuestión de sensibilidad sincera, sino con el fin de tratar conflictos inmediato, en el CCH también se habla de un aprender a convivir que se refiere a

La expectativa del aprender a convivir es resolver razonablemente los conflictos derivados de tales controversias [referentes a teorías éticas y controversias morales]. Asimismo, integra el aprender a hacer, cuando en éste se incluye y aprecia el trabajo colaborativo para la construcción de los conocimientos.⁴¹⁶

⁴¹³ Delors, *op. cit.*, p. 34.

⁴¹⁴ CCH, *Programas...op. cit.*, p. 14.

⁴¹⁵ Delors, *op. cit.*, p. 34.

⁴¹⁶ CCH, *Programa...op. cit.*, p. 14.

En este apartado sí ahonda en los conflictos, se refiere a problemas y discusiones filosóficas y no lo concretiza en cuestiones laborales. Pero luego agrega que en ese proceso también es necesario el trabajo colaborativo, no para resolver conflictos, sino para construir conocimientos.

Así como sucedió con el discurso del Libro Azul, las competencias están presentes en los programas del CCH, pero disfrazadas con conceptos e ideas universitarias, que si se hurgan se encuentra debajo una educación guiada al mercado, ya no a formar en una cultura crítica y reflexiva, sino a concebir la vida en el marco de la producción y formar empleados, básicos y profesionales para insertarse en ese mundo de constante cambio económico

Pero hay una cuestión, una cosa son los programas y otra la decisión de los profesores a seguirlos, no hay que olvidar que sigue existiendo la libre cátedra. ¿Qué pasa con la práctica docente? ¿Se apegan a las modificaciones?

e) Las actualizaciones en la práctica docente

Como ya se dijo, para mucho profesores estos cambios no representan algo mayor, incluso para varios de los entrevistados el temor a las competencias sigue siendo infundado y paranoico. De cualquier forma, para ellos son cuestionables los cambios por no representar algo significativo e incluso algunos consideran que fue un mero trámite de la administración de cumplir con los cambios, como lo cuenta el profesor Salvador Hernández: “[las modificaciones] las hizo Jesús Salinas y más como una acción política como para decir yo sí lo pude hacer y mi antecesora no”⁴¹⁷ Además, asegura el mismo profesor “son cambios que están en el papel, porque nadie los aplica.”⁴¹⁸ Incluso, afirma que hay cursos de actualización donde los capacitan para aplicar los nuevos planes, pero en realidad sólo ven estrategias de aprendizaje. Por ende, para él, como para otros de sus compañeros, los cambios son un mero trámite que hacen las administraciones para cumplir un lineamiento y que ni siquiera prestan atención en buscar que se apliquen los cambios. ¿Será entonces que el plasmar todas esas ideas de mercado en los programas es sólo un trámite o habrá una estrategia paulatina a largo plazo?

Partiendo de un documento más anterior podemos visualizar algo importante, no sólo hay que analizar qué perfil del alumno se quiere construir, sino qué perfil de profesor, pero éste, a diferencia del primero, es más complicado, ya que los estudiantes cambian constantemente, mientras que la planta docente es más permanente, ¿cómo cambias la postura y la práctica pedagógica de alguien que lleva muchos años laborando con un mismo modelo? Lo mejor es apostarle a ingresar y formar nuevos cuadros. Pero este proceso es a largo plazo y de hecho inició desde años atrás. Esta preocupación por ocuparse en la nueva formación de profesores es expresada en el documento *Proyecto académico para la revisión curricular* editado en noviembre de 2009 por la administración del CCH

Conviene subrayar que, en la medida en que se conozcan con claridad las fortalezas y debilidades de la planta docente será posible tomar mejores decisiones en beneficio de los maestros y, en consecuencia, de los alumnos. Este conocimiento permitirá trazar rutas de

⁴¹⁷ Entrevista al profr. Salvador Hernández, *op. cit.*, min. 00:17:40.

⁴¹⁸ *Ibid*, 00:20:14.

acción encaminadas a coincidir en la formación de los profesores para adecuar su perfil docente a los cambios emergentes en la educación.⁴¹⁹

En el documento también se basaron en los datos estadísticos de la distribución de la planta docente para resaltar que hay un creciente relevo generacional. La siguiente tabla muestra los datos de septiembre de 2009.

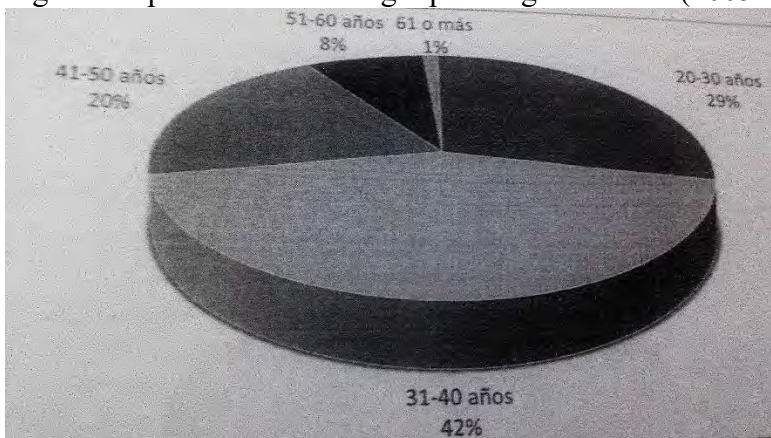
Profesores del Colegio por rango de antigüedad (hasta septiembre de 2009)

RANGO	PROFESORES	PORCENTAJE
De 0 a 5 años	794	26.0
De 6 a 10 años	507	16.6
De 11 a 15 años	372	12.2
De 16 a 20 años	363	11.9
De 21 a 25 años	286	9.4
De 26 a 30 años	185	6.1
De 31 a 35 años	251	8.2
De 36 años en adelante	299	9.8
TOTAL	3,057	100.0

Fuente: Sistema de Personal Académico del CCH (Spac-e).

Como se visualiza en la información, los profesores con una antigüedad menor o igual a 10 representan el 46.2 % y, por ende, se dice en el documento, este sector debe tener primordial atención. Así también se puede ver que el mayor porcentaje es el de los profesores de 20 a 40 años, como se muestra en la gráfica.

Ingreso de profesores al Colegio por rangos de edad (2005-2009)



Fuente: Extraída del, *Proyecto académico para la revisión curricular. Características de la planta docente. Ingreso, distribución y carrera académica*, p. 17

Es obvio que ese es el rango de edad más predominante, ya que los más grandes se han ido jubilando, sin embargo hay que hacer énfasis en que también este sector, al igual que los de reciente ingreso recibirán más atención en su capacitación, pues ya son los nuevos cuadros que buscan formarse. Mientras que a los del rango de edad de 20-30 los considera

⁴¹⁹CCH, *Proyecto*, op. cit., p.12.

actualizados por haber salido recientemente de la universidad, a los que están en el rango de 31-41. Como se menciona en el texto, el Colegio deberá proporcionarles: “La formación necesaria para la incorporación a su Modelo Educativo y a su práctica docente, la actualización disciplinaria en conocimientos y habilidades [para] contar con profesores que puedan fortalecer la planta docente.”⁴²⁰

Y, como continúan diciendo en el texto, para los que llevan más de 30 años de servicios y, por ende, rebasen el rango de edad de 40 no hay mucho interés en formarlos, sólo quizá en actualizarlos.

Otro rasgo que muestra mayor interés no sólo en formar a los profesores nuevos en la idea de las habilidades, sino que tengan mejores condiciones laborales es el Programa de Renovación de la Planta Académica, cuyas características fueron publicadas el 11 de noviembre de 2013 en la Gaceta núm. 4,559 el Programa de Renovación de la Planta Académica. Consta de dos subprogramas, el de Retiro Voluntario que contemplaba a profesores de carrera mayores de 70 años y el Subprograma de Incorporación de Jóvenes Académicos que incluye a los menores de 37 años en caso de los hombres y a las menores de 39 en el de las mujeres, para que ocupen esas plazas dejadas por los veteranos y luego de tres años se sometan a concurso. Les dan grandes beneficios:

La UNAM incorporará a su planta académica de tiempo completo a jóvenes que cumplan los requisitos señalados en las normas respectivas, las cuales establecen que tendrán derecho a un estímulo equivalente al Nivel B del PRIDE, así como las correspondientes a la beca bimestral establecida en el Programa de Estímulos de Iniciación de la Carrera Académica para Personal de Tiempo Completo (PEI), ambas normas publicadas en esta fecha. El número de plazas disponibles en cada edición estará en función del número de académicos jubilados por el Subprograma de Retiro Voluntario y en su caso de la conversión de plazas de académicos eméritos.⁴²¹

Aunque legalmente sigue existiendo, como se menciona en la misma Gaceta, la posibilidad de la creación de plazas fuera de este subprograma, para que se promuevan profesores que no están en este rango de edad, la oportunidad y ventaja para los jóvenes es mayor. Con esta política, en el CCH se promueve un incentivo de permanencia a estas nuevas generaciones y se excluye de beneficios a los profesores que estuvieron más cercanos a los programas originales del Colegio. Es probable que por ello, Lenin Landero, profesor del CCH Sur y beneficiario de este programa dijera sin mayor duda: “...yo creo que eran buenos los 12 puntos (...) yo estaba de acuerdo.”⁴²² Y tampoco supo o dio importancia a si se incluyó o no a los profesores en su planeación.

Este joven que quizá no llega a los 30 años o los acaba de pasar, parece el nuevo perfil de profesor que se quiere impulsar en el Colegio. Tiene 7 años laborando y ya es profesor de carrera interino Asociado C, gracias a que se postuló en 2017 para una plaza SIJA. Él, a

⁴²⁰ *Ibid*, p. 18.

⁴²¹ UNAM, *Iniciativa para el Fortalecimiento del Personal Académico de Tiempo Completo*. Gaceta UNAM núm. 4,559, 11 de noviembre de 2013, p. 24.

⁴²² Entrevista 7. Profesor de Historia de México e Historia Universal del CCH Sur, Lenin Rodrigo Landero Escamilla. Realizada el miércoles 6 de diciembre de 2017 en la Académica histórico-social del mismo Colegio, min. 00:04:46. Para escuchar entrevista completa consultar en *Fuentes* la parte de *Entrevistas*.

diferencia de los otros profesores entrevistados (que ya tienen muchos años o en el colegio o no son jóvenes) está teniendo constantes capacitaciones “podemos tomar cursos interanuales, inter semestrales, ahorita estamos en la aplicación del programa de Historia de México II (...) hay variedad infinita de cursos, desde cuestiones muy de la pedagogía, del sistema de CCH, del programa.”⁴²³ Además, platicó que en ese momento estaba en un diplomado del Ipad, organizado por el CCH.

Así, pareciera que la apuesta de las autoridades universitarias para introducir el programa de las competencias es paulatino y velado, ya asumieron que no va a ser tan sencillo meter una Reforma, ante el recuerdo de la gran magnitud de las protestas del 96 y las de ahora, menos fuertes que las de entonces, pero también se dieron. La estrategia debe ser más lenta y quizá, dentro de unos años puedan implementarla y, quizá, ya no habrá demasiada oposición.

Entonces, el CCH sí se está apegando de manera sutil y paulatina a las reformas por competencia porque:

- Están produciendo las tic y sobre valorándolas sobre la figura del profesor.
- Le está dando más importancia a disciplinas cercanas a las competencias como a matemáticas e inglés.
- Se han introducido conceptos relacionados con este tema Como habilidades, Innovación capital, constructivismo
- Está formando a las nuevas generaciones de docentes en esta idea
- La UNAM está generando mejores condiciones laborales y de participación para esos jóvenes.

⁴²³*Ibid*, min. 00:07:11.

CONCLUSIONES

El CCH, en su plan original era alternativo a la lógica de bachillerato de la época en que surgió. Sus planteamientos, incluso, atentaban contra los intereses de los grupos poderosos de entonces: una clase política y jefes industriales supeditados a los intereses de los mandatos estadounidenses que colocaban a la región latinoamericana en un papel de exportadora de materias primas y en una leve productora de industria. En esa idea era necesaria la figura de un obrero mejor capacitado en su labor manual, mas no en su formación humanístico-científica y crítica.

Contrario a este lineamiento, el CCH abrió sus puertas a distintos sectores, entre ellos a la clase trabajadora, a la cual, sus creadores buscaban formar con la idea de un intelectual gramsciano, esto es, capacitado en lo manual, pero también en lo científico- humanístico. Además proponía una pedagogía autodidacta que no era compatible con la expositiva de la mayoría de los proyectos de escolarización del nivel medio. Todo esto promovía la formación de un individuo, no sólo crítico, sino de la clase trabajadora. Es decir a un sujeto pedagógico democrático que iba a defender sus derechos no sólo como estudiante, sino desde su posición de trabajador.

Además este proyecto contradecía la idea de cobertura del bachillerato general planeada por la administración echeverrista, la cual no tenía la intención de impulsar en tanta cantidad un modelo de bachillerato bivalente y menos con el perfil que proponía el CCH. Entonces, en su plan teórico, el CCH era un proyecto alternativo al sistema escolar hegemónico, sus creadores e impulsores fueron un verdadero ejemplo del sujeto pedagógico planteado por Puiggrós, pues con su idea rasgaban la sutura pedagógica del proyecto educativo nacional.

Pero el plan original sólo fue eso un proyecto que no pudo llevarse a cabo a cabalidad y los sujetos pedagógicos que lo defendían fueron parados por una herramienta que sólo maneja la administración dominante: la falta de recursos económicos justificada con la violencia simbólica que etiquetaba y mostraba al CCH, ante los medios y la sociedad como un error, como una imposibilidad.

Así, del plan original, de ese que sólo quedó plasmado en un papel, no se implementó una gran parte, ¿Qué pasó con los 10 planteles del CCH? ¿Dónde quedaron las doscientas opciones técnicas? Eso nunca existió y desde ahí empezó la sutura pedagógica, desde el momento en que no dejaron que se consumara todo el plan ¿Y qué se podía hacer? Los recursos económicos los decidía el estado.

Después vinieron otras trabas, se detuvo el plan de la licenciatura y del posgrado del CCH. A pesar de ello la resistencia dentro de la escuela seguía, profesores y alumnos defendieron por mucho tiempo lo poco que seguía del plan escrito en el papel. Los profesores crearon asambleas que, aunque muchas veces desorganizadas, eran una alternativa a la estructura vertical de la UNAM.

Pero las condiciones políticas y económicas en la nación y en el mundo se volvían cada vez más contradictorias con el CCH; la correlación de fuerzas siempre estuvo ahí, atravesando el proceso del colegio. Para la incipiente clase empresarial que cada vez tomaba más terreno en los curules de la política mundial, nacional y de la propia UNAM, el proyecto del CCH representaba cada vez más un estorbo y fue en esa época que entraron con más fuerza los elementos de desprestigio contra este modelo pedagógico. Revistas, periódicos, radio y televisión etiquetaban a los sujetos pedagógicos de cerrados al cambio y violentos. Es así que con este argumento implementaron la reforma que terminó por destruir el plan original. No hubo silencio, la oposición fue grande se resistieron a la sutura, pero aun así, con costuras forzadas, se impuso un nuevo modelo que distaba del original.

¿Qué sucedió? ¿Por qué logró imponerse la política dominante? ¿Fue sólo el desprestigio de los medios? ¿Fue la falta de financiamiento? Lo de mayor peso fue toda una estructura cultural dominante que construía la imagen de un CCH como incompatible con las capacidades de la población, así lo asumieron muchos. ¿Cómo introducir autodidactismo en una sociedad que está acostumbrada a la repetición? Desde ahí está presente la violencia simbólica que coloca a los pobladores de un país y a sus estudiantes en la inseguridad de no ser capaces de aprender un método nuevo.

Y ese sentimiento estaba más presente en uno de los sectores más importantes para los que estaba pensado proyecto: los trabajadores, para aquellos que vivían en las periferias. Pero siguieron ocupando esos lugares grupos mejor acomodados, sí ingresaron algunos obreros e hijos de los mismos pero, como se vio en los datos, la mayoría insertados en ramas más cercanas a lo profesional. Los más excluidos, como los albañiles, migrantes indígenas, campesinos, el grueso de la población no sintió suyo el proyecto. ¿Pero cómo insertarse en una lógica de mundo tan distinta a la que se ha formado por un habitus construido en los barrios más pobres donde sólo se piensa en la sobrevivencia cotidiana? Esa auto denominación de incapaces para la escuela y el estudio que se encarna en el habitus de los más desposeídos, aunado a su interés primordial de sobrevivencia cotidiana era la que más los alejaba del proyecto del CCH. Un obrero marginado habitante de algún suburbio del Distrito Federal no iba a pensar en que sus hijos estudiaran filosofía, en parte porque no lo consideraba apto en conocimientos y además por el interés de tener otro ingreso en la casa.

El mayor elemento de violencia simbólica contra un proyecto insertado en el sistema escolar es que se construye desde la lógica de exclusión que de por sí tiene incluida esa estructura. El hecho de que la mayoría de la población no sienta suyo ese proyecto lo hace débil y, por ende, vulnerable para ser destruido. Y es que eso ya estaba fuera de las manos de los que lo crearon, porque es una condición de violencia simbólica que se construye desde el nacimiento. Se necesitaba una fuerza de la mayoría de la población para impedir que se destruyera el proyecto del Colegio, no era suficiente con los que lo conformaban, pero la mayoría de los mexicanos ni siquiera sabían de su existencia.

El proyecto del CCH fue alternativo a la lógica de bachillerato del momento, pero dentro de sus límites de escolarización y eso fue lo que lo llevó a la destrucción. Quizá mi error fue pensarlo sin esa condición y de ahí la decepción. Pero con el proceso de la investigación fui valorando su ser alternativo desde el marco escolar y no se puede negar que, pese a todo, el proceso de vida del CCH se ha caracterizado por ser un verdadero campo problemático de la

educación. Siempre hubo una pugna de arbitrariedades culturales, pero al final una fue más dominante la de la clase tecnocrática. A pesar de ello los sujetos pedagógicos se resistieron y aún con la implementación de las reformas seguían impulsando lo poco que se podía. De este modo continúa siendo algo distinto a los otros modelos de bachillerato pero muy lejano de lo que se planeaba que fuera.

Actualmente se enfrenta a una etapa que obliga al modelo a estandarizar a una lógica de evaluación mundial: la de competencias. Y, por ende, a formar un tipo de individuo que debe capacitarse para iniciarse en su formación de técnico profesional empresarial, ¿Qué pasó con el sujeto pedagógico que planteaba el CCH muy similar a la idea de la intelectual de Gramsci? Ahora se ve muy lejos.

Lo más triste en esta investigación fue encontrarse con profesores que en el momento de la primera reforma defendían el proyecto y, actualmente, consideran que el modelo por competencias es inofensivo. Además niegan que se esté introduciendo al CCH. Eso hace pensar que la construcción simbólica de la arbitrariedad cultural que ha llegado con los grupos empresariales es muy eficiente al grado de que los profesores no distinguen que se está introduciendo paulatinamente ¿O será que ya tienen otros intereses?

A pesar de estas condiciones volvió a haber una resistencia ante el intento de reforma de los 12 puntos, ahí volvieron a salir sujetos pedagógicos reclamando su papel protagónico en el proceso de la construcción de educación no hay que hacerlos de menos. Estudiantes, consejeros, profesores. Sin embargo, también influyó que la estrategia de implantación no fue muy bien pensada. De cualquier manera el nuevo perfil de egresado ya está moldeando los nuevos planes para el colegio y para la nueva generación de profesores, aún así para algunos de la planta docente sólo son cambios cosméticos.

¿Qué pasó con el CCH? Es cierto, fue un proyecto que rompió con una sutura pedagógica y lo sigue siendo de alguna forma pero es triste aceptar que fueron más fuertes los códigos culturales de los grupos dominantes implantados en el sistema escolar. Quizá para esta conclusión es mejor pensar en grados de resistencia. El CCH fue un proyecto alternativo, pero esa condición duró poco y, por ende, al final no fue una alternativa que causara demasiado impacto. Hay que aceptar que existe crítica y resistencia dentro de la escuela como lo piensa Adriana Puiggrós, pero la posibilidad de implantar una alternativa tan distinta a la del sistema escolar no es tan sencilla ante la fuerza del poder simbólico sugerida por Bourdieu.

Así, no podemos llegar a una conclusión tajante —partiendo del debate teórico propuesto en este trabajo— que el CCH fue un proyecto únicamente atravesado por la reproducción o sólo de resistencia, fue resultado de las dos, una suerte de propuestas alternativas lanzadas por sujetos pedagógicos que, con las condiciones de reproducción implantadas por los grupos dominantes, se vieron atados de las manos. Así, el Colegio ha sido un híbrido cimentado en la pugna de distintos intereses, que se caracterizan por el estire y afloje de los poderosos ante la constante resistencia. Es un ejemplo de lucha en el interior de la escuela, pero también un ejemplo de la fuerza del poder simbólico en los procesos escolarizadores. Es decir, que este análisis, deja dos aprendizajes: en la escuela no todo es totalitario, pero también nos muestra que tampoco es tan sencillo enfrentar esa reproducción con todos sus códigos simbólicos.

Esto también nos lleva a preguntarnos ¿Se puede generar una verdadera y grande alternativa pedagógica dentro del sistema escolar? ¿Es posible romper totalmente esa sutura pedagógica a pesar de los códigos culturales simbólicos dominantes?, si es así, ¿Cuál será el camino para lograrlo?

ANEXO

CUADRO “a”

Disciplinas principales y ejes transversales para la RIEMS

EJES TRANSVERSALES	
COMPETENCIAS GENÉRICAS	
Autoregulación y cuidad de sí	comunicación
Pensamiento crítico	Aprendizaje autónomo
Trabajo en equipo	Competencias cívicas y éticas
Mecanismos de apoyo	
DISCIPLINAS	<p style="font-size: 1.2em; margin: 0;">MARCO CURRICULAR COMÚN DEL SISTEMA NACIONAL DE BACHILLERATO</p>
Matemáticas	
Español	
Lengua extranjera	
Biología	
Química	
Física	
Geografía natural	
Historia	
Geografía política	
Economía y política	

Marco curricular del Sistema Nacional de Bachillerato. Reproducido de Reforma Integral de la Educación Media Superior en México: La creación de un Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad, Enero 2008, p.76

CUADRO "b"

Plan de Estudios original del CCH

PRIMER SEMESTRE	HS	SEGUNDO SEMESTRE	HS	TERCER SEMESTRE	HS	CUARTO SEMESTRE	HS	QUINTO SEMESTRE	HS	SEXTO SEMESTRE	HS
								1a. OPCION (A ESCOGER UNA SERIE EN FORMA OBLIGATORIA)			
MATEMATICAS I	4	MATEMATICAS II	4	MATEMATICAS III	4	MATEMATICAS IV	4	MATEMATICAS V LOGICA I ESTADISTICA I	4	MATEMATICAS VI LOGICA II ESTADISTICA II	4
								2a. OPCION (A ESCOGER UNA SERIE EN FORMA OBLIGATORIA)			
FISICA I	5	QUIMICA I	5	BIOLOGIA I	5	METODO EXPERIMENTAL: FISICA, QUIMICA Y BIOLOGIA	5	FISICA II QUIMICA II BIOLOGIA II	5	FISICA III QUIMICA III BIOLOGIA III	5
								3a. OPCION (A ESCOGER UNA SERIE EN FORMA OBLIGATORIA)			
HISTORIA UNIVERSAL, MODERNA Y CONTEMPORANEA	3	HISTORIA DE MEXICO II	3	HISTORIA DE MEXICO I	3	TEORIA DE LA HISTORIA	3	ESTETICA I ETICA Y CONOCIMIENTO DEL HOM- BRE I FILOSOFIA I	3	ESTETICA II ETICA Y CONOCIMIENTO DEL HOM- BRE II FILOSOFIA II	3
								4a. OPCION (A ESCOGER DOS SERIES EN FORMA OBLIGATORIA)			
TALLER DE REDACCION I	3	TALLER DE REDACCION II	3	TALLER DE REDACCION E INVESTI- GACION DOCUMENTAL II	3	TALLER DE REDACCION E INVESTI- GACION DOCUMENTAL II	3	ECONOMIA I CIENCIAS POLITICAS Y SOCIALES I PSICOLOGIA I DERECHO I ADMINISTRACION I GEOGRAFIA I GRIEGO I LATIN I	3	ECONOMIA II CIENCIAS POLITICAS Y SOCIALES II PSICOLOGIA II DERECHO II ADMINISTRACION II GEOGRAFIA II GRIEGO II LATIN II	3 (6)
								5a. OPCION (A ESCOGER UNA SERIE EN FORMA OBLIGATORIA)			
TALLER DE LECTURA DE CLASICOS UNIVERSALES.	2	TALLER DE LECTURA DE CLASICOS ESPAÑOLES E HISPANOAMERICANOS	2	TALLER DE LECTURA DE AUTORES MODERNOS UNIVERSALES.	2	TALLER DE LECTURA DE AUTORES MODERNOS ESPAÑOLES E HISPANO- AMERICANOS	2	CIENCIAS DE LA SALUD I CIBERNETICA Y COMPUTACION I CIENCIA DE LA COMUNICACION I DISEÑO AMBIENTAL I TALLER DE EXPRESION GRAFICA I	2	CIENCIAS DE LA SALUD II CIBERNETICA Y COMPUTACION II CIENCIA DE LA COMUNICACION II DISEÑO AMBIENTAL II TALLER DE EXPRESION GRAFICA II	2
IDIOMA EXTRANJERO	3	IDIOMA EXTRANJERO	3	IDIOMA EXTRANJERO	3	IDIOMA EXTRANJERO	5				
SUMA TOTAL DE HORAS	20		20		22		22			20	20
OPCIONAL: ADIESTRAMIENTO PRACTICO PARA LA OBTENCION DEL DIPLOMA DE TECNICO, NIVEL BACHILLERATO											

Extraído de Gaceta Amarilla. Ciudad Universitaria, 1 de febrero de 1971.

FIGURA "c" Mapa de la ubicación de los CCHs en los 70s



Elaboración propia, basado en el Atlas Histórico de la Ciudad de México. La ciudad de México y el Distrito Federal: Una historia compartida, Sonia Lombardo de Ruiz e Hira de Gortari Rabiela 1996, UNAM, Instituto de investigaciones históricas José María Mora

Cuadro “d” Cuadro comparativo de las modificaciones de los planes de estudio del CCH.

Categoría curricular		1971	1996	2002	2005
Naturaleza de la revisión curricular		Inicio del proyecto educativo	Reforma	Ajuste del programa	Precisión al marco pedagógico, filosófico y disciplinario de las áreas de conocimiento.
Estructura curricular	Organización del conocimiento	Por áreas: Matemáticas Ciencias Experimentales Histórico-Social Talleres Idiomas ¹²	Por áreas: Matemáticas Ciencias Experimentales Histórico-Social Talleres de Lenguaje y Comunicación ¹³		
	Lenguas extranjeras	Se establece formalmente la posibilidad de que el alumno acredite el idioma mediante un examen de traducción y comprensión, exentándolo de su asistencia a clases	El alumno está formalmente obligado a asistir a clases.		
		Se observa diferencia en la enseñanza del idioma en cuanto al tiempo: dos semestres para inglés y cuatro para francés	Se equilibra el tiempo destinado a su estudio: cuatro horas/semana, cuatro semestres, para cada lengua extranjera		
	Criterios para la selección de asignaturas	Se elige una serie de asignaturas de las opciones 1ª, 2ª, 3ª y 5ª; de la 4ª opción se eligen dos series de asignaturas.	Se elige una serie de asignaturas de la 1ª, 2ª, 4ª y 5ª opción, más una de las opciones 1ª o 2ª y una más de las opciones 4ª, 5ª o bien, Temas Selectos de Filosofía		
El criterio formal se basa en mantener el equilibrio entre áreas (educación básica).		El primer criterio formal se basa en mantener el equilibrio entre áreas (educación básica).			

Cuadro comparativo de las reformas curriculares al CCH. Reproducido de Documento Base para la actualización del plan de estudios: doce puntos a considerar, p.33.

CUADRO “e”

Porcentaje de trabajadores que ingresan al CCH

Columna1	año	Ingreso	Alumnos que trabajan	%de trabajadores
CCH	1971	15059	1505	9.90%
	1972	36474	3255	8.92%
	1973	59,149	16335	27.60%
	*1975	62,161	18135	29.17%
	1976	60375	14915	24.70%
	1977	68814	14080	20.40%
	1978	78123	15564	19.90%
	1979	76746	15403	20.07%
	1980	93179	14213	15%
	1981	71907	5176	7.10%
	1982	73747	17102	23.10%
	1983	76151	4699	6.10%
	1984	23696	3411	14.39%

Datos extraídos de anuarios estadísticos UNAM
Elaboración propia.

CUADRO “f”

Comparación de porcentaje de alumnos trabajadores en CCH y Preparatoria. 1971-1984.

año	CCH	Preparatoria
1971	9.90%	13.03%
1972	8.92%	16.36%
1973	27.60%	18.46%
1975	29.15%	27.08%
1976	24.70%	25.50%
1977	20.40%	21.90%
1978	19.90%	22.98%
1979	20.07%	23.10%
1980	15%	19%
1981	7.10%	8.07%
1982	23.10%	21.71%
1983	6.10%	4.39%
1984	14.39%	11.02%

Datos extraídos de anuarios estadísticos.

Elaboración propia.

ENTREVISTA

Entrevista a jóvenes involucrados en la toma de Rectoría. Realizada el miércoles 13 de diciembre de 2017 en un parque de Delfín Madrigal, cerca del metro CU

Los entrevistados: Una chica y un chico. La primera llegó desde el principio y el segundo llegó tarde.

Yo: ¿Me podrías platicar como fue el conflicto en Naucalpan por el que te expulsaron?

Chica: A mí ya no me interesa este tema ya fue hace varios años y en ese entonces era diferente lo que pensaba, creía en la escuela y que se podía hacer un movimiento social dentro de ella pero ahora ya no pienso así ya no creo en la escuela, me expulsaron y no seguí intentando entrar, ni siquiera me inscribí a otra escuela para terminar porque ahora mis formas de lucha y de pensar son otras. Te digo, la verdad me da hueva este tema y puedo contarte algunas cosas que recuerdo pero no voy a ser exacta. Nosotros íbamos al CCH Naucalpan nos involucrábamos en los espacios estudiantiles de ahí. Cuando empezó lo del impulso de los 12 puntos sentimos preocupación por la reforma nos pareció un proyecto de Educación empresarial, nos empezamos a coordinar con los grupos que se organizaban contra la reforma. Un día quisimos pasar algunas cosas al CCH, material que traíamos para vender y cosas de sonido para hacer un evento contra los 12 puntos...

Yo: ¿Ustedes vendían en La Explanada del CCH Naucalpan ?

Chica: Sí

Yo: ¿Qué vendían ?

Chica: Fanzines sobre temas de anarquismo

Yo: ¿Es cierto que ahí también se vendían drogas?

Chica: Sí, bastante ya éramos muchos puestos, pero éramos independientes uno del otro. Cada quien estaba en su pedo no éramos de lo mismo. Se vendía de todo, dulces, comida, drogas. Nosotros vendíamos nuestros fanzines, No necesariamente le hablábamos a todos porque incluso había porros vendiendo ahí.

Yo: ¿Y luego qué pasó después de esa vez que intentaban entrar al CCH y no los dejaron?

Chica: Ah pues les preguntamos por qué no nos dejaban pasar, que no nos podían negar ese derecho, entonces nos aventaron y agredieron. Y la neta mi compañero y yo sí nos enojamos y les respondimos y así se armó un forcejeo, ya no nos dejaron pasar al CCH y ese día también hicieron un montaje en el que aparentaron que nuestros otros compañeros agredieron a unos trabajadores, pero qué casualidad que justo ese día íbamos a hacer un evento más grande informando acerca de los 12 puntos. Ya después nos llegó nuestra acta de expulsión. Yo creo que de por sí ya estábamos en la mira, porque nos organizábamos en los espacios estudiantiles de la escuela. Por esos días nos enteramos que varios compañeros que se estaban organizando contra los 12 puntos tomaron la dirección general del CCH para exigir esas dos cosas que se nos reinscribiera y que se abolieran los 12 puntos.

Yo: ¿Y cómo fue la toma de rectoría?

Chica: Yo recuerdo que por esos días se hicieron muchas asambleas y hubo una muy grande con gente de todos los CCHS y de la UNAM, alumnos y profesores. Ahí conocimos a un buen de gente, profes de todos lados. En esa asamblea se acordaron varias cosas. Nosotros también hablamos de nuestro caso y la asamblea dijo que nos apoyaría. De ahí salieron varios

acuerdos y 5 puntos que íbamos a exigir, la verdad ya no los recuerdo todos, pero entre ellos estaba la exigencia de nuestra reinscripción, el esclarecimiento de la muerte de Carlos Sinuhé, un estudiante de la Facultad de Filosofía, y la abolición de los 12 puntos. Al final, la asamblea iba a decidir qué acción se tomaría para presionar a las autoridades de que cumplieran estos puntos, unos propusieron cerrar la avenida, otros manifestarse frente a rectoría y otros que la tomáramos. Al final, esta propuesta fue la que ganó, pero casi nadie se quedó y sólo le entramos unos cuantos. Instalamos un plantón afuera y algunos también se quedaron adentro, rompimos unos vidrios para poder entrar. Yo recuerdo que en los días posteriores se nos acercaban directivos y nos decían que nos iban a reinscribir, pero que ya dejáramos las instalaciones, hasta becas nos ofrecieron, pero nosotros les dijimos que estábamos ahí para resolver todos los puntos acordados en asamblea que les habíamos entregado y no sólo lo de nuestra reinscripción.

Yo: ¿Y cómo terminó todo?

Chica: El 2 de octubre salimos en contingente para ir a la marcha, ni llegamos, apenas salimos de C.U nos apañaron y nos llevaron al MP, unos salieron por ser menores de edad a otros nos pagaron nuestra fianza, incluso profesores, como a mí. Pero hubo un compa al que sí encarcelaron lo mandaron al Reclusorio Norte.

Ahí llegó otro muchacho se sentó junto a ella, intercambiaron miradas y se quedaron callados ella dijo que iba al baño yo aproveché para explicarle a su compañero la entrevista y me dijo lo mismo

Chico: A mí ya no me interesa este tema. Yo ya no creo la escuela creo en el autodidactismo pero en ese entonces la neta sí me emocionaba el movimiento estudiantil y la escuela, hasta llevaba puro 10, pero ya no me interesa ese ambiente. Ahora yo creo en la autogestión

Yo: ¿Y qué les molestaba de los 12 puntos?

Chico: La neta ya no recuerdo en su totalidad los 12 puntos, había muchos insignificantes, pero de lo que más recuerdo era lo de impartir inglés en todos los semestres, ninguna materia

era así en el CCH y no era que estuviéramos en contra del inglés, era la pregunta de por qué le daban más importancia y además la nueva visión con la que lo iban a enseñar.

Yo: ¿Qué Visión?

Chico: Pues guiada a ser empleados, la otra forma en la que lo enseñan está más chida, leyendo textos de literatura inglesa. Con los 12 puntos le querían meter el otro enfoque dirigido a aprenderlo para ser empleados. Y bueno también querían meter veladamente eso de las TIC, que es parte de la educación empresarial.

En eso volvió su compañera y le dijo algo en voz baja. Después me dijeron que ya tenían que irse.

Chico: Está chido que quieras escuchar nuestra versión. Aunque la neta no nos interesa que la escuchen, porque de todas formas cuando la dijimos no nos escucharon y además ya no creemos en esta vía y bueno de todas formas ojalá te hayamos ayudado a tu trabajo.

Se levantaron y se fueron.

FUENTES

Bibliografía

Althusser, Louis *Ideología y aparatos ideológicos del estado*, México, Siglo XXI, 1989.

Bourdieu, Pierre & Passeron, Jean Claude. *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. México D.F, Fontamara, 2014

Bourdieu, Pierre & Passeron Jean Claude. *Los herederos: Los estudiantes y la cultura*, Barcelona, Labor, 1967.

Cardona Acevedo, Marleny, Montes Gutiérrez, Isabel Cristina, Vázquez Maya, Juan José, Villegas González, María Natalia & Brito Mejía, Tatiana, *Capital Humano: Una mirada desde la educación y la experiencia laboral*, Medellín, Universidad EAFIT, 2007.

Durkheim, Emilie , *Educación como socialización*, Salamanca, editorial Sígueme, 1976.

Galeano, Eduardo, *Las venas abiertas de América Latina*, México, siglo veintiuno editores, 1977

Gianella, Alices E, *Introducción a la Epistemología y Metodología de la Ciencia*, La Plata, REUN, 1995.

Giroux, Henry, *Teoría y resistencia en educación*, México, siglo XXI editores, 1992.

Gramsci, Antonio, *Cuadernos de la cárcel. Vol. 1*, Turín, Einauid, 1975.

Gramsci, Antonio , *Los intelectuales y la organización de la cultura*, compilador Iván Valdez Jiménez, México, 2006. Recuperado de [www. gramsci.org. ar](http://www.gramsci.org.ar)

Illich, Iván , *La Sociedad desescolarizada*, Barcelona, Brulot, 2011.

Köhler, Holm-Detlev & Artiles, Antonio Martín, *Manual de la Sociología del trabajo y de las relaciones laborales*, España, Delta publicaciones, 2007.

Lenkersdorf , Carlos, *Filosofar en clave tojolabal*, México, editorial Miguel Ángel Porrúa, 2002.

Mauro Marini, Ruy, *Dialéctica de la dependencia*, México, Era, 1977.

Ortega y Medina, Juan Antonio, *Destino Manifiesto. Sus razones históricas y su raíz teológica*, Alianza Editorial Mexicana, México, 1989.

Puiggrós, Adriana, *Imaginación y crisis en la educación latinoamericana*, Rei Argentina, Instituto de Estudios y Acción Social, Aique Grupo Editor, Buenos Aires, 1994.

Repreza, Eugenia de los Ángeles, *Las competencias a lo largo de la historia*, San Salvador, Universidad Católica de El Salvador, 2009.

Seco, Manuel, *Diccionario de dudas y dificultades de la lengua española*, Real Academia Española, España, 2011.

Victorino Ramírez, Liberio, “El proyecto universitario de Pablo González Casanova. Un intento de renovación democrática”, coordinadores, Rodríguez Gómez Guerra, Casanova Cardiel Hugo y Roberto Ángel. *Universidad contemporánea. Racionalidad política y vinculación social*, México D.F., UNAM-Porrúa, 1994.

Vieira, Elvira. *Capital humano como factor de convergencia: Análisis econométrico de la Euro región Galicia-Norte de Portugal (1995-2002)*, España, Caixanova Universidad de Vigo, 2010.

Conferencias

Brugger, Samuel I., Ponencia: “La tecnocracia en México”. Presentada en la conferencia: *América Latina: Neoliberalismo, cambio estructural social y articulación política*. En la Universidad de Marbug, 6 y 7 de junio de 2007. Tomada de <http://economiamx.blogspot.mx/2008/05/la-tecnocracia-en-mxico.html>.

Comunero de Calpulalpan de Méndez, Foro: *El extractivismo o la vida*. En Ixtepec Oaxaca, agosto de 2017.

UNAM, CCH, Ciclo de Conferencias: *Nacimiento y crecimiento del Colegio de Ciencias y Humanidades*, Se terminó de imprimir en octubre de 1990.

Muñoz Cuevas, Alfredo. Ponencia: “Un modelo educativo productor de subjetividades. Exclusión y gobernanza en un subsistema del bachillerato universitario. Conformando una hipótesis”. XXIX Coloquio Nacional de Filosofía, *titulado La Filosofía ante los grandes problemas mundiales*, Universidad Autónoma de Tlaxcala. Mesa: Filosofía y educación. Del 19 al 21 de octubre de 2017.

Muñoz Cuevas, Alfredo. Ponencia “Ajuste y desbarajuste en el Bachillerato mexicano. Cuatro décadas (1971-2011) del Colegio de Ciencias y Humanidades, UNAM. El caso del plantel Azcapotzalco. Segunda parte: Desempeño y contradicciones del Colegio”, Alfredo Muñoz Cuevas, Ashanty Herrerías Ramírez, Beatriz Cadena Hernández, et al..., *Memorias Ier. Encuentro internacional de experiencias de pedagogía crítica en América Latina*, México D.F., Ciudad Universitaria, 18, 19 y 20 de febrero de 2015

Documentos

Banco Mundial. *Ampliar oportunidades y construir competencias para los jóvenes*. Bogotá Colombia, editorial Mayol, 2007.

Carta al M. en C. Rito Terán Olguín, Director General del Colegio de Ciencias y Humanidades, México D.F., 30 de octubre de 2009. Remitentes: Profesores de asignatura del CCH (Y profesores de carrera que apoyaron la causa).

Colegio de Ciencias y Humanidades, *Plan de estudios actualizado*, Unidad Académica del Ciclo de Bachillerato. Universidad Nacional Autónoma de México. Ciudad Universitaria, 12 de septiembre de 1996.

Delors, Jaques, *Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI, La educación encierra un tesoro*, compendio, ediciones UNESCO, 1994.

Dirección de Educación de la OCDE, *Acuerdo entre la OCDE y México para mejorar la calidad de la educación en las escuelas mexicanas*. Actualización n° 1, mayo 2009.

Dirección General del Colegio de Ciencias y Humanidades, *Proyecto académico para la revisión curricular. Características de la planta docente. Ingreso, distribución y carrera académica*, Cuadernillo núm. 4, Ciudad Universitaria, 2009.

Dirección General de Planeación, *Memoria 2005*, UNAM 2006.

Muñoz Corona, Lucía Laura, *Informe sobre la Gestión Directiva 2012-2013, CCH*.

OCDE, *Acuerdo de cooperación México- OCDE para mejorar la calidad de la educación de las escuelas mexicanas*, 2010.

OCDE, CAF, CEPAL, ONU, *Perspectivas económicas de América Latina 2015. Educación, competencias e innovación para el desarrollo*, 2015.

OCDE. *La Definición y Selección de Competencias Clave: Resumen ejecutivo*, México, 2000.

OCDE, *México. Políticas prioritarias para fomentar las habilidades y conocimientos de los mexicanos para la productividad y la innovación*, mayo 2015.

OCDE, *Mejorar las escuelas. Estrategias para la acción en México. Resumen ejecutivo*, 2010.

OEA, *Alianza para el progreso*, Washington D.C., Unión panamericana, Secretaría General y Organización de los Estados Unidos Americanos, 1967.

Salinas, Néstor H., *Competencias. Proyecto Tuning-Europa, Tuning- América Latina*, Bogotá, Informe de reuniones para proyecto Tuning América Latina, 2007.

Secretaría de Desarrollo Institucional y Dirección General de Planeación, *Perfil de aspirantes y asignados a bachillerato y licenciatura de la UNAM 2015-2016*, México, UNAM 2016.

Secretaría de gobernación, *Diario Oficial de la Federación*, México. <http://www.dof.gob.mx/>

SEP, CONALEP, *Estudio Perfil de alumnos de nuevo ingreso a planteles CONALEP del Distrito Federal 2008-2013*, septiembre de 2014.

SEP. *Reforma Integral de la Educación Media Superior: La creación de un Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad*, México D.F, 2008.

Sexto informe de gobierno de Luis Echeverría Álvarez. En página web: *500 años de México en documentos*:http://www.biblioteca.tv/artman2/publish/1976_79/Sexto_Informe_de_Gobierno_del_presidente_Luis_Eche_1215.shtml.

Tratado de Libre Comercio de América del Norte, Estados Unidos, México, Canadá, 1994.

Ueconverge, *Formación universitaria versus demandas empresariales. Informe de resultados y conclusiones*, Madrid, 17 de marzo de 2009.

UNAM, *Acuerdo por el que se crea la Unidad Ejecutora del Programa UNAM- BID*, Ciudad Universitaria, D.F., 24 de febrero de 1994. Rector Dr. José Sarukhán

<http://www.dgelu.unam.mx/acuerdos/acu9402.htm>

UNAM, CCH, *Programa de estudio. Área Histórico- Social. Filosofía I y II*, 2016, p. 14

UNAM, *Conocimientos fundamentales para la Enseñanza Media Superior. Una propuesta de la UNAM para su bachillerato*. Mejor conocido como *Libro Azul*, Universidad Nacional Autónoma de México.

UNAM, *Documento Base para la Actualización del Plan de Estudios: Doce puntos a considerar*. Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades, 2012.

UNESCO, *Enfoques estratégicos sobre las TICs en educación en América Latina y el caribe*, UNESCO, Santiago, 2013

UNESCO y CIID CENEP, “Democracia y productividad. Desafíos de una nueva educación media en América Latina”, en *Lecturas de educación y trabajo N° 2*, De Ibarrolla, María & Gallard, María Antonieta (coordinadoras), Santiago, Buenos Aires, México D.F.,1994.

Entrevistas

Bourdieu, Pierre. “*La lógica de los campos: habitus y capital*” (entrevista) [en línea], Blog de actualidad y sociología. “Sociólogos”, 23 de junio de 2013. [Consulta: 28 de junio de 2016]. <http://sociologos.com/2013/06/23/entrevista-a-pierre-bourdieu-la-logica-de-los-campos-habitus-y-capital/>

Entrevista 1. Al profesor de Derecho e Historia del CCH Azcapotzalco Juan de Dios Hernández Monge. (2017) en: https://mx.ivoox.com/es/entrevista-1-profesor-juan-dios-hernandez-monge-audios-mp3_rf_23264159_1.html

Entrevista 2. Al profesor de Biología 1 y2 del CCH Azcapotzalco Alfredo Muñoz Cuevas. (2017) en: https://mx.ivoox.com/es/entrevista-2-profesor-alfredo-munoz-cuevas-audios-mp3_rf_23264252_1.html

Entrevista 3. Al profesor de Física del CCH Azcapotzalco Jorge Daniel Marroquín De la Rosa (2017) en: https://mx.ivoox.com/es/entrevista-3-profesor-jorge-daniel-marroquin-de-la-audios-mp3_rf_23269296_1.html

Entrevista 4. Epifanio Infante, encargado del Centro de Cómputo del CCH Sur (2017) en: https://mx.ivoox.com/es/entrevista-4-entrevista-al-encargado-del-centro-de-audios-mp3_rf_23269426_1.html

Entrevista 5. Al profesor de Historia de México 1 y 2 del CCH Vallejo Salvador Hernández (2017) en: https://mx.ivoox.com/es/entrevista-5-profesor-salvador-hernandez-audios-mp3_rf_23269519_1.html

Entrevista 6. Al profesor de Taller de Lectura y Redacción e Iniciación a la Investigación documental I-IV y de Taller de Comunicación I y II del CCH Vallejo Espartaco Rosales Arroyo (2017) en: https://mx.ivoox.com/es/entrevista-6-profesor-espartaco-rosales-arroyo-audios-mp3_rf_23269637_1.html

Entrevista 7. Al profesor de Historia de México e Historia Universal del CCH Sur Lenin Rodrigo Landero Escamilla (2017) en: https://mx.ivoox.com/es/entrevista-7-profesor-lenin-rodrigo-landero-escamilla-audios-mp3_rf_23270433_1.html

Entrevista a jóvenes involucrados en la toma de Rectoría (2017)

Fuentes electrónicas

AAPAUNAM página web <http://www.aapaunam.mx/>

Banco Interamericano de Desarrollo <https://www.iadb.org/es/acerca-de-nosotros/acerca-del-banco-interamericano-de-desarrollo%2C5995.html>

Blog de actualidad y sociología, Michael Burawoy, *La dominación cultural. Un encuentro entre Antonio Gramsci y Pierre Bourdieu*, en Sociólogos, mayo 27, 2014. Revisada el 2 de septiembre de 2016.

CAF, página oficial www.caf.com

CCH-UNAM, “Página web http://www.cch.unam.mx/padres/perfil_egreso

Centro Universitario CIFE <https://www.cife.edu.mx/>

CEPAL, página oficial <http://www.cepal.org/es/acerca-de-la-cepal>

CIFE, Centro Universitario, *Presentación de la biografía de Sergio Tobón*. Con motivo de la entrega del *Premio Anáhuac a la investigación*. 14 de enero de 2013. Publicada en https://issuu.com/cife/docs/biografia_dr_tobon_2013_mejorada

CONOCER conocer.gob.mx

DEV, página oficial <http://www.oecd.org/dev/>

DGPA, *Figuras académicas de la UNAM* www.dgapa.unam.mx.

Departamento del Estado, USA. gov Sitio oficial del gobierno de Estados Unidos.

Filosofía blog, Carlos Vargas, “*Filosofía y RIEMS*”, 25 de febrero de 2010. Página revisada 9 de noviembre de 2016

Gbowee, Leymah, *UBUNTU: “Yo soy porque nosotros somos.”* (Definición realizada por pacifista de Liberia) En <http://www.inspiringforaction.com/ubuntu>, consultada 29 de julio de 2017.

INIDE, *¿Quién es Sylvia Schmelkes? Trayectoria y logros de la nueva directora del INEE.* <http://www.inidedelaui.org/2013/05/quien-es-sylvia-schmelkes-trayectoria-y.html>

Laboratorios Lace <http://www.laboratoriolace.com.ar/quienes-somos.html>

Naciones Unidas, página web. <http://www.un.org/es/sc/>

OCDE, página Oficial. <http://www.oecd.org/centrodemexico/laocde/>

Portal de la Dirección General de la Escuela Nacional Preparatoria. Sección “Antecedentes” <http://www.dgenp.unam.mx/acercaenp/anteced.html>

Secretaría de Desarrollo Institucional <http://www.sdi.unam.mx/fortalecimiento.html>

SILADÍN <http://siladincchsur.blogspot.mx/>

SNI página web <https://www.conacyt.gob.mx/index.php/el-conacyt/sistema-nacional-de-investigadores>

Universia sitio web <http://www.universia.net/>

Hemerografía

Aboites Aguilar, Hugo “El perfil educativo de México para el siglo veintiuno”, *El dilema*, México, UNAM/UCLAT, 2001, pp. 34-54

Aboites Aguilar, Hugo. "La educación superior latinoamericana y el proceso de Bolonia. De la comercialización al proyecto Tuning". *Palabras pendientes*, noviembre 2012, pp. 29-38.

Aboites Aguilar, Hugo “La disputa por la evaluación en México: historia y futuro”, *El Cotidiano*, noviembre-diciembre 2012, pp 5-17.

Aboites Aguilar, Hugo. "Tratado de Libre Comercio y educación superior. El caso de México, un antecedente para América Latina.", *Perfiles educativos*, enero 2007, pp. 25-53.

An, “Con más estudios, menor oportunidad de empleo en México: OCDE” *Aristegui Noticias*, 9 de septiembre de 2014. <http://aristeguinoticias.com>

Arvil V. Adams, John Middleton & Adrián Ziderman “El documento de política del Banco Mundial sobre la educación técnica y la formación profesional” *Perspectivas*, ediciones UNESCO, n° 2, 1992.

Buitrago Parias, Sandro, Fordismo y post fordismo: control social y educación en Revista *Vinculando* (online) 16 de diciembre de 2013.

Bustamante Zamudio, Guillermo, “Competencia Lingüística y Educación” Revista *Folios (en línea)*, 2010, en <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=345932034006>> ISSN 0123-4870

Colegio de Ciencias y Humanidades, “Un acercamiento al enfoque educativo por competencias”, *HistoriAgenda*, núm. 22, enero-abril 2009.

Contreras Roldán, Sofía & Backhoff Escudero, Eduardo. "Tendencias en el aprendizaje de la educación en México: Una comparación entre ENLACE, Excale y Pisa." *Nexos*, 1 de octubre 2014. Revisada el 24 agosto de 2016 en: <http://www.nexos.com.mx/?p=22749>.

Cuevas Guajardo, Leticia; Rocha Romero, Virginia; Casco Munive, Rosa & Martínez Farela, Mario, “Punto de encuentro entre Constructivismo y Competencias”, *Academia*, enero-marzo 2011, pp 5-8.

Excelsior, “Cronología de la toma de rectoría de la UNAM”, periódico *El mexicano*, 26 de abril de 2013.

Excelsior, “Estudiantes anuncian plantón indefinido en rectoría de la UNAM”, *Excelsior*, 20 de abril de 2013.

Gaceta UNAM, “Se creo el Colegio de Ciencias y Humanidades”, Ciudad Universitaria, 1 de febrero de 1971.

Goche, Flor, “Colegio de Ciencias y Humanidades, desmantelados”, revista virtual *Contralínea*, 30 de mayo de 2013. <http://www.contralinea.com.mx>

González Casanova, Pablo, “Declaración de Villahermosa sobre la reforma de la educación superior”, *Gaceta UNAM*, tercera época, n° 26, abril de 1971

Hernández Rojas, Gerardo. "Los constructivismos y sus implicaciones para la educación", *Perfiles educativos*, 13 de febrero de 2009, pp. 38-77.

Illich, Iván. “La alianza para el progreso de la pobreza”, *Alternativas*, México, Joaquín Mortiz, 1969.

Karsten Krüger, “El concepto de ‘sociedad del conocimiento’”, *Revista bibliográfica de Ciencias Sociales*, núm. 683, 25 de octubre de 2006.

La Jornada, “Profesores del CCH piden analizar más a fondo el Libro Azul”, *La Jornada. El Correo Ilustrado*, 24 de noviembre de 2008.

Lara, Ulises & Espejel, Juan Pablo, “El CCH rumbo a una reforma estratégica”, *Uno más uno*, 19 de mayo de 1996.

Laurel, Ana Cristina, “El regreso de Funsalud”, *La Jornada*, viernes 7 de diciembre de 2012.

National Geographic, núm. 117, septiembre 2013, pp 68-79.

Ochoa, Cuauhtémoc, “La reforma educativa en la UNAM (1970-1974).” *Cuadernos políticos número 9*, México DF, Era, Julio-Septiembre 1976, pp 67-83, p. 79.

Olivares Alonso, Emir, “En la UNAM ni prueba ENLACE, ni bachillerato único” *La Jornada*, miércoles 9 de diciembre de 2009.

Olivares Alonso, Emir, “Movilizarse contra la RIEMS piden en Filosofía” *La Jornada*, jueves 28 de mayo de 2009.

Olivares Alonso, Emir, “Toman 60 jóvenes encapuchados las oficinas de la dirección general del CCH”, *La Jornada*, jueves 7 de febrero de 2013.

Perrenoud, Philippe “Construir competencias ¿Es darle la espalda a los saberes”, *Docencia Universitaria*, Monografía II. En www.redu.um.es

Poy Solano, Laura, “Con bajo rendimiento escolar, 13 millones de adolescentes de la región, dice OCDE” *La Jornada*, Miércoles 10 de febrero de 2016.

Proceso, “No habrá marcha atrás en la reforma de los planes de estudio de los CCH; representa un avance académico, dice su coordinador”, *Proceso*, 11 de noviembre de 1995, núm. 2149.

Reyna, José Luis, “Los egresados universitarios y el desempleo”, *Milenio*, 10 de agosto de 2015.

Saxe-Fernández, John, “Globalización y regionalización ¿Nueva etapa capitalista?”, *Política y cultura*, núm. 8, México D.F., Universidad Autónoma Metropolitana, primavera, 1997

UNAM, *Iniciativa para el Fortalecimiento del Personal Académico de Tiempo Completo*. Gaceta UNAM núm. 4,559, 11 de noviembre de 2013, p. 24.

Weiss, Eduardo & Bernal, Enrique “Un diálogo con la historia de la educación técnica mexicana” *perfiles educativos*, n° 139. México, ene.

Tesis

Mireya Marianela, Gómez Coronel, *Contribución teórica metodológica a la enseñanza de las ciencias en el marco de los programas actualizados, bachillerato del CCH*, Tesis de doctorado, Universidad Nacional Autónoma de México, 1997

Jesús María Serna Moreno, *La enseñanza de las ciencias de la comunicación en el CCH. Análisis de programas*, Tesis licenciatura. Universidad Nacional Autónoma de México, 1987,

Videos

Documental de *Esquizofrenia*, “ceceacheros”, Canal 22,

El CCH Sur en 1990, video de You Tube, editor Gerardo Villegas

“Jóvenes explican en video por qué tomaron la Rectoría de la UNAM”, en revista virtual *Animal Político*, 29 de abril de 2013.