



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
POSGRADO EN PEDAGOGÍA
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

Políticas educativas para la formación de profesores de la Educación Media Superior.

TESIS

Que para optar por el grado de
Doctora en Pedagogía

PRESENTA:

Araceli Cortés Galán

TUTORA PRINCIPAL

Dra. Martha Diana Bosco Hernández

Facultad de Filosofía y Letras

MIEMBROS DEL COMITÉ TUTOR

Dr. Víctor Cabello Bonilla

Facultad de Filosofía y Letras

Dra. Clara Isabel Carpy Navarro

Facultad de Filosofía y Letras

Dra. María Guadalupe García Casanova

Facultad de Filosofía y Letras

Dr. Roberto de Jesús Villamil Pérez

Facultad de Filosofía y Letras



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

Agradecimientos

A la Universidad Nacional Autónoma de México por formarme como un ser humano libre y por permitirme cursar todos los grados académicos que la institución ofrece.

A la **Dra. Martha Diana Bosco**, tu dirección en este trabajo es invaluable. La generosidad intelectual que caracterizó tu guía, además de tu compromiso y seriedad en el trabajo fueron un estímulo para terminar y hacerlo en el tiempo preciso. Gracias por acompañarme desde mis estudios de maestría.

A la **Dra. Guadalupe García Casanova**, en tus clases de Historia y Filosofía de la Pedagogía me reencontré con mi profesión de historiadora y me acercaron de una manera profunda a la Pedagogía. Gracias por el trato respetuoso y la guía asertiva.

Al **Dr. Víctor Cabello**, por compartir el conocimiento y encontrar siempre la forma de motivarme a seguir investigando. Gracias por las lecturas exhaustivas.

A la **Dra. Clara Carpy**, tu conocimiento, experiencia y trayectoria académica fueron un pilar para desarrollar esta tesis. Gracias por tu trabajo de investigación y docencia.

Al **Dr. Roberto Villamil**, por señalarme los puntos centrales a desarrollar en la investigación. Gracias por la lectura y la formalidad.

Agradezco a los Doctores **Mario Carretero** y **Mikel Ascencio**, que me recibieron en sus cursos en la Universidad Autónoma de Madrid durante mi estancia de investigación en el año 2017.

Mi tiempo de estudios en España estuvo marcado por un gran encuentro de vida, con **Lina Castaño**, quien me ofreció su casa y la posibilidad de compartir una gran amistad.

Mi reconocimiento al personal de la Coordinación del Posgrado en Pedagogía, por todas las atenciones recibidas.

*Con amor y gratitud eternos, a todos aquellos con quienes en condiciones normales jamás me mezclaría, en especial a **Pepe Andrade**.*

Al hombre que extraña demasiado,
por enseñarme el sentido más profundo de la lealtad.

INDICE

Introducción	1
Planteamiento del Problema.	5
Diseño de la Investigación.....	6
Objetivos generales y particulares	7
Metodología.....	7
Capítulo 1 La Educación Media Superior en México	10
1.1 La Educación y los Organismos Internacionales.	11
1.2 Instituciones de Educación Media Superior en México.....	13
1.3 Estructura de la Educación Superior en México.	19
1.4 La Educación Media Superior en la Universidad Nacional Autónoma de México...25	
Reflexiones.....	32
Capítulo 2 Políticas públicas para la Educación Media Superior	34
2.1 Antecedentes de las reformas educativas.	36
2.1.1 La Reforma constitucional que hace obligatoria la Educación Media Superior ..	57
2.2 El Sistema Nacional de Bachillerato y la Reforma Integral a la Educación Media Superior (RIEMS).....	59
2.2.1 Construcción de un Marco Curricular Común	61
2.2.2. Definición y regulación de las opciones de la oferta de la EMS.....	64
2.2.3 Mecanismos de gestión.	65
2.3 El SNB desde las políticas educativas.....	69
Reflexiones.....	72
Capítulo 3. El bachillerato en la UNAM	75
3.1 La autonomía universitaria.....	77
3.1.1 La Autonomía Universitaria en los movimientos estudiantiles y las iniciativas para las Reformas constitucionales.....	83
3.2 La UNAM frente a la RIEMS.	87

3.3 Propuesta de Educación Media Superior en la UNAM.....	88
3.4 Formación de profesores en la Escuela Nacional Preparatoria (ENP).....	91
3.5 Formación de profesores en el Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH).....	100
3.6 Formación de profesores en el Bachillerato a Distancia.....	115
Reflexiones	125

Capítulo 4 Formación docente en la UNAM Programas y estudios de posgrado para profesores

de la EMS.....	127
4.1 La formación de profesores, una mirada histórica	129
4.2 La figura del docente en la UNAM	166
4.2.1 Posgrados de profesionalización en Enseñanza, Docencia y Educación	168
4.2.2. Estudios especializados en Docencia	171
4.2.3. Especialidades en enseñanza para la Educación Media Superior	175
4.3 Maestría en Docencia para la educación Media Superior (MADEMS)	176
4.3.1. Antecedentes y creación de MADEMS.....	176
4.3.2. Objetivos específicos de la MADEMS	178
4.3.3 Organización académica de la MADEMS	181
4.3.4 Organización administrativa de la MADEMS	188
4.3.5 La Práctica Docente en la MADEMS	189
4.3.6 Trabajo de Graduación MADEMS.....	190
Reflexiones	193
Consideraciones Finales	196
Fuentes consultadas	202

INDICE DE CUADROS

Capítulo 2 Políticas públicas para la Educación Media Superior

Cuadro 1	62
Cuadro 2	63
Cuadro 3	63
Cuadro 4	66
Cuadro 5	67

Capítulo 3 El bachillerato en la UNAM

Cuadro 1	98
Cuadro 2	106

Capítulo 4 Formación docente en la UNAM Programas y estudios de posgrado para profesores

Cuadro 1	167
Cuadro 2	170
Cuadro 3	182

Introducción.

El presente trabajo, *Políticas educativas para la formación de profesores de la Educación Media Superior*, parte de comprender la importancia del Bachillerato como uno de los niveles educativos para consolidar la trayectoria académica de los alumnos, sea que continúen con estudios profesionales o no.

La Formación de Docentes es una de las principales tareas por realizar en todas las instituciones que ofrecen estudios de Bachillerato, la formación inicial en el campo disciplinar al ser acompañada de conocimientos sobre docencia y didáctica impactan en el trabajo del docente y esto contribuye de manera sustancial al cumplimiento de las metas de la Educación Media Superior (EMS).

Las Políticas Educativas en México han tenido diversos enfoques, estos parten de lo que para cada gobierno ha sido relevante en materia educativa. Las Reformas hechas en nuestro país responden a los conceptos de modernización educativa y homologación de los planes y programas de estudio.

La Formación Docente para la Educación Media Superior se había caracterizado por no tener programas donde los docentes pudieran matricularse en cursos, talleres, diplomados, especialidades o posgrados para profesionalizar su labor. Los esfuerzos hechos por las instituciones educativas, en particular, los impulsados por la Universidad Nacional Autónoma de México se han cristalizado en una oferta amplia dirigida a los profesores de la Escuela Nacional Preparatoria, Colegio de Ciencias y Humanidades, y Bachillerato a Distancia. La propuesta más sólida para la formación y profesionalización de docentes es la Maestría en Docencia para la Educación Media Superior (MADEMS).

El mejoramiento en la calidad de la EMS y las vías para lograrlo son parte del interés que propició esta investigación. La Formación Docente como línea de desarrollo en las políticas educativas es una experiencia que debe contribuir a la formación inicial y la formación continua de los profesores, para lograr las metas del mejoramiento educativo es preciso implementar estrategias que acerquen a los docentes a renovar y actualizar sus conocimientos disciplinares y didácticos.

La Reforma Integral para la Educación Media Superior (RIEMS) significó un cambio importante, los planes y programas de estudio así como el desempeño en las aulas sufrieron modificaciones sustanciales, los cuatro ejes marcados en la reforma debían contar con estrategias precisas para poder alcanzarlos, la formación docente tomó cierta relevancia, el peso principal se centró en la evaluación.

El desempeño escolar de los estudiantes está vinculado al trabajo que realizan los profesores en el aula, las nuevas habilidades y competencias en la vida académica de los alumnos se presupone, son el resultado de un trabajo conjunto de la institución educativa, la labor docente y el rendimiento escolar de los alumnos. Se ha puesto particular énfasis en la evaluación docente, con sólo dos variables: el resultado cuantitativo de los estudiantes en función del ejercicio docente, premisa que debe ser trascendida para consolidar la formación de los docentes como la vía idónea para mejorar la calidad educativa y obtener mejores resultados de eficiencia terminal.

La obligatoriedad de la EMS en México es un compromiso para el Estado, con las Reformas hechas y la creación del Sistema Nacional de Bachillerato a todo aquel alumno que haga el examen de ingreso se le debe garantizar un lugar para cursar el bachillerato, la homologación en el currículo ha sido uno de los retos principales en este modelo educativo. El cumplimiento

de lograr una mejora en la calidad educativa precisa una orientación específica del profesorado para alcanzar la universalidad del conocimiento y conseguir la permanencia de los estudiantes en los niveles de carácter obligatorio.

El Bachillerato de la Universidad Nacional Autónoma de México ha marcado su propia dinámica, la institución se negó a que el bachillerato universitario formara parte del SNB, esto aunado a las propias reflexiones hechas por diversos actores en la UNAM, las escuelas de nivel medio también han tenido una transformación. La creación de diversos espacios académicos para la formación continua es parte de un esfuerzo por acercar a los docentes a estrategias didácticas y disciplinares que contribuyan para cumplir con los lineamientos establecidos en el Marco Institucional de Docencia, estando entre las principales directrices de éste la profesionalización de quienes conforman la planta académica.

La enseñanza de contenidos disciplinares ha dejado de ser el único propósito de la educación, generar en las aulas situaciones para desarrollar nuevas capacidades de análisis, crítica y construcción de conocimientos es una necesidad para alcanzar el desarrollo educativo que la sociedad mexicana demanda.

Las políticas educativas impulsadas por el Gobierno desde la Secretaría de Educación Pública, a través de la Subsecretaría de Educación Media Superior (SEMS) y las hechas por la UNAM, deben considerar la formación de profesores como un eje central para la mejora la Educación. Esta investigación hace una revisión sobre los antecedentes políticos, académicos y sociales que sentaron las bases para reformar el Nivel Medio Superior y a partir de las observaciones hechas en el análisis de las fuentes, se señaló la necesidad de crear más programas de especialización docente, acercar a los profesores a la actualización de sus

conocimientos disciplinares y profesionalizar su trabajo diario en el aula así como crear conciencia de la necesidad de formarse en el área pedagógica.

La docencia en la EMS implica desarrollos específicos y habilidades complejas que trascienden los conocimientos adquiridos en las licenciaturas de donde provienen los profesores, en ese sentido, la reflexión del docente es importante, continuar con su propio desarrollo profesional debe ser producto de una búsqueda personal que encuentre respuesta en los programas de formación pedagógico, disciplinar y psicológico hecho en las mismas instituciones, “mejorar la calidad de la educación debe significar poder modificar los sistemas de enseñanza, contar con diversos materiales de apoyo a la labor escolar, modificar la cosmovisión que tiene el docente sobre su trabajo (profesionalizar la imagen que tiene de sí mismo, así como las condiciones objetivas donde desempeña su labor)”¹

Las evaluaciones hechas por los diversos organismos internacionales, en particular el Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes (PISA) y Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) han logrado poner en el centro de atención la importancia de reforzar la EMS, no sólo en materia de obtener mejores resultados académicos, sino en el desarrollo de nuevas estrategias para que los alumnos puedan resolver de mejor manera los problemas, tengan capacidad crítica, comprendan un texto y puedan aplicar los conocimientos de manera útil para su vida cotidiana. Los resultados de estas evaluaciones han conducido y deben llevar a la reflexión de las autoridades educativas encargadas de generar las políticas públicas en materia de educación, a comprender de manera amplia la importancia de crear estudios específicos para la formación de docentes.

¹ Díaz Barriga, Frida, Inclán Espinoza, Catalina, *El docente en las reformas educativas: sujeto ejecutor de proyectos ajenos*, Revista Iberoamericana de Educación, Enero-Abril, 2001.
En: <http://www.rieoei.org/rie25a01.htm>. Consultada en febrero de 2018.

Este trabajo pretende contribuir a la reflexión sobre la necesidad de crear programas sólidos de formación de profesores para la EMS, para así lograr el mejoramiento en el nivel medio y dar respuesta eficaz a la creciente demanda de mejoramiento y calidad educativa de nuestro país.

La premisa que dio origen a esta investigación fue estudiar los programas de formación dirigidos a los profesores de la EMS, la aplicación práctica de estos y a qué políticas o intereses socioeconómicos responden. En el caso específico del SNB y el Bachillerato de la UNAM se pudo observar que las reformas a los planes y programas de estudio, así como la creación de plataformas y oferta académica para los docentes, tienen dos objetivos principales: homologar el sistema educativo para poderlo evaluar con los mismos criterios a instituciones, profesores y estudiantes, y cumplir con los lineamientos establecidos por los organismos internacionales.

Planteamiento del Problema.

Para plantear el problema de investigación y delimitar los objetos de estudio, el punto de partida fue estudiar el contexto y problemática de la EMS, atendiendo tres aspectos nodales:

- 1.- La RIEMS y el Sistema Nacional de Bachillerato. Propósitos, logros y retos.
- 2.- El Bachillerato en la UNAM. Propósitos, logros y retos.
- 3.- La formación de profesores en la EMS.

El análisis de las políticas públicas en materia de educación y la creación de un Sistema Nacional de Bachillerato basado en la enseñanza por competencias, ha sido un tema que se ha concentrado en la formación de profesores y lograr la capacitación necesaria que les permita llevar a cabo los objetivos académicos de la RIEMS. Además, se debe atender a un mandato constitucional que hace obligatorio el bachillerato, y más allá de la evaluación, es

vital comprender la importancia de formar docentes “la formación docente no es sólo un proceso de adquisición de conocimientos teórico-prácticos, sino que implica el análisis de las experiencias vividas a lo largo de la práctica educativa, para construir saberes que enriquezcan el desempeño profesional”.²

La formación de docentes para la EMS es la prioridad para cumplir con los objetivos particulares trazados en el Sistema Nacional de Bachillerato y en el Bachillerato Universitario, esta formación debe ser el pilar para reforzar este nivel educativo que permite sustentar bases sólidas para los alumnos que continúan con estudios profesionales o bien se incorporan al campo laboral.

Los programas de formación de los docentes de la EMS no son suficientes, no al menos, para cubrir con las demandas de transformación hechas desde las Reformas Educativas. Las políticas educativas con fines de formación docente no consideran las condiciones de trabajo de los profesores, estando entre las principales y más adversas el rezago educativo de los estudiantes y la sobrepoblación en los planteles públicos que imparten bachillerato, la formación entonces, debe contar con el desarrollo de estrategias didácticas que permitan al docente resolver de manera práctica las problemáticas que vive en el día a día dentro del salón de clase.

Diseño de la Investigación.

Lo anterior se concreta para desarrollar el análisis y delimitar los objetos de estudio, se hizo una organización ponderada para trabajar en dos niveles de análisis:

² Chehaybar y Kuri, Edith, La percepción que tienen los profesores de educación media superior y superior sobre su formación y su práctica docente. En: *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* (México), vol. XXXVI, núm. 3-4, 2006, pp. 219-259.

- a) El análisis de los contenidos de la RIEMS y de la propuesta pedagógica en el SNB sobre la formación de profesores.
- b) El análisis del Bachillerato en la UNAM y los programas de formación docente que ofrece a profesores internos y de otras instituciones.

En la investigación se analizaron los discursos que en materia de formación de profesores hay en las políticas educativas de México, que se reflejan en las reformas educativas, tanto en el SNB y en el bachillerato de la UNAM.

Objetivos generales y particulares

Como objetivos generales se plantea:

- ✓ Comprender la importancia de la formación docente para lograr las metas educativas en el Nivel Medio Superior.
- ✓ Analizar las políticas educativas que dieron lugar a la creación del SNB.

Como objetivos particulares se plantea:

- ✓ Analizar las circunstancias sociales y políticas que llevaron a impulsar las reformas de la EMS.
- ✓ Analizar los programas de formación docente en la UNAM, en particular la MADEMS.

Metodología

La investigación es de carácter histórico y descriptivo. Reúne las fuentes necesarias que permiten hacer una revisión historiográfica de las políticas educativas en México en tanto una descripción de: a) planes y programas de educación nacional relacionados con la EMS, b) las reformas hechas a la EMS, c) mapas curriculares de los diferentes bachilleratos que hay en México, d) maestrías, doctorados y especialidades para formación de profesores de la

EMS en la UNAM. El manejo histórico de las fuentes permitió obtener la información precisa sobre los objetivos de las políticas educativas al estructurar la EMS como está hecha.

Se consultaron fuentes de autores especializados en temas de políticas educativas, práctica docente, formación de profesores, actualización de mapas curriculares, enseñanza en el nivel medio superior, orientación educativa y con base en el análisis de las obras consultadas se sustentó la parte teórica de la investigación.

Para entender qué es la formación de profesores y el impacto que tiene en el siglo XXI, observar los cambios que se logran en el proceso de enseñanza aprendizaje y cumplimiento de las metas académicas de las instituciones se hizo una revisión de textos clásicos en pedagogía, la revisión histórica de la genealogía de las instituciones educativas y los criterios con los que se fundaron las escuelas y universidades, estos documentos aportaron una estructura a la investigación porque le dieron un enfoque cultural y social para contextualizar las políticas educativas actuales.

La combinación con el método descriptivo simple, siendo uno de los métodos cualitativos que se usan en investigaciones tiene como objetivo la evaluación de algunas características de una población o situación en particular³ e histórico lógico, en este diseño se reúne los datos del pasado no sólo para describirlos, sino también para explicarlos e interpretarlos, tratando de establecer su evolución, sus antecedentes o factores y sus repercusiones⁴, ambos métodos de investigación se usaron para llevar a cabo este escrito y con ellos se pudo hacer un análisis estructurado y objetivo de la información obtenida.

Una vez iniciada la investigación se identificó la importancia de la formación de profesores para cumplir con las metas educativas de la EMS y las limitaciones en cuanto a la oferta de

³ Hernández Sampieri, Roberto, *Metodología de la Investigación*, McGraw-Hill, México, 2006, p.102.

⁴ Flórez Ochoa Rafael, *Investigación Educativa y Pedagógica*, McGraw Hill, Colombia, 2001, p. 79.

programas de formación continua especializados en docencia y didáctica y se pudo advertir la necesidad de crear nuevas políticas educativas que identificasen la problemática del bachillerato y se hicieron propuestas coherentes para responder de manera integral a las demandas de ese nivel educativo.

Capítulo 1

La Educación Media Superior en México.

La educación es un acto de amor, por tanto, un acto de valor.

Paulo Freire

La formación de profesores para la Educación Media Superior (EMS), es el tema central de esta investigación, para ello considero necesario hacer una revisión de los lineamientos provenientes de los organismos internacionales dedicados a la Educación, ya que de ellos derivan las políticas educativas que aplica el Estado Mexicano.

El objetivo es analizar los propósitos, retos y logros de las políticas educativas en el Sistema Nacional de Bachillerato (SNB) y en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Revisar de manera cualitativa los estudios de profesionalización y formación docente del bachillerato de las tres modalidades de este nivel educativo impartidos por la UNAM: Escuela Nacional Preparatoria, Colegio de Ciencias y Humanidades y Bachillerato a Distancia.

En este capítulo se presenta la relación de la educación en México y las políticas educativas de acuerdo a lo que sugieren los organismos internacionales, así como la estructura del bachillerato a nivel nacional, y se hace una descripción del bachillerato que ofrece la Universidad.

La Educación Media Superior, ha sido objeto de políticas que le han dado un carácter legal a la impartición de este nivel educativo. El artículo 3°. Constitucional sienta las bases jurídicas y administrativas para que el Estado pueda proveer las condiciones para que los mexicanos tengan garantizado el acceso a las instituciones de Educación Media.

El Sistema Educativo Nacional (SEN) comprende a las instituciones del gobierno y de la sociedad, encargadas de proporcionar servicios educativos y de preservar, transmitir y acrecentar la cultura de los mexicanos. Está integrado por: educandos y educadores; autoridades educativas; planes, materiales y métodos educativos; instituciones educativas del gobierno y organismos descentralizados; instituciones de los particulares e instituciones de educación superior.¹

El SEN se divide en Educación Primaria, Secundaria, Media Superior y Superior. La estructura de la Educación Media Superior (EMS) se fundamenta en la Ley General de Educación, y se divide en bachillerato propedéutico, bachillerato general y educación profesional técnica, las diferentes instituciones que imparten este nivel se suscriben a cada una de estas divisiones de acuerdo al perfil del egresado. La Universidad Nacional Autónoma de México ofrece a través de la Escuela Nacional Preparatoria, el Colegio de Ciencias y Humanidades y el Bachillerato a Distancia, una Educación Media Superior con fines propedéuticos, ya que uno de los objetivos de egreso es que los alumnos ingresen al nivel superior una vez que hayan concluido el bachillerato. No obstante, en las modalidades presenciales, la Universidad ofrece a los alumnos preparación técnica que brinda una oportunidad a los alumnos a insertarse en el campo laboral.

1.1 La Educación y los Organismos Internacionales.

La Educación hoy es entendida como un Derecho Humano fundamental, –concebida así en la Convención de Derechos del Niño de 1990 que en sus artículos 28 y 29 recoge el concepto de derecho a la educación, signado en la Declaración de Derechos Humanos y en el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales. También a principios del siglo

¹ Sistema Educativo Nacional, En: <http://www.mexterior.sep.gob.mx/sisedMEX.html>. Consultado en Abril de 2018.

XX, cuando después de varias cumbres mundiales se aprobó en la Asamblea General de las Naciones Unidas la *Declaración del milenio*, que sintetizaba los *Objetivos de Desarrollo del Milenio* que contemplaban en el segundo apartado la importancia de: “velar porque todos los niños y niñas puedan terminar un ciclo completo de enseñanza primaria”²— cuya finalidad es contribuir a formar hombres y mujeres libres. Entre otros propósitos está permitir a cada individuo lograr buenas condiciones de vida, mediante la obtención de mejores empleos, así como la inserción en la vida productiva de cada nación. Para la Organización de Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), la Educación es:

“Un derecho humano fundamental, esencial para poder ejercitar todos los demás derechos. La educación promueve la libertad y la autonomía personal y genera importantes beneficios para el desarrollo. Sin embargo, millones de niños y adultos siguen privados de oportunidades educativas, en muchos casos a causa de la pobreza”.³

Los instrumentos normativos de las Naciones Unidas y la UNESCO estipulan las obligaciones jurídicas internacionales del derecho a la educación. Estos instrumentos promueven y desarrollan el derecho de cada persona a disfrutar del acceso a la educación, sin discriminación ni exclusión. Estos instrumentos constituyen un testimonio de gran importancia que los Estados Miembros y la comunidad internacional le asignan a la acción normativa con miras a hacer realidad el derecho a la educación.

Corresponde a los gobiernos el cumplimiento de las obligaciones, tanto de índole jurídica como política, relativas al suministro de educación para todos y la aplicación y supervisión de las estrategias educativas.

² Unesco, *La educación como Derecho Humano*, 2015, p. 7.

³ Información tomada del Portal de la UNESCO En: <https://es.unesco.org/themes/derecho-a-educacion> Consultado en Abril de 2018.

La educación es un instrumento poderoso que permite a los niños y adultos que se encuentran social y económicamente marginados salir de la pobreza por su propio esfuerzo y participar plenamente en la vida de la comunidad.

En la Declaración Universal de los Derechos Humanos se postula que la educación debe ser accesible a todas las personas, que la enseñanza básica debe ser proveída de manera gratuita y obligatoria.⁴

Distintas organizaciones internacionales como la Organización de Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), Banco Mundial y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), señalan que entre los principales propósitos de la Educación Media, es que los alumnos tengan la posibilidad de adquirir un desarrollo que les permita obtener nuevas habilidades y conocimientos, así como estar en condiciones de tener las capacidades para seguir aprendiendo, y poder enfrentarse no sólo a la educación superior, sino estar en condición de resolver las situaciones cotidianas de todo ciudadano y de esta manera ser un sujeto en permanente formación⁵

1.2 Instituciones de Educación Media Superior en México.

La Educación Media Superior en México, tiene bases legales en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos en su artículo 3º., donde está signado lo siguiente:

“Toda persona tiene derecho a recibir educación. El Estado, Federación, Estados, Ciudad de México y municipios, impartirá Educación Preescolar, Primaria, Secundaria y Media Superior. La

⁴ Organización de Naciones Unidas, Art. 26, En: <http://www.un.org/es/documents/udhr/>. Consultado en Mayo de 2016.

⁵ Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE), Informe 2011, Consideraciones sobre la obligatoriedad y la composición de la Educación Media Superior. En <http://www.inee.edu.mx/images/informe2011/cap%201.pdf>. Consultado en Mayo de 2016.

Educación Preescolar, Primaria y Secundaria conforman la Educación Básica; ésta y la Media Superior serán obligatorias”⁶

Con base en la obligatoriedad indicada para la Educación Media Superior (EMS), la regulación, aplicación, calidad e impartición de la educación en este nivel escolar, tienen sus bases jurídicas y administrativas en la Ley General de Educación (LGE).

Las reformas al Artículo 3°. Constitucional desde inicios de 1990 hasta la segunda década del siglo XXI, han abordado varios temas, entre ellos: la nueva condición jurídica de la Iglesia y el vínculo con la Educación, la validez de los estudios, la obligación del Estado a proveer educación en los niveles básicos y los particulares podrán impartir todos los niveles y en todas las modalidades.⁷

Las reformas impulsadas por Carlos Salinas de Gortari en enero de 1992 y marzo de 1993, precisaron que la educación impartida por el Estado debía ser laica. Los particulares pueden, con autorización previa, promover estudios religiosos siempre y cuando se cumpla con los planes y programas de estudio establecidos para cada nivel. También se hizo obligatorio cursar la educación primaria y secundaria, el Estado promovería y atendería todos los tipos y modalidades educativos incluyendo la educación Superior y apoyar la Investigación Científica y Tecnológica.

Durante los sexenios de la transición, siendo presidentes de la República Vicente Fox Quesada y Felipe Calderón Hinojosa, se impulsaron tres reformas al artículo 3°. Se reconoció el derecho de todo individuo a recibir educación, instaurando la obligatoriedad desde preescolar hasta el

⁶ Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. Última reforma publicada en el Diarios Oficial de la Federación, 29 de Enero de 2016. Cámara de Diputados, www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/1_29ene16.pdf. Google, Chrome, 15 de mayo de 2016.

⁷ Información tomada y adaptada de: Melgar Adalid, Mario, *Las Reformas Constitucionales del Artículo 3º*. En: *La Modernización del Derecho Constitucional Mexicano, Reformas Constitucionales*, México, Universidad Nacional Autónoma de México, México, 1998, p.227.

nivel Medio Superior. En junio de 2011, se estableció que una de las finalidades de la Educación impartida por el Estado Mexicano debería ser el respeto a los Derechos Humanos. En febrero de 2012 se estableció la obligatoriedad de la Educación Media Superior y proveerla a los educandos es responsabilidad del Estado.

En el sexenio de Enrique Peña Nieto, se promovieron dos reformas, una en febrero de 2013 y otra en enero de 2016, se buscó aumentar la calidad educativa, siendo el Estado el rector para hacer los planes y programas de estudio de todos los niveles y conseguir la armonización legislativa derivada de la Reforma política de la Ciudad de México.⁸

La LGE se apega a lo establecido en la Constitución Política, en particular en el artículo 67, que especifica los fines de la educación:

1. La formación en el respeto a la vida y a los demás derechos humanos, a la paz, a los principios democráticos, de convivencia, pluralismo, justicia, solidaridad y equidad,⁹ así como en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad.
2. La formación para facilitar la participación de todos en las decisiones que los afectan en la vida económica, política, administrativa y cultural de la Nación.
3. La formación en el respeto a la autoridad legítima y a la ley, a la cultura nacional y a los símbolos patrios.
4. La adquisición y generación de los conocimientos científicos y técnicos más avanzados, humanísticos, históricos, sociales, geográficos y estéticos, mediante la apropiación de hábitos intelectuales adecuados para el desarrollo del saber.

⁸ Reformas al Artículo 3º. Constitucional. En: <http://www.snte.org.mx/terceroconstitucional/galerias1/255/reformas-al-articulo-3-constitucional>. Consultado en Abril de 2018.

⁹ “La equidad significa contar con una oferta educativa amplia, diversificada y pertinente, es decir que atienda las necesidades de aprendizaje propias de las personas y de sus comunidades.” Santoyo Ricardo, *Hacia un reforma del Sistema Educativo Mexicano*, Citado en: Marquet, Verence, Clase inversa de Comunicación, propuesta metodológica vigente para el Docente de educación Media Superior, UNAM; México, 2018, p. 16.

5. El estudio y la comprensión crítica de la cultura nacional y de la diversidad étnica y cultural del país, como fundamento de la unidad nacional y de su identidad.
6. El acceso al conocimiento, la ciencia, la técnica y demás bienes y valores de la cultura, el fomento de la investigación y el estímulo a la creación artística en sus diferentes manifestaciones.
7. El desarrollo de la capacidad crítica, reflexiva y analítica que fortalezca el avance científico y tecnológico nacional, orientado con prioridad al mejoramiento cultural y de la calidad de vida de la población, a la participación en la búsqueda de alternativas de solución a los problemas y al progreso social y económico del país.
8. La adquisición de una conciencia para la conservación, protección y mejoramiento del medio ambiente, de la calidad de la vida, del uso racional de los recursos naturales, de la prevención de desastres, dentro de una cultura ecológica y del riesgo y la defensa del patrimonio cultural de la Nación.
9. La formación en la práctica del trabajo, mediante los conocimientos técnicos y habilidades, así como en la valoración del mismo como fundamento del desarrollo individual y social.
10. La promoción en la persona y en la sociedad de la capacidad para crear, investigar, adoptar la tecnología que se requiere en los procesos de desarrollo del país y le permita al educando ingresar al sector productivo.¹⁰

El análisis hecho por la Universidad Nacional Autónoma de México promovido por José Narro Robles y David Moctezuma Navarro en *Hacia una reforma del Sistema Educativo Nacional*, presentó un panorama de la educación en nuestro país. El trabajo de diversos especialistas sobre la problemática reflexionó sobre los principales conflictos y se hicieron propuestas para resolverlos:

¹⁰ Ley General de Educación, Diario Oficial de la Federación México: Cámara de Diputados de H. Congreso de la Unión. Reforma publicada en Enero de 2013. Consultado 15 de marzo de 2016, de <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/137.pdf>

La marginación social da como resultado el analfabetismo y la desigualdad educativa. Los retos de la educación se resumen en tres puntos:

- I. Elevar la cobertura de forma significativa.
- II. Mejorar la calidad.
- III. Reducir las desigualdades regionales en el acceso a la misma y garantizar un financiamiento adecuado.

En el diagnóstico de la Educación Media Superior, señalado en dicho documento hace referencia a la incapacidad de cubrir la demanda a nivel nacional, el alto índice de deserción, la eficiencia terminal, y en la calidad educativa se refiere a los problemas de conocimientos en las distintas disciplinas que se imparten en ese nivel educativo.

En lo que respecta a la planta docente se abordan algunas cifras relevantes para esta investigación, de ahí la pertinencia de estudiar las políticas educativas para formar a los profesores de la EMS.

“En el ciclo 2009-2010 se contaba con más de 269, 000 profesores de la EMS trabajando en más de 14, 000 escuelas, atendiendo a casi 4,4 millones de alumnos, de ellos, 84,1% contaba con estudios de licenciatura y 8,3% con estudios de posgrado”¹¹.

La cifra de los posgrados que tienen los profesores no corresponde necesariamente a la formación docente. En ese sentido, una de las recomendaciones es que la formación docente sea un tema relevante y de alta prioridad para revertir la situación de la EMS. Así mismo atender

¹¹ Narro Robles, José, *Hacia una reforma del Sistema Educativo Nacional*, UNAM, 2012, p, 36.

la creación de especialidades y posgrados que profesionalicen la labor docente siendo una de las recomendaciones emitidas por los investigadores.

De acuerdo a la LGE, algunas modalidades del bachillerato pueden tener carácter *propedéutico* o *terminal*. En el primer caso, es el que prepara al alumno para los estudios superiores formando a éste como bachiller, cuyas habilidades adquiridas en el curso de tres años, lo hayan capacitado para desempeñarse en el nivel superior de manera óptima. En el segundo caso, es el que ofrece certificados técnicos de especialización a los alumnos en actividades industriales, de servicios o marítimas.¹²

La Educación Media Superior quedó dividida en tres grupos: El *bachillerato general*, el *bachillerato tecnológico* y la *educación profesional media*, cuyos objetivos son:

- ✓ Bachillerato general: ampliar y consolidar los conocimientos adquiridos en secundaria y preparar al educando en todas las áreas del conocimiento para que elija y curse estudios superiores.
- ✓ Bachillerato tecnológico: junto con los objetivos anteriores, es capacitar al alumno para que participe en el desarrollo económico mediante actividades industriales, agropecuarias, pesqueras y forestales.
- ✓ Educación profesional media: tiene como objetivo capacitar a los alumnos en actividades productivas y de servicios a fin de que pueda incorporarse al mercado de trabajo del país.¹³

¹² Véase *Organización de Estados Iberoamericanos, para la Educación la Ciencia y la Cultura*, Sistema Educativo en México, Datos Mundiales de Educación, 2010. 7ª. edición (UNESCO-OIE).

¹³ Información tomada de *Sistema Educativo en México*, Organización de Estados Iberoamericanos. Datos Mundiales de Educación. En: http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/WDE/2010/pdf-versions/Mexico.pdf. Consultado en abril de 2016.

1.3 Estructura de la Educación Superior en México.

Con base en la descripción de los tipos de bachillerato que existen en México, hay que revisar cómo se agrupan, en las distintas instituciones que imparten este nivel educativo:

Bachillerato propedéutico:

- Colegios de Bachilleres
- Bachilleratos Estatales
- Preparatorias Federales por Cooperación
- Bachilleratos Federalizados
- Bachilleratos Privados con normatividad propia
- Centros de Estudios de Bachillerato
- Bachilleratos de Arte
- Bachilleratos Militares

Bachillerato tecnológico:

- Centros de Bachillerato Tecnológico Industrial y Servicios
- Centros de Estudios Científicos y Tecnológicos
- Centros de Bachillerato Tecnológico Agropecuario
- Escuelas de Bachillerato Técnico
- Centro de Estudios Tecnológicos del Mar
- Bachilleratos de Institutos Tecnológicos
- Centros de Enseñanza Técnica Industrial
- Centros de Bachillerato Tecnológico Forestal

- Bachilleratos Técnicos de Arte

Educación profesional técnica:

- Escuelas de Estudios Técnicos
- Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica
- Centros de Estudios Tecnológicos Industriales y de Servicios
- Centros de Estudios de Arte¹⁴

Los bachilleratos *propedéuticos*, son aquellos que pertenecen a las Universidades, éstas pueden ser autónomas o estatales.

En la década de 1970 se hizo una estructura académica del Bachillerato y se organizó con tres áreas de formación: básica, específica y de capacitación para el trabajo. La duración de los estudios era de tres años y se les asignó una doble función: como ciclo terminal, el cual capacitaba al alumno para el trabajo y el de antecedente propedéutico, para quienes deseaban cursar los estudios superiores.¹⁵

Los **Colegios de Bachilleres** se dividen en los que imparten clases en la zona metropolitana y los estatales, ambos pertenecen al bachillerato propedéutico y ofrecen una preparación para que los alumnos se integren a la educación superior. El Colegio de Bachilleres también tiene Sistema de Enseñanza Abierta y Bachillerato en Línea.¹⁶

¹⁴ Información tomada de la página de la Secretaría de Educación Media Superior en: http://www.sems.gob.mx/es_mx/sems/opciones_de_estudio Consultada en Marzo de 2018.

¹⁵ Dirección General de Bachillerato. *Estructura del Bachillerato*. En: http://www.sems.gob.mx/en_mx/sems/antecedentes_dgb. Consultado en abril de 2018.

¹⁶ Colegio de Bachilleres, En: <http://www.cbachilleres.edu.mx/cbportal/index.php/component/content/article/278>. Consultado en Mayo de 2016.

Bachilleratos Estatales, son la respuesta de los gobiernos a la creciente demanda en este nivel educativo, En ellos hay una gran diversidad curricular, dado que cada entidad federativa regula el currículo y los planes de estudio.¹⁷

Preparatorias Federales por Cooperación, son escuelas que dependen de la Secretaría de Educación Pública. En su mayoría estas escuelas están instaladas en zonas rurales y suburbanas. Los estudios que imparten tienen validez oficial, de manera opcional ofrecen capacitación para el trabajo.¹⁸

Bachilleratos de Arte y Humanidades, dependen del Instituto Nacional de Bellas Artes, tienen como objetivo preparar a los alumnos que se dedicarán a estudios profesionales que se relacionen con las artes escénicas.¹⁹

Bachilleratos Militares. El Sistema Educativo Militar, ofrece opciones a partir del nivel bachillerato o su equivalente, a través de una amplia gama de Instituciones Educativas, que tienen como finalidad garantizar que el personal que egresa de ellas, obtenga los conocimientos profesionales vastos para desarrollar eficazmente actividades específicas cubriendo las necesidades de recursos humanos en las diversas especialidades a nivel licenciaturas e ingenierías, dentro de las Unidades, Dependencias e Instalaciones del Ejército y la Fuerza Aérea Mexicana.²⁰

¹⁷ Subsecretaría de Educación Media Superior, En: http://www.sems.gob.mx/es_mx/sems/centros_estudios_bachillerato. Consultado en Mayo de 2016.

¹⁸ Catálogo de Planteles de Educación Media Superior, En: <http://www.ceppemsoax.com/catalogo/subsistemas.php?Id=PREFECO>. Consultado en Mayo de 2016.

¹⁹ Subdirección General de Educación Artística, En: <http://www.sgeia.bellasartes.gob.mx/index.php/menueducacionartistica/menuescuelas>. Consultado en Mayo de 2016

²⁰ Sistema Educativo Militar. En: <http://www.gob.mx/sedena/acciones-y-programas/sistema-educativo-militar>. Consultado en Mayo de 2016.

En lo que se refiere a la **Educación Tecnológica**, también conocida como *núcleo bivalente*, “El modelo bivalente es parte de la EMS tecnológica junto con la formación profesional técnica, ya que combina una formación profesional en el ámbito técnico con los estudios de bachillerato.”²¹. Las escuelas que hay para este tipo de bachillerato son las siguientes:

Centros de Bachillerato Tecnológico Industrial y de Servicios (CBTIS) y Centros de Estudios Tecnológico Industrial y de Servicios (CETIS). Son bachilleratos con modalidad escolarizada, ambos dependen de la Dirección General de Educación Tecnológica Industrial. “Esta modalidad es una formación bivalente, por una parte se egresa con una carrera técnica con los conocimientos, habilidades y destrezas para integrarse al sector productivo como técnico profesional y por otra parte, ofrece al egresado la posibilidad de continuar sus estudios del nivel superior.”²²

Centros de Estudios Científicos y Tecnológicos (CECyT) “Se puede cursar una carrera Técnico Profesional que permite ingresar al campo laboral con competencias específicas para alguna de las áreas del conocimiento, además de conservar la opción de continuar con estudios a Nivel Superior”²³.

Centros de Educación Tecnológica Agropecuaria y Forestal (CBTA/CBTF), pertenecen a la Dirección General de Educación Tecnológica Agropecuaria (DGETA). “Las carreras técnicas están orientadas a formar profesionales técnicos que atiendan a la población rural que

²¹ Zorrilla Fidel, El bachillerato mexicano: un sistema académico precario. Causas y consecuencias. Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, UNAM, México, 2010, p. 208.

²² Secretaría de Educación Pública, Subsecretaría de Educación Media Superior, En: http://www.sems.gob.mx/es_mx/sems/cbtis. Consultado en Mayo de 2016.

²³ Secretaría de Educación Pública, Instituto Politécnico Nacional, En: <http://m.ipn.mx/ofertaEducativa/medioSuperior.html>. Consultado en Mayo de 2016.

se dedica a las actividades agrícolas, ganaderas, silvícolas, agroindustriales y de servicios, a fin de elevar la eficiencia y calidad de los procesos productivos.²⁴

Centros de Estudios Tecnológicos del Mar (CETMAR). “El objetivo de estos centros es formar recursos humanos para el manejo, conservación y aprovechamiento racional de los recursos naturales acuícolas. Los CETAMAR ofrecen diversas carreras en las áreas de producción y captura, operación de flota pesquera, industrialización y administración de productos y conservación del ambiente. Los estudios tienen una duración de tres años, organizados en cursos semestrales.”²⁵

Centros de Bachillerato Tecnológico Forestal (CBTF). Dependen de la Dirección General de Educación Tecnológica Agropecuaria, la parte terminal de sus estudios está relacionada con el área forestal, los egresados de este bachillerato sólo pueden optar por estudiar carreras profesionales de las áreas de física, matemáticas y química.

La **Educación Profesional Técnica**, ofrece estudios con equivalencia con bachillerato, mediante la aprobación de seis cursos complementarios. Los títulos técnicos que ofrece son de calidad profesional y se registran en la Dirección General de Profesiones de la SEP, previa presentación de un servicio social y una tesis. Entre las principales escuelas que ofrecen este servicio están el **Colegio Nacional de Estudios Profesionales (CONALEP)**, “El Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica es una institución líder en la formación de Profesionales Técnicos y Profesionales Técnicos Bachiller en México, que cursan programas reconocidos por su calidad y basados en el modelo mexicano de formación dual, egresan con

²⁴ Secretaría de Educación Pública, Subsecretaría de Educación Media Superior, En: http://www.sems.gob.mx/es_mx/sems/cbta. Consultado en Mayo de 2016.

²⁵ Secretaría de Educación Pública, Centro Multimodal de Estudios Científicos del Mar y Aguas Continentales (CMM) En: http://www.sems.gob.mx/es_mx/sems/cetmar. Consultado en Mayo de 2016.

competencias laborales y valores sociales que les permiten ser competitivos en el mercado laboral y continuar estudios superiores.”²⁶

Centros de Estudios Tecnológicos, Industriales y de Servicios (CETIS). Son escuelas reguladas por la SEP, entre sus principales objetivos está formar recursos humanos para cubrir la demanda en el sector productivo industrial y de servicios.

Otros bachilleratos públicos, entre ellos, está el **Instituto de Educación Media Superior del Distrito Federal**, que inició actividades en 1997. En su proyecto educativo enuncia lo siguiente:

“coloca en un lugar central al estudiante, es él mismo quien participa activamente en su formación inmediata y futura, y lo hace en la medida que se vuelve sujeto de su propio aprendizaje. Esto exige de entrada, considerarlo un individuo con derechos, proveniente de un contexto social y cultural específico, con necesidades y perspectivas concretas que atender durante su proceso formativo”²⁷.

Se encuentran también el telebachillerato y videobachillerato, entre sus objetivos están: “Ofrecer condiciones que permitan el ejercicio pleno del derecho a la educación de cada individuo mediante el uso de tecnologías de información y la comunicación (TIC), proporcionando servicios educativos en los lugares más apartados y de difícil acceso del país, con la finalidad de beneficiar a las regiones con mayor rezago educativo, así como a la sociedad en general”²⁸. Para esta modalidad hay planes a largo plazo, se pretende que se extienda para

²⁶ Secretaría de Educación Pública, Colegio Nacional de Estudios Profesionales (CONALEP), En: <http://www.conalep.edu.mx/qspropuesta/Paginas/Mision-Vision.aspx>. Consultado en Mayo de 2016.

²⁷ Instituto de Educación Media Superior del DF, Fundamentación del proyecto educativo, En: <http://www.iems.df.gob.mx/descargar-a5427117a0a403c49b034f82d1ab333a.pdf>. Consultado en Junio de 2016.

²⁸ Secretaría de Educación Pública, Televisión educativa, En: http://www.televisioneducativa.gob.mx/quienes_somos. Consultado en Junio de 2016.

el año 2025 y que haya un crecimiento relevante, que permita contribuir de manera importante a cubrir la demanda de la EMS.

En 2018 se modificó el currículo de la Educación Media Superior teniendo como meta proveer a los docentes de toda la información necesaria y pertinente para favorecer:

- a. El máximo logro de aprendizaje en los estudiantes.
- b. El desarrollo de competencias genéricas y disciplinares.
- c. Impulsar la formación transversal de los estudiantes.
- d. Una mayor autonomía curricular para los docentes.
- e. Lograr una mayor eficiencia terminal.²⁹

1.4 La Educación Media Superior en la Universidad Nacional Autónoma de México.

Para los fines de esta investigación me centré en la Educación Media Superior que imparte la Universidad Nacional Autónoma de México, donde se ofrece dicho nivel educativo con tres modalidades diferentes. Cada modalidad surgió de un contexto histórico y social distinto, no obstante, los tres subsistemas se apegan al propósito de la Universidad, con el fin principal de formar a los jóvenes mexicanos, darles la oportunidad de ingresar a la educación superior de la misma institución, así como ofrecer becas, cursos, talleres y programas que contribuyen a la formación integral de los alumnos.

Escuela Nacional Preparatoria. Brinda a sus alumnos una educación de calidad que les permite incorporarse con éxito a los estudios superiores y así aprovechar las oportunidades y enfrentar los retos del mundo actual, mediante la adquisición de una formación integral que les proporcione:

²⁹ Información tomada de Secretaría de Educación Media Superior, En: <http://www.sems.gob.mx/curriculoems>. Consultado en Abril de 2018.

- ✓ Una amplia cultura de aprecio por su entorno y la conservación y cuidado de sus valores.
- ✓ Una mentalidad analítica, dinámica y crítica que les permita ser conscientes de su realidad y comprometerse con la sociedad.
- ✓ La capacidad de obtener por sí mismos nuevos conocimientos, destrezas y habilidades, que les posibilite enfrentar los retos de la vida de manera positiva y responsable.³⁰

Los estudios de la Escuela Nacional Preparatoria están considerados para cursarse en tres años escolarizados, el perfil de egreso es que el alumno conozca lenguajes, métodos y técnicas básicas inherentes a las materias en estudio, así como las reglas básicas de investigación imprescindibles en la educación superior. Será capaz a la vez, de reconocer los valores y comportamientos de su contexto social, poniendo en práctica su formación afable y humanística, es decir, su código ético, que lo ayudará a fomentar su iniciativa, creatividad, respeto, lealtad, solidaridad, patriotismo y conciencia de Estado.

Los requisitos de ingreso son:

- Haber concluido la secundaria.
- Tener un promedio mínimo de 7 o su equivalente en el ciclo inmediato anterior.
- Aprobar el concurso de selección.
- Solicitar la inscripción de acuerdo a los instructivos que se establezcan.

Los requisitos de egreso son:

- Aprobar íntegramente el plan de estudios.
- Haber cursado el plan de estudios en los tiempos señalados.

³⁰ Información tomada de: Escuela Nacional Preparatoria, Misión y visión. En: <http://www.dgenp.unam.mx/optec/index.html>. Consultado en Junio de 2016.

- Cubrir la totalidad de los créditos y asignaturas que establece el plan de estudios.
- En virtud de su carácter obligatorio, la acreditación de las asignatura *Orientación Educativa IV y V*, y *Educación Física IV y V*, que no contienen créditos, son requisitos para considerar concluido el bachillerato.
- Los alumnos que hayan concluido el bachillerato en la Escuela Nacional Preparatoria tendrán derecho a que la Universidad Nacional Autónoma de México les otorgue el grado académico de Bachiller.³¹

Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH). El CCH busca que sus estudiantes al egresar respondan al perfil de su Plan de Estudios. Que sean sujetos, actores de su propia formación, de la cultura de su medio, capaces de obtener, jerarquizar y validar información, utilizando instrumentos clásicos y tecnológicos para resolver con ello problemas nuevos.

Sujetos poseedores de conocimientos sistemáticos en las principales áreas del saber, de una conciencia creciente de cómo aprender, de relaciones interdisciplinarias en el abordaje de sus estudios, de una capacitación general para aplicar sus conocimientos, formas de pensar y de proceder, en la solución de problemas prácticos. Con todo ello, tendrán las bases para cursar con éxito sus estudios superiores y ejercer una actitud permanente de formación autónoma.

Los principios bajo los cuales se desarrolla la educación en el CCH se concentran en tres postulados³²:

³¹ Información tomada del Plan de Estudios de la Escuela Nacional Preparatoria. En: <http://dgenp.unam.mx/>. Consultado en junio de 2016.

³² **Aprender a convivir**, juntos desarrollar la comprensión del otro y la percepción de las formas de interdependencia -realizar proyectos comunes y prepararse para tratar los conflictos- respetando los valores de pluralismo, comprensión mutua y paz. Información tomada de *Informe de la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI. La educación encierra un tesoro*. Informe presidido por Jaques Delors, Santillana editores, Barcelona, p. 34.

- **Aprender a aprender:** El alumno será capaz de adquirir nuevos conocimientos por propia cuenta, es decir, se apropiará de una autonomía congruente a su edad.
- **Aprender a hacer:** El alumno desarrollará habilidades que le permitirán poner en práctica lo aprendido en el aula y en el laboratorio. Supone conocimientos, elementos de métodos diversos, enfoques de enseñanza y procedimientos de trabajo en clase.
- **Aprender a ser:** El alumno desarrollará además de los conocimientos científicos e intelectuales, valores humanos, cívicos y particularmente éticos.³³

El perfil profesional de los alumnos del CCH es que tenga conocimientos, habilidades, actitudes y valores académicos y humanos, el egresado del bachillerato del Colegio, es capaz tanto de emprender con éxito estudios de licenciatura, como de incorporarse al mercado de trabajo, gracias a su capacidad de reflexión, de informarse por cuenta propia, de resolver problemas y de mantener relaciones de respeto y solidaridad con quienes constituyen su medio familiar, escolar y social más ampliamente considerado.

El plan de estudios se cursa en seis semestres cubriendo un total de 332 créditos, El plan de estudios se encuentra organizado en seis semestres, con un total de 37 asignaturas de las cuales 27 son obligatorias y 10 son de elección. En los semestres quinto y sexto, el alumno cursará 14 materias, *siendo la mayoría de ellas de elección del alumno, de acuerdo a la carrera que desee estudiar.*³⁴

³³ Información tomada de: Colegio de Ciencias y Humanidades, Misión y filosofía, En: <http://www.cch.unam.mx/misionyfilosofia>. Consultado en junio de 2016.

³⁴ Información tomada de Colegios de Ciencias y Humanidades, en: <https://escolar1.unam.mx/planes/cch/bachillerato.pdf>. Consultado en junio de 2016.

Bachillerato a Distancia. Desde el año 2007 la Universidad Nacional Autónoma de México ofrece el Bachillerato a Distancia a personas hispanoparlantes que radican en el extranjero y a instituciones educativas en territorio mexicano.

El modelo educativo en el que se basa el bachillerato a distancia tiene entre sus principales objetivos de formación que los alumnos:

- ✓ Desarrollen habilidades de aprendizaje que le permitan mantenerse al día en las ciencias, las humanidades y la tecnología.
- ✓ Sitúen en una perspectiva interdisciplinaria, los problemas e ideas centrales de los campos de estudio abordados en las asignaturas, para comprender la complejidad de los problemas y objetos de conocimiento.
- ✓ Adquieran una cultura básica que integre las Humanidades, las Ciencias Sociales, las Ciencias Naturales y las Matemáticas, mediante la comprensión de sus objetos de estudio, fenómenos y principios, teorías, métodos y técnicas fundamentales.
- ✓ Posean los conocimientos fundamentales de las Ciencias Sociales a través de un eje histórico que integra la Sociología, la Ciencia Política, la Economía, la Antropología y otras ciencias afines.
- ✓ Tengan los conocimientos básicos de un bachiller para comprender los fenómenos naturales con el estudio integrado de las Ciencias de la Naturaleza, como la Física, Química, Biología, Psicología, y disciplinas de esta área.
- ✓ En el campo específico de la ciencia y las matemáticas, manifiesten un manejo sustantivo que le permita estudiar, representar y comprender fenómenos naturales y sociales de su vida cotidiana y de su medio.
- ✓ Sea capaces de buscar, analizar, jerarquizar y validar críticamente información en los diversos soportes tecnológicos existentes, de acuerdo con criterios de pertinencia, calidad, actualidad y utilidad.

- ✓ Mejoren sustancialmente sus habilidades de comunicación, cognitivas y metacognitivas, metodológicas, matemáticas e informáticas.
- ✓ Demuestren una actitud responsable, honesta y comprometida socialmente, así como una postura ética respetuosa, empática, propositiva, colaborativa y solidaria, tanto para el trabajo como para la convivencia humana y ciudadana, anteponiendo el bien común al individual y con tendencia a mostrar lealtad a instituciones y personas.
- ✓ Desarrollen una percepción precisa de sí mismo y una sólida autoestima, así como la capacidad de trabajar en equipo, de autorregularse y autodisciplinarse, de administrar su tiempo de manera productiva y de cuestionar de forma epistemológica los conocimientos con los que entra en contacto.
- ✓ Tengan acceso a los contenidos de los cursos y a materiales de apoyo como la biblioteca digital, museos virtuales, videos y glosarios, entre otros.³⁵

Para ingresar al bachillerato a distancia se debe participar del Programa de Formación Propedéutica. Una vez aprobado y cumplidos todos los requisitos de ingreso, se inicia oficialmente el bachillerato. El Bachillerato a Distancia consta de 24 asignaturas que se dividen en cuatro módulos (semestres). Se cursa una sola asignatura a la vez en un periodo de 4 o 5 semanas, dependiendo de la sede; con una dedicación al estudio de 80 horas por cada asignatura.

En esta modalidad es preciso que se puntualice la metodología que la Institución sugiere, con la finalidad que el alumno aproveche las plataformas y los recursos virtuales que se le ofrecen para lograr las metas educativas del plan de estudios

El B@UNAM es un bachillerato en línea, por ello el alumno puede estudiar desde cualquier computadora conectada a Internet y en los horarios que decida, pero debe cumplir, en el periodo

³⁵ Información tomada de Modelo Educativo del Bachillerato a Distancia, UNAM. En: <http://www.bunam.unam.mx/modelopedagogico.php>. Consultado en Junio de 2016.

establecido, el calendario respectivo. La duración total del bachillerato es de 27 meses aproximadamente; un mes por cada una de las 24 asignaturas y 3 meses del Programa de Formación Propedéutica.

Durante los cursos y asignaturas los estudiantes cuentan con la atención personalizada de un asesor (profesor en línea), que los acompaña durante el proceso de aprendizaje y que, además de resolver sus dudas, revisa, califica y retroalimenta sus actividades académicas. Asimismo, tienen el acompañamiento permanente de un tutor, experto en aprendizaje, que les brinda seguimiento académico y apoyo psicopedagógico. Cuentan también con el apoyo del coordinador del programa en el que están inscritos y también del área de soporte técnico.³⁶

En las tres modalidades curriculares del bachillerato universitario, están presentes las políticas educativas de la UNAM en materia de educación y el Marco Institucional de Docencia, temas que en los capítulos siguientes se vinculará con la formación de profesores, observando que estén capacitados para atender a un mandato constitucional que hace obligatorio el bachillerato, y más allá de la evaluación, se analizará la importancia de formar docentes “la formación docente no es sólo un proceso de adquisición de conocimientos teórico-prácticos, sino que implica el análisis de las experiencias vividas a lo largo de la práctica educativa, para construir saberes que enriquezcan el desempeño profesional”.³⁷

³⁶ Véase Metodología del B@UNAM, En: <http://www.bunam.unam.mx/modelopedagogico.php>. Consultado en Junio de 2016.

³⁷ Chehaybar y Kuri, Edith, La percepción que tienen los profesores de educación media superior y superior sobre su formación y su práctica docente. En: Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México), vol. XXXVI, núm. 3-4, 2006, pp. 219-259.

Reflexiones

La participación de México en los organismos internacionales que rigen el orden mundial, obliga a nuestro país a tomar posturas respecto a las directrices en materia de organización y administración social. La educación ha sido uno de los temas centrales abordados en las últimas tres décadas por entidades encargadas de alcanzar las metas de paz, orden y equidad social. La mayoría de los diagnósticos hechos en materia de calidad educativa, se hacen en función del desempeño académico de los alumnos y a partir de esos resultados se hace una evaluación general del sistema educativo en general.

Las políticas educativas de México están circunscritas a estas evaluaciones, en particular la Educación Media Superior, ha sido sujeta a diversas revisiones donde se señalaron las deficiencias de dicho nivel y se delinearon las posibles causas y soluciones. Entre las principales debilidades en la EMS se encontró la heterogeneidad de los planes y programas de estudio, un gran número de modalidades de impartición del nivel y de manera sobresaliente se observó una eficiencia terminal muy baja.

La principal propuesta para revertir estas condiciones se enfocó en crear un Sistema Nacional de Bachillerato con posibilidades de homologar el sistema en un Marco Curricular Común de la EMS, y desde los años 90 se propuso lograr algunas metas, en particular introducir el sistema por competencias.

La obligatoriedad y laicidad para la EMS son logros importantes conseguidos en este periodo, así como la descripción específica de los tipos de bachillerato, propedéutico, general y

profesional técnico. No obstante, las reformas planteadas para mejorar la calidad educativa de la EMS no contemplaron operativamente entonces, ni ahora, la formación de los docentes como uno de los temas relevantes para conseguir las metas trazadas.

La UNAM al no participar de la conformación del Sistema Nacional de Bachillerato mantiene sus propias políticas para la organización de las escuelas donde forma a los bachilleres, en su manera organizativa la institución en las tres modalidades de bachillerato con las que cuenta, contempla la formación continua de los docentes, no obstante, como se verá en los capítulos posteriores no se pone este tema como prioritario, ni se considera crucial para resolver los problemas de calidad educativa y eficiencia terminal por las que atraviesa la EMS.

La formación de profesores, entendida como la posibilidad de darle al docente herramientas pedagógicas, disciplinares y, es a mi parecer, un elemento sustancial no sólo para analizar de manera cuantitativa su pertinencia o eficiencia, sino para plantear en términos epistemológicos la figura del docente y el trabajo que hace dentro del aula. La profesionalización de docentes que se hace por medio de diversos cursos y posgrados cumple de alguna manera con ciertos criterios académicos, considero que el gran reto de las políticas educativas debe centrarse en el cómo y para qué formar a los docentes.

Capítulo 2

Políticas públicas para la Educación Media Superior

La educación debe formar a un ser capaz de gobernarse así mismo, no de ser gobernado por los demás.

Herbert Spencer.

El presente capítulo tiene como propósito presentar una visión amplia de las políticas educativas, que se han dado en las últimas décadas en México, relacionadas con la Educación Media Superior. La Secretaría de Educación Pública, el Consejo Nacional de Autoridades Educativas (CONAEDU) y la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), en el año 2008, dieron a conocer los lineamientos de la Reforma Integral para la Educación Media Superior (RIEMS), eso surgió como respuesta a las políticas educativas que intentaban replantear los objetivos y desarrollo de la educación en México.

“Esta Reforma tiene el objetivo de mejorar la calidad, la pertinencia, la equidad y la cobertura del bachillerato que demanda la sociedad nacional y plantea la creación del Sistema Nacional del Bachillerato en un marco de diversidad, en el cual se integran las diversas opciones de bachillerato a partir de competencias genéricas, disciplinares y profesionales”¹.

Las necesidades sociales, educativas, culturales, políticas y económicas dan como marco de referencia la presentación de dicha reforma, que en sus cuatro ejes fundamentales aborda los siguientes puntos: 1) Marco Curricular Común (MMC), 2) Definición y regulación de las modalidades de oferta, 3) Mecanismos de gestión y 4)

¹ Organización de Estados Americanos. En: www.oei.es/historico/noticias/spip.php?article2121. Consultado en enero de 2017.

Certificación complementaria. Cada uno de ellos se analizará a lo largo del capítulo, y se verán las estrategias que se han implementado para cumplir con dichas metas.

Las reformas educativas, “responden a un cambio de política en los proyectos estatales, y en esencia buscan una transformación que altera el sistema en su conjunto, desde el punto de vista de la estructura o bien, desde el enfoque curricular, o desde la perspectiva de las condiciones de presentación del servicio educativo”²

En ese sentido, se abordarán las distintas propuestas hechas por el Gobierno Federal para la presentación y concreción de la RIEMS, y de la reforma constitucional que modificó el artículo 3º de nuestra Carta Magna, dándole al bachillerato una status de obligatoriedad y gratuidad. Se analizaron los antecedentes de las Reformas a la Educación Media Superior (RIEMS), la creación del Sistema Nacional de Bachillerato (SNB) así como las consecuencias políticas y sociales que se han dado en torno a la aplicación de la Reforma, a la construcción de un Marco Curricular Común, a la formación y certificación docentes y la integración de las instituciones para conformar el SNB.

Para hacer el análisis de las Políticas Públicas en materia de Educación tomaré el modelo sugerido por Bardach Eugene, en la Obra *Los ocho pasos para el análisis de las políticas públicas*. En ella propone a los investigadores y analistas de Políticas Públicas seguir un método preciso: 1) Definición del problema. 2) Obtención de la Información. 3) Construcción de alternativas. 4) Selección de criterios. 5) Proyección de los resultados. 6) Confrontación de costos y beneficios. 7) Decidir y 8) Contar la historia.³

² Pedró, Francesc y Puig, Irene, *Las reformas educativas. Una perspectiva política y comparada*. Barcelona, España, Editorial Paidós, 1998, p. 58.

³ Bardach, Eugene, *Los ocho pasos para el análisis de las políticas públicas*, Porrúa-CIDE, México, 2013.

Entender y ordenar las etapas del análisis de las Políticas Públicas es un proceso que implica un sistema, el mencionado por Bardach que me parece óptimo utilizarlo para este trabajo. Para obtener la mejor información y analizarla de la mejor manera, así como emitir recomendaciones sobre las políticas para obtener las fuentes, clasificarlas, jerarquizarlas y analizarlas. Leer de manera crítica los documentos, y hacer un análisis de la información obtenida en las fuentes me permite hacer un trabajo más allá de lo descriptivo, para ello consideraré “La investigación de políticas, en su forma más amplia se torna en recurso político. Cualesquiera que sean sus méritos o fallas como pieza del análisis racional, su importancia va más allá.”⁴⁴

2.1 Antecedentes de las reformas educativas.

Las políticas educativas de cada país, responden a los lineamientos internos, al proyecto de nación que cada gobierno presenta como plataforma de desarrollo nacional, en el caso de México, la política sexenal se vincula con la política internacional y considera los diagnósticos y propuestas que en ese sentido realizan los diversos Organismos Internacionales, cuyos propósitos son que los países alcancen las metas de desarrollo planteadas por éstos, teniendo como objetivos principales que los países y sus sociedades vean reflejados los efectos del crecimiento económico, y eventualmente puedan vincularse a los procesos de desarrollo económico, político, social, educativo y cultural que presuponen mejoras en las condiciones de vida de los individuos.

La discusión sobre el cambio educativo que se advertía necesario, no sólo en México, sino en América Latina, se dio en torno a los conceptos culturales y epistemológicos de la *Modernidad* y *Modernización* relacionados ambos términos con los procesos

⁴⁴ Bardach Eugene, *Los ocho pasos para el análisis de las políticas públicas. Un manual para la práctica*. CIDE, México, 1998. p. 124.

educativos⁵, aunque hay una diferencia sustancial entre ellos y su aplicación, el objetivo, al menos en el discurso, era lograr que los países con rezagos importantes en materia de Desarrollo Social, estuvieran a la *vanguardia*.

En 1978 se presentó el Programa Nacional de Educación Superior (PRONAES), a través de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior de la República Mexicana A.C. (ANUIES), esta es una asociación no gubernamental, de carácter plural, que congrega a las principales instituciones de educación superior del país, tanto públicas como particulares, cuyo común denominador es su voluntad para promover el mejoramiento integral en los campos de la docencia, la investigación y la extensión de la cultura y los servicios.

Se creó formalmente el 25 de marzo de 1950 en la ciudad de Hermosillo, Sonora, con la participación de 26 universidades e institutos públicos de educación superior de la época de diversas entidades federativas. Actualmente la ANUIES está conformada por 187 universidades e instituciones de educación superior, de las cuales 158 son públicas y 29 particulares.

La ANUIES coordina de manera propositiva y participativa, el respeto a la autonomía y pluralidad de las instituciones asociadas, con el desarrollo de la educación superior; contribuye a su fortalecimiento con declaraciones, aportaciones y directrices; participa con las autoridades educativas en la formulación de planes y programas nacionales de

⁵ “La idea de modernidad, por una parte refleja la fragmentación de las formas de comprender el mundo, lo cual ha propulsado la explosión de nuevos conocimientos que están renovándose constantemente”. Casassus, Juan, *Modernidad educacional y modernidad educativa*, En: Proyecto principal de Educación en América Latina y el Caribe, Boletín No. 28 UNESCO, Orelac, Chile, 1992. p. 40. La modernidad como proyecto, se genera en una situación específica y está condicionado por los elementos culturales que lo legitiman.

La *Modernización educativa* se desarrolla en la esfera de la gestión administrativa, mientras que la *Modernidad educacional en el plano del aprendizaje*. La modernización es la contraparte de lo antiguo y de lo atrasado, con el uso de ese concepto en los discursos políticos se pretende mostrar una tendencia hacia el Desarrollo y las transformaciones sociales.

educación superior, e impulsa la creación de organismos especializados para el mejoramiento de la calidad educativa.⁶

Entre las metas principales del PRONAES estaba crear el Sistema Nacional de Planeación Permanente de la Educación Superior (SINAPPES)⁷. Dicho sistema se conformó por diversas instancias de carácter nacional, regional, estatal e institucional, y tuvo como finalidad elaborar y presentar un Plan Nacional de Educación Superior. En la XVIII Asamblea General de la ANUIES, realizada en noviembre de 1978 en la ciudad de Puebla, por instrucciones del entonces presidente de la República, José López Portillo, el Secretario de Educación Pública, Fernando Solana Morales, presentó el documento sobre la Planeación de la Educación Superior en México, donde se describió un amplio diagnóstico del sistema educativo a nivel profesional y se afirmó: “no sería legítima, socialmente hablando, ni viable, hablando políticamente, una universidad pública elitista, señorío de pequeños grupos privilegiados.”⁸ En dicha reunión se conformó el Sistema Nacional de Planeación Permanente de la Educación Superior (SINAPPES), que fue la continuación de la Coordinación Nacional para la Planeación de la Educación Superior (CONPES), creada en 1974, de ambos proyectos se derivó la necesidad de hacer planes y programas que estuvieran en concordancia con las necesidades educativas que México tenía en materia de educación superior.

En el contexto de crear distintos organismos que revisaran y diagnosticaran las fortalezas y debilidades de la educación, se revisó ampliamente la Educación Superior, se consideró en aquel momento, que era preciso analizar las condiciones de la Educación

⁶ Véase ANUIES, *al servicio y fortalecimiento de la educación superior*. En: <http://www.anuies.mx/anuies/acerca-de-la-anuies/mision-vision-y-objetivos-estrategicos>.

⁷ ANUIES, México. *Aportaciones de la Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Enseñanza Superior al Plan Nacional de Educación*. México, 1977, pp. 90-102.

⁸ Corral, Manuel, *Crónica de XVIII Reunión Ordinaria de la Asamblea General de la ANUIES, 1979*, En: <http://publicaciones.anuies.mx/acervo/revsup/res028/txt8.htm>. Consultado en enero de 2017.

Media Superior. Los días 10, 11 y 12 de marzo de 1982, en la Ciudad de Cocoyoc, Morelos se realizó un Congreso Nacional de Bachillerato, un evento sin precedente, donde no hubo ponencias formales y dadas las condiciones y formato del evento, se acercó más a una forma de reflexión y propuestas comunes que discursos vacíos. El investigador Jaime Castrejón Diez, nos dice a ese respecto: “Para quienes se han acostumbrado a los congresos ceremoniales, esta era una novedad, pues el Congreso fue un gran foro en el que los participantes, divididos en siete grupos, cada uno con su relatoría, exponían sus ideas, apoyaban sus argumentos y, sobre todo, escuchaban otros puntos de vista. Para quienes gustan del orden y las piezas oratorias, este fue un congreso ejemplar. Los temas se sucedían, los relatores llenaban páginas de apuntes, las discusiones se acaloraban, pero se avanzaba. Lo verdaderamente notable fue que nadie pensó que había que aprobar el documento de trabajo que se les había presentado; por el contrario, campeaba el espíritu de que los resultados se estaban construyendo.

“Las discusiones duraron muchas horas y se avanzó hasta donde se pudo encontrar un consenso, sobre que este no era un Congreso, sino el inicio de una reflexión que no debía tener límites de tiempo. Hubo un momento en que se comprendió que se podía avanzar más, pero que para ello se requerían, por un lado, nuevas investigaciones y análisis, y por otro, volver a la mesa de discusiones para dar otros pasos, cada vez con mayor profundidad.”⁹

La Comisión Nacional Interinstitucional encargada de elaborar el documento presentado ante los asistentes al Congreso, la integraban representantes de la Escuela Nacional Preparatoria, Colegio de Bachilleres, Colegio de Ciencias y Humanidades, Instituto Politécnico Nacional, la Subsecretaría de Educación e Investigación Tecnológicas, la

⁹ Castrejón Diez, Jaime, *Congreso Nacional del Bachillerato*, Revista de la Educación Superior, Número 77, Vol. 20 Enero- Marzo, 1991, México. En: <http://publicaciones.anuies.mx/revista/77>. Consultada en Febrero de 2017.

Dirección General de Educación Media Superior y la Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Enseñanza Superior. El documento destacaba seis puntos:

- ✓ Concepción y objetivos generales del Bachillerato.
- ✓ Tronco común.¹⁰
- ✓ Capacitación para el trabajo en el Bachillerato.
- ✓ Sistemas de evaluación.
- ✓ Programa de formación y actualización de profesores.
- ✓ Investigación sobre la deserción escolar¹¹.

Entre los temas que se discutieron en ese encuentro estaba uno en particular, que aún es vigente, y cuyo dilema se centra en: sí los estudios de bachillerato son de carácter formativo, integral o propedéutico. Se consideró entonces que la finalidad del Bachillerato era hacer que el alumno tuviera una vinculación entre su vida personal y social por medio del desarrollo intelectual, que pudiera acceder a la Educación Superior, lograra la comprensión de su entorno social y eventualmente, pudiera integrarse a las filas del mercado laboral, para dicho propósito era preciso cumplir con las siguientes características:

- ✓ Propiciar, por parte del bachiller, la adopción de un sistema de valores propio.
- ✓ La participación crítica en la cultura de su tiempo.
- ✓ La adquisición de los instrumentos metodológicos necesarios para su formación y su acceso al conocimiento científico.
- ✓ La consolidación de los distintos aspectos de su personalidad que permita desarrollar su capacidad de abstracción en términos de autoaprendizaje.
- ✓ Su introducción a los aspectos aplicados a la ciencia en las instituciones que prevean la capacitación específica para el trabajo.¹²

¹⁰ La creación de un tronco común es uno de los antecedentes más sólidos en lo que más tarde se conocerá en la RIEMS, como el Marco Curricular Común.

¹¹ Véase SEP. Congreso Nacional del Bachillerato, Cocoyoc, Morelos, 1982. En: www.dgb.sep.gob.mx/baselegal/07-congresonalbach.doc. Consultado en Febrero de 2017.

¹² *Ídem*. www.dgb.sep.gob.mx/baselegal/07-congresonalbach.doc

Los propósitos del Congreso se cumplieron, en la medida que uno de los objetivos primordiales era formular recomendaciones y tomar acuerdos comunes para lograr unificar y mejorar las condiciones de la Educación Media Superior, fueron 43 los acuerdos que se tomaron para impulsar la mejora en la calidad de la educación en ese nivel escolar. Hago una síntesis de los rubros que se abordaron:

Tronco común. Agrupar las áreas de conocimiento de una manera conjunta para acercar a los diferentes tipos de bachillerato a un mismo desarrollo de los contenidos. Las áreas principales serían:

- ✓ Área de matemáticas
- ✓ Área de ciencias naturales
- ✓ Área de lenguaje y comunicación
- ✓ Área histórico - social.

Perfil del bachiller. El alumno tendrá que participar en las áreas del conocimiento enunciadas en el tronco común, con la finalidad de hacer del nivel educativo el periodo de la formación del bachiller donde desarrollase las capacidades cognitivas y deben servir de base para determinar y organizar los recursos y los procesos académicos.

Desarrollo institucional. Propiciar el trabajo conjunto para obtener un tronco común que permitiera establecer los objetivos de aprendizaje. Entablar comunicación institucional, donde se desarrollaron los criterios de congruencia para la creación de los currículos, programas de estudio y sistema de evaluación.

Evaluación. Formularían las normas generales de evaluación, generarían bancos de reactivos que constituyeran la materia prima para la elaboración de instrumentos evaluativos en cada institución.

Formación y evaluación de profesores¹³. Los profesores debieran mantenerse actualizados en temas relacionados con enseñanza, aprendizaje y el área de conocimiento

¹³ "La evaluación debe contemplar un proceso comprensivo de análisis del desempeño del alumno, dinámico, crítico, creativo, cooperativo, que presupone el acompañamiento constante y que toma en cuenta las diversas dimensiones de la actuación del alumno. En este sentido, contribuye a la toma de

a la que se dedicaron los criterios de evaluación para ingreso y permanencia en la plaza de profesor deberían unificarse.¹⁴

Desde los años 80 en América Latina se implementaron varias reformas educativas cuyos propósitos y resultados han sido diversos. La clasificación hecha por Sergio Martinic es útil para poder ordenar y entender las reformas y el momento histórico social al que responden. Las de primera generación son *reformas de cambios estructurales*, donde la administración y gestión de la educación se hace desde los gobiernos locales y se pone énfasis la administración de los recursos económicos. La segunda generación son de calidad y equidad, reformas que atienden los problemas de acceso a la educación para los sectores marginales, estas reformas se desarrollaron a lo largo de la década de los años 90. La tercera generación de reformas que están vigentes hasta la actualidad y están enfocadas a la descentralización y autonomía de los centros educativos, dando un peso importante a los organismos evaluadores que pueden ser independientes al gobierno pero que deben apearse a los lineamientos educativos.¹⁵

Para la década de 1990 se hicieron diversos intentos por evaluar la Educación Superior en México, las instituciones y recursos de los que el sistema educativo se ha servido para estos fines, se han construido ex profeso para ello¹⁶. Dado que México no contaba

decisiones y al mejoramiento de la calidad de la enseñanza, y enfatiza un aspecto de diagnóstico procesal". García, María, *La evaluación educativa en México*, Revista educativa, Bogotá, Vol. 9, Núm. 1, Enero-Junio. p. 62.

¹⁴ Información adaptada de *Resultados del Congreso Nacional de Bachillerato* (Síntesis). En www.dgb.sep.gob.mx/baselegal/07-congresonalbach.doc. Consultada en Marzo de 2017.

¹⁵ Martinic, Sergio. *Conflictos políticos e interacciones comunicativas en las reformas educativas en América Latina*. Revista Iberoamericana de Educación, (27), 2001, 17-33.

¹⁶ En el periodo de 1996-1997 se unificaron los procesos de selección de alumnos para las instituciones de nivel Medio Superior de la Zona Metropolitana de la Ciudad de México. De la segunda mitad de la última década del siglo XX data igualmente el inicio de la participación de México en proyectos internacionales de evaluación, con las pruebas del Tercer Estudio Internacional de Matemáticas y Ciencias, y las del Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad Educativa, y el Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes (PISA) de la OCDE. **Información tomada y adaptada** de García, María, *La evaluación educativa en México*, Revista educativa, Colombia, Vol. 9, Núm. 1, Enero-Junio.

con una legislación y colegios propicios para llevar a cabo los diagnósticos y recomendaciones, se han creado Asociaciones Civiles, Consejos y Centros Nacionales para realizar dichas tareas, están entre los principales, Fondo para la Modernización de la Educación Superior (FOMES), tenía entre sus principales propósitos impulsar estrategias de evaluación institucional; Consejo para la Acreditación de la Educación Superior, A.C. (COPAES), certificador de los organismos acreditadores; Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT), encargado de evaluar el desarrollo y calidad de los posgrados nacionales; y el Centro Nacional de Evaluación de la educación Superior, A.C. (CENEVAL), elabora los exámenes de ingreso y egreso de las instituciones de Educación Superior.

Comisión Nacional de Evaluación de la Educación Superior (CONAEVA), “Se buscó que las acciones de evaluación estuvieran enmarcadas en un proceso concertado a nivel nacional y no se dieran de manera aislada y discontinua. Para ello, esta comisión se dio a la tarea de concebir y articular un proceso integral; sentar las bases para dar continuidad y permanencia al proceso de evaluación; proponer criterios y estándares de calidad para las funciones y tareas de las instituciones y apoyar a las diversas instancias responsables de la evaluación para que la lleven a cabo mediante los mecanismos más apropiados.”¹⁷

Estos organismos han sentado las bases para continuar con los distintos procesos de evaluación que se han realizado en México. Las variantes sobre la evaluación propuestas en esta década fueron básicamente tres: autoevaluación institucional, evaluaciones externas de programas educativos y evaluación del sistema de educación superior.

¹⁷ Mendoza, Javier, *La evaluación y acreditación de la educación superior mexicana: las experiencias de una década*. Memorias del VIII Congreso del CLAD sobre la reforma del Estado y la Administración Pública, Panamá, 28-31 de Octubre, 2003. En: <http://www.redalyc.org/pdf/340/34005006.pdf>. Consultado en Marzo de 2017.

Las revisiones, diagnósticos y propuestas que se hicieron en los años 90, respondían a las nuevas posturas que el Estado mexicano tenía respecto a los cambios que se vivían en el mundo, tras el colapso del comunismo y la apertura de los mercados, México se vio afectado por un discurso modernizador que separaba todo el proyecto de nación, considerando la educación, de las propuestas postrevolucionarias que habían caracterizado a los gobiernos previos a Miguel de la Madrid Hurtado y Carlos Salinas de Gortari y se creó un discurso más apropiado para la época.

En el año 2005 se creó el Sistema de Evaluación de la Educación Media Superior (SEEMS), cuyos objetivos principales eran:

“1) mejorar la calidad de la Educación Media Superior mediante la toma de decisiones basadas en diagnóstico, diseño y medición; 2) informar a la sociedad, a manera de rendición de cuentas, sobre el estado que guarda la EMS y la forma en que las políticas, programas e intervenciones en EMS impactan en la calidad de este grado educativo.”¹⁸

El SEEMS ha tenido un papel relevante en la implementación de la RIEMS porque evalúa los diseños de intervención y la medición del impacto de la Reforma en su conjunto. El sistema de evaluación del SEEMS se aplica en cuatro ámbitos: 1) sistema y subsistemas, 2) Escuela o plantel, 3) Docentes y 4) Estudiantes. La evaluación de las políticas de la Reforma se mide en función de elaborar un diagnóstico y compararlo con un referente (ideal), para poder identificar las deficiencias. A partir de esa evaluación es de donde se toma las características de los perfiles de docente y director de las escuelas de nivel medio superior.

En el plano internacional, a inicios de 1990 tuvo lugar en Jomtien, Tailandia, la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos,

¹⁸ Hoyos, Rafael, La Creación del Sistema de Evaluación de la Educación Media Superior en México, SEP, México, 2009, p. 23.

“En 1990, los delegados de 155 países, y los representantes de 150 organizaciones gubernamentales y no gubernamentales, acordaron en la Conferencia Mundial sobre la Educación para Todos en Jomtien, hacer que la enseñanza primaria fuera accesible a todos los niños y reducir masivamente el analfabetismo antes de finales del decenio”¹⁹.

México, como otros países tomó de los resultados de ese encuentro ciertas directrices en materia de educación, que fueron una guía para todos los actores involucrados con el sector educativo, y las políticas educativas de entonces, se signó la Declaración Mundial sobre Educación para Todos, y se apegó a los criterios del Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Educación, derivados de la conferencia en Tailandia.

“La finalidad principal formulada en la Declaración Mundial sobre Educación para Todos es satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje de todos los niños, jóvenes y adultos. El esfuerzo a largo plazo para alcanzar esa meta podrá realizarse más eficazmente si se establecen objetivos intermedios y se miden los progresos conseguidos en su realización.”²⁰

Este proyecto de Educación para Todos, se dio justo en medio del Proyecto Principal de Educación para América Latina y el Caribe, desarrollado en el periodo 1980-2000 y planteaba tres metas para el año 2000, estas fueron:

- ✓ Asegurar la escolarización a todos los niños en edad escolar y ofrecerles una educación general mínima de 8 a 10 años;
- ✓ Eliminar el analfabetismo antes del fin de siglo y desarrollar y ampliar los servicios educativos para los adultos; y
- ✓ Mejorar la calidad y la eficiencia de los sistemas educativos a través de las reformas necesarias.²¹

¹⁹ Conferencia Mundial de educación para Todos, En: <http://www.unesco.org/new/es/education/themes/leading-the-international-agenda/education-for-all/the-efa-movement/jomtien-1990/>. Consultado en marzo de 2017.

²⁰ Declaración Mundial Sobre educación para Todos, UNESCO, París, 1994, pp. 2-3.

²¹ Información tomada de Jiménez, Luz, *Proyectos educativos indígenas*, Plural Andes, 2005, p. 73.

Esta última recomendación fue uno de los puntos de partida para dar paso a iniciativas donde se hicieran diagnósticos, evaluaciones y propuestas con la finalidad de mejorar la calidad educativa e impulsar las reformas necesarias para ello. La política educativa de los llamados gobiernos neoliberales, apuntaba a cambios estructurales donde se hicieron revisiones en todos los niveles educativos y se hicieron propuestas para incorporar a la educación mexicana en los estándares internacionales.

La presentación del Plan Nacional de Desarrollo, hacía mención en tres de los seis capítulos que lo componían, al tema de la educación y la necesidad de hacer cambios en el rubro a nivel nacional para hacer que se llegara a una calidad óptima en materia educativa.

En el sexenio de Carlos Salinas de Gortari (1988-1994), se hizo el Programa de Modernización Educativa (PME), este destacaba la necesidad de evaluar y obtener resultados en la calidad educativa para permitir a la educación, en particular a la de nivel superior, salir de la circunstancia crítica en la que se encontraba, la idea de modernizar la educación y hacer que se empataran los caminos del cambio educativo con el crecimiento económico, fueron un propósito central de ese gobierno.

Se dijo que la modernización educativa debería “responder a las demandas de la sociedad, contribuir a los propósitos del desarrollo nacional y propiciar una mayor participación social y de los distintos niveles de gobiernos.”²²

El tema de la participación social de esta administración es ampliamente conocido y estaba explícito en el Programa Nacional de Solidaridad, cuyos ejes sustanciales de acción se centraban en la educación, alimentación y salud.

Los programas que cada administración política propone y realiza, de manera general tienen su base en dar continuidad o marcar una distancia de los antecesores, y formulan

²² Poder Ejecutivo Federal; Plan Nacional de Desarrollo, 1989-1994, SPP, México, 1989, pp. 15-21 y 102-103.

para tales fines una semántica particular. Tal es el caso de la administración de Carlos Salinas de Gortari, donde la palabra *Solidaridad*, era el eje de diversas campañas políticas y con un corte claramente social. Sobre el Programa Nacional de Solidaridad, cabe destacar cuáles fueron sus principales directrices y vertientes: Las dos directrices del Programa según dice Guillermo Ontiveros fueron:

- a) Material que giró en torno a la provisión de servicios de atención social, la creación de infraestructura y el alivio de la pobreza extrema.
- b) Institucional que pretendió replantear de manera radical la relación entre el Estado mexicano y la sociedad en el marco del amplio y ambicioso proyecto de reforma económica lo que Salinas de Gortari llamó: *Modernización*.

El Programa de Solidaridad se enfocó a tres vertientes de acción:

1. Solidaridad para el bienestar social: El mejoramiento inmediato de los niveles de vida.
2. Solidaridad para la producción: Oportunidades de empleo y desarrollo de las capacidades y recursos productivos.
3. Solidaridad para el desarrollo regional: Construcción de obras de infraestructura de impacto regional y ejecución de programas de desarrollo de regiones específicas.²³

Las políticas educativas de este periodo se caracterizaron por sostener tres ejes primordiales: a) el impulso de modelos de planeación estratégica en lugar de los anteriores esquemas de planeación sistémica; b) el énfasis en la evaluación de procesos y resultados; y c) la operación de programas de apoyo al financiamiento como instrumentos para impulsar la transformación de la educación superior pública.

De los diversos acuerdos que se hicieron a inicios del sexenio, para 1993, estando al frente de la Secretaría de Educación Pública, Ernesto Zedillo Ponce de León se

²³ Ontiveros, Guillermo, *El Programa Nacional de Solidaridad: la política nacional en México 1988-1994*, en <http://www.eumed.net/libros-gratis/2005/gor/index.htm> Consultado en abril de 2019.

promovió la Ley General de Educación, se puso énfasis al papel de la educación en el futuro.* En este sexenio también

“se propone armonizar la oferta y la demanda para evitar la competencia entre instituciones; vincular la educación tecnológica con los sectores productivos, tomando en cuenta las tendencias del cambio en los mercados laborales para fortalecer así la pertinencia entre la educación y las necesidades del desarrollo nacional; implantar el Modelo de Educación Basado en Competencias”.²⁴

La visión de las políticas y reformas educativas que se impulsaron en los gobiernos de Carlos Salinas de Gortari y Ernesto Zedillo Ponce de León hacían referencia a las necesidades de cambio y optimización de recursos materiales y humanos para darle un giro a la educación, los resultados de dichos proyectos no obtuvieron los resultados deseados, no obstante, el método de diagnosticar, por medio de evaluaciones y opiniones de organismos internacionales y de la iniciativa privada sigue siendo utilizado para medir los avances en materia de educación. Y el discurso sobre la construcción de un futuro mejor para la nación, exime hasta cierto punto, a los gobernantes que participan de estos modelos educativos, ya que al hablar de *efectos futuros*, las consecuencias en lo inmediato no se pueden medir.

El cambio de partido político en el gobierno que tuvo México a partir del año 2000 pretendió hacer cambios en el discurso relacionado con la forma de hacer política y

* Véase a Camacho, Salvador, *Hacia una evaluación de la modernización educativa Desarrollo y resultados del ANMEB*, Revista Mexicana de Investigación Educativa, “En el siglo XXI, el verdadero progreso entrañará un sistema educacional fortalecido, pertinente, eficaz y competitivo. De ahí la relevancia de impulsar la educación nacional, extendiendo su cobertura, elevando su calidad y afinando su capacidad para promover los nuevos avances que reclaman el país y nuestro tiempo... En el curso de la época moderna, la educación ha sido y seguirá siendo vehículo de equidad social. Muchas son las sociedades avanzadas que han comprobado que una mayor educación se corresponde con una más justa distribución de la riqueza. Un buen sistema educativo es indispensable para alcanzar el desarrollo, fortalecer el Estado nacional y preservar la soberanía”. Zedillo Ponce de León, Ernesto; “Educación y desarrollo económico en México”, en Carta del Economista, Revista del Colegio Nacional de Economistas, núm. 2, México, marzo-abril, 1993, pp.18-19.

²⁴ Ordorica, Manuel, Prud’homme Jean-François, Coordinadores Generales, Los grandes problemas de México, Colegio de México, México, 2010, p. 302

dirigir al país. En materia educativa se plantearon varios retos: “De 1989 a 2006 continúa el crecimiento y la expansión acelerados de la matrícula y el número de instituciones y se crea la tan demandada Subsecretaría de Educación Media Superior.”²⁵ En el sexenio de Vicente Fox se presentaron 14 bases para la elaboración del Programa de Educación 2000-2006, abarcaron los siguientes temas:

- 1.- Garantizar el acceso de toda la población a una educación pública de calidad y propiciar su permanencia en ella.
2. - Elevar y asegurar que todas las instituciones del sistema educativo rindan cuentas ante la sociedad, a través de los órganos establecidos para ello.
3. Asegurar que todas las instituciones del sistema educativo rindan cuentas ante la sociedad, a través de los órganos establecidos para ello.
- 4.- Promover que la sociedad en su conjunto participe y se sienta responsable de que la educación llegue a toda la población.
5. Renovar el proceso educativo para formar a la persona que requiere la sociedad del conocimiento y el desarrollo sustentable.
6. Fomentar la identidad de los y las mexicanas como miembros de un país pluriétnico y multicultural y favorecer el desarrollo de actividades de tolerancia y de valoración de la diversidad en toda la población.
- 7.- Avanzar en la consecución de la igualdad de oportunidades educativas de calidad para todos los grupos y regiones del país.
- 8.- Elevar el nivel de profesionalización del personal docente y directivo del sistema educativo.
- 9.- Promover el mejoramiento de la gestión del sistema educativo en su conjunto, de las instituciones que lo conforman y de la SEP, en particular.

²⁵ *Ibidem*, p. 272.

10.- Avanzar en el federalismo, fortaleciendo la participación de las entidades federativas en la definición de las políticas y normas nacionales y ampliando sus ámbitos de acción y decisión locales.

11.- Asegurar que la educación básica –preescolar, primaria y secundaria desarrolle en los educandos las competencias básicas requeridas para continuar aprendiendo a lo largo de la vida.

12.- Redefinir la misión y la estructura de la educación media superior, ampliar su cobertura y asegurar su pertinencia para el desarrollo social del país.

13.- Ampliar la cobertura del sistema de educación superior y convertirlo en la fuerza impulsora del crecimiento económico y el desarrollo social del país.

14.- Coordinar y desarrollar redes abiertas y flexibles de educación permanente para la vida y para el trabajo, que permitan a la población joven y adulta del país elevar su calidad de vida y su participación ciudadana.²⁶

La propuesta educativa del gobierno de Vicente Fox mantuvo los ejes principales de las políticas de gobiernos anteriores, centrandó su propuesta en la laicidad y la gratuidad de la educación, mejoramiento en los procesos de evaluación, vinculación con la productividad y desarrollo laboral, calidad y excelencia educativa. Las expectativas generadas por la ANUIES, se enfocaron en dos temas principales: la cobertura y la calidad de la educación. Impulsar la educación tecnológica y aumentar la matrícula en todos los niveles educativos. El énfasis en priorizar el ingreso, permanencia y eficiencia terminal en la educación estaba relacionado con las cifras presentadas, cuyo análisis no era positivo.

- ✓ Sólo cinco de cada 100 estudiantes que ingresa a primaria egresan 16 años después de alguna modalidad de la educación superior: y de éstos cinco, sólo la mitad logra titularse.

²⁶ Tomado de Gaceta UPN-SEP, Vol. VII, Núm. 12, México, D.F., 15 de diciembre del 2000.

- ✓ El 48% de la población de 15 años de edad, el 63% de 17 años, y el 75% de la población de 18 años no estudia en ninguna escuela, ni pública ni privada; está fuera del actual sistema educativo. Sólo 17% de los jóvenes de 20-24 años está inscrito en algunas IES del país; del 83% de este segmento, nadie en el sistema se ocupa hoy en día.
- ✓ El promedio general de escolaridad es de 7 años, pero en la población que hoy tiene más de 51 años es de 3 años, mientras que los que tienen 25, poseen 9 años de escolaridad.²⁷

La educación tecnológica y la educación virtual* fueron temas centrales en la propuesta educativa de este gobierno, incorporados en el discurso del Plan Nacional de Desarrollo (PND), donde se detalló el modelo de educación que se quería desarrollar: “un sistema educativo informatizado, estructurado, descentralizado y con instituciones de calidad, con condiciones dignas y en las cuales los maestros sean profesionales de la enseñanza y el aprendizaje”²⁸. La educación descrita en el PND tenía las variantes que la hacían inclusiva, de calidad y de vanguardia y se propuso como logro hacer de la educación un proceso de crecimiento tecnológico y económico que estuviera de acuerdo con las transformaciones mundiales en materia de política económica.

En septiembre de 2006 se publicó *Un sexenio de oportunidad educativa*, una nota política sectorial basada en el informe de consultoría hecha por Fernando Reimers y Sergio Cárdenas de la Universidad de Harvard, en el documento se hizo un diagnóstico de la problemática educativa, se diseñaron las posibles intervenciones y se trazó un plan para medir el impacto. Se estudió la cobertura, calidad y eficiencia de los diferentes niveles educativos que se imparten en el país. En cuanto a la cobertura se concluyó que:

²⁷ ANUIES , “Universidad Tecnológica de Netzahualcóyotl”, en *Confluencia*, Año 8, núm. 95, Órgano Informativo de la ANUIES, México, D.F. enero, 2001, pp. 12-13.

*Véase Loaza, Álvarez Roger, en *Facilitación y capacitación virtual en América Latina*, define educación virtual como: “Un paradigma educativo que compone la interacción de los cuatro variables: el maestro y el alumno; la tecnología y el medio ambiente”. En: <http://www.amauta-international.com/PELF/Loaiza.html>. Consultado en Marzo de 2017.

²⁸ SHCP, Decreto del Plan Nacional de Desarrollo 2001-2006, Presidencia de la República, México, 2001, 30 de mayo, p.26.

“aún existe un rezago importante en la cobertura de los niveles de Secundaria y Media Superior y en el nivel de preescolar como consecuencia de una normativa reciente que establece su obligatoriedad.”²⁹

El Programa de Evaluación Internacional de los Alumnos (PISA) es un proyecto de la OCDE creado en 1997, cuyo objetivo es evaluar la formación de los alumnos cuando llegan al final de la etapa de enseñanza obligatoria a los 15 años.

“El Proyecto PISA se realizó por primera vez en el año 2000 con la participación de 32 países, (28 países de la OCDE y 4 países no miembros). En el año 2002 otros 12 países no miembros de la OCDE llevaron a cabo una aplicación complementaria; sin embargo 3 países (Holanda, Rumania y China) no pudieron estar presentes en el estudio con lo que se llegó a un total de 41 países reportados en el documento: aptitudes básicas para el mundo de mañana. Otros resultados del proyecto PISA 2000. A esta aplicación complementaria del primer estudio se le ha denominado coloquialmente como PISA plus.”³⁰

El programa ha sido concebido como un recurso para obtener información abundante y detallada que permita los países miembros adoptar decisiones y políticas públicas necesarias para mejorar los niveles educativos.

De acuerdo a la medición de PISA de los años 2003 a 2005 se muestra que “un porcentaje considerable de 15 años no tiene las habilidades mínimas para obtener información a través de la lectura, o bien no es capaz de resolver problemas matemáticos básicos.”³¹ La baja calidad educativa de acuerdo a las encuestas nacionales está en todos los niveles educativos. La propuesta de aplicación de políticas sugerida en este documento se enfocó en tres vertientes principales, implementar una reforma educativa con vistas a solucionar el problema de cobertura, hacer más amplio el nivel de ingreso.

²⁹ Uribe, Claudia, *Un sexenio de oportunidad educativa. México 2007-2012*, Banco Interamericano de Desarrollo, Departamento Regional de Operaciones II, México, 2006, p. 2.

³⁰ Vidal, Rafael, *El proyecto PISA, su aplicación en México*, México, INEE, 2009, p. 7.

³¹ Uribe, *Op. Cit.* p. 4.

Financiar la educación por medio de programas para eliminar los costos de matrícula, becas, compra de materiales y mejoramiento de las escuelas.

En el sexenio de Felipe Calderón Hinojosa, 2006-2012, se anunció la Alianza por la Calidad de la Educación, donde se hizo un llamado a participar a distintos sectores de la sociedad, el propósito principal de la Alianza se reflejaba en:

“propiciar e inducir una amplia movilización en torno a la educación, a efecto de que la sociedad vigile y haga suyos los compromisos que reclama la profunda transformación del sistema educativo nacional. Es imperativo hacer de la educación pública un factor de justicia y equidad, fundamento de una vida de oportunidades, desarrollo integral y dignidad para todos los mexicanos”³².

La propuesta educativa de Calderón se concentró en los siguientes puntos:

Modernización de los centros escolares.

- ✓ Infraestructura y equipamiento.
- ✓ Tecnologías de la información y la comunicación.
- ✓ Gestión y participación social.

Profesionalización de los maestros y las autoridades educativas.

- ✓ Ingreso y promoción.
- ✓ Profesionalización.
- ✓ Incentivos y estímulos.

Bienestar y desarrollo integral de los alumnos.

- ✓ Salud, alimentación y nutrición.
- ✓ Condiciones sociales para mejorar el acceso, permanencia y egreso oportuno.

Formación integral de los alumnos para la vida y el trabajo.

- ✓ Reforma curricular.

Evaluar para mejorar.

- ✓ Evaluación.³³

Los cinco ejes y los diez procesos que se mencionaron en la Alianza, generaron reacciones en distintos sectores sociales, la propuesta no variaba mucho de las “ideas

³² SEP. en http://www.encyclomedia.edu.mx/Para_saber_mas/La_SEB_dice/13_Junio_2008.htm. Consultado en Marzo de 2017.

³³ Información tomada de Navarro, César, *La alianza por la calidad de la educación: pacto regresivo y cupular del modelo educativo neoliberal*, En: *El Cotidiano*, núm. 154, marzo-abril, 2009, pp. 25-37.

modernizadoras” de los gobiernos de Carlos Salinas, Ernesto Zedillo y Vicente Fox. Los acuerdos tomados por el Sindicato de Trabajadores de la Educación (SNTE) y la Secretaría de Educación Pública, fueron cuestionados por la comunidad académica y propiciaron la movilización magisterial, las ideas a debate eran sí la Alianza y las metas que se ésta se trazaba eran posibles de alcanzar y no dejar fuera del sistema educativo nacional a aquellos actores, que en el discurso, se había advertido se iban a incluir.

La atención de la Alianza por la educación estaba en primera instancia en la educación básica, donde se hacía alusión a la integración de los alumnos a un proceso de calidad educativa, revisando la participación de los padres y la nutrición de los educandos. Se reformaron planes y programas de estudio de la Escuela Normal y de Educación Media Superior, dando un nuevo enfoque a resultados basados en competencias.

En el tema de la profesionalización se reformó la carrera magisterial y se priorizó la inclusión de la tecnología en los procesos educativos. No obstante, una vez que se implementaron las propuestas educativas y se hicieron las evaluaciones a través de los instrumentos generados para ellos, los resultados fueron los esperados³⁴.

La Evaluación Nacional del Logro Académico de los Centros Escolares (ENLACE), es uno de los temas que en términos de resultados de evaluación educativa, más controversia causa, sí se comparan las cifras presentadas por el Gobierno Federal, todo parece tener avances significativos, la presentación del Presidente Felipe Calderón apuntaba en el 2007:

“La Prueba ENLACE 2007 se aplicó en 121 mil 500 escuelas de educación básica, tanto públicas como privadas y que están distribuidas en todo el territorio nacional. Participaron casi 10 millones 150 mil estudiantes de tercero a sexto de primaria y de tercero de

³⁴ Véase *Pisa 2015, resultados clave*. En: <https://www.oecd.org/pisa/pisa-2015-results-in-focus-ESP.pdf>. Consultado en marzo de 2017.

secundaria; la cobertura fue del 95 por ciento, ocho por ciento más que en el año 2006, casi todos los estados lograron una participación del 100 por ciento".³⁵

No obstante, el análisis de la presentación de datos de final del sexenio no es del todo favorable, "Su aplicación sirvió para ocultar el fracaso de una reforma curricular que no generó ninguna mejora en el aprendizaje de los alumnos. Durante estos años, en promedio los datos obtenidos fueron los mismos: 85 por ciento de estudiantes de escuelas públicas se ubicó entre insuficiente y elemental".³⁶

Las pruebas para hacer la evaluación son principalmente PISA y ENLACE. Para medir los avances en materia de educación la OCDE propuso un estudio que se realiza cada tres años, que tiene por objetivo medir hasta qué punto los alumnos en edad de concluir la educación obligatoria han adquirido las herramientas y habilidades necesarias para el desarrollo trazado en el nivel educativo que se encuentren. El estudio PISA en los resultados del 2015 registró a México por debajo de la media en el *Panorama del rendimiento en ciencias lectura y matemáticas, Panorama de las creencias, expectativas y motivación de los estudiantes, Panorama de equidad en la educación.*

El gobierno de Enrique Peña Nieto se buscó impulsar distintas reformas que impactan de manera importante en la sociedad mexicana, la reforma energética y la educativa se encontraban entre las principales. El objetivo general de del Plan Nacional de Desarrollo era: *Llevar a México a su máximo potencial.* Las cinco metas nacionales para lograrlo son: a) México en paz, b) México incluyente, c) México con educación y calidad, d) México próspero y e) México con responsabilidad global. Se deben cumplir

³⁵ Entrega de Resultados de la Prueba ENLACE, 2007. En: <http://calderon.presidencia.gob.mx/2007/08/el-presidente-calderon-en-la-entrega-de-resultados-de-la-prueba-enlace-2007/>. Consultado en Marzo de 2017.

³⁶ Aguilar, Martha, *Enlace, fracaso educativo de Calderón*, La jornada, 5 de junio de 2012. En: <http://www.jornada.unam.mx/2012/06/05/politica/019a2pol>. Consultado en Marzo de 2017.

tres reglas transversales que son 1) Democratizar la productividad, 2) Gobierno cercano y moderno y 3) Perspectiva de género.³⁷

La vinculación de la educación a las necesidades sociales y económicas era uno de los puntos donde se hacía énfasis, y se consideraba la necesidad de continuar impulsando el uso de las herramientas tecnológicas en la educación y equidad de género. Evaluar la educación, al igual que los gobiernos predecesores era tópico prioritario en la propuesta educativa de este gobierno. Las estrategias y líneas de acción planteadas se basaban en la profesionalización de los docentes, modernización de la infraestructura, promoción de incorporación de nuevas tecnologías, disminución la deserción escolar e impulsar el Sistema Nacional de Evaluación.

En lo referente a equidad los lineamientos indicaban ampliar las oportunidades de acceso a la educación en todas las regiones y sectores de la población, ampliar los apoyos a niños y jóvenes y crear nuevos servicios educativos. La promoción de la cultura y del deporte también ocupó un espacio importante en el rubro educativo del PND.

Desde el inicio del mandato de Enrique Peña Nieto, se hizo saber sobre las grandes reformas que haría durante su gestión, la reforma anunciada tuvo como objetivo principal retomar la rectoría del Estado en la educación y mejorar la calidad y evaluar el desempeño de los docentes. Para lograr las metas de calidad y evaluación docente se mandó la iniciativa de modificación de los artículos 3º. y 73º. Constitucionales, donde destaca los criterios de ingreso al desempeño docente: "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 llevará a cabo mediante concursos de

³⁷ Información tomada de Plan Nacional de Desarrollo, 2012-2018. Gobierno de la República. En: <http://pnd.gob.mx/>. Consultado en marzo de 2017.

oposición que garanticen la idoneidad de los conocimientos y capacidades que correspondan"³⁸

En el mismo año, a través del titular de la Secretaría de Educación Pública, Emilio Chuayffet se presentaron las leyes secundarias, que incluían cambios a la Ley General de Educación, para la contratación, permanencia y promoción del personal docente se crean nuevos reglamentos, los profesores de nuevo ingreso contarían con asesores y serían sujetos, al igual que los demás profesores de procesos de instrucción y evaluación, se crearon las escuelas de tiempo completo y se eliminó el pago de cuotas obligatorias.

En la Ley General del Servicio Profesional Docente, se establecieron los reglamentos para los concursos de ingreso, promoción y permanencia de los profesores de Educación Básica y Media Superior. Se creó el Sistema de Información y Gestión Educativa, que se integra con datos del censo de las escuelas, maestros y alumnos. Además de la obligatoriedad educativa signada en la Constitución, debería ser también con calidad y equidad.*

2.1.1 La Reforma constitucional que hace obligatoria la Educación Media Superior.

Después de diversos intentos de presentar una iniciativa que hiciera obligatorio impartir la Educación Media Superior, a la vez que se presentó y deliberó en las Cámaras de Diputados y Senadores, la SEP inició una consulta entre autoridades educativas para que hicieran llegar sus recomendaciones sobre la Reforma, estas sugerencias quedaron

³⁸ Diario Oficial de la Federación, 26 de febrero de 2013, En: http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5288919&fecha=26/02/2013. Consultado en marzo de 2017.

* En el diagnóstico hecho a México por Banco Interamericano de Desarrollo en 2006 el resultado fue de 41 puntos en el Índice de Desarrollo del Servicio Civil, una cifra por debajo de los países latinoamericanos. Las medidas implantadas por el gobierno para contrarrestar la baja evaluación se dieron a partir de la creación de la Secretaría de la Función Pública, desde donde se promovió la Ley de Servicio Profesional de Carrera, que establece que dicho servicio es un mecanismo para garantizar la igualdad de oportunidades en el acceso a la función pública con base en el mérito y con el fin de impulsar el desarrollo de la función pública para beneficio de la sociedad.

asentadas en un documento de título: *Opinión de las Autoridades Educativas Federal y Estatales sobre la Minuta con proyecto de Decreto por el que se reforman los Artículos 3º y 31 constitucionales*. Las tres observaciones principales que hicieron las autoridades educativas indicaban:

1. Una constante en las observaciones de las Entidades Federativas es el tema de los recursos que se requieren para hacer frente a la eventual obligación de ofrecer educación media superior. De igual manera preocupa la falta de claridad respecto de las fuentes de los recursos fiscales que permitan cumplir con la obligatoriedad.
2. Prever que el Ejecutivo Federal determine los planes y programas de estudio también es contrario al auténtico federalismo educativo. Una constante expresada por las entidades federativas es que la reforma constitucional debe reconocer la diversidad geográfica y cultural y las diferentes necesidades e intereses de la población para su mejor desarrollo.
3. Las autoridades educativas estiman que el artículo segundo transitorio de la Iniciativa debe ser objeto de una cuidadosa revisión, puesto que se contempla la obligación de iniciar un proceso tendiente a la transformación estructural y laboral de la media superior.³⁹

En diciembre de 2010 se presentó a la Cámara de Diputados una iniciativa de Ley para reformar los artículos 3º y 31º constitucionales, el tema era la obligatoriedad de la Educación Media Superior. Una vez remitida y deliberada la propuesta se remitió al Senado de la República, donde se modificó y fue aprobada el 13 de octubre de 2011.

El 9 de febrero de 2012 se publicó en el Diario Oficial de la Federación el decreto que modificaba los artículos, señalado para el artículo 3º:

“Todo individuo tiene derecho a recibir educación. El Estado Federación, Estados, Distrito Federal y Municipios, impartirá educación preescolar, primaria, secundaria y media superior.

³⁹ Rodríguez, Roberto, La obligatoriedad de la Educación Media Superior en México. En: *Seminario de Educación Superior, Campus Milenio*, Núm. 480, 27 de Septiembre de 2012.

La educación preescolar, primaria y secundaria conforman la Educación Básica; ésta y la Media Superior serán obligatorias”⁴⁰.

Hacer obligatoria la Educación Media hace que la media de estudios provistos por el Estado sea de 18 años. La reforma no sólo hace responsable al Estado de proveer la educación, también hace partícipes a los padres para que cumplan con enviar a sus hijos a la escuela, sino que apela al primer principio económico: los individuos se enfrentan a disyuntivas. Esto quedó escrito en la modificación que se hizo al Artículo 31: “Hacer que sus hijos o pupilos concurran a las escuelas públicas o privadas, para obtener la educación preescolar, primaria, secundaria, media superior y reciban la militar, en los términos que establezca la ley”⁴¹.

Como toda reforma, los procesos que se hacen a nivel político tienen un cierto grado de complejidad porque presuponen acuerdos y negociaciones, donde los participantes buscan obtener los mejores beneficios posibles. La gran dificultad de hacer viable y práctica una iniciativa de esta magnitud es construir los espacios físicos y contar con los recursos financieros y humanos necesarios para llevar a cabo tal empresa.

2.2 El Sistema Nacional de Bachillerato y la Reforma Integral a la Educación Media Superior (RIEMS)

El 26 de septiembre de 2008 la Secretaría de Educación Pública a través de la Secretaría de Educación Media Superior, presentó la propuesta para la creación de un Sistema Nacional de Bachillerato (SNB), ésta se materializó a través del acuerdo 442. El SNB se crearía en un marco de diversidad y establecería los ejes para la impulsar una Reforma Integral de la Educación Media Superior.

⁴⁰ Diario Oficial de la Federación. 09 de febrero de 2012, En: http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5233070&fecha=09/02/2012. Consultado en marzo de 2017.

⁴¹ *Ibidem*.

La diversidad en los planes y programas de estudio que había hasta el momento de presentar la iniciativa de reforma, no permitía tener criterios comunes e impedía hacer un diagnóstico del nivel educativo y con base en él, establecer las condiciones para que se diera una mejora en la calidad educativa, era necesario hacer una reforma donde “la modernización de la EMS con el propósito fundamental de que los estudiantes mejoren su nivel de logro educativo, cuenten con los medios para tener acceso a un mayor bienestar y contribuyan al desarrollo nacional”⁴².

La Reforma tomó como punto de partida los ejes y objetivos del Plan Nacional de Desarrollo 2006-2012, haciendo referencia a la igualdad de oportunidades y el compromiso de elevar la calidad en la educación. La SEP consideró pertinente contar con la opinión de expertos en materia de educación y para ello solicitó a la ANUIES “aportar sus experiencias y propuestas con el propósito de generar consensos para dotar al bachillerato de una identidad y un eje articulador que garantice una mayor pertinencia y calidad en un marco de diversidad.”⁴³

La creación del SNB tuvo entre sus finalidades cumplir con la modernización de la EMS y estos logros, según la misma propuesta sólo se podrían obtener por medio de la unificación de criterios en la impartición de la educación. Los tiempos planeados para concretar los logros del SNB a través de la reforma eran de mediano plazo⁴⁴, “con el

⁴² Objetivo 1 planteado en el Programa Sectorial de la Educación 2006-2012. Diario Oficial de la Federación, *Acuerdo 442*, DOF, 26 de septiembre de 2008. En: http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/10905/1/images/Acuerdo_numero_442_establece_SNB.pdf Consultado en Marzo de 2017.

⁴³ Cf. DOF. *Op. Cit.*, p.1.

⁴⁴ Los datos que arroja la Encuesta Nacional de deserción de la Educación Media Superior apuntan a que el 36.9% abandonan la escuela por razones económicas (Falta de dinero). 34.2% lo hacen por razones escolares (entre las principales, no les gustaba la escuela o fueron dados de baja por reprobación) y el 17.8% por razones personales (entre las sobresalientes están: el embarazo y el matrimonio). Información tomada de la Encuesta Nacional de deserción de la Educación Media Superior, 2012. La concordancia del estudio hecho por María Guerra y la ENDEMS 2012 no distan mucho, porque ella afirma: "que la educación y el periodo de formación no están diferenciados o separados del trabajo; y en el que éste antecede y se traslapa con la formación escolar. A su vez, el periodo de "educación formal no está necesariamente separado del matrimonio y la crianza de los hijos" *Miradas sobre transición al trabajo profesional*, ANUIES, 2009. p. 14.

propósito de generar consensos para dotar al bachillerato de una identidad y un eje articulador que garantice una mayor pertinencia y calidad en un marco de diversidad”⁴⁵. Se diseñaron cuatro ejes para articular la reforma y se tomaron diversos acuerdos secretariales para desarrollar de manera óptima el proyecto de la RIEMS y de SNB. Los puntos sobre los que se desarrolló la reforma son:

- ✓ Marco Curricular Común (MCC), con base en competencias.
- ✓ Definición y regulación de las modalidades de oferta.
- ✓ Mecanismos de gestión.
- ✓ Certificación complementaria de SNB.

2.2.1 Construcción de un Marco Curricular Común

En el Plan Nacional de Desarrollo 2006-2012, a través del Acuerdo 442, se estableció renovar los planes y programas de estudio, sus contenidos, materiales y métodos para elevar su pertinencia y relevancia en el desarrollo integral de los estudiantes⁴⁶. Para lograr los avances en materia educativa se estableció que la actualización se basara en un modelo de competencias.

El concepto de competencias * de partida es el de ANUIES, “conjunto de conocimientos, habilidades y destrezas, tanto específicas como transversales, que debe reunir un titulado para satisfacer plenamente las exigencias sociales. Fomentar las competencias es el objetivo de los programas educativos. Las competencias son capacidades que la persona

⁴⁵ *Op. Cit.* Diario Oficial de la Federación, p. 27.

⁴⁶ El acuerdo 444, publicado en el Diario Oficial de la Federación, publicado el 21 de octubre de 2008 establecía que las Competencias constituían el Marco Curricular Común del Sistema Nacional del Bachillerato. También consideró Las declaraciones de Bolonia de 1999, donde el Espacio Europeo de la Enseñanza Superior definió que las competencias genéricas, transversales y específicas tenían que desarrollarse de manera común en los distintos estudios de licenciatura.

* El concepto de Competencia es polisémico, En 1965 el lingüista Noam Chomsky, utilizó el concepto de *competencia*, refiriendo al conocimiento lingüístico que le permite al hablante de una lengua producir y comprender una infinita cantidad de oraciones gramaticalmente correctas, con una cantidad finita cantidad de elementos. Véase, Chomsky, Noam, *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge, MIT Press, 1965, pp. 19-25. En 1996 Gonczi y Athanasou, definieron la competencia como: una compleja estructura de atributos necesarios para el desempeño en situaciones específicas. Véase, Gonczi y Athanasou *Instrumentación de la educación basada en competencias*. Perspectiva de la teoría y la práctica en Australia. Ed. Limusa, México 1996, p.37.

desarrolla en forma gradual y a lo largo de todo el proceso educativo y son evaluadas en diferentes etapas. Pueden estar divididas en competencias relacionadas con la formación profesional en general (competencias genéricas) o con un área de conocimiento (específicas de un campo de estudio)”⁴⁷.

La construcción del Marco Curricular Común (MCC), sería la estructura central para sustentar el SNB. Las competencias se concentraron en tres grupos:

- ✓ **Competencias genéricas.** Estas competencias se consideran clave, transversales y transferibles. Clave, porque su aplicación puede ser en distintos contextos del estudiante, personal, social, académico o laboral. Transversal, porque pueden vincularse con diversas áreas de conocimiento y significan un apoyo en la formación del estudiante, además que sirven para el desarrollo de actividades extracurriculares. Y transferibles, porque permiten asimilar otras competencias y habilidades.
- ✓ **Competencias disciplinares.** Hacen referencia al proceso mental mediante el cual los estudiantes aplican los conocimientos adquiridos por una o varias disciplinas y les permite enfrentarse a diversos retos de la cotidianidad.
- ✓ **Competencias profesionales.** Tienen su base en las competencias laborales, donde se advierte que son las capacidades productivas de un individuo definidas y medidas en términos de un desempeño específico en un contexto laboral⁴⁸.

Son 11 las competencias genéricas y se subdividen en seis categorías*:

Cuadro 1. Competencias Genéricas

Categoría	Competencia
a) Autorregulación y cuidado de sí mismo.	1.- Se conoce y valora así mismo, aborda problemas y retos teniendo en cuenta los objetivos que persigue. 2.- Es sensible al arte y participa en la interpretación de éste. 3.- Elige y practica estilos de vida saludables.
a) Comunicación.	4.- Escucha, interpreta y emite mensajes pertinentes, en distintos conceptos mediante la utilización de medios, códigos y herramientas apropiados.

⁴⁷ De Allende, Carlos, Morones Guillermo, *Glosario de términos vinculados con la cooperación académica*, ANUIES, 2006, p. 4.

⁴⁸ Información tomada de *DOF, Op. Cit.*, p. 37.

* **Cuadros** de elaboración propia, con información tomada del Acuerdo 444, por el que se establecen las competencias docentes para quienes impartan educación media superior en la modalidad escolarizada.

b) Pensamiento crítico.	5.- Desarrolla innovaciones y propone soluciones a problemas a partir de métodos establecidos. 6.- Sustenta una postura personal sobre temas de interés y relevancia general.
c) Aprendizaje autónomo.	7.- Aprender por iniciativa propia.
d) Trabajo en equipo.	8.- Participa y colabora de manera efectiva en equipos diversos.
e) Competencias cívicas y éticas.	9.- Participa con conciencia cívica y ética en la vida de su país. 10.- Respeta la interculturalidad. 11.- Contribuye al desarrollo sustentable de manera crítica.

Las competencias disciplinares se dividen en básicas y extendidas:

Cuadro 2. Competencias disciplinares

Competencia	Descripción
a) Disciplinar básica.	Comunes a todos los egresados de la EMS.
b) Disciplinar extendida.	Amplían y profundizan los conocimientos adquiridos.

Las competencias profesionales también se dividen en básicas y extendidas:

Cuadro 3. Competencias profesionales

Competencia	Descripción
a) Profesional básica.	Formación elemental para el trabajo.
b) Profesional extendida.	Aplica además del ejercicio profesional, en los aspectos económicos, de organización y normatividad de la educación.

La intersección que se da entre las competencias genéricas y disciplinares básicas es el hilo conector que se da entre la educación básica y la superior, permite a los alumnos desarrollar las herramientas necesarias para responder a los retos de la vida cotidiana, en los planos individual y colectivo, las disciplinares extendidas están relacionadas con la formación y conocimiento de las distintas áreas, y tienen un carácter propedéutico.

La construcción del MMC se ha hecho desde distintas teorías del aprendizaje, el diseño de las competencias pretende que los alumnos adquieran en combinación con las capacidades que el docente debe tener.⁴⁹

2.2.2. Definición y regulación de las opciones de la oferta de la EMS.

Derivado del análisis que se hizo a la EMS, para dar paso a la RIEMS se definió que las modalidades de oferta existentes en este nivel educativo se componía de tres modalidades: escolarizada, no escolarizada y mixta, definidas por la Ley General de Educación. Esto dio elementos a las autoridades educativas para que las escuelas cumplieron ciertos estándares para pertenecer al SNB, todas las modalidades de la EMS debían asegurar que los egresados logren el dominio de las competencias que conforman el MCC.

El acuerdo 445 señala que hay siete opciones de EMS y que estas se definen dependiendo de la combinación de los siguientes elementos:

- ✓ **Estudiante:** Es el individuo que tiene interés por adquirir conocimientos, habilidades y actitudes por medio del apoyo docente. Se considera estudiante a quien participe de un determinado número de horas frente a un docente, y dedique un porcentaje de horas al aprendizaje independiente, haciendo una combinación de dicho trabajo.
- ✓ **Mediación docente:** Es la intervención profesional para guiar el aprendizaje de los estudiantes, esta puede ser: *Obligatoria*, la institución está comprometida a contar con

⁴⁹ Las habilidades y conocimientos básicos de los estudiantes egresados del bachillerato se examinan en las Instituciones de Educación Superior (IES), Según nos muestran Eduardo Backoff y Felipe Tirado en *Habilidades y conocimientos básicos de los estudiantes: Hacia los estándares nacionales*, 1995, dicho examen tiene dos finalidades: a) conocer el nivel académico de los alumnos y seleccionar a los que tengan más capacidad para desarrollar una carrera profesional y b) detectar deficiencias en su formación académica y tomar las medidas correctivas y pertinentes. En el análisis hecho por Backoff y Tirado a los alumnos en México demuestra que no cumplen con las habilidades mínimas y las deficiencias en el conocimiento no sólo responden a una baja calidad en el bachillerato, sino evidencia las debilidades desde la educación básica. Sobre los datos obtenidos, nos dicen, que al ser un estudio sobre conocimientos básicos debería ser la medida por excelencia que indica la situación de la educación a nivel nacional y por tanto, debería ser la base para impulsar, desarrollar e implementar las reformas educativas, y también a partir de esto, proyectar estándares nacionales de evaluación y selección de los estudiantes de las IES.

profesionales de la educación que impartan las materias marcadas en el currículo. *Requerida*, consiste en brindar asesorías a solicitud de los estudiantes. *Opcional*, para reforzar los conocimientos adquiridos a través de la trayectoria curricular.

- ✓ **Mediación digital:** La utilización por parte de los docentes y de los alumnos de las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC).
- ✓ **Espacio:** Hace referencia a los tres elementos indispensables para llevar a cabo la educación escolarizada, no escolarizada y mixta. Debe existir un plantel físico, donde además de tomar clases o asesorías se lleven a cabo las gestiones administrativas. Y es el lugar donde el docente desarrolla su labor profesional y el alumno participa de las clases o asesorías.
- ✓ **Tiempo:** Se entiende por los momentos destinados para desarrollar las actividades de enseñanza aprendizaje.
- ✓ **Instancia que evalúa:** Institución determinada por la SEP para evaluar los programas de estudio y los conocimientos adquiridos con la finalidad de dar la acreditación a las escuelas que forman parte del SNB.
- ✓ **Requisitos para la acreditación:** Se refiere a la acreditación con validez oficial de los conocimientos adquiridos en la trayectoria indicada, con el espacio, tiempo destinados para cursar las asignaturas indicadas por cada programa.
- ✓ **Instancia que certifica:** Las instituciones que imparten la educación, públicas o privadas deben ser certificadas por esta entidad.⁵⁰

2.2.3 Mecanismos de gestión.

De acuerdo a lo establecido en la RIEMS, los mecanismos de gestión son indispensables para cumplir con los propósitos de la Reforma, es en este punto donde se definen los estándares y procesos que hacen universal el SNB y dan la posibilidad de desarrollar las

⁵⁰ Información tomada del Acuerdo 445, que refiere la conceptualización y definición de las opciones educativas en las diferentes modalidades para la Educación Media Superior. Diario Oficial de la Federación, 21 de Octubre de 2008, En: <http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/7aa2c3ff-aab8-479f-ad93-db49d0a1108a/a445.pdf>. Consultado en Abril de 2017.

competencias genéricas y disciplinares. Para participar del fortalecimiento y desempeño de académico de los estudiantes y mejorar la calidad educativa, las instituciones deberían apearse a los seis lineamientos indicados en los mecanismos de gestión, que se componen de:

1.- Orientación, tutoría y atención a las necesidades de los alumnos. Las necesidades de los estudiantes de la EMS se centran particularmente en cuatro: a) Orientación educativa, b) tutoría individual o grupal, c) apoyo psicopedagógico y d) orientación vocacional. Cada institución está obligada a proveer la orientación y tutorías a demanda de los alumnos y adecuándose al contexto económico y social de cada entidad.

2.- Formación y actualización de la planta docente. La renovación en las herramientas docentes presupone una de las partes claves de la aplicación de la Reforma. El currículo debe estar adecuado al contexto, para ello la Reforma planteó ocho competencias para el sistema escolarizado y tres más para el no escolarizado y mixto.

Cuadro 4. Competencias docentes para la modalidad escolarizada.⁵¹

1.- Organiza su formación continua a lo largo de su trayectoria profesional.
2.- Domina y estructura los saberes para facilitar experiencias de aprendizaje significativo.
3.- Planifica los procesos de enseñanza y de aprendizaje atendiendo al enfoque por competencias, y los ubica en contextos disciplinares, curriculares y sociales amplios.
4.- Lleva a la práctica procesos de enseñanza y de aprendizaje de manera efectiva, creativa e innovadora a su contexto institucional.
5.- Evalúa los procesos de enseñanza y de aprendizaje con un enfoque formativo.
6.- Construye ambientes para el aprendizaje autónomo y colaborativo.

⁵¹ Información tomada del ACUERDO número 447, por el que se establecen las competencias docentes para quienes impartan educación media superior en la modalidad escolarizada. En: http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5066425&fecha=29/10/2008. Consultado en mayo de 2017.

7.- Contribuye a la generación de un ambiente que facilite el desarrollo sano e integral de los estudiantes.
8.- Participa en los proyectos de mejora continua de su escuela y apoya la gestión institucional.

Cuadro 5. Competencias docentes para las modalidades no escolarizada y mixta.⁵²

1.- Complementa su formación continua con el conocimiento y manejo de la tecnología, comunicación e información.
2.- Integra las tecnologías de la comunicación y la información en el proceso de enseñanza aprendizaje.
3.- Guía el proceso de aprendizaje independiente de los estudiantes.

La Reforma, a través de las competencias delinea un Perfil Docente para el SNB; las instituciones son las responsables de hacer este cambio, en la planta docente, verificar y propiciar la formación y actualización del personal docente.

3.- Instalaciones y equipamiento. Para llevar a cabo las transformaciones supuestas en la Reforma, es preciso contar con los medios adecuados, para ellos se dispuso que: LA RIEMS fomenta el fortalecimiento de insumos didácticos esenciales. Las instituciones deben contar con bibliotecas, desarrollos de las TIC's para fines educativos, tener talleres y laboratorios.⁵³

4.- Profesionalización de la gestión. Implementar la Reforma requiere de personal especializado destinado para ello. Los directores de las instituciones han sido los encargados de llevar a cabo la tarea. Los directores de las escuelas requieren estar capacitados para gestionar e implementar la Reforma y cumplir con las metas trazadas en el MCC. El perfil de director de la EMS debe cumplir con lo siguiente:

⁵² *Íbidem.*

⁵³ Acuerdo 442, *op. cit.*, p. 57.

- a) Promover e impulsar la profesionalización del personal a su cargo.
- b) De acuerdo a los lineamientos del SNB, promueve estrategias para la mejora de su escuela.
- c) Da seguimiento a la planeación de los docentes en la creación de estrategias de enseñanza aprendizaje en el marco de las competencias.
- d) Genera un ambiente que conduzca al aprendizaje y donde haya un desarrollo integral de los estudiantes.
- e) La administración de los recursos se hace de manera creativa y responsable, ejerciendo su calidad de líder.
- f) Propicia la cercanía de la institución con el entorno.⁵⁴

5.-Evaluación integral. Uno de los temas centrales de la Reforma es la evaluación. En este punto la Evaluación integral hace un análisis de las condiciones de las instituciones y revisa los procesos para dar cuenta de la viabilidad de la Reforma, para ello propone siete formas de evaluación:

- a) **Evaluación del aprendizaje.** Conocer la situación académica, cultural y de aprendizaje de los estudiantes permite desarrollar las estrategias adecuadas para cumplir con las competencias que marca la Reforma.
- b) **Evaluación de programas.** La revisión de los programas permite saber cómo introducir en los mismos el desarrollo de las competencias descritas en el MCC.
- c) **Evaluación de las tareas de apoyo a los estudiantes.** Mide las variables del contexto familiar, social y ambiental de los estudiantes para saber las probabilidades del éxito de la Reforma.
- d) **Evaluación del docente.** Mide y evidencia el desempeño docente se realizará con base en lineamientos y criterios establecidos. El objetivo primordial es fortalecer la autonomía de las instituciones.
- e) **Evaluación de las instalaciones y el equipamiento.** El desempeño docente y el aprovechamiento de los estudiantes requieren de instalaciones apropiadas para que ambos procesos se cumplan de forma adecuada. Los talleres,

⁵⁴ Información adaptada de Diario Oficial de la Federación, Acuerdo 449. En: http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5071919&fecha=02/12/2008. Consultado en: Mayo de 2017.

bibliotecas, laboratorios y centros de cómputo deben estar en condiciones apropiadas.

- f) **Evaluación de la gestión.** Se evalúa el liderazgo de los directores de cada institución y se verifica el cumplimiento de los criterios el EMS.
- g) **Evaluación institucional.** Permite elaborar planes y estrategias para lograr una mejora continua en la que se involucre a la comunidad educativa. Revisa las acciones de los demás tipos de evaluación con el objetivo de fortalecer la calidad de la institución.⁵⁵
- h) **Mecanismos para el tránsito entre subsistemas y escuelas.**

Para cumplir con este último mecanismo de gestión es preciso que cada institución haya comenzado con el desarrollo de la Reforma, que el MCC y las competencias estén en cada institución y los estudiantes cumplan con el desempeño que marca la Reforma. Permite que se realicen las equivalencias entre las instituciones, sean de cualquier modalidad o subsistema, esto dará el libre tránsito de los estudiantes y ese proceso quede exento de otros trámites administrativos.

2.3 El SNB desde las políticas educativas

Elevar la calidad educativa^{*} ha sido una meta constante en las políticas educativas^{**} de los sexenios de fin del siglo XX e inicio del siglo XXI. Las políticas educativas son las disposiciones que promueve un Estado para mejorar o transformar el sistema de la educación de la sociedad a su cargo. Pablo Latapí define a las Políticas Educativas cómo: “El conjunto de acciones del Estado que tiene por objeto el sistema educativo. Son un proceso integrado por diversos planos, entre los que se encuentran: el filosófico

⁵⁵ *Ibidem.*

^{*} Concepto polisémico que se ajusta al contexto social, cultural y económico donde se use. En la época posterior a la Segunda Guerra Mundial se comenzó a usar el término, se relacionaba entonces con productividad y eficacia. A lo largo de las décadas se ha vinculado a procesos de eficacia, resultados y administración. Rodríguez, Wanda, El concepto de calidad educativa: Una mirada crítica desde el enfoque histórico cultural. Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación" 2010, 10 (1).

^{**} Política educativa: Se trata de las acciones del Estado en relación a las prácticas educativas que atraviesan la totalidad social y, dicho en términos sustantivos, del modo a través del cual el Estado resuelve la producción, distribución y apropiación de conocimientos y reconocimientos. Imen, Pablo, *El neoliberalismo educativo (des)enmascarado: La Ley Federal, maquillajes discursivos y continuidades políticas*, Emprendedor Siglo XXI, 2010, p.1.

e ideológico, social, organizativos-administrativo, pedagógico y la negociación de intereses.”⁵⁶

En ese contexto es que la RIEMS y su instrumentación por medio de la creación del SNB. Los objetivos trazados en la Reforma requerían ser implementados de manera paulatina en las instituciones. La homogenización de los planes y programas de estudio y el desarrollo por medio de las competencias, presuponen una posibilidad de elevar las condiciones de la educación a nivel Medio Superior.

La incorporación de los planteles al SNB se hace por medio de una evaluación realizada por el COPEEMS y se debe acreditar que se han iniciado los cambios para poder cumplir con los supuestos de la RIEMS, para ello se debe cumplir con los siguientes aspectos:

- ✓ Planes y programas ajustados a la educación por competencias y al desarrollo de los campos del conocimiento que se han determinado necesarios, conforme a la RIEMS.
- ✓ Docentes que deben reunir las competencias previstas por la RIEMS.
- ✓ Organización de la vida escolar apropiada para el proceso de aprendizaje, la seguridad y en general el desarrollo de los alumnos.
- ✓ Instalaciones materiales suficientes para llevar a cabo el proceso de aprendizaje y el desarrollo de competencias.⁵⁷

Los planteles deben cumplir en diferentes etapas con los estándares solicitados para cada nivel, se asignan valores que van del I al IV, el objetivo de estos niveles es dar cuenta de cómo se han cumplido con los lineamientos de la RIEMS. De acuerdo a la información proporcionada por el COPEEMS los planteles que han obtenido pronunciamiento favorable del Padrón de Buena Calidad del Sistema Nacional de Educación Media Superior (PBC-SiNEMS), para marzo de 2017 son 2,308, de los

⁵⁶ Latapí, Pablo, *Análisis de un sexenio de educación en México. 1970-1976*. UNAM, México p. 45-46.

⁵⁷ Sistema Nacional de Bachillerato. En:

http://www.sems.gob.mx/es/sems/sistema_nacional_bachillerato. Consultado en mayo de 2017.

cuales están: 22 en el nivel I, 190 en el nivel II, 1,243 en el nivel III, 36 en el nivel III a, 784 en el nivel IV y 33 en el nivel IV.

La coordinación, adaptabilidad, estabilidad, calidad de la implementación, efectiva aplicación y eficiencia⁵⁸ son los elementos que debe cumplir una política educativa para lograr las metas planteadas. La RIEMS ha tenido obstáculos desde sus inicios, entre los principales están: la heterogeneidad en los resultados de la evaluación de las distintas instituciones y en los resultados de medición de aprendizaje de los egresados, la formación y profesionalización de los profesores y la diversidad curricular. El plan diseñado para el sexenio de 2012-2018, aún tiene metas por cumplir, una de las principales es lograr la implementación del MCC en todas las instituciones que ya forman parte del SNB.

⁵⁸ Valores tomados de los instrumentos de medición de la eficiencia de una política educativa. En: Stein, Ernesto y Tommasi, Mariano, *La política de las políticas públicas*, Washington: BID-Planeta, 2006, p. 142.

Reflexiones

Las Políticas Públicas de nuestro país en materia de educación y salud responden a varios intereses relacionados con la economía y la política y este factor es relevante por ello reflexión es necesaria. Los Organismos Internacionales, a través de diagnósticos y propuestas se elaboran planes para modificar o revertir los resultados obtenidos en las intervenciones. El acercamiento a conocer y cumplir con las metas establecidas en esas estrategias de cambio es obligado para los países.

México, como muchos otros países, define sus políticas en función de la aceptación, aprobación o pertenencia a las entidades mundiales cuyos análisis regionales dividen a los países en ricos, pobres o en desarrollo. En el caso de lo que hoy se conoce como el Sur Global, los resultados de las evaluaciones que se han hecho en materia educativa no han sido del todo favorables, de hecho, para nuestro país han sido desalentadoras.

Las Reformas propuestas y aplicadas en nuestro sistema educativo parten de la premisa de *mejoramiento educativo* como sinónimo de progreso, modernidad o modernización y desarrollo. En cada sexenio los planteamientos discursivos tienen el propósito de diferenciar los planes de gobierno, contemplan ciertos cambios, enfocados más al aspecto semántico que a transformaciones conceptuales o epistemológicas. En ese sentido, las razones para impulsar reformas educativas parten de supuestos cuyos logros no necesariamente acercan al país a la mencionada calidad educativa, ni a mejorar el desempeño de los docentes, se enfocan en los resultados cuantitativos y no cualitativos de los estudiantes y esto nos separa de llevar a la educación uno de sus propósitos centrales: formar hombres críticos y libres que construyan sociedades mejores.

La creación de nuevas leyes y reformas a las que ya regían al país no me parece del todo errático, lo importante a señalar es el criterio con el que se impulsan esas modificaciones, la lectura general de los resultados y la aplicación de fórmulas

homogeneizantes son temas que los encargados de hacer políticas educativas deben considerar al momento de medir la efectividad de lo propuesto.

La creación del Sistema Nacional de Bachillerato y la aplicación de la Ley General de Educación con la intención de unificar y reglamentar a la Educación Media Superior en su conjunto, logró desarrollar el sistema por competencias e implementar un nuevo sistema de bachillerato en la oferta educativa hecha por el Estado, además de enfatizar el carácter laico se añadió la condición de obligatoriedad, no obstante, la eficiencia terminal y el rendimiento académico no sufrieron grandes cambios.

Las interrogantes que deben dirigir las reformas y en general el sistema educativo, tendrían que basar sus criterios en función de para qué y cómo formar a otros. Las respuestas se delinearán en los perfiles de ingreso y egreso de cada institución, en el caso de la EMS, la pregunta que se hacía desde los años 80 del siglo XX, de sí el bachillerato es o debe ser de carácter *formativo, integral o propedéutico* sigue siendo pertinente y es justo, donde se deben enfocar los lineamientos, estudiar y comprender las condiciones sociales y económicas de nuestro país y responder considerando las condiciones reales de la población.

La ambigüedad de las reformas hechas en los sexenios de los que trata el capítulo es algo que me interesa destacar, porque si bien el SNB se enfoca en incluir a todos los alumnos y garantizar su acceso a ese nivel educativo, por otro lado, se hace una férrea aplicación de evaluación del desempeño docente, tomando como base criterios de sanciones y exclusión. Las reformas apuntaron a modificar los requisitos de ingreso y permanencia de los docentes en las plazas de trabajo, el discurso político se centró más en las evaluaciones y no en la formación continua de la planta académica.

Lo anterior es uno de los puntos centrales por los que consideré importante hacer una revisión de los antecedentes de las reformas hechas al Nivel Medio Superior y de ahí

considerar las debilidades, errores u omisiones que se hicieron y encontrar los posibles caminos para resolver la problemática educativa del bachillerato. Parto de la idea de replantear la función del docente y advertir la necesidad de ofrecer una formación continua, en los planos didáctico y disciplinar, no sólo en la capacitación de aplicar nuevas estrategias que han sido más útiles para ampliar la burocracia y apuntalar un sistema económico que para darle un verdadero sentido de calidad a la educación.

Capítulo 3. El bachillerato en la UNAM

*“La Universidad luchó por la Autonomía, y entonces, el Gobierno se la otorgó, pero le quitó el subsidio. Entonces organizamos grupos de ex alumnos para recoger recursos, la mayor parte de los profesores trabajaron prácticamente sin remuneración. Fueron dos años de una abnegación extraordinaria, que demostró al Gobierno que estábamos dispuestos a sufrir la mayor miseria, con tal de mantener nuestra libertad”.*¹

Manuel Gómez Morín.

Ex Rector de la Universidad Nacional Autónoma de México.

*“La Universidad es lo primero, permanezcamos unidos para defender, dentro y fuera de nuestra casa, las libertades de pensamiento, de reunión, de expresión y la más cara: ¡nuestra Autonomía! ¡Viva la UNAM! ¡Viva la Autonomía Universitaria!”*²

Javier Barrios Sierra

Ex Rector de la Universidad Nacional Autónoma de México.

Las políticas públicas en materia educativa responden al proyecto de nación del gobierno en turno, la aplicación del diseño, instrumentación y evaluación es responsabilidad del Estado. Las Instituciones retoman las propuestas hechas por el Gobierno y según sea en cada caso implementan las disposiciones gubernamentales.

La Universidad Nacional Autónoma de México, cumple con las normatividades actuales del país y se rige con los principio de autonomía que le confiere la ley nacional y

¹ Wilkie, James, *México visto en el siglo XX*, Instituto Mexicano de Investigaciones Económicas, México, 1969, p.387.

² Tomado de Portal UNAM Global, En: <http://www.unamglobal.unam.mx/?p=44471> Consultado en septiembre de 2017.

universitaria. Para comprender de manera más amplia qué es la Autonomía Universitaria hay que revisar la historia de nuestra institución.

La Autonomía de la UNAM, conseguida en 1929, considera entre otras cosas, la libertad de cátedra³. Además de dar la oportunidad a cada uno de los docentes de elaborar sus planes y programas de estudio, permite también tomar decisiones a la institución sobre la gestión de su forma de gobierno, elección de rector y directores, así como el destino de los recursos otorgados por medio del erario público.

En este capítulo se analizará la postura de la UNAM del año 2008, haciendo valer su autonomía, al rehusarse a participar de la Reforma para la Educación Media Superior propuesta por la Secretaría de Educación Pública; y revisar los cambios hechos al bachillerato de la Universidad, así como las modificaciones realizadas en las tres modalidades del nivel Medio Superior ofrecidas en la UNAM: Escuela Nacional Preparatoria, Colegio de Ciencias y Humanidades y Bachillerato a Distancia.

³ La libertad de cátedra está descrita en la Constitución Política Mexicana (Art. 3 Fracc. VII): “Las universidades y las demás instituciones de educación superior a las que la ley otorgue autonomía, tendrán la facultad y la responsabilidad de gobernarse a sí mismas; realizarán sus fines de educar, investigar y difundir la cultura de acuerdo con los principios de este artículo, respetando la libertad de cátedra e investigación y de libre examen.” En las leyes de la Universidad está establecida en el Estatuto General (Art. 2): “Para realizar sus fines, la Universidad se inspirará en los principios de libre investigación y libertad de cátedra y acogerá en su seno [...] todas las corrientes del pensamiento y las tendencias de carácter científico y social.” También en la Ley orgánica (Art. 2): La UNAM tiene derecho para: “Impartir sus enseñanzas y desarrollar sus investigaciones de acuerdo con el principio de libertad de cátedra y de investigación”. Y está signada en los Estatutos del Personal Académico de la UNAM (Art. 2): “Las funciones del personal académico de la Universidad son: impartir educación, bajo el principio de libertad de cátedra y de investigación, para formar profesionistas, investigadores, profesores universitarios y técnicos útiles a la sociedad.”

3.1 La autonomía universitaria

El inicio de la lucha por la Autonomía Universitaria, es un capítulo en la historia de nuestra Institución de suyo interesante. Conocer la disposición de los universitarios de entonces, nos mueve a la reflexión sobre el quehacer de la Universidad hoy.

La importancia y trascendencia de la Autonomía Universitaria están presentes en el actuar diario de la Comunidad, en su expresión jurídica plasmada en la Ley Orgánica de la Universidad expedida por el Congreso de la Unión en 1945, se regula la personalidad, estructura y vida interna de la institución: "La Universidad Nacional Autónoma de México es una corporación pública, organismo descentralizado del Estado, dotado de plena capacidad jurídica y que tiene por fines impartir educación superior para formar profesionistas, investigadores, profesores universitarios y técnicos útiles a la sociedad; organizar y realizar investigaciones, principalmente acerca de las condiciones y problemas nacionales, y extender con la mayor amplitud posible los beneficios de la cultura".⁴

Los movimientos estudiantiles de inicios del siglo XX, discutían sobre varios temas, siendo la renovación de planes y programas de estudio, gobernabilidad de las universidades y libertad de cátedra, algunos de los tópicos centrales en esos debates. La impronta del movimiento contrarreformista de Córdoba en Argentina en 1918 marcó una directriz temporal de los movimientos estudiantiles en América Latina. La Reforma propuesta por los estudiantes argentinos se expresó a través de un manifiesto, cuyos principales postulados eran los siguientes:

⁴ Ley orgánica de la Universidad Nacional Autónoma de México, En: <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/158.pdf>. Consultada en agosto de 2017.

- ✓ Autonomía Universitaria.
- ✓ Cogobierno estudiantil.
- ✓ Libertad de cátedra.
- ✓ Libertad académica.
- ✓ Misión social de la Universidad.
- ✓ Vinculación de la Universidad con el resto del sistema educativo.
- ✓ Asistencia libre a clases.⁵

Los movimientos de autonomía universitaria en América Latina del siglo pasado respondieron a la transformación social que se dio en la región, en unión con las luchas obreras y campesinas. El gobierno de las universidades también era un tema que representaba “la conquista de la libertad académica frente al centralismo de los gobiernos, un empoderamiento de la sociedad y de sus élites profesionales en sociedades caudillistas”⁶

A principios del siglo XX en México los universitarios participaban de manera activa en la política nacional, desde 1909 la creación del Ateneo de la Juventud integró a un grupo de jóvenes intelectuales, conjunto que pronto vería sus divisiones y años más tarde fue conocido como la generación de 1915. En sus filas estaban varios jóvenes universitarios, sus edades rondaban entre los 17 y los 21 años de edad, entre ellos se encontraban: Vicente Lombardo Toledano, Manuel Gómez Morín, Alfonso Caso, Teófilo Olea y Leyva, Miguel Palacios Macedo, Alberto Vázquez del Mercado, Manuel Toussaint, Narciso Bassols, Antonio Castro Leal y Daniel Cosío Villegas.

⁵ Acevedo, Álvaro, a cien años de la Reforma de Córdoba, 1918-2018. La época, los acontecimientos, el legado. *Historia y Espacio*, 2011, Núm. 36, p. 137-155.

⁶ Rama, Claudio, *La policía de educación superior en América Latina y el Caribe*, revista Educación Superior, Vol. XXXIV (2) Núm. 134, abril-junio 2005 pp. 47-62.

“Las inquietudes políticas de varios de los integrantes de esta Generación encontraron posibilidad de manifestarse a través de la militancia universitaria. De manera precursora, en 1917, Los Siete Sabios asumieron la defensa de la autonomía universitaria en un memorial que remitieron a la Cámara de Diputados.”⁷

En ese mismo año también ante el Senado de la República fue presentada por José I. Novelo, la iniciativa de ley para conseguir la Autonomía Universitaria. El documento *Proyecto de Autonomía*, lo presentaron en 1923 ante la Cámara de Diputados, la Federación de Estudiantes; cinco años más tarde, la Liga Nacional de Estudiantes presentó un proyecto de Autonomía, de manera paralela; el entonces rector Alfonso Pruneda, escribió también su plan de autonomía y en 1929 en los resolutivos del VI Congreso Nacional de Estudiantes, los participantes se pronunciaron a favor de la independencia universitaria.⁸

Hubo diversas movilizaciones en la Universidad Nacional de México, relacionadas con las formas de evaluación expresadas en los reconocimientos trimestrales propuestos en 1929 por el rector Antonio Caso. La propuesta y rechazo de esa forma de evaluación tradicional tenían una larga historia, desde principios de la década de 1910, se había intentado implementar este sistema, y la respuesta negativa de los estudiantes no se había hecho esperar. En especial, en la Facultad de Derecho la oposición a dicho plan había marcado un precedente importante para las organizaciones estudiantiles, y marcando el camino para solicitar la Autonomía Universitaria.

⁷ Yankelevich, Pablo, *Pensar la revolución. Una aproximación a la Generación de 1915*, En: *H México*, UNAM, Mayo 2011, En: <http://www.h-mexico.unam.mx/node/6546>. Consultado en agosto de 2017.

⁸ Información tomada de Mendoza Javier, *Los conflictos de la UNAM en el siglo XX*, Plaza y Valdés, México, 2011, p. 56.

Las protestas y manifestaciones públicas pronto fueron noticia en los principales diarios capitalinos, Los diarios *El Excelsior* y *El Universal* de la época, dieron seguimiento periodístico a la situación universitaria. Las posturas del Gobierno, académicos y estudiantes, estos últimos habiendo emplazado a huelga a la Universidad. Los meses de enero a mayo de 1929 estuvieron marcados por la agitación universitaria. Las asambleas y marchas eran constantes, los titulares de los diarios reportaban: “Una nueva huelga, la de mentes quietas”, La huelga estudiantil dio inicio el 5 de mayo de 1929, se unieron a lo largo del mes las escuelas de Odontología, las Preparatorias y las Secundarias, 1, 3 y 4.⁹

Al cierre de la Escuela de Jurisprudencia se presentó ante el Gobierno Federal, encabezado por el General Emilio Portes Gil, un pliego petitorio por parte de los estudiantes, en él, abundaban las quejas y no se citó el tema de la Autonomía.

“Es digno de llamar la atención, por otro lado, el hecho de que, habiendo sido planteada repetidamente por algunos estudiantes (Gómez Arias, Azuela y Zapata Vela), la autonomía no fue plasmada en el documento clave del movimiento: su pliego petitorio presentado al presidente el 27 de mayo. Al día siguiente de la presentación del memorial se realizó una gran manifestación que culminó con un mitin en el Zócalo, frente a Palacio Nacional. Desde ahí el presidente pudo leer mantas y letreros que decían: «La sangre derramada clama justicia», «Las ideas no se combaten con las armas», «Huelga hasta obtener justicia», «Queremos maestros revolucionarios, no políticos de ocasión» y alguna que rezaba: «Autonomía universitaria»¹⁰

⁹ 4. Véase en Mendieta y Núñez, Lucio, En *La Huelga de 1929, La Autonomía Universitaria*, Antología. UNAM, México, 1974, p. 134.

¹⁰ *El Universal*, 29 de mayo de 1929, Citado en: Campos, Alfonso y Molinar Horcasitas, Juan, El Movimiento estudiantil y la autonomía universitaria, en *La revista de la Universidad*, Núm. 9-10, junio de 1979, pp. 17-18.

El tema de la participación estudiantil en el Consejo Universitario, y por lo tanto, en la toma de decisiones de la casa de estudios. Las revueltas estudiantiles y el pliego petitorio presentado al Gobierno Federal, tuvieron la respuesta del Presidente de la República, Emilio Portes Gil, otorgando la Autonomía Universitaria. La politización de los grupos estudiantiles era muy clara, había un apoyo importante a José Vasconcelos, la política nacional era y es tema de discusión entre los universitarios, la toma de postura frente a los candidatos a la Presidencia de la República no es algo exclusivo la época contemporánea, los universitarios que lucharon por la autonomía, en su mayoría, apoyaron la candidatura de José Vasconcelos, personaje vinculado a la proceso educativo de nuestro país y de la Universidad.

“1929, también era el año de la campaña electoral de José Vasconcelos por la Presidencia, hecho de gran importancia para el movimiento estudiantil por la relevancia de la personalidad de Vasconcelos y su vinculación con el quehacer educativo de México. Era una lucha romántica en contra de los vicios de los gobiernos nacidos de la Revolución, con un panorama ideológico vago y con matices moralistas. Sus seguidores eran sobre todo maestros, estudiantes y miembros de la clase media urbana, entre los que Vasconcelos había adquirido mucho prestigio como rector de la Universidad y como secretario de Educación Pública”¹¹ en su candidatura a la presidencia y una franca oposición a Pascual Ortiz Rubio.

La Autonomía Universitaria, fue otorgada en mayo de 1929. Este episodio en la historia de nuestra institución, como se mencionó al inicio del capítulo, es motivo de una profunda reflexión, a través de la cual es pertinente preguntarnos sobre el ejercicio de autogobierno,

¹¹ Marsiske, Renate, Crónica del Movimientos Estudiantil de México en 1929, En: *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*. pp. 57

financiamiento, libertad de cátedra, participación de la comunidad y separación del Estado, entre otros aspectos. La aplicación y práctica de la Autonomía Universitaria a más de ocho décadas, ha enfrentado diversos desafíos, con motivo de los 85 años del decreto dictado por el Gobierno Federal sobre el carácter de la Universidad.

Carlos Monsiváis, nos motivó a pensar sobre el tema:

“Como todos los grandes términos, la Autonomía, en el ámbito de la UNAM, ha dispuesto de definiciones móviles, ajustables en los momentos de crisis. Sucesiva y simultáneamente ha sido: a) la capacidad de autogobierno; b) la independencia formal o real de la UNAM ante el Estado y los Presidentes de la República; c) el espacio entre el presupuesto otorgado por la Federación y las decisiones libres de la institución; d) la extraterritorialidad, en la práctica el rechazo de la entrada de la policía y, todavía más, del Ejército, a los planteles universitarios; e) la libertad de cátedra y de investigación; f) el auspicio de las libertades de expresión artística y cultural; g) la defensa de la voluntad de participación de estudiantes, maestros y autoridades en asuntos de la vida pública; h) la justificación a regañadientes de la ultraizquierda, o lo que de ella haga las veces, al explicar sus actos vandálicos; i) la noción de espacios de excepción en lo académico, lo cultural y, en situaciones de emergencia, lo político.”¹²

La autonomía universitaria es un tema presente en el devenir de nuestra institución, en los años posteriores a 1929, las condiciones del país estuvieron sujetas a cambios políticos sociales y económicos y estos tuvieron un impacto en la Universidad. Los periodos posteriores conocidos como Maximato (1928-1934), Cardenismo (1934-1940), Civilismo (1940-1952), Desarrollo Estabilizador (1952-1970) representaron cambios en la forma de

¹² Monsiváis, Carlos, “Cuatro versiones de la Autonomía Universitaria”, en: *Letras libres*, Núm. 71, noviembre de 2004. p. 59.

gobierno de la Universidad, se hicieron nuevos planes y programas de estudio, se crearon órganos encargados de administrar y legislar a cada entidad académica, se hicieron efectivos los derechos de los trabajadores y se conformaron las figuras de docentes, directivos, académicos e investigadores que están vigentes hoy en nuestra institución.

3.1.1 La Autonomía Universitaria en los movimientos estudiantiles y las iniciativas para las Reformas constitucionales.

Las demandas del movimiento estudiantil de 1968 estaban centradas en terminar con el Estado autoritario y represor, la derogación del artículo 145 bis del Código Penal, que decía:

“Comete el delito de disolución social, el extranjero o nacional mexicano, que en forma hablada o escrita, o por medio de símbolos o cualquiera otra forma, realice propaganda política entre extranjeros o entre nacionales mexicanos, difundiendo ideas, programas o normas o acción de cualquier gobierno extranjero, que afecten el reposo o la soberanía del Estado mexicano. Se afecta el reposo público cuando los actos de disolución social definidos en el párrafo anterior tiendan a producir rebelión, tumulto, sedición o escándalos”¹³

Esto se convirtió en una petición central, porque en las posturas en torno a lo signado en ese artículo estaban las dos ideas sobre el derecho a la organización social, al orden público y la libertad de asociación.

Tras la renuncia del rector Ignacio Chávez, el 27 de abril de 1966, la efervescencia política dentro de la institución fue el reflejo de lo vivido en las calles. La rectoría

¹³Información tomada de Torres, David, *Proteccionismo político en México, 1946-1977*, UNAM, México, 2001, pp. 247-255.

encabezada por el Ing. Javier Barrios Sierra, sería testigo del crecimiento del movimiento estudiantil, de las reacciones sociales y gubernamentales frente a ello.

El discurso del Rector Barros Sierra el 30 de julio de 1968¹⁴ sobre la transgresión de la Autonomía Universitaria, hacía alusión a la intrusión del ejército en el campus y a la violencia en las *operaciones relámpago*, hecho que además alteraba el orden constitucional. “Alrededor de la autonomía, se pide la libertad de los presos políticos; la unión de los agraviados; el combate a la impunidad gubernamental. Con su autoridad legítima, los estudiantes tomaron como bandera la constitucionalidad de la protesta en contra de la ilegalidad descarada de la represión”.¹⁵ La defensa de la autonomía trascendió desde entonces al mero hecho de la extraterritorialidad, se fijó en ella el derecho a la recuperación de los espacios públicos, darle sentido a la educación universitaria y al conocimiento.

Para 1979 el entonces rector, el Dr. Guillermo Soberón propuso elevar la autonomía de las universidades públicas como rango de institucional. Siendo presidente de la República José López Portillo y Pacheco remite a la Cámara de Diputados la iniciativa¹⁶, la

¹⁴ Reproduzco parte del discurso del rector Barros Sierra: “Hoy es un día de luto para la Universidad; la Autonomía está amenazada gravemente. Quiero expresar que la institución, a través de sus autoridades, maestros y estudiantes, manifiesta profunda pena por lo acontecido. La Autonomía no es una idea abstracta, es un ejercicio responsable que debe ser respetable y respetado por todos. Una consideración más: debemos saber dirigir nuestras protestas con inteligencia y energía. ¡Que las protestas tengan lugar en nuestra Casa de Estudios! No cedamos a provocaciones, vengan de dentro o fuera. La Universidad es lo primero, permanezcamos unidos para defender, dentro y fuera de nuestra casa, las libertades de pensamiento, de reunión, de expresión y la más cara: ¡nuestra Autonomía! ¡Viva la UNAM! ¡Viva la Autonomía Universitaria!” Tomado del portal del Sindicato de Trabajadores de la UNAM. En: <https://www.stunam.org.mx/8prensa/cuadernillos/cuaderno44.htm>. Consultado en mayo de 2018.

¹⁵ Fort, Liliana, *El sentido de la autonomía universitaria en el movimiento estudiantil del 68*, En: Alegatos, núm. 70, México, septiembre/diciembre de 2008. p. 357.

¹⁶ El texto dice: “Las universidades públicas del país han solicitado que se legisle a nivel constitucional para garantizar el ejercicio de su autonomía y precisar las modalidades de sus relaciones laborales, con la finalidad de hacer compatibles la autonomía y los fines de las instituciones de educación superior con los

discusión en las Cámaras de Diputados y Senadores se llevó a cabo entre noviembre y diciembre del mismo año y fue aprobada en junio de 1980.

El texto de la iniciativa que dio las reformas constitucionales en lo referente a la autonomía universitaria de 1979 vigente hasta nuestros días dice lo siguiente:

“... Invocar a la autonomía universitaria es señalar la posibilidad que tienen desde hace 50 años a nivel nacional estas comunidades de garantizar la educación superior y ofrecerla al alcance del pueblo. La autonomía universitaria es una institución que hoy es familiar a la nación mexicana. Es compromiso permanente del Estado respetar irrestrictamente la autonomía para que las instituciones de cultura superior se organicen, administren y funcionen libremente, y sean sustento de las libertades, jamás como fórmula de enfeudamiento que implique un derecho territorial por encima de las facultades primigenias del Estado. Fortalecer estas instituciones arraigadas y obligadas con la colectividad nacional e independiente entre sí es requisito indispensable para el cumplimiento de su objeto.

Las universidades e instituciones de educación superior que derivan su autonomía de la ley, deberán responsabilizarse primeramente ante las propias comunidades y en última instancia ante el Estado, del cumplimiento de sus planes, programas, métodos de trabajo y de que sus recursos han sido destinados a sus fines. La universidad se

derechos laborales de los trabajadores tanto académicos como administrativos. El Gobierno de la República está persuadido de que estas precisiones auxiliarán a que las universidades cumplan cada día mejor sus finalidades y se superen académicamente para que México pueda lograr su independencia científica y tecnológica.” En Rodríguez, Roberto, A treinta años de la Autonomía Universitaria constitucional, Campus Milenio, No. 337, Seminario de Educación Superior (SES), En: <https://www.ses.unam.mx/publicaciones/articulos.php?proceso=visualiza&idart=701>. Consultado en mayo de 2018.

consolidará de esta manera idóneamente para formar individuos que contribuyan al desarrollo del país.

Las universidades públicas del país han solicitado que se legisle a nivel constitucional para garantizar el ejercicio de su autonomía y precisar las modalidades de sus relaciones laborales, con la finalidad de hacer compatibles la autonomía y los fines de las instituciones de educación superior con los derechos laborales de los trabajadores tanto académicos como administrativos. El Gobierno de la República está persuadido de que estas precisiones auxiliarán a que las universidades cumplan cada día mejor sus finalidades y se superen académicamente para que México pueda lograr su independencia científica y tecnológica.”¹⁷

Los movimientos estudiantiles de la década de los 80 y 90 del siglo XX, que corresponden a la etapa conocida como la Crisis económica, llamada así por las grandes devaluaciones económicas de finales de la década de 1970, promovidos por el Consejo Estudiantil Universitario (CEU), 1986-1990 y el Consejo General de Huelga (CGH) 1999-2002, también pusieron en la mesa de discusión el tema de la autonomía universitaria. Ambos se gestaron en momentos que se pretendía hacer una reforma a los planes y programas de estudio de la Universidad, cambiar los mecanismos de ingreso y permanencia en la institución, así como la evaluación de la Universidad.

Las reformas propuestas a fines de los 80 y de los 90 tenían como propósitos principales mejorar la calidad educativa y una mejor administración de los recursos económicos de

¹⁷ Información tomada de González, Jorge, Marco jurídico de la Autonomía Universitaria, Cámara de Diputados, Servicio de Investigación y Análisis, México, 1999, p. 18.

la institución y para lograrlo se pretendía modificar los planes y programas de estudio, los requisitos de ingreso y permanencia en la Universidad y el cobro de cuotas para obtener así una reserva económica para la institución.

3.2 La UNAM frente a la RIEMS.

La política educativa impulsada por las reformas para la Educación respondía a los nuevos modelos que se habían implementado en otros países y desarrollaron nuevos lineamientos para poder hacer una reestructuración en el plano educativo. “Las reformas educativas de los años 90 se centraron en la administración. La gestión, fue por lo tanto el foco principal de la política, pero por lo mismo, ante la dificultad de asegurar la coherencia de la gestión del sistema también pasó a ser el principal problema. Las políticas de reestructuración del sistema, mediante las políticas de descentralización y de centralización, cambiaron las reglas del funcionamiento del sistema educativo”¹⁸.

En ese sentido, la presentación de la propuesta del Gobierno de Felipe Calderón* sobre la Reforma Integral de Educación Media Superior, cuyo principal objetivo era la creación del Sistema Nacional de Bachillerato, hizo reaccionar a las escuelas e instituciones que imparten ese nivel educativo. En particular, la respuesta del Instituto Politécnico Nacional y la Universidad Nacional Autónoma de México fue una negativa a participar en el

¹⁸ Cassasus, Juan, *Problemas de la gestión educativa en América Latina*, UNESCO, 2000, p. 18. Las reformas educativas en México se impulsaron siguiendo los modelos educativos que se habían modificado en Estados Unidos y Europa, y se aplicó de manera práctica el concepto de la Gestión educativa, entiendo éste como: “Un proceso orientado al fortalecimiento de los Proyectos Educativos de las Instituciones, que ayuda a mantener la autonomía institucional, en el marco de las políticas públicas, y que enriquece los procesos pedagógicos con el fin de responder a las necesidades educativas locales, regionales”. Red educativa colombiana, en: <http://www.colombiaaprende.edu.co/html/home/1592/article-129664.html>. Consultado en mayo de 2018.

proceso de transformación. La negativa se basó en los perfiles del alumno de bachillerato, así como defender el carácter propedéutico del nivel medio superior de ambas instituciones, dado que la continuidad de los alumnos del bachillerato de la UNAM y del IPN es cursar estudios profesionales.

La postura de la rectoría de la máxima casa de estudios frente la propuesta gubernamental de homologar el bachillerato se fijó a través de la Dirección General de Comunicación Social, en voz del Rector José Narro se dijo que: “La UNAM no se incorpora a la Reforma Integral de la Educación Media Superior, por el contrario se busca preservar nuestro sistema de bachillerato.”¹⁹ La Universidad también consideró importante preservar la organización de los planes y programas de estudio en las diferentes modalidades del bachillerato universitario. Estos están la Escuela Nacional Preparatoria, el Colegio de Ciencias y Humanidades y el Bachillerato a Distancia.

3.3 Propuesta de Educación Media Superior en la UNAM.

La UNAM a nivel medio superior ofrece los planes y programas de estudio de la Escuela Nacional Preparatoria en nueve planteles, el Colegio de Ciencias y Humanidades en cinco planteles y el Bachillerato a Distancia. Dentro del Plan educativo Nacional, de acuerdo al diagnóstico y propuestas de desarrollo hechos por diversos investigadores mexicanos, sobre el estado actual del bachillerato mexicano, cabe mencionar algunos elementos que son pertinentes para conocer las condiciones del nivel medio superior de la Universidad Nacional. Por un lado la problemática principal, se centra en la desproporción entre el número de alumnos que demandan ingreso a la institución y la matrícula ofrecida, así

¹⁹ Dirección General de Comunicación social, UNAM, Boletín, No. 180, Marzo de 2009.

como la eficiencia terminal son dos de los problemas relevantes en el bachillerato universitario en ambos casos la Universidad ha intentado implementar distintas propuestas para resolver la problemática que de esto surge.

En otro sentido, la oferta académica de la Universidad en ese nivel educativo responde a la visión integral de estudiantes universitarios que la institución tiene, incluso desde los cursos que ofrece en el plantel de la Preparatoria número 2, Erasmo Castellanos Quinto, donde el proceso de *Iniciación Universitaria* integra a alumnos en la vida de la Universidad. En el perfil de egreso de los diferentes modelos de bachillerato impartidos en la Universidad podemos observar la diferencia entre un tipo de alumno con un enfoque social y humanístico y otro, con un enfoque científico.

Esto a su vez, es de utilidad para esta investigación porque me permite formular la pregunta si la Universidad en la política de formación de profesores y los diversos programas de actualización del personal académico contempla esta diferencia sustancial, o la formación es general sin considerar el perfil de ingreso y egreso de los alumnos. En el perfil de egreso de la Escuela Nacional Preparatoria se manifiesta que:

“El egresado conocerá lenguajes, métodos y técnicas básicas inherentes a las materias en estudio, así como las reglas básicas de investigación imprescindibles en la educación superior. Será capaz a la vez, de reconocer los valores y comportamientos de su contexto social, poniendo en práctica su formación afable y humanística, es decir, su código ético, que lo ayudará a fomentar su iniciativa, creatividad, respeto, lealtad, solidaridad, patriotismo y conciencia de Estado”²⁰.

²⁰ Portal de Escuela Nacional Preparatoria, <http://dgenp.unam.mx/>. Consultado en Diciembre de 2017.

El perfil señalado hace énfasis en la visión positivista de la educación que ha permanecido a lo largo de las décadas en la Escuela Nacional Preparatoria, donde la metodología científica es relevante así como la formación patriótica al servicio del Estado.

El perfil de egreso del Colegio de Ciencias y Humanidades está basado en el lema del Colegio, *Aprender a aprender, aprender a hacer y aprender a ser*, la conciencia de adquirir nuevos conocimientos a través de herramientas y medios donde se logre la comprensión y reflexión, aplicar a su vida capacidades intelectuales y procedimentales dando paso a adquirir y generar nuevos conocimientos. En el intento se satisfacen las necesidades sociales se forma al alumno con valores tales como la democracia, ética, honestidad y justicia, aplicables a la vida personal²¹. El modelo del CCH ha respondido desde su fundación a la formación de alumnos independientes capaces de investigar y reflexionar sobre su papel en la sociedad y la posibilidad de ser sujetos activos en la transformación política y económica que demanda el país.

El Bachillerato a Distancia de la UNAM, de creación reciente²² señala:

“Los alumnos egresados B@UNAM contarán con una preparación basada en una cultura científica y humanista que les permitirá ingresar a instituciones de nivel superior y cursar estudios en cualquier campo. Asimismo, les dotará de las capacidades para seguir aprendiendo en diversos contextos y mejorar sus condiciones en el mercado laboral”.

²¹Información tomada y adaptada del Portal Académico del CCH, en: <http://www.cch.unam.mx/sites/default/files/PUNTO%201%20PERFIL%20DEL%20EGRESADO%20DE%20LA%20ENCCH.pdf>- Consultado en diciembre de 2017.

²² El 7 de marzo de 2007, por acuerdo del Consejo Universitario se aprobó el Plan de estudios del Bachillerato a Distancia, esta modalidad está bajo la dirección de la Coordinación de Universidad Abierta y Educación a distancia (CUAED).

La orientación del bachillerato en línea está vinculada a las necesidades más inmediatas, de inserción a la educación superior y de un futuro laboral más promisorio, el enfoque de participación social y servicio a la Patria y utilidad al Estado advertido en el perfil de los dos sistemas antes mencionados queda fuera, al menos en la enunciación de lo mencionado en su portal.

Con base en lo citado en los párrafos anteriores, se hará una revisión de los programas de formación y actualización docente de cada una de las modalidades de bachillerato universitario para comprender cuáles son las políticas educativas de la institución.

3.4 Formación de profesores en la Escuela Nacional Preparatoria (ENP).

La Escuela Nacional Preparatoria, se fundó bajo el discurso liberal del siglo XIX, y a inicios de la década de los años 30, el vicepresidente Valentín Gómez Farías, dispuso crear la Dirección de Instrucción Pública del Distrito Federal y promulgó una serie de reformas que dieron paso a conformar los estudios preparatorios. Las controversias políticas de la época tuvieron un impacto importante en los temas de educación, para diciembre de 1867 la promulgación de la Ley Orgánica de Instrucción Pública²³ dio estructura a la educación estatal, desde el nivel básico hasta el profesional.

Se sentaron las bases pedagógicas,²⁴ el modelo positivista de la educación, fue retomado por quien es considerado el fundador de la Escuela Nacional Preparatoria, Dr. Gabino

²³ Ley Orgánica de Instrucción Pública. 2 de diciembre de 1867.

En: https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/3f9a47cc-efd9-4724-83e4-0bb4884af388/ley_02121867.pdf. Consultada en diciembre de 2017.

²⁴ Barreda, *Carta*, p.5. El estudio de matemáticas e idiomas y matemáticas también era considerado como relevante, así como el de biología y astronomía. El plan de estudios original quedó integrado por cinco grupos de asignaturas: Ciencias, Gramática, Ideología, Lenguas y Lógica. El método de enseñanza aprendizaje propuesto por Barreda hace alusión a los postulados positivistas de la educación, donde se buscan hechos y leyes y no causas y principios. Los docentes eran contratados por medio de un concurso de oposición, “para cada cátedra habrá un profesor propietario y un adjunto, que suplirá las faltas de

Barreda. De su obra podemos tomar algunas referencias para comprender la orientación del modelo educativo de la ENP. La función social de la educación es un tema presente en la obra de Barreda, en ella expresa la contundencia de hacer un modelo donde los estudiantes se formaran como seres integrales, y pudieran ser de utilidad a la nación.

Los contenidos académicos propuestos para formar la ENP, tuvieron su origen en esta propuesta hecha por Gabino Barreda:

“Como usted podrá notar a primera vista, los estudios preparatorios más importantes se han arreglado de manera que se comience por el de las matemáticas y se concluya por el de la lógica, interponiendo entre ambos el estudio de las ciencias naturales, poniendo en primer lugar la cosmología y la física, luego la geografía y la química, y por último, la biología y la zoología.”²⁵

Para la creación de un nuevo sistema, la educación tomó un carácter legal que cobró vigencia de inmediato.

Los políticos e intelectuales de la época entendían la trascendencia de hacer nuevas leyes, de separar la educación de la iglesia y encargar al Estado de impartir la educación. El médico y fundador de la Escuela Nacional Preparatoria mencionó en la *Oración Cívica*:

“hemos visto que dos generaciones enteras se han sacrificado a esta obra de renovación y a la preparación indispensable de los materiales de reconstrucción. Más hoy esta labor está concluida: todos los elementos de la reconstrucción social están reunidos; todos los obstáculos

aquél. El primero remunerado entre los límites del máximo y mínimo establecidos por esta ley, y el segundo sin remuneración. El adjunto, sin embargo, tendrá la misma remuneración que el propietario cuando le supla.” La asistencia, puntualidad y desempeño tanto de docentes como de alumnos eran indispensables para llevar a cabo el proceso de evaluación, donde se aplicaban exámenes parciales y generales.

²⁵ Barreda, Gabino, *Carta a Mariano Riva Palacio*, UNAM, México, 1979, p.6

se encuentran allanados; todas las fuerzas morales, intelectuales o políticas que debe concurrir con su cooperación, han surgido ya.”²⁶

En Febrero de 1868 se inauguró el primer ciclo de la ENP, teniendo inscritos a 900 alumnos en las instalaciones de San Idelfonso, recinto cuyas salas fueron utilizadas como salones de clase hasta 1982, cuando quedó de manera exclusiva como recinto cultural. En los años posteriores se dieron discusiones en diversos sentidos, entre los relevantes para este trabajo están los referentes al plan de estudios. De acuerdo a la Ley de Instrucción Pública dictada en 1896 por el presidente Porfirio Díaz, se hizo una reforma al currículo de la Escuela Nacional Preparatoria, en ella se estableció el plan semestral y la duración de 4 años, la modificación fue revertida en 1907 cuando se decretó la laicidad y gratuidad de la educación, el plan vuelve a los principios de Gabino Barreda y se hizo otra vez de cinco años de duración.

Durante la época de la Revolución la ENP enfrentó diversas situaciones, entre ellas la militarización y la imposición de un nuevo plan de estudios, en dicha ocasión con una duración de dos años. Para 1920 siendo Rector de la Universidad José Vasconcelos designó como director de la ENP a Ezequiel A. Chávez, para 1929 siendo Director General Pedro de Alba se obtiene la autonomía universitaria y abre el turno nocturno.²⁷

La década de los años 30 fue un vaivén en la modificación de los planes de estudio, reducción del número de años y para inicios de 1941 quedó establecido el ciclo de tres años y se estableció lo que hoy conocemos como *Iniciación universitaria*, que se imparte hasta la fecha en el plantel 2, Erasmo Castellanos Quinto. En enero de 1945 se publica en

²⁶ Barreda, Gabino. *Oración cívica*. Cuadernos de Cultura Latinoamericana 72, México, 1979. p. 109.

²⁷ Información tomada de Antecedentes de la ENP, Cuadernillo UNAM, 2001, pp. 17-45.

el Diario Oficial de la Federación la Ley Orgánica de la Universidad²⁸ donde se hizo de manera oficial la apertura de los 9 planteles de la ENP que estarían distribuidos en la zona metropolitana. Bajo la rectoría del Dr. Ignacio Chávez (1961-1966) se aprobó ante el Consejo Universitario y abrió el primer programa de formación de profesores.

En la década de los 70, “la carrera académica de los profesores del bachillerato universitario, fue afectada sensiblemente con la creación de la figura del profesor especial de carrera de educación media superior. Lo anterior, relegaba a los profesores del bachillerato a un nivel inferior con respecto a los de licenciatura e investigación. Por otra parte, coartaba la profesionalización de la enseñanza y propició la salida de profesores distinguidos de la Escuela Nacional Preparatoria”.²⁹ El rezago económico y de escalafón al que se supeditó al docente de bachillerato se vio reflejado desde finales de los años 70.

Para los años 80 se promovió la cancelación de las plazas de profesores de enseñanza del nivel medio superior y se creó un programa de Superación Académica del Bachillerato, con tres ejes fundamentales:

- ✓ Apertura de concursos de oposición para acceder a las plazas de profesores de carrera.
- ✓ Creación de un programa de titulación.
- ✓ Realización de cursos de actualización y formación de profesores.

²⁸ Diario Oficial de la Federación, 6 de enero de 1945, en: https://www.dof.gob.mx/nota_to_imagen_fs.php?cod_diario=191231&pagina=8&seccion=0 Consultado en noviembre de 2018.

²⁹ Historia de la Escuela Nacional Preparatoria, portal de la UNAM, En: <http://dgenp.unam.mx/acercaenp/antecedentes.pdf> Consultado en noviembre de 2018.

Como resultado del Congreso Universitario realizado en 1990 se crearon los Consejos Académicos por Área, se abrieron las opciones técnicas extracurriculares, se formaron los Consejos Técnicos y para 1996 se aprobaron los planes de estudio vigentes.

A 150 años de la fundación de la Escuela Nacional Preparatoria, es pertinente preguntar si con los cambios curriculares y estructurales sufridos a lo largo de las décadas, qué tanta distancia se ha tomado del positivismo o si se cumplió con las máximas expuestas en sus inicios.

En el Plan de Desarrollo Institucional de la Escuela Nacional Preparatoria se presentaron las líneas de desarrollo y proyectos para los periodos lectivos posteriores al año 2015. La formación integral que se pretende obtenga el alumno preparatoriano está descrita en la misión:

- ✓ Una amplia cultura de aprecio por su entorno y la conservación y cuidado de sus valores.
- ✓ Una mentalidad analítica, dinámica y crítica que les permita ser conscientes de su realidad y comprometerse con la sociedad.
- ✓ La capacidad de obtener por sí mismos nuevos conocimientos, destrezas y habilidades, que les posibilite enfrentar los desafíos de la vida de manera positiva y responsable.

Consolidar la calidad de la formación integral en las partes general y propedéutica es uno de los principales retos planteados en el citado Plan de Desarrollo Institucional, la renovación de planes y programas de estudio resultan imperantes porque a través de ello es posible fortalecer el uso académico de las Tecnologías de Información y Comunicación

(TIC), mejorar la formación de los alumnos con relación a los compromisos sociales, impulsar la difusión de la cultura, reforzar la carrera académica por medio del programa de profesionalización docente y estimular la investigación hacia la docencia.

Con un total de 16 proyectos el Plan de Desarrollo Institucional, divididos en Docencia y calidad educativa, Fomento a la investigación, Impulso a la difusión de la cultura, gestión académica administrativa y desarrollo organizacional, se hace una reforma en la Escuela Nacional Preparatoria. Para los intereses de esta investigación haremos un análisis de lo expuesto en el punto relacionado a la Docencia y Calidad Educativa.

Los proyectos del apartado de Docencia comienzan con la actualización de los planes de estudio de la Escuela Nacional Preparatoria, de acuerdo a las cifras la ENP el 96,33% de los alumnos pertenece a la Educación Media Superior, y 3,66% a Iniciación Universitaria, en los nueve planteles de la ENP se atiende a más de 52,000 alumnos³⁰ de este total, un 57% componen la cifra de la eficiencia terminal de los años 2009, 2010 y 2011. En el Informe de Gestión 2010-2014 de la ENP se informó que hubo un aumento en la eficiencia terminal, aumento en promedios de los alumnos que concluían el ciclo de tres años y disminución de la reprobación en los exámenes ordinarios.

La necesidad de renovar y actualizar los planes y programas de estudio se atendió en función de generar una nueva cultura docente con un sistema de estímulos, reforzamiento y profesionalización* de la práctica en el aula,

³⁰ Cifras de la Escuela Nacional Preparatoria, tomadas de su portal <http://dgenp.unam.mx/>. Consultado en Noviembre de 2017.

* La profesionalización se define como “un proceso que se articula a partir de la construcción de la identidad profesional, las competencias profesionales, los requisitos de acceso, la formación asociada, el desarrollo de la carrera profesional y los procesos de evaluación del desempeño profesional” Tejada, José,

“Así mismo, ha favorecido la formación de sus docentes a través del fortalecimiento de sus programas formativos y de actualización, los cuales incrementaron tanto el número como la calidad de sus actividades, también se ofreció apoyo para que los profesores realicen estudios de posgrado. La ENP ha trabajado para hacer un cambio en la cultura docente a través del reforzamiento de los Seminarios de Análisis y Desarrollo de la Enseñanza y los Encuentros Académicos.”³¹

Según los informes de la propia DGENP, la creación de plazas de tiempo completo tienen como principal finalidad promover el mejoramiento de carrera docente, dando estabilidad laboral al personal y este a su vez, responde a las necesidades institucionales.

En el llamado cambio de cultura docente, se resignifica el papel del profesor y se le asigna un papel clave en la *valoración y modificación continua*. Las propuestas en materia de docencia apuntan en esencia a dos temas: elevar la eficiencia terminal y la calidad académica de los estudiantes. La incorporación de las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC’) en las aulas, no sólo se enfoca al uso de las herramientas para hacer un ambiente educativo propicio y más atractivo para los alumnos, sino, presupone la incorporación de nuevas estrategias de enseñanza aprendizaje y evaluación.

La formación y actualización de los docentes es un tema central en este Plan de Desarrollo, en él se enfatizan tres elementos: a) Profesionalización de los docentes de Iniciación Universitaria y de la ENP, b) Fortalecer el trabajo académico colegiado y c)

Profesionalización docente en el escenario de la Europa del 2010. Una mirada desde la formación. Revista de Educación, pp. 463-477. De acuerdo con esto, la profesionalización docente es cuando el docente asume su desempeño docente como su profesión.

³¹ Plan de Desarrollo Institucional, ENP., UNAM, México, mayo, 2015, p.11.

Promover la evaluación de la docencia. Los programas de actualización y profesionalización docente de la ENP son:

- ✓ **PROFORNI** (Programa de Formación de Profesores de Nuevo Ingreso).
- ✓ **PIAD** (Programa Interno de Actualización Docente).

El PROFORNI, está dirigido a los profesores de nuevo ingreso de la ENP, el proceso para formar parte de la planta docente supone cumplir con una serie de criterios académicos donde se haya comprobado el dominio de la disciplina y habilidades decentes para impartir los cursos asignados. El PROFORNI tiene como objetivo ofrecer una formación psicopedagógica básica para el desarrollo de las actividades docentes. La participación en el Programa es de carácter obligatorio, es considerado para la renovación del contrato y la promoción y categoría de nivel académicos.

Cuadro 1. División de las 90 horas de duración del PROFORNI³²

I.	Inducción a la ENP.	10 horas
II.	La práctica docente en la ENP.	30 horas
III.	Habilidades psicopedagógicas.	30 horas
IV.	Conocimiento y análisis de los programas de estudio.	20 horas
	TOTAL	90 horas

Las cuatro fases del programa tienen objetivos específicos la integración, reflexión, manejo didáctico y apoyo al docente para integrar al docente a las prácticas pedagógicas

³² Información tomada de Unidad de investigación y Apoyo Pedagógico, Escuela Nacional Preparatoria, *Programa de Formación de Nuevo Ingreso*, UNAM, México, 2016, p.1.

de la ENP. La fase de *Inducción a la ENP*, promueve el conocimiento y la identificación del profesor con la institución, en este ciclo de conferencias de inducción se hace del conocimiento del docente los apoyos y las posibilidades de desarrollo académico que ofrece la Universidad para los profesores de nivel bachillerato. Esta etapa la conforman cinco pláticas llevadas a cabo una vez por año.

La segunda fase *Práctica Docente en la ENP*, permite al docente reflexionar sobre el concepto de práctica docente, en el sentido de dimensionar las diversas funciones y facetas de la profesión para así, fundamentar las bases teórico-metodológicas para formar profesores orientados a la investigación.

En modalidad presencial y mixta se ofrece la tercera fase *Habilidades psicopedagógicas*, donde el objetivo principal es formar a los docentes en el manejo didáctico, la temática de esta fase está enfocada a las estrategias de enseñanza-aprendizaje y evaluación. Los cursos de las fases II y III se imparten en diferentes horarios y sedes, el docente puede seleccionar los de su preferencia siempre y cuando no interfieran en el horario de clase.

La fase IV, *Conocimiento y análisis del programa de estudio* se lleva a cabo en el mes de mayo, una vez finalizado el ciclo escolar; está a cargo de los Jefes de los Departamentos Académicos, apoya a los docentes para analizar, interpretar, aplicar y evaluar los programas de estudio de las asignaturas que imparten.

La ENP también ofrece para los académicos de nuevo ingreso los *Seminarios de Análisis y Desarrollo de la Enseñanza y Encuentros Académicos*, con una periodicidad anual.

La Unidad de Investigación y Apoyo Pedagógico (UIAP), organiza, promociona y gestiona diferentes programas de actualización, formación y superación, “mediante los

cuales pretende actualizar al personal académico para la innovación y mejoramiento de sus metodologías didácticas, la enseñanza de su disciplina, la incorporación de las tecnologías de la información y la comunicación en la práctica escolar”.³³ Los programas vigentes en la UIAP son *Programa Interno de Actualización Docente (PIAD)*, *Programa de Actualización y Superación Docente (PASD- DGAPA)*, Programa de Impulso a la Definitividad, en ellos se pretende atender la formación pedagógica y disciplinar necesarias para ser parte de la planta docente de la ENP. En el PIAD, para el año 2016 se ofrecieron 95 cursos participaron 1789 académicos y acreditaron 1709. También se impartieron 15 talleres para apoyar a los profesores concursantes por la definitividad³⁴.

3.5 Formación de profesores en el Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH).

Durante la gestión como Rector de la UNAM del Dr. Pablo González Casanova, se fundó el Colegio de Ciencias y Humanidades, el 26 de enero de 1971 en la sesión del Consejo Universitario se aprobó la creación del Colegio de Ciencias y Humanidades.³⁵

El final de la década de 1960 estuvo marcado por los movimientos estudiantiles y todas las consecuencias económicas y políticas derivadas de esa efervescencia social, el aumento en la demanda de ingreso al nivel Medio Superior llevó a la contemplar la necesidad de crear nuevas escuelas dentro de la Universidad Nacional que dieran la oportunidad de incluir en el sistema educativo a la población que había aumentado de manera exponencial, las cifras de los censos muestran un crecimiento en la población de más de 13 millones de habitantes.

³³ “Manual para diseñar cursos, talleres, diplomados y otras actividades académicas en modalidad presencial”, en *Programa de Interno de Actualización Docente de la ENP*. UNAM, México, 2015, p. 17.

³⁴ Jurado, Silvia, Informe Escuela Nacional Preparatoria en: *Memoria UNAM 2016* México, 2017. p.3

³⁵ Información tomada del Portal del CCH en la sección *Historia*. En: <http://www.cch.unam.mx/historia>. Consultado en Diciembre de 2017.

La necesidad de responder a la demanda de la sociedad por nuevos espacios para la educación media superior, llevó a las autoridades universitarias a plantear algunas alternativas,

“En rigor podría pensarse en la creación de nuevas escuelas preparatorias, que reprodujeran la estructura organizativa y académica del bachillerato actual. Sin embargo, la necesidad de que la Universidad cumpla sus objetivos académicos de acuerdo a las nuevas exigencias de desarrollo social y científico al mismo tiempo que confiere una flexibilidad mayor y nuevas opciones y modalidades a la organización de sus estudios, sugieren la conveniencia de poner la base para una enseñanza interdisciplinaria y de cooperación interescolar, también en el bachillerato.”³⁶

El 12 abril de 1971, se abrieron las puertas de los tres primeros planteles, Azcapotzalco, Vallejo y Naucalpan, el Dr. Alfonso Bernal, el primer coordinador del CCH, señalaba que este proyecto educativo pretendía formar alumnos nuevos, con capacidades diferentes buscándola autoformación y la superación académica, logrando eliminar la enseñanza memorística, decía: “Se pretende la formación de estudiantes activos y no pasivos.”³⁷ En los primeros años de vida del Colegio se dio cabida a 6 mil estudiantes, el plan de estudios se dividía en las áreas de Ciencias Experimentales, Histórico-Social, Matemáticas, Talleres e Idiomas.

El plan de estudios se dividía en seis semestres, con un total de 33 materias, 20 de ellas con carácter obligatorio para cursar en los primeros cuatro semestres y las 12 restantes

³⁶ Gaceta UNAM, Tercera época, Vol. II (Número extraordinario) 1 de Febrero de 1971, p. 2.

³⁷ *La vida fructífera del CCH en 45 años de Historia*. Gaceta Digital UNAM, 11 de Abril de 2016, Ciudad Universitaria, México. En: <http://www.gaceta.unam.mx/20160411/la-vida-fructifera-del-cch-en-45-anos-de-historia/>. Consultado en diciembre de 2017.

para los semestres 5° y 6°, donde el alumno podía seleccionar las materias cercanas al perfil a la carrera que estudiaría. Los idiomas ofrecidos eran inglés, a cursar un año y francés en dos años. Los horarios del CCH, respondían a aquella formación autodidacta buscada desde los inicios de este sistema educativo. Había cuatro turnos, dos matutinos, de 7:00 a 11:00 am y de 10 am a 14 horas y dos vespertinos, de 15:00 a 19:00 horas y de 17:00 a 21:00 horas, se dividía así partiendo del supuesto de 4 horas escolarizadas y 4 horas de trabajo autodidacta.

El perfil profesiográfico no estaba claramente definido, solicitaba de manera elemental que el docente debía tener estudios de licenciatura en el área de conocimiento de las materias a impartir y las habilidades mínimas para desarrollar estrategias didácticas dentro del salón de clases.

Las grandes reformas propuestas para modificar los planes y programas de estudio del CCH están marcadas por momentos diferentes de su historia, en ellas está implícito el modelo educativo y la propuesta pedagógica de la UNAM para el bachillerato, en dichas etapas, la formación y actualización de profesores vivieron modificaciones importantes, como veremos a continuación.

La reforma impulsada por el rector Jorge Carpizo en 1986, se presentó en un documento llamado *Fortaleza y debilidad de la UNAM*, donde el Dr. Carpizo, previo diagnóstico de la institución, presentó a la Junta de Gobierno y al Consejo Universitario varios temas: presupuestario, académico y administrativo. Para el tema de interés de esta tesis hacer hincapié en las debilidades del sistema de bachillerato de la Universidad mencionadas en el documento, en él indicaba las cifras de los alumnos atendidos en ese nivel de estudios,

donde se apuntaba por un lado al bajo rendimiento académico al ingresar a la institución y la baja eficiencia terminal.

La reforma propuesta hacía un particular énfasis en el tema económico, comparando los gastos de la Universidad respecto a algunos rubros e hizo una comparación con los costos de los servicios para los estudiantes.

Señalaba el Dr. Carpizo en dicho documento: “En esta forma de lo expuesto cabe concluir que muchos estudiantes no valoran el costo real de su educación, ni la aprovechan como deberían, defraudándose a sí mismos y a la sociedad que paga sus estudios.”³⁸ La reforma tenía objetivos específicos, entre ellos, modificar el ingreso y el tiempo de permanencia en la Universidad para elevar la eficiencia terminal, aumentar las cuotas de servicios, tomando como base estudios socioeconómicos, aplicación de exámenes departamentales y seriación de las asignaturas.

En el tema del nivel académico de la institución, estaba presente en el análisis hecho por el rector: “Ante la baja calidad académica el rector crea una mística que sirve de garantía para la superación académica”³⁹. En los 30 puntos del *Fortaleza y Debilidad* se mencionaban problemas relevantes, entre los principales estaban, la desorganización de la Universidad, el ausentismo de los profesores, la utilización de la institución para fines políticos ajenos a la vida universitaria, la desvinculación entre la investigación y la docencia, la falta de seguridad dentro del campus.

³⁸ *Ibidem*, p. 12.

³⁹ Moreno, Rafael, *La reforma universitaria de Jorge Carpizo y su proyección actual*, UNAM, México, 1990, p. 25.

El documento quedó abierto a la comunidad, y se fijó la fecha del 31 de julio para recibir propuestas y comenzar el proceso de Reforma Universitaria. Los días 11 y 12 de septiembre de 1986 en las sesiones del Consejo Universitario se aprobaron las 26 propuestas hechas por el rector para subsanar las *debilidades* señaladas desde el mes de abril del mismo año.

Un grupo de consejeros universitarios impugnó la aprobación de las propuestas y citaron a los representantes de rectoría a un diálogo, no hubo acuerdos, y a la par que se daban las charlas entre los representantes de los sectores estudiantil, académico y autoridades universitarias, surgió el movimiento estudiantil conocido entonces como Consejo Estudiantil Universitario (CEU), éste a su vez instó a derogar las reformas y convocó a la realización de un Congreso Universitario, en caso contrario haría una huelga.

Los meses de noviembre de 1986 a febrero de 1987 fueron de gran efervescencia política en la Universidad, la rectoría no accedió a la derogación y la huelga anunciada por el Consejo Estudiantil estalló el 29 de enero de 1987, con el apoyo del Sindicato de Trabajadores de la Universidad Nacional Autónoma de México (STUNAM). La movilización estudiantil creció y las manifestaciones públicas fueron enormes, el 9 de febrero de 1987 estando la Universidad en huelga se convocó a una manifestación donde se renovaban las peticiones, derogación de la reforma y hacer un congreso universitario. La respuesta del sector estudiantil fue determinante, “Por la tarde (del 9 de febrero de 1987), cientos de miles de estudiantes inician una manifestación en la Plaza de las Tres Culturas. Los contingentes demoran dos horas sólo en entrar al zócalo.”⁴⁰

⁴⁰ Acuña, Arturo, *Cronología del Movimiento Estudiantil de 1986-1987*, en Cuadernos Políticos, número 49/50, Enero, 1987, p. 85.

En febrero de 1987 después de la sesión del Consejo Universitario en las instalaciones del Colegio de Ingenieros Civiles la reforma quedó suspendida en sus tres partes, inscripciones, exámenes y pagos y se aceptó hacer un Congreso Universitario con carácter de resolutivo.

La organización del Congreso Universitario tomó un par de años, se conformó una comisión para hacer elecciones internas en cada dependencia universitaria para lograr la representación de todos los sectores de la Universidad. Una vez elegidos los más de 800 delegados inició el Congreso Universitario, se llevó a cabo del 14 de mayo al 6 de junio de 1990. Durante las sesiones de las diferentes mesas de trabajo se tomaron más de 300 acuerdos, caracterizados en tres categorías:

- ✓ **Enunciativos:** Los que constituyen en sí mismos enunciados sobre diversas aspiraciones e ideales de la comunidad.
- ✓ **Legislativos:** Implican la participación del Consejo Universitario para hacer valer su función legislativa.
- ✓ **Operativos:** Que contienen acciones a tomar por autoridades colegiadas o individuales.⁴¹

La formación y contratación de profesores fueron temas centrales en las discusiones y acuerdos. Se consideró la carrera académica para el bachillerato como importante, ésta atendía al desempeño, cumplimiento y actualización docente. Se hizo énfasis en la participación de los cuerpos colegiados para establecer mecanismos formadores de un sistema integral de formación del personal académico, dicho medio debería estar diseñado

⁴¹ Cevallos, Julieta, *El Congreso Universitario de 1990 y las reformas en la UNAM de 1986 a 2002*, CESU, UNAM, México, 2003, p. 141.

para formar personal académico de todos los niveles, se deberían incluir los aspectos pedagógicos y metodológicos de las diferentes disciplinas y garantizar la participación de personal más experimentado para formar a los académicos de nuevo ingreso.

La gran modificación no sólo a los planes y programas de estudio sino al proyecto en general del CCH tuvo lugar en 1996, el diagnóstico de la situación del Colegio hecho entonces, aunque arrojaba cifras positivas en materia de eficiencia terminal en licenciatura, en función del bachillerato de procedencia, el balance final era insatisfactorio, con base en ello se elaboró una reforma general al plan del CCH, que tocaba las partes sustanciales de este, actualización de los planes y programas de estudio, criterios de implementación, transición y evaluación del plan de estudios y contenidos de los programas de las asignaturas.

Cuadro 2. Tipo de ingreso y eficiencia terminal por áreas según el bachillerato de procedencia⁴²

Áreas	Concurso de selección	CCH	ENP
Ciencias biológicas y de la salud.	46%	54%	51%
Ciencias Sociales	39%	51.3%	51.5%
Ciencias fisicomatemáticas e ingenierías	27%	23%	22.5%
Humanidades y artes	28%	33.6%	32.5%

⁴² Plan de estudios actualizado, Colegio de Ciencias y Humanidades, UNAM, México, Septiembre de 1996, p.4.

La actualización del plan de estudios del CCH atendía a la continuidad de un bachillerato propedéutico, general y único, donde el apoyo vocacional ha sido trascendente para evitar decisiones prematuras e irreversibles en el caso de elección de carrera. Los puntos de promoción del bachillerato ofrecido por el Colegio debían incluir:

- ✓ La actitud propia del conocimiento científico de la realidad.
- ✓ La aptitud de reflexión metódica y rigurosa y las habilidades requeridas para adquirir, ordenar y calificar información.
- ✓ La obtención de conocimientos básicos que los capaciten para estudios superiores.

El propósito principal de la Actualización del Plan y de los Programas de Estudio era “formar alumnos sujetos de la cultura, capaces de aprender a aprender, de acuerdo con el modelo educativo del Bachillerato del Colegio, por medio de una docencia de mayor calidad en ciencias y humanidades.”⁴³ El cambio en el número de horas asignadas para determinadas materias, intercambiar el semestre en que se debían cursar algunas asignaturas, la fusión de las materias en el área de humanidades y selección de materias en los últimos semestres y formar a la alumnos en temas relacionados a la carrera o área seleccionada, eran los temas a abordar como centrales en el cambio del plan de estudios.

Se consideraron también los posibles problemas que podían surgir, entre ellos, se citaban: dispersión de la docencia, discontinuidad en la enseñanza, insuficiencias en la formación del profesorado, número excesivo de alumnos en los grupos, organización inadecuada de los profesores en su carga académica.

⁴³ *Ibidem*, p.9.

El rubro con relación a los *Problemas de la Docencia* hacía referencia a:

- a) Ausencia de concepción precisa y mejor fundada del proyecto y modelo educativo del Bachillerato del Colegio.
- b) Carencia de un marco general compartido que determine el sentido de enseñanza en cada una de las áreas.
- c) Dispersión de los programas de las asignaturas (enfoques, conocimientos y habilidades).
- d) Incremento de una docencia verbalista y expositiva que privilegia la mera información sobre las habilidades de carácter intelectual.
- e) Concepciones de las Ciencias y Método Científico rígidas, esquemáticas y cercanas al positivismo.
- f) Excesivo número de alumnos por grupo.⁴⁴

El cambio propuesto generó diversas reacciones entre la comunidad universitaria, como un paro en los cinco planteles del Colegio y una movilización estudiantil que se vinculó con los grupos de alumnos que no lograban el ingreso al bachillerato universitario. Derivado del cambio propuesto en 2006, para los años posteriores se hicieron análisis y propuestas enfocados a la formación y superación de la planta docente del Colegio.

Para el año 2011 un grupo de profesores del Colegio encabezados por quien había sido director del mismo, José de Jesús Bazán Levy, presentaron un documento de título *Propuesta para el Sistema de Formación de Profesores para el centro de formación de Profesores del Bachillerato de la UNAM*, en él se hace una revisión a los diferentes

⁴⁴ Tomado del Portal del CCH, <http://www.cch.unam.mx/programasestudio>. Consultado en Diciembre de 2018.

esfuerzos e iniciativas realizados por la Universidad para capacitar, estimular y formar a los docentes. La participación de la Dirección General de Apoyo al Personal Académico (DGAPA) ha sido un pilar en ese sentido, a través de los cursos y diplomados intersemestrales y anuales los profesores del bachillerato pueden fortalecer su práctica docente.

La Coordinación de Programas Académicos está compuesta por tres Direcciones Generales: Intercambio Académico, Asuntos de Personal Académico y de Estudios de Posgrado, de estas dependen los Programas de Apoyo a la Docencia y Programas de Integración y Desarrollo Académico. Los programas de formación y actualización docente del Colegio son revisados y aprobados por dichas direcciones, los programas específicos para el bachillerato son:

- ✓ **PAECE:** Programa de Apoyo a la enseñanza de las Ciencias Experimentales en el Bachillerato.
- ✓ **PAEHCSA:** Programa de Apoyo a la enseñanza de las Humanidades, las Ciencias Sociales y las Artes en el Bachillerato.
- ✓ **PAAS:** Programa de Apoyo a la Actualización y Superación del Personal Docente del Bachillerato.

Una vez aprobada la reforma, señala Bazán en dicho documento:

“En 2000, el Colegio promovió el Programa de Fortalecimiento y Renovación Institucional de la Docencia (PROFORED), iniciativa muy significativa, por tener como eje central la formación docente, a partir de la práctica asistida por los profesores más experimentados del Colegio”.⁴⁵

Dicho programa estaba enfocado a la habilitación didáctica-disciplinar y era impartida por los profesores más experimentados del Colegio.

En el Plan de Trabajo del Colegio para el periodo 2014-2018 en el apartado para la Formación Docente se señala: “Mejorar la formación de profesores mediante el diseño y puesta en práctica de un Programa Integral de Profesionalización del Docente en la Educación Media Superior, propiciar la investigación y la producción académica para la docencia y estrategia para consolidar el Centro de Formación Docente para el Bachillerato con el propósito de apoyar la profesionalización del profesorado del bachillerato universitario”.⁴⁶

Los criterios metodológicos para la formación continua de los profesores de acuerdo a las diferentes reflexiones hechas por los docentes deberían cumplir con apartados mínimos que contribuyeron al cumplimiento de los objetivos pedagógicos del Colegio, entre los principales estaban: ofrecer a la planta docente diversos espacios y recursos para la formación y actualización, trabajar con los docentes entendiendo que son interlocutores dando paso a la comunicación en el sentido de saber cuáles son las necesidades de

⁴⁵ Bazán, José de Jesús, “Propuesta para el Sistema de Formación de Profesores para el Centro de Formación de Profesores del Bachillerato de la UNAM” En: *Nuevos Cuadernos del Colegio*, Número 8, UNAM, México, Marzo 2016, p 5.

⁴⁶ Plan de Trabajo del CCH, 2014-2018, citado en: Becerra, Nery, “La Formación de profesores en el Colegio de Ciencias y Humanidades un reto” En: *Nuevos Cuadernos del Colegio*, Número 8, UNAM, México, Abril 2016, p 3.

formación y cuáles son las propuestas para poder instrumentar y sistematizar las líneas de acción que resuelvan de manera eficaz las necesidades señaladas.

La concepción de un plan sistémico a largo plazo con una visión estratégica que permita establecer metas en virtud de mejorar la experiencia docente y la calidad educativa del Colegio. La participación de los cuerpos directivos en estos procesos formativos también debe considerarse, “diseñar programas de formación dirigidos no sólo a los profesores, sino considerar también a los funcionarios y personal directivo, ya que en ellos recae la toma de decisiones académicas y comúnmente perciben los asuntos escolares sólo administrativamente, desconsiderando la naturaleza de las prácticas educativas”⁴⁷.

Organizar y ejecutar las tareas de formación docente ha sido un reto que desde el Colegio se ha tratado de responder con los diferentes programas internos que están vigentes, el Departamento de Formación de Profesores del CCH⁴⁸ tiene como responsabilidad principal establecer las líneas de trabajo para conseguir la actualización docente y disciplinar de los profesores, trabaja en conjunto con los programas ofrecidos para la DGAPA.

Este departamento gestiona, apoya, orienta, registra y verifica que los docentes tanto participantes como impartidores cumplan con los compromisos que genera participar en los cursos. La difusión y registro de los cursos, talleres y diplomados ofrecidos se ofertan

⁴⁷Becerra, Nery, “La Formación de profesores en el Colegio de Ciencias y Humanidades un reto” En: *Nuevos Cuadernos del Colegio*, Número 8, UNAM, México, Abril 2016, p 8.

⁴⁸ En el año 2001 el Consejo Académico del Bachillerato presenta su plan de trabajo para el periodo 2001-2003, en él se dio prioridad a la formación del personal académico del Colegio de Ciencias y Humanidades y se propuso la discusión sobre las Lineamientos Generales para el Sistema de Formación de Profesores del Bachillerato de la UNAM.

en la plataforma conocida como TACUR Talleres y Cursos, que responde a los criterios trazados en 2011 donde se establecieron los lineamientos para la formación de profesores referentes a *Diseñar, Programar, Difundir, Impartir y Evaluar* los cursos semestrales, intersemestrales e interanuales de la Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades.⁴⁹

La perspectiva de la formación de profesores en el Colegio encausa la visión de posicionar al Colegio como un institución líder en la innovación de la enseñanza de la Educación Media Superior en México, para lograrlo se enfoca a tres grandes ejes de acción: Difusión de las aportaciones hechas por los docentes del Colegio a la educación, es decir todo proceso de investigación o publicación que se genere por los profesores sea difundido en las revistas y medios especializados de la institución, crear cursos seminarios y talleres especializados para cumplir con el modelo educativo e impulsar una política académica que permita dar continuidad a los programas implementados.

El diseño del Programa Integral de Profesionalización de la Educación Media Superior, Habilitar un Centro de Formación de Profesores vinculado a la formación de alto nivel de la UNAM, apoyo al personal académico de tiempo completo con la orientación teórico

⁴⁹ EL CCH a lo largo de 45 años ha sido transformado en su proyecto original, la creación de 10 planteles es una de las metas incumplidas de lo planeado en los primeros años de vida del Colegio. La creación del Consejo Técnico desde 1992, y la instalación de la Dirección General en el año 1998 son algunos de los logros obtenidos, desde donde se consideró dar al Colegio un rango de Escuela Nacional y es llamado así de desde 1997. A lo que algunos autores hacen críticas importantes, pues señalan que más allá de elevar el nivel académico se modificó de tal manera el sistema en general que se puso fin al proyecto de vanguardia que había sido el CCH en sus inicios y se dio paso a un apéndice de la ENP "El último cambio en el bachillerato universitario es el de 1996 y las características de éste se pueden sintetizar en el deseo de unificar los estudios de este ciclo. El plan de estudios actual es una combinación de propuestas resultado de estudios y acuerdos adoptados, tendientes a organizar este nivel educativo sobre la base de la propuesta del bachillerato universitario en sus dos modalidades." Velázquez, María de Lourdes, "Sobre las políticas y contenidos del bachillerato universitario", En: *Perfiles educativos*, Vol. 26, No. 104, México, 2004, p. 87.

metodológica para promover la innovación en la docencia y la investigación educativa, reforzar el trabajo interdisciplinario entre las áreas básicas para lograr una interacción adecuada entre los docentes y los contenidos de sus asignaturas, estimular a los docentes en su participación en foros académicos nacionales o internacionales para propiciar el intercambio académico necesario para dialogar con sus pares y obtener los mejores resultados en sus investigaciones, el trabajo colegiado entre los docentes de tiempo completo y los de asignatura, promover e impulsar la formación a distancia entre los docentes y reforzar la importancia de una educación humanística, social y científica.

El desarrollo de los planteamientos antes citados para realizarse según el Informe de Gestión Directiva debe cumplir con las siguientes estrategias donde se promuevan cuatro líneas prioritarias en la formación⁵⁰:

- **Actualización disciplinaria y su didáctica.** Una condición básica para el profesor es la actualización disciplinaria y el manejo actual de la didáctica correspondiente. Dicha línea promueve la formación con relación al conocimiento didáctico y cumple con los criterios del modelo educativo

- **Actualización epistemológica en la enseñanza y aprendizaje.** Promover la reflexión sobre las características esenciales del pensamiento de las diferentes áreas de conocimiento, señalar las dificultades didácticas de las asignaturas. Acerca al docente a las teorías de aprendizaje que le permiten conocer y organizar el proceso de enseñanza y aprendizaje del modelo del Colegio.

⁵⁰ Información tomada y adaptada de *Informe y Gestión Directiva de la Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades*, periodo 2014-2018. UNAM, México, Enero de 2018, p. 146.

- **Aplicación de las TIC en la docencia.** Formación en las nuevas tecnologías de la información y la comunicación y las tecnologías para el aprendizaje y el conocimiento, como auxiliares del sistema presencial del CCH. Conocer y utilizar las TIC para innovar en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

- **Formación integral para el desarrollo individual y social del alumno.** Es necesario cultivar competencias éticas en la formación del profesorado para fortalecer su identidad docente y apoyar el desarrollo individual del alumnado y contribuir en formar ciudadanos solidarios y constructivos. Este elemento de carácter ético es indispensable para lograr la formación integral de alumnos críticos y participativos en la sociedad.

Para los profesores de nuevo ingreso hay un proceso de formación específica con la finalidad de familiarizarse pronto con el modelo del Colegio, para ello se creó el Curso de Inducción al Modelo Educativo del CCH (CIME), mismo que desde el 2014 se imparte en modalidad presencial, derivado de la experiencia de este curso se han hecho propuestas más amplias como el seguimiento al profesorado y la creación de diplomados donde los conocimientos de nuevas estrategias didácticas se haga una realidad.

La Plataforma TACUR, antes mencionada, es el medio donde se difunden los cursos, talleres y diplomados para la formación de profesores, siempre a cargo de la supervisión del Departamento de Formación de Profesores. En el periodo de 2014- 2017 el TACUR ha ofrecido más 700 talleres y cursos donde se han acreditado y certificado más de 1500 profesores.⁵¹

⁵¹ Cifras tomadas del portal del Colegio de Ciencias y Humanidades. En: http://www.cch.unam.mx/sites/default/files/Informe_Gestion_Directiva_2014_2018.pdf. Consultado en Enero 2018.

La evaluación y certificación de los cursos, talleres, seminarios y diplomados que se imparten en los diferentes programas del CCH está a cargo del Seminario Académico Ampliado, el proceso se lleva a cabo cumpliendo con los criterios de pertinencia y trascendencia establecidos por Protocolo de Equivalencias para el Ingreso y la Promoción de los Profesores Ordinarios de Carrera del Colegio de Ciencias y Humanidades.

En materia de educación a distancia y uso de las TIC los cursos ofrecidos por el Departamento de Formación son:

- ✓ Formación y actualización en el uso de las TIC.
- ✓ Diplomado de recursos digitales en la planeación didáctica.
- ✓ Formación y actualización del desarrollo individual y social del docente.

Existen también los cursos vinculados a la educación a distancia, ofrecidos por la Coordinación de Universidad Abierta y Educación a Distancia CUAED, vinculados al bachillerato en línea, y la Maestría en Docencia para la Educación Media Superior (MADEMS), de los que hablaremos más adelante.

3.6 Formación de profesores en el Bachillerato a Distancia.

Desde el año 2007, cuando fue aprobado en el Consejo Universitario el Plan de Estudios del Bachillerato a Distancia conocido como B@UNAM, esta modalidad formativa se ha dirigido a personas hispanohablantes que se encuentran en 34 países de los 5 continentes⁵²

⁵² El proyecto de Bachillerato a Distancia superó las metas iniciales, la oferta hoy se hace a diferentes países y a alumnos con distintas necesidades. Sobre ello Carolina Carrión nos dice: “El bachillerato a distancia se ofrece en el extranjero en 34 países de los 5 continentes, y en 8 sedes públicas y 7 escuelas incorporadas a la UNAM al interior de la República mexicana. Las convocatorias de las sedes que lo ofrecen son planeadas como mínimo, dos veces por año y en sus requisitos no se excluye a los aspirantes con alguna discapacidad. Por lo anterior, este bachillerato ha atendido alumnos con discapacidad visual, física, sensorial e incluso con discapacidad neurológica. Este último caso se evalúa sólo si se identifica un aspirante o alumno cuya discapacidad neurológica le permita cumplir académicamente con el programa”

y también para alumnos que viven en México. La demanda de estudiantes en los EE.UU. y Canadá ha hecho que el proyecto se encamine de manera prioritaria a satisfacer esta demanda.

“La población se ha diversificado, sin embargo, la mayoría siguen siendo adultos que migraron hace años a los Estados Unidos, en busca de mejores condiciones laborales y que debido a su edad, situación económica y/o responsabilidades familiares, no han podido ingresar a los sistemas educativos locales”.⁵³

La oferta académica entonces, está dirigida a personas en el extranjero cuya situación migratoria les impedía realizar estudios en el país de residencia, el perfil de ingreso señala que se precisa ser hispanohablante, vivir en el extranjero y tener un promedio mínimo de 7 en la educación secundaria para poder ingresar a estudiar en B@UNAM, no hay edad límite para ingresar y los alumnos tienen los mismos derechos que los alumnos inscritos en las modalidades de ENP y CCH. El mapa curricular está dividido en cuatro módulos, Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, Matemáticas y Humanidades, y lo conforman en total 24 asignaturas, “Se cursa una asignatura a la vez y el estudiante debe dedicar un mínimo de 20 horas a la semana a su aprendizaje.”⁵⁴ El sistema ofrece también un proceso de selección propedéutico, se ofrecen cursos de español, matemáticas y habilidades para el uso de las herramientas digitales.

En: *La tutoría en el B@UNAM. Casos de éxito en la retención de alumnos con alto riesgo de deserción*, En: *Revista Mexicana de Bachillerato a Distancia*, No. 17, Febrero de 2017, UNAM, México, p.45.

⁵³ Zuzazua, Mónica, “La experiencia de la B@UNAM en la atención a migrantes”, En: *Revista mexicana de bachillerato distancia*, No. 6, Año 2, Agosto de 2011.

⁵⁴ Villatoro, Carmen, “Proyectos y programas en B@UNAM” En: *Revista Mexicana de bachillerato a Distancia*, No. 8, Año 5, Agosto de 2013, p.2. En: <http://bdistancia.ecoesad.org.mx/?articulo=bunam-a-traves-de-sus-numeros>. Consultado en enero de 2018.

Cabe señalar que el plan y programa de estudio del bachillerato a distancia así como la estructura del mapa curricular responden a lo señalado en los documentos *Conocimientos fundamentales para la enseñanza del Nivel Medio Superior y Núcleo de Conocimientos y Formación Básica que debe impartir el Bachillerato de la UNAM**, en ellos se establece la promoción y vinculación de los contenidos de las asignaturas, la integración del alumno de bachillerato a la vida laboral y la continuidad con estudios de licenciatura, hacer congruentes los programas de estudio para alcanzar las metas institucionales en materia de calidad educativa y eficiencia terminal.

El inicio de un proyecto educativo digital presuponía un perfil docente con las características mínimas en las habilidades de las herramientas tecnológicas y metodológicas,

“Es fundamental renovar y diversificar los programas institucionales de formación docente, de actualización y superación académicas por medio de posgrados, cursos y talleres que fortalezcan la trayectorias docentes de los profesores e investigadores adscritos a las divisiones del Sistema de Universidad Abierta, en sus diversas modalidades y a extender los beneficios de ese gran laboratorio de dependencias universitarias y otras instituciones de educación superior,”⁵⁵

* Los propósitos y características del Núcleo de Conocimientos y Formación Básica (NCFB), según su propio documento fundacional indica que es el conjunto de conocimientos, habilidades, valores y actitudes que debe poseer el alumno al finalizar sus estudios en cualesquiera de los subsistemas del bachillerato de la UNAM, y advierte también: los contenidos del NCFB no constituyen programas de estudios, ni los desempeños objetivos, temas o unidades programáticos; su organización no indica necesariamente una secuencia didáctica específica y su desarrollo no depende de un enfoque o corriente pedagógica particular. Información tomada de: *Documento de Trabajo, Núcleo de Conocimientos y Formación Básica*, Publicaciones del Consejo Académico del Bachillerato UNAM, México, 2001, p. 8.

⁵⁵ García, Julieta, “Sistema de Universidad Abierta y Educación a Distancia, En: http://www.dgcs.unam.mx/boletin/bdboletin/2009_494.html. Consultado en Enero de 2018.

A partir de 1997, con la Reorganización de la Estructura Académica de la UNAM, se estableció la Coordinación de Universidad Abierta y Educación a Distancia (CUAED) que tuvo como propósito fundamental dos acciones: reestructurar a la Coordinación para redefinir las funciones de las direcciones y la creación de su Consejo Asesor, así como revisar y actualizar el Estatuto del Sistema Universidad Abierta, los reglamentos y las normas aplicables, y desarrollar la base tecnológica requerida, tanto en equipo como en programas, y desarrollar programas de formación y capacitación del personal de las entidades universitarias, con apoyo técnico, académico y de infraestructura por parte de la CUAED.

En la actualidad el Sistema Universidad Abierta y Educación a Distancia (SUAYED) está conformado por un Consejo Asesor, por las Facultades, Escuelas, Centros, Institutos y sedes que ofrecen programas académicos, y por la CUAED; y con las modificaciones al Estatuto y al Reglamento aprobados en marzo de 2009, se dispone que:

“El Sistema Universidad Abierta y Educación a Distancia de la UNAM está destinado a extender la educación media superior y superior hacia grandes sectores de la población, por medio de métodos teórico-prácticos de transmisión y evaluación de conocimientos y de la creación de grupos de aprendizaje que trabajan dentro o fuera de los planteles universitarios e impulsar la integración de las tecnologías de la información y comunicación a los procesos educativos”.⁵⁶

En el SUAYED se imparte un bachillerato a distancia, así como licenciaturas, posgrados y educación continua, tanto en la modalidad abierta como en la modalidad a distancia, en

⁵⁶ Información tomada del portal de la Dirección General de Asuntos del Personal Académico de la UNAM. En: <http://dgapa.unam.mx/index.php/mapa-sitio/2-uncategorised/801-universidad-abierta-educacion-distancia> Consultado en mayo de 2017.

escuelas y facultades ubicadas en el campus de Ciudad Universitaria, así como en la zona conurbada de la ciudad de México y en otros estados de la República Mexicana.*

La CUAED se ha encargado de organizar cursos y talleres para la formación de profesores y tutores interesados en participar en el Bachillerato en línea de la UNAM y de otras dependencias. En el Sistema de Universidad Abierta y Educación a Distancia se han formado profesores y tutores para atender esta modalidad de estudio, que presupone un nuevo reto cultural no sólo por el uso de las nuevas tecnologías y las habilidades específicas que estas requieren, en ese sentido la formación del personal académico, para este propósito se han formado dos figuras académicas: los tutores y asesores en línea. Las funciones y perfil de los asesores y tutores se circunscriben a lo establecido en el Estatuto del Personal Académico de la UNAM, en materia de derechos y obligaciones.

El perfil de los asesores deben cumplir los siguientes requisitos:

- ✓ Estar titulados en el área disciplinar.
- ✓ Experiencia docente de dos años en Nivel Medio Superior.
- ✓ Obtener la certificación como asesores del B@UNAM.

Entre las funciones del asesor en línea están dar una atención personalizada a los alumnos, cuyas dudas y comentarios son atendidas y resueltas en tiempo mínimo, entre las

* Información tomada del portal digital del SUAyED, UNAM. En: http://suayed.unam.mx/que_es.php. Consultado en enero de 2018.

principales actividades que debe realizar un asesor del Bachillerato a Distancia es proveer a los estudiantes de material de consulta.

El perfil de los tutores está vinculado al área psicopedagógica y sus funciones se centran en orientar y dar seguimiento al proceso de los alumnos. Bajo su supervisión está el trabajo de los asesores.

Para ser tutor del B@UNAM se deben cumplir algunos de los requisitos, se pide que el interesado tenga un título en psicología o pedagogía, dos años de experiencia docente en el nivel de educación superior o medio superior, conocimientos básicos de cómputo, así como un perfil psicológico acorde para realizar funciones de docencia.

La certificación para ser tutor requiere:

- ✓ Estar titulado en pedagogía.
- ✓ Dos años de experiencia docente en el nivel de educación superior o medio superior.
- ✓ Conocimientos básicos de cómputo, así como un perfil psicológico acorde para realizar funciones de docencia.

Una vez en el proceso de certificación, el aspirante a tutor debe realizar:

- ✓ Dos exámenes (cómputo y psicométrico) y una entrevista para evaluar las aptitudes docentes.
- ✓ Una sesión de inducción (Modelo del Bachillerato a Distancia de la UNAM).
- ✓ Un curso propedéutico en línea (Estrategias de aprendizaje a distancia).

- ✓ Un seminario (Plataforma del curso de Estrategias de aprendizaje a distancia).
- ✓ Un taller (Manejo de la plataforma en un curso o asignatura).
- ✓ Dos cursos (Tutoría en línea, funciones y formas para la atención de alumnos como tutor, y Asesoría en línea, funciones y formas para la atención de alumnos como asesor).⁵⁷

Las funciones de un tutor son atender a seis grupos de 30 alumnos como máximo, cada uno, para acompañarlos en el proceso de cuatro semanas que duran los cursos de las asignaturas. Dedicar 30 horas de trabajo a la semana ingresando al menos tres veces al día a la plataforma, para atender las demandas hechas por los alumnos o por los asesores, la respuesta a éstos debe hacerse en un máximo de 12 horas. A través del seguimiento personalizado detecta a los alumnos sobresalientes y a aquellos considerados de alto riesgo, monitorea el avance de los alumnos, revisa las actividades y el cumplimiento logístico para la aplicación del examen final.

La colaboración con la coordinación académica operativa es una función indispensable en el trabajo del tutor, por medio de ella se realizan estrategias conjuntas que permiten entregar en los tiempos establecidos los informes y cédulas de evaluación.

El Coordinador Operativo, es el encargado de asegurar el cumplimiento sistemático de las funciones del tutor y asesor, supervisa el desempeño de éstos y da seguimiento a la participación de los alumnos en la plataforma. La solución de conflictos en la atención

⁵⁷ Información tomada del Portal del B@UNAM, En: <http://bdistancia.ecoesad.org.mx>. Consultado en enero de 2018.

oportuna es una de las tareas específicas del Coordinador Operativo, así como la comunicación directa con los directivos de la CUAED.

Para la formación y certificación docente se creó un sistema específico para cada figura académica que conforma el Bachillerato a Distancia, hay estrategias, cursos, certificaciones y diplomados dirigidos a cada uno.

Para los asesores hay una estrategia que incluye las siguientes actividades académicas:

- ✓ Inmersión al programa.
- ✓ Curso sobre Educación a Distancia.
- ✓ Seminario disciplinario (revisión de material bibliográfico e interacción con los profesores especialistas de cada una de las disciplinas que integran las asignaturas).
- ✓ Evaluación del desempeño en la redacción de textos.

Los cursos ofrecidos por la CUAED están enfocados en la educación mediada por la tecnología, hay cursos abiertos de manera permanente, entre ellos están: *Introducción a la tutoría en el SUAyED, Administración de la Plataforma Moodle, Creación de Cursos de Moodle, Docencia y tecnología en el Siglo XXI.*

Los principales diplomados dirigidos a la formación de asesores y tutores son:

Asesor en línea: Tiene como objetivos conocer las acciones que se ubican en las tres funciones básicas del asesor en línea. Reconocer las características de la asesoría en línea y sus momentos de aplicación: antes, durante y después. Identificar y aplicar los recursos de comunicación de Internet, así como los de la Web 2.0 en la asesoría en línea.

Curriculum y planeación didáctica de los programas educativos a distancia: Dirigido a Docentes de bachillerato, licenciatura y posgrado interesados en las diferentes modalidades de educación a distancia, involucrados en la planeación de programas educativos. El objetivo general es conocer la importancia del contenido curricular como proceso de planeación educativa. En el curso se pretende que el participante desarrolle las habilidades para elaborar programas de estudio aplicados a la educación a distancia.

Recursos de la Web 2.0 en el proceso enseñanza-aprendizaje, Dirigido a Académicos interesados en el tema nivel bachillerato licenciatura y posgrado de las diferentes modalidades educativas, presencial a distancia y en línea. Brindar a los docentes las herramientas necesarias para innovar en el aula contenidos mediante la utilización de las aplicaciones de la Web 2.0, con un enfoque pedagógico, centrado en la adquisición de competencias digitales y el trabajo colaborativo.

Recursos de Aprendizaje en Internet, permite al alumno: Identificar y utilizar los medios de comunicación y los recursos de información para el aprendizaje en Internet. Dirigido a Académicos interesados en iniciarse en aplicaciones educativas básicas en Internet.

Gestión del Conocimiento en Ambientes Educativos Asistidos por TIC, está dirigido a profesores en ejercicio de las modalidades presencial y abierta, con conocimientos básicos de uso de la computadora y de Internet (administrar archivos, manejo de paquetería básica de oficina y uso del correo-e y chat). Los propósitos de diplomado son:

- ✓ Promover el uso educativo de las TIC entre los profesores para enriquecer los procesos de aprendizaje y de gestión del conocimiento.

- ✓ Promover el diseño didáctico de programas educativos mediados por TIC a través del Sistema de Sitios de Apoyo Educativo.
- ✓ Generar espacios de discusión sobre la gestión del conocimiento promoviendo las redes sociales entre los actores involucrados, para compartir experiencias y reflexiones sobre el SAE y otras temáticas referentes a los ambientes de aprendizaje.
- ✓ Divulgar entre la comunidad académica prácticas para la gestión del conocimiento y la generación de ambientes de aprendizaje (meta-estrategias) mediante el seguimiento y evaluación del programa de formación.⁵⁸

⁵⁸ Información adaptada por la autora, tomada del portal de la CUAED en la sección *Catálogo de Formación Docente*, En: <http://www.cuaed.unam.mx/formaciondocente/diplomados.html>. Constatado en Enero de 2018.

Reflexiones

Las tres modalidades de bachillerato que ofrece la Universidad se han desarrollado y modificado de acuerdo al momento histórico correspondiente, por ello me pareció importante a la vez de revisar los perfiles profesiográficos de los docentes en el Nivel Medio Superior de la UNAM, hacer un recorrido de los acontecimientos en medio de los que se han propuesto y aceptado las transformaciones en este nivel educativo.

La pertinencia de entender este contexto permite hacer una reflexión sobre las políticas educativas que rigen la vida académica de la institución. Las propuestas hechas para transformar las escuelas del bachillerato y en general a la UNAM, no siempre han sido acogidas de manera unánime por la comunidad, una de las razones centrales es porque se plantean intereses que trascienden los aspectos académicos. En ese sentido, es importante analizar las consecuencias de las modificaciones hechas a los programas de estudio, al desarrollo de formación continua de los docentes y, en general, replantear cuál es la función del docente en la Universidad y cuál es la finalidad de ofrecer formación continua.

Desde los inicios de la Universidad, los temas relacionados con la Autonomía, la participación de toda la comunidad en los cambios y nuevas propuestas sobre la vida de la Institución han sido motivo de reacciones diversas y complejas. Lo cierto es que, todos aquellos interesados en la mejora de la educación y formación de más y mejores alumnos universitarios hacen propuestas para hacer diagnósticos y ver la posibilidad de subsanar todas aquellas deficiencias que pudieran obstaculizar el sistema educativo universitario, en su mayoría, los estudios, análisis, modificaciones y reformas hacen hincapié en la formación, actualización y capacitación de docentes,

en el caso del nivel Medio Superior, se han elaborado reformas, se ha aplicado la legislación universitaria y se ha puesto interés en formar a los docentes tanto de nuevo ingreso, como actualizar a los profesores más experimentados.

El presente capítulo nos ha permitido ver las distintas modificaciones que se han hecho a los planes y programas de estudio del bachillerato universitario, en él hemos podido conocer las posturas, a veces encontradas, en virtud de hacer de nuestra institución un espacio académico de calidad, que cumpla con las demandas sociales de su momento.

Capítulo 4

La formación docente en la UNAM

Programas y estudios de posgrado para profesores de la EMS

Siempre que enseñes, enseña a la vez a dudar de lo que enseñas.

José Ortega y Gasset

En México desde finales del siglo XIX la formación de docentes estuvo a cargo de la Escuela Normal de Maestros*, que en 1982 tomó carácter de Institución de Estudios Superiores, cuya tarea era capacitar a los profesores de Educación Básica. A lo largo de los siglos XX y XXI las condiciones educativas del país cambiaron, la estructura de las instituciones y la demanda de profesores con habilidades específicas se ha convertido en un tema central en las políticas educativas.

En 1910 se creó la Escuela Nacional de Altos Estudios, transformada ésta en 1925 en tres entidades Escuela Normal Superior, Escuela de Graduados, y Facultad de Filosofía y Letras. Para 1935, bajo el gobierno de Lázaro Cárdenas se creó el Consejo Nacional de la Educación Superior y de la Investigación Científica (CONESIC), cuya función como órgano consultor era crear diversos Institutos con fines de investigación y regulación del trabajo académico hecho en las instituciones de educación superior.

Para 1936 se fundó el Instituto Politécnico Nacional, durante la década de los años 40 empezaron a impartir cursos de posgrado en México y durante la década de los 50 los estudios superiores

* La Normal de Maestros tenía diversas escuelas, algunas de las principales: Escuelas Rurales Regionales o Centrales Agrícolas, Escuelas Regionales Campesinas, Escuela Normal de Profesores de Instrucción Primaria, Escuela Normal Superior de México, Escuela Nacional de Maestros, Escuela Nacional de Educadoras, Centros Normales Regionales.

en México tuvieron una sistematización, se sentaron las bases para que las dos instituciones más importantes del país; UNAM e IPN, crearán sus centros de investigación, consejos de profesionalización e institutos de investigación. En 1961 el Politécnico creó el Centro de Investigación y de Estudios Avanzados (CINVESTAV), por su parte la Universidad formó en 1967 el Consejo de Estudios de Posgrado.

Para la década de los 70, la SEP y la ANUIES formularon el Plan Nacional de Educación Superior, en él se contemplaba la creación de nuevos programas de posgrado, dicho proyecto estuvo a cargo de la Coordinación Nacional para la Planeación de la Educación Superior (CONPES).

Con la llamada “modernización educativa” de los años 80 y 90 y con el trabajo de los Consejos y Coordinaciones Nacionales creados para fortalecer y estimular los estudios superiores, las cifras de alumnos y profesores incorporados a estudios de especialización y posgrado tuvieron un incremento significativo.

La creación de nuevos espacios para tales fines se ha diversificado en las últimas décadas. En 1978 se creó la Universidad Pedagógica Nacional, con el propósito de atender las necesidades del Sistema Educativo Nacional, el lema de *Educar para transformar*, es parte del espíritu de la Institución, que además de dar carácter profesional a la formación de docentes, se ha dedicado a la investigación y divulgación en materia de educación.

La formación y profesionalización de los docentes se ha puesto en el centro de la transformación educativa y de las Reformas que han tenido como propósito mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje. Los modelos de formación docente han variado y se ha tenido que dimensionar el trabajo de los profesores y la participación de los alumnos, así como la conformación de las escuelas y los planes y programas de estudio han sido modificados y adaptados. Al formación docente en la UNAM y las Normales Superiores tiene algunos objetivos comunes: elevar la

calidad educativa de los estudiantes a los que se pretende formar y hegemonizar las estrategias didácticas para cumplir con los objetivos trazados en los planes de estudio de las instituciones.

La formación de profesores en la UNAM ha sido un tema importante para la institución, en el nivel Medio Superior, etapa educativa que ocupa esta investigación. Las políticas educativas de la Universidad han trazado caminos diversos, se han tenido que establecer perfiles profesiográficos, en particular en el CCH y en el Bachillerato a Distancia. Hay programas específicos que acercan al personal académico a profesionalizar su práctica docente. La propuesta de la Coordinación de Estudios de Posgrado donde opera el Programa de Formación de Profesores para el Bachillerato Universitario (PFPBU) permite a los profesores tomar cursos de actualización docente y disciplinar. La profesionalización de docentes a través de diferentes cursos, seminarios, diplomados y posgrado, en particular la Maestría en Docencia creada en el año 2004.

Los estudios especializados en docencia, didáctica y enseñanza son el tema a abordar en el presente capítulo. Analizar la estructura y organización académica de los posgrados y especialidades de formación docente que la UNAM ofrece para sus profesores de Educación Media Superior.

4.1 La formación de profesores, una mirada histórica

Desde hace algunos años en México, hay una diatriba sobre evaluar a los docentes de niveles básico, intermedio y superior, con la finalidad de medir el desempeño laboral y a partir de ahí, de acuerdo a las políticas vigentes, diseñar instrumentos para capacitar y actualizar a los profesores, no obstante, considero pertinente hacer una revisión más profunda sobre la formación de los profesores, la dimensión histórica, social e institucional de este concepto y los diversos factores a los que responde.

Para comprender el significado de *formación de profesores*, cabe hacer un recorrido por algunos conceptos clásicos en pedagogía. *Paideia* y *Bildung*, ambos permiten hacer una reflexión sobre la necesidad de formar a los profesores para acercarlos a la práctica docente con bases pedagógicas.

El proceso de formación integral, fue descrito por los griegos y lo encontramos en su concepto *Paideia*, que junto con *Politeia* marcan las directrices de cómo construir una sociedad y las características a cumplir por parte de los individuos, quienes sólo podían desenvolverse de manera adecuada si su conducta se regía por lo establecido en los planos moral, espiritual e intelectual.

Tanto en la *Ética para Nicómaco* como en la *Política*, Aristóteles refiere a la Educación y hace una diferenciación de la naturaleza humana, la racionalidad cuya función principal es el conocimiento y la irracionalidad que responde a las apetencias. La vida racional tiene dos orientaciones: procurar la vida intelectual y someter las pasiones a los dictados de la razón; la enseñanza o instrucción permite desarrollar el intelecto y templar el carácter y es la base para dominar las apetencias, en ambos sentidos es necesario se desarrolle todo aquel que desee alcanzar la *Eudaimonia*, la felicidad, entendida ésta como un proceso o método de vida, no como relaciones situacionales que conducen a una alegría momentánea.¹

En la idea general de *Eudaimonia* están presentes algunos de los conceptos elementales para comprender la *Paideia*, hay que advertir la idea de hombre virtuoso desarrollado por los griegos. La virtud humana no puede ser ni una pasión ni una facultad, sino un hábito, el concepto de *Areté* se tradujo como hábito, pero en la praxis el *Areté* incluye la interiorización de la sabiduría, la templanza y la justicia.

¹ La argumentación sobre el concepto de *Eudaimonia* está explícito en el Libro I de la *Ética a Nicómaco*, en específico en los libros 1-9.

La *Paideia* es un término amplio y general que hace referencia a la formación integral y abarca la parte física, intelectual y moral (cuerpo, conocimientos y carácter), el individuo debe educarse para dar cauce a su condición de *zoon politikon*. Educar al hombre para desarrollar la virtud y alcanzar la felicidad y la buena vida, pone de manifiesto el carácter central de la educación: la Ética. Las virtudes alcanzadas mediante la formación eran parte indispensable para participar de la *politeia*, entendiendo este concepto como organización política y derecho de ciudad.

Los conceptos modernos de formación o docencia atraviesan por las reflexiones filosóficas hechas por los teóricos de la Filosofía y la Pedagogía, la educación, los propósitos y fines de ésta parten de conceptos amplios y complejos, porque tienen como premisas la necesidad de transformar al Hombre por medio de equilibrar los elementos que lo conforman y hacerlo consciente del origen y trascendencia de su conducta.

El término alemán *Bildung* ha tenido una trayectoria semántica importante², a inicios del siglo XIX el filósofo alemán Johan Friedrich Herbart desarrolló los principios conceptuales del vocablo, “Se dice qué *Bildung* es algo diferente a educación o instrucción, donde la educación es más bien vista como la adaptación de condiciones dadas; al tiempo que se considera que *Bildung* es mucho más que la transmisión de los conceptos en las escuelas”.³ La conformación de las sociedades burguesas europeas se afianzó a través de establecer ciertas conductas que dieran paso a una nueva clase social, diferenciada de la monarquía y de las clases obrera y campesina, estas se basaron en algunos conceptos elementales, en el caso de Francia la *Civilisation*, construyó un

² * Siguiendo a Gadamer, el concepto de formación ha tenido cuatro grandes etapas: 1) La Mística Medieval, donde se originó propiamente la palabra Neohumanista con; 2) La Mística del Barroco; 3) El período de espiritualización con F. G. Klopstock y su poesía religiosa y 4) El período Herder y su idea de acceso a la humanidad (Humanität). En: Klaus Runge Peña, (2015). Theodor W. Adorno: “Reflexiones sobre formación (Bildung) y semiformación (Halbbildung) en el contexto de una crítica ilustrada a la Ilustración”. *Itinerario Educativo*, 66, 249-280.

³ Horlacher, Rebekka, *¿Qué es Bildung?, el eterno atractivo de un concepto difuso en la teoría de la educación alemana*. En: Pensamiento educativo. Revista de Investigación educativa Latinoamericana. 2014, 51 (1), pp. 34-45.

nuevo estatus para la sociedad y permeó todos los ámbitos de la vida. El término *bildung* se centró en la Educación, y en la formación del nuevo Ser Humano, ocupándose de todos sus quehaceres, abarcó así las experiencias éticas y estéticas, y marcó la diferencia entre la formación y la educación.

Después de las aportaciones de la Escuela de Frankfurt y las disertaciones de sus principales representantes sobre la Educación, a partir de los escritos de Immanuel Kant y Theodor Adorno sobre *Educación y Antropología*, *Bildung* empezó a entenderse más como Formación que como Educación. “La formación no niega esa relación con el mundo o con otras instancias pero alude, sobre todo, al proceso de apropiación e interiorización del mundo de –la cultura– y a los efectos que dicho proceso tiene sobre el individuo”.⁴

El proceso de formación tiene como resultado la re-formación o la trans-formación, es la respuesta a la demanda pragmática de hacer útil la apropiación de la Cultura, “El término alemán *Bildung* que se traduce como formación significa también la cultura que posee el individuo como resultado de su formación en los contenidos de la tradición de su entorno”.⁵ La formación docente está impregnada, o debería estarlo de esta búsqueda de la apropiación de la Cultura, de la transformación del Ser Humano en función de lo aprendido y lograr una metacognición de la práctica docente, de la didáctica y de suyo, todo lo que integra el proceso de educar a otro.

El concepto de *Formación*, a lo largo de los siglos ha tenido cambios importantes, no sólo por la praxis que encierra, sino porque lleva a interrogantes que hoy siguen vigentes, y hacen de la Pedagogía una disciplina viva en la epistemología, filosofía y política. Un recorrido por la

⁴ Runge Peña, A.K. y Piñeres, J.D. (2015). Theodor W. Adorno: Reflexiones sobre formación (*Bildung*) y semiformación (*Halbbildung*) en el contexto de una crítica ilustrada a la Ilustración. *Itinerario Educativo*, 66, 249-280.

⁵ Gadamer, Hans-Georg, *Verdad y Método*. Salamanca, Ed. Sígueme, 1993, p. 124.

genealogía de la Educación nos puede aclarar cómo y bajo qué premisas hemos llegado a los conceptos actuales y la utilidad social de la Educación y la Formación Docente.

A inicios de la era Cristiana la naturaleza de los pueblos bárbaros y romanos, era diferente, según lo señala Durkheim había un “vacío moral”, para llenar ese espacio se precisó de la mediación de la Iglesia. La Institución pudo identificarse con el pueblo bárbaro por ser una comunidad cuyo origen humilde y de costumbres no refinadas, concordaba con el ideal cristiano, se veía reflejada su identidad. Sí bien las pasiones del pueblo bárbaro se contraponían con el espíritu de sacrificio de los cristianos, los principios de ser la religión de los humildes, permitieron establecer una comunicación. La asimilación de estos al Imperio Romano, fue por medio de la identidad que encuentran los bárbaros con los cristianos, el acercamiento a la Cultura y la enseñanza de la Iglesia cristiana fueron elementos que permitieron la asimilación cultural de los pueblos germánicos al Imperio Romano.⁶

Se formaron las Escuelas Catedrales que eran las encargadas de formar a los sacerdotes, la fundación y desarrollo de estas Escuelas tuvo su origen en la Alta Edad Media, en el momento en que el Imperio Romano comenzó a debilitarse, la Iglesia asumió las funciones de educar en la fe. A todo cristiano debía formarse, no obstante, la función específica de las Escuelas Catedrales estaba en instruir a todos aquellos que serían hombres dentro de la institución, es decir, los clérigos encargados de las diócesis y parroquias.

Más allá de la visión de la ‘salvación individual’, la visión del cristiano medieval estaba la ‘salvación de la humanidad, con base en ello la Iglesia tomó las riendas de la educación y con ello garantizó, según nos dice Durkheim: ‘obstaculizar toda cultura que impidiera la fe’. Con

⁶ Durkheim, E. Historia de la Educación y de las Doctrinas Pedagógicas. La Evolución Pedagógica en Francia. La Piqueta. Madrid. 1982. p. 25.

base en este concepto de una religión universal, las escuelas monacales abrieron las puertas para educar no sólo a quienes se dedicaron a la vida parroquial sino a todo cristiano. De estas escuelas con su apertura a la variedad de temas, incluso paganos, se forman las Escuelas y Universidades tal como las conocemos hoy. Las escuelas de *Studium generale*, tienen su origen en las escuelas monásticas y trascienden la formación de los miembros del clero, constituyen estas escuelas el inicio de las Universidades.

Los elementos profanos que la Iglesia consideró para fundar las escuelas donde formaba a los cristianos regulares y clericales, fueron recursos de asimilación social y cultural que respondían al momento histórico que vivían. Esta aparente contradicción entre lo religioso y lo profano tiene sentido al entender que la Cultura a la que tuvo que recurrir la Iglesia, era la única con la que se contaba. El laicismo estaba implícito, puesto que el diálogo entre lo pagano y lo sacro era obligado para poder diferenciarse, y la Iglesia, dice el autor, ‘tomó prestado’ elementos sustanciales de la Cultura Antigua para poder dar paso a su modelo de Institución y al retomar la materia prima de la enseñanza del paganismo estaba obligada a ser menos rígida en su carácter eminentemente eclesial y desarrollarse con ciertos principios laicos.

La forma como se impartía la educación era diferente, dado que los objetivos lo eran también. En la Escuela Antigua no había una relación entre quienes educaban o enseñaban al alumno, no existía por tanto un proyecto de formación integral y moral como lo tuvo la escuela cristiana. La heterogeneidad en los profesores de la instrucción antigua, así como la práctica educativa no respondían a un modelo en específico, como sí se hacía en las escuelas fundadas por la Iglesia Cristiana. En éstas se tenía una orientación común y para hacer eficaz este proyecto de formación del cristiano la educación se comenzó a impartir en lugares específicos, y ya no en la casa de los alumnos, la fundación de las escuelas internados como los concebimos hoy día, tiene su origen en esta transición.

En cuanto al contenido y utilidad de lo enseñado está la diferencia sustancial, en la Antigüedad el objetivo era con fines de ornato, y en la educación bajo el cristianismo tenía una pretensión moral, conocer y desarrollar la virtud, la enseñanza con una finalidad de engrandecimiento espiritual para modificar la actitud del alma.

La conversión y la integración de la sociedad en su totalidad a la fe cristiana. Congregar a la sociedad es una de las características de las Iglesias Cristianas. Vivir fuera de la comunidad no permite unirse en virtud de la hermandad que la fe cristiana sustenta.

Por medio de una educación moral, basada en los preceptos de las virtudes cristianas que todo niño debe tener. La educación en las escuelas cristianas tiene que estar en concordancia con lo que el niño vive en su comunidad, no se puede tener sólo un momento del día para formarse como cristiano. Sólo la transformación total le daba un “giro al alma” que se requiere para ser cristiano. Las escuelas cumplen una función, cuyo resultado depende del resto del entorno.

Los pivotes de la Cultura Occidental están en Grecia y Roma, y al decir Roma nos referimos a la influencia católica. El sistema educativo creado por el Cristianismo tiene algunos elementos que aún perduran, la educación colectiva, por grados, las escuelas Secundarias o Institutos como se les llama en Europa y las Universidades. Cumplir con la enseñanza universal y resaltar los valores sociales son algunos de los elementos más importantes que permanecen hoy día, respecto a la educación cristiana primitiva.

La Edad Media, es uno de los periodos en la Historia que más ha enfrentado las malas interpretaciones y estudios. En la Modernidad y en la Época Contemporánea estuvo de moda en los círculos intelectuales, el desdén sobre todo aquello vinculado a las creencias religiosas, a las prácticas litúrgicas y desde luego, a la institución eclesiástica como poder factico. De

ahí la ruptura de la idea sobre Dios como centro del Universo, que tuvo cierta vigencia tanto en la Alta como en la Baja Edad Media, fue desplazada por el concepto del Humanismo, donde el papel del Hombre cobró una relevancia trascendental. Justo sobre estas ideas de devaluar el pensamiento religioso es por lo que a la Edad Media, incluso se le llama el periodo del oscurantismo.

Al preguntar ¿cómo se enseña? y ¿cómo se aprende?, supone una postura epistemológica al plantear un problematización. La enseñanza de las artes y oficios en la Edad Media se daba por medio de la observación y la práctica, *son enseñanzas que se aprenden haciendo*.⁷ Los métodos de enseñanza para los oficios y las artes fueron en cierta medida tomados de las formas pedagógicas de los monasterios, donde la acción pedagógica se vivía con la máxima *con la práctica se aprende*.

Los diferentes tipos de enseñanza están relacionados a las percepciones sociales, Jaques Le Goff⁸, nos acerca al imaginario colectivo sobre quién y cómo se enseña. Estas habilidades taumatúrgicas relacionadas a cosas fantásticas, se separan de la forma como se enseñan los oficios y las artes, donde la observación de la ejecución del maestro y la práctica del aprendiz van de la mano.

El monopolio de la enseñanza es un concepto complejo citado por Santoni, porque en la investigación sobre la enseñanza y el aprendizaje, y la relación con los procesos sociales, el fin de la Edad Media y el advenimiento del Humanismo, van desplazando a la Iglesia como los “dueños” de la educación. “El monopolio de la enseñanza comprendía incluso el poder

⁷ La transformación social que se vivió con la industrialización da paso a una nueva forma de trabajo, con ello es pertinente mencionar las citas que hace Santoni sobre Marx y Owen respecto la organización y desarrollo de los obreros dentro de las fábricas, donde se mezclará “el trabajo con la educación”, donde también se unieran la “gimnasia con la instrucción”. La reflexión sobre la petición de Adam Smith a la autoridad para probar la madurez de quien aprendiera algún oficio o pretendiera practicarlo.

⁸ Véase Le Goff, Jaques, *En busca de la Edad Media*, España, Paidós, 1998, pp. 102-159.

discrecional bajo ciertas condiciones establecidas para administrar la instrucción general, la socialización, así como la calificación y la inserción profesional de los aprendices.”⁹ La asociación de los artesanos en el decaimiento de la Época Feudal tiene una repercusión importante, la formación de estos grupos da paso a las Universidades y se separan los oficios de las artes liberales y la forma como se enseñaba también se altera.

En las *artes liberales*, entendidas estas como disciplinas académicas y artes en contraposición de las *artes serviles* donde están los oficios y trabajos mecánicos, está la clasificación del *Trivium* y *Quadrivium*, las tres y cuatro vías respectivamente; en la primera acepción las tres vías de conocimiento son: gramática, dialéctica y retórica y las cuatro vías hacían referencia al área de las matemáticas, donde se estudiaba aritmética, geometría, astronomía y música. Esta división estuvo vigente hasta la Época Moderna, donde una nueva cosmovisión heredada del Humanismo centró al Hombre como principio y fin del Universo, el trabajo intelectual que por un lado, separa al hombre educado o noble de quien no lo es también permite que la palabra, sea considerada como una manifestación divina.¹⁰

Con la separación *aristocrática* de la educación también están presentes los rasgos laicos de las primeras Universidades, la *profesionalización* del conocimiento intelectual y de cambiar la apreciación social de ciertas disciplinas como las relacionadas con la medicina y las diferentes especialidades, es el reflejo de una lucha por desvincular las artes mecánicas de las artes liberales, las de los hombres libres, las que se practican y aprenden con la palabra. Los cambios de mentalidad mencionados por Santoni nos hacen reflexionar sobre la fundación de las escuelas y las prácticas pedagógicas y sobre él mismo dice: *la nueva visión del poder*.

⁹ Santoni, Antonio, *Nostalgia del Maestro Artesano*, CESU, UNAM, México, 1996, p. 52.

¹⁰ *Ibidem*, p. 60.

Es justo, en las nuevas relaciones políticas y comerciales que desde el *Año Mil*¹¹ se puede advertir que se transforma la sociedad y todas las instituciones que la integran sufren una transformación, la educación no queda exenta de estos desplazamientos, la clara división entre burguesía y clases desposeídas también impacta en la formación de los nuevos espacios para educar o formar.

Hago énfasis en la *mercantilización de las ideas* y la *transmisión de las mismas* que datan, al decir de Le Goff desde finales del siglo X, pueden ser tomadas como referentes para entender los procesos de privatización educativa que han tenido lugar en Occidente, desde finales del siglo XVIII y que ha adquirido auge en países donde el Estado es responsable de proveer de educación a los ciudadanos, se permite y avala la creación de instituciones educativas para satisfacer la demanda de educación de la sociedad contemporánea.

La especialización de la enseñanza en determinadas artes u oficios sirvió como filtro para pedir el cumplimiento de ciertos criterios para poder ser un aprendiz, donde se valoraba la habilidad, capacidad física y en algunos casos la edad. La convivencia de los maestros con los aprendices y la autoridad moral que el enseñante tenía también se modificaron con los siglos, la formación de las escuelas laicas, la estratificación de la sociedad y de la educación comprueba lo dicho por Santoni sigue vigente, aunque él lo data en el siglo XVI, “Se sabe de hijos de intelectuales que se inscribieron como aprendices en las artes mecánicas, estimulados por la propia vocación o por perspectivas de mayor remuneración; en cambio, no se sabe de hijos de humildes artesanos que hayan resultado grandes intelectuales.”¹²

¹¹ Véase Duby, George, *Año mil, año dos mil. La Historia de nuestro miedos*, Gedisa, España, 2010, pp.123-165.

¹² *Ibidem*, p.79.

El Renacimiento como periodo de la Historia, tiene algunos elementos que permiten explicar los cambios que sucedieron entonces, la herencia cultural de la Edad Media, y el ascenso económico de Europa fueron pilares para comprender de una manera diferente y hasta cierto punto nueva, la Educación y en particular, la función de ésta.

Las teorías pedagógicas, definidas por Durkheim como la *expresión de corrientes de opinión que actúan en materia de educación en el medio que han nacido*, se pueden explicar desde las principales corrientes de la época, representadas en las obras literarias y educativas de dos grandes intelectuales de su tiempo: Rabelais y Erasmo de Rotterdam.

La corriente Erudita, expresada en la obra más famosa de François Rabelais, que no sólo fue escritor sino un intelectual que lo mismo practicaba Medicina o Filosofía. Su obra Gargantúa y Pantagruel, es un clásico para estudiar el género escatológico de la literatura y para entender la Historia Cultural y desde luego para advertir, una nueva teoría pedagógica. La propuesta erudita, señalada en cómo interactúan en materia de enseñanza aprendizaje los dos gigantes, Gargantúa y Pantagruel¹³: *saber y conocer lo más posible*, podría definirse como un lema de la corriente erudita.

El ideal pedagógico es aprender de la ciencia el conocimiento por sí mismo, sin mediar en los elementos de racionalización que tiene de suyo el conocimiento científico. La sed de conocimiento, natural el hombre del Renacimiento se satisface con el aprendizaje de lenguas y de nuevos modales, que rompen con el comportamiento cuasi salvaje del hombre medieval.

El saber y dominar diversas lenguas y leer a los clásicos griegos y latinos, tiene un impacto en el desarrollo moral de los individuos, justo en la intención que se tiene en la obra citada

¹³ Rabelais, F., Gargantua y Pantagruel. Barcelona. Bruguera. 1978. L. I.

de Rabelais, el gigante llega a transformar su ideal de ser humano y de sociedad por medio de la educación. Desde el lenguaje, Gargantúa y Pantagruel que transcurren por el mismo tiempo y espacio unen lo culto con lo popular.

La corriente Humanista, explicada en la obra de Erasmo de Rotterdam, el gran Reformador, teólogo, filósofo, filólogo, apunta a una transformación moral del educando en ese sentido se distancia del conocimiento enciclopédico marcado por el la corriente erudita. El Humanismo, al intentar trascender el concepto medieval del Dios como centro del Universo, y colocar al Hombre como principio y fin de la creación, cuestiona de manera profunda la participación del Hombre, no sólo en la sociedad en la que vive, sino que reflexiona más allá de la circunstancia temporal. En ese sentido, la corriente Humanista de Erasmo¹⁴, intenta romper con los límites de aprendizaje memorístico y carente de una finalidad que establecía la corriente propuesta por Rabelais.

La educación intelectual y moral, exigía el cambio propio de la transición que representó para el Mundo Occidental el paso de la Edad Media al Renacimiento, en particular al Humanismo. El regreso a los conceptos y prácticas básicas de los Grecia clásica hizo reflexionar a los intelectuales de la época sobre la función de las Instituciones, en particular las destinadas a regular la moral y el conocimientos, por un lado la Escuela y por otro la Iglesia.

El origen de las dos propuestas pedagógicas, se explica en función de la necesidad de tener nuevos paradigmas que permitieran el reacomodo social que suponía el cambio epistemológico, ético y ontológico que enfrentaron en el siglo XVI. Las teorías pedagógicas como corrientes de opinión, expresaban las diversas maneras de posicionar al ser humano en

¹⁴ Las aportaciones de Erasmo sobre Educación son varias, las que sustentan las ideas sobre una nueva forma de enseñar y la función de la Educación son *Educación para el príncipe cristiano* de 1516 y *el Elogio de la Locura* 1511.

la sociedad, los conceptos básicos de honor y justicia cambiaron, porque con esa transición se modificó de manera sustancial el ideal de Ser Humano, las teorías pedagógicas y sus implicaciones políticas, sociales, culturales y económicas eran necesarias, se expresaron en la voz de los intelectuales de la época, para fortuna de los hombres y mujeres de ese tiempo y de todos nosotros.

Hoy, las corrientes educativas modernas, se han centrado en la enseñanza de la lectura y en la comprensión de ésta, la habilidad de escribir como un proceso cognitivo-conductual no está reflejada en la misma proporción, al menos no en la educación básica. Esto tiene con ver, a mi parecer, con la valoración que se le da a escribir, más allá de cumplir con las normas gramaticales o sintácticas. Conocer y aplicar la semántica es la culminación de un proceso de formación y conocimiento.

En ese sentido Durkheim hace una observación importante sobre este proceso y afirma qué: *no sólo basta con leer hay que intentar escribir personalmente*¹⁵, no obstante, la composición como ejercicio de estilo tiene algunas aristas, según ve el autor, aunque se extendió como práctica para trascender la trasmisión oral de los conocimientos, se concentró de manera exclusiva en una forma, que permanece hasta nuestros días, con un material seleccionado se propone el desarrollo de una idea en específico, y las otras formas de practicar la escritura no se conservaron y hoy están reservadas para unos cuantos por ejemplo, la traducción y el género epistolar por citar algunos. El papel del profesor y su formación se delinearon a la par del desarrollaron de los conceptos generales de Educación, y la misma función estuvo y está sujeta a las políticas de cada época.

¹⁵ Durkheim, *Op. Cit.* p. 97.

Los Jesuitas, como referente de un siglo en disputa son indispensables. Su aparición teniendo como cabeza del grupo a Ignacio López de Recalde o Ignacio de Loyola, hoy, considerado como un santo por la Iglesia Católica, fue la respuesta a la gran ruptura del siglo XVI. La Reforma y la Contrarreforma, proceso del que los humanistas podemos hacer diversas observaciones, dado el cisma no sólo para liturgia sino para todo lo relacionado con la vida cotidiana, la Educación y formación moral y escolar, entre las principales.

La Reforma luterana y todas las formas de apoyo que logró en su momento, merecían una respuesta contundente por parte de la Iglesia Católica, las órdenes que operaban al interior de la institución no estaban en las mejores condiciones políticas para responder. La orden de los jesuitas innovó, no sólo en materia canónica sino en todos los aspectos que tocaban la liturgia y fuera del seno de la Iglesia, modifican la relación de la institución con la sociedad. El impacto de esta orden llegó hasta el 'Nuevo Mundo' y las consecuencias de su llegada aún son materia de estudio.

La movilidad física que representó el cambio social y escolar, donde los individuos salieron de los conventos, claustros u hospicios para vivir el siglo los ponía en riesgo de la concupiscencia. La vigilancia cercana era un método eficaz para controlar las apetencias y desenfreno. En el fondo, en esta forma de relacionarse de los jesuitas con el mundo exterior, podemos comenzar a advertir la naturaleza de su propuesta.

Los jesuitas, como orden religiosa católica tenía que cumplir ciertas normas, la confesión, la prédica, la misión, hacer votos en el noviciado y el sacerdocio, y los ordenados en la advocación de Loyola cumplían con esto. Cabe mencionar que respondieron al momento histórico, al de la conocida por los historiadores como la 'Conversión de Europa' y se dieron a la tarea de predicar fuera de las Iglesias y monasterios, todo ello representó un cambio en

la interacción de los miembros de la Iglesia con la sociedad. De suyo, participaban en el organigrama de la Iglesia, se supeditan a la estructura política de Papa, Abades, Obispos y Diáconos, pero participaron también como monjes, novicios y curas entre la llamada ‘gente del siglo’¹⁶.

La obra principal que sentó las bases para desarrollar la pedagogía de los jesuitas fue la *Ratio Studiorum* que es un Plan de estudios cuyos propósitos principales fueron la prelección, la concertación, los ejercicios y la repetición. También están los programas oficiales hechos por el mismo Loyola, que dieron como resultado formar un reglamento para la fundación de los futuros Colegios.

Podían tener alumnos externos e internos, la participación dentro de los Colegios se dirigía por medio de las reglas establecidas en los textos elaborados ex profeso para ello. Se impartían clases de estudios básicos y avanzados y las clases se centraban en diversas disciplinas como lenguas, artes y teología.

El presente, el Humanismo, el siglo y todo lo que representó esa revolución social del siglo XVI, aunado al gran cisma que vivió la Iglesia hacía que regresar a estudiar y exaltar los beneficios intelectuales de la Antigüedad, mantuvieran a los alumnos que estudiaban a la luz de las corrientes eruditas y humanistas al margen de las posibilidades de apartarlos del formación moral cristiana que era por sí, el objetivo central de la educación jesuita.

Las similitudes entre la propuesta Jesuita y las Universidades se centraban en el objetivo de educar a los alumnos, las diferencias principales estaban en el cómo y para qué. Los jesuitas

¹⁶ Durkheim, E. Historia de la Educación y de las Doctrinas Pedagógicas. la Evolución Pedagógica en Francia. La Piqueta. Madrid. 1982. *Fragmento*: “Los Jesuitas”. “Los Jesuitas (Continuación)”, “El sistema de los Jesuitas y el de la Universidad” y “Conclusión sobre la cultura clásica”.

con la disciplina y el sistema pedagógico transformaron la vida del estudiante llenando de deberes su actividad, tanto de estudio como de práctica en la escritura, mismo que en la Universidad no tenían tanta relevancia.

La diferencia sustancial de la que se pueden desprender todas las explicaciones, del por qué en siglos posteriores, fue preciso separar la Iglesia de las escuelas y dar paso a la laicidad de la educación. El contenido y lo que se estudiaba respecto a la Antigüedad en la Universidad no había el temor, de presentar el conocimiento y exponer las ideas de los autores, los jesuitas, según asegura Durkheim, escondían información a los alumnos y les presentaban sus propias versiones. El propósito de educar para ser libre, fue la esencia de la Universidad, el educar para ser cristiano y entiéndase ser cristiano, de una sola manera: seguir la voluntad divina y vivir bajo los valores espirituales de su fe, fue el propósito de la enseñanza jesuita.

La educación de las almas, fue un objetivo central tanto para reformistas como para contrarreformista. Jesuitas, luteranos y más tarde Lassallistas darían cuenta de la necesidad de una metodología específica para la enseñanza. El aprendizaje y memorización de la Biblia representaba para los protestantes, una manera de acercar al hombre con la deidad, su estudio, es decir, la lectura y la comprensión precisaban un sistema que acompañara el conocimiento y la práctica litúrgica, surgen entonces las escuelas elementales.

La organización de una nueva institución en medio de la transición que representó la Edad Media al Humanismo, la Escuela, en particular, tenía dos modelos a seguir, el militar o el religioso. De ahí que el poder pastoral, se convirtió en el modelo de estructura de las escuelas. La manera de gobernar a un grupo, donde había dos actores claramente diferenciados, profesores y alumnos. Qué rol debería tener cada uno y cómo desempeñarlo. Para responder a esto se tomó el modelo cristiano del Pastor/rebaño.

Juan Amos Comenio logra un método global, una de las grandes propuestas de la *Didáctica Magna* fue una nueva forma de enseñar, sentando así la base para organizar el aula, como la conocemos ahora. Sistematizar algunos procesos del aula y el énfasis de tomar el modelo natural y adaptarlo a la pedagogía. La metodología unificadora para lograr una enseñanza global, basaba en la estructura religiosa es una aportación sustancial en la propuesta de Comenio¹⁷.

El sistema de predica y de enseñanza en las escuelas tenía una figura central. En este caso, como ya se mencionó, el modelo religioso tomó los elementos de enseñanza y ejercicio de poder del sistema pastoral. El docente, en la propuesta de Comenio debería representar el eje unificador dentro del aula, ser el guía y el vigilante.

Sentir la presencia de la divinidad dentro del aula, también era una labor del docente, acercar a los alumnos a la lectura de la Biblia, al proceso de confesión y en general a alimentar el espíritu por medio del conocimiento eran tareas que el educador debería cumplir.

El docente representaba una autoridad centralizada, la motivación y la atención debían emanar y concentrarse en la figura de él, sin embargo, Comenio señala que no siempre se debe enseñar por medio de la autoridad, sino por medio de la demostración racional y sensorial. El trabajo grupal disminuye para Comenio la necesidad de ejercer autoridad individualizada y por tanto da como resultado no practicar el sistema de castigos o de humillaciones, en particular a los niños.¹⁸

¹⁷ Dussel, Inés y Caruso, Marcelo, *La invención del aula. Una genealogía de las formas de enseñar*. Santillana. Saberes clave para educadores, Buenos Aires. 1999, pp. 35-43.

¹⁸ Comenio, Juan Amos, *Didáctica Magna*, Porrúa, México, 1992, Capítulos VII, VIII, IX, X, XI, XII, XV y XVII.

La escuela cumple con una función social, integrar al Hombre a la sociedad, en función de los patrones de autoridad e ideológicos. La escuela para los jesuitas y para los protestantes tiene un fin común, templar al ser humano para vincularlo con la deidad. El conocimiento de las virtudes, teologales o cardinales, el conocimiento y estudio de la Biblia y la participación en las liturgias públicas eran un propósito central.

La escuela según las metáforas planteadas en el texto, tiene diversas formas, como empresa, como familia, como agente de progreso o como templo del saber, cada una de ellas, desde un estudio sociológico representa las instituciones por excelencia, donde se vinculan de manera casi natural los tres ejes conductores no sólo de la enseñanza sino de la formación social: escuela, familia y religión.¹⁹

Es un sistema metodológico donde los elementos que conforman el proceso educativo están ordenados para actuar de tal forma que se cumplan ciertos objetivos. En el caso de la educación el desarrollo y utilización de una herramienta que permitiera cumplir con lo planeado por Comenio: *Enseñar todo a todos*.

La propuesta está enfocada a algunos aspectos, sobre la sabiduría y el conocimiento, la naturaleza del ser humano, la función social de la escuela (con sus actores, docente y alumno) y los alcances de los métodos pedagógicos.

La escuela, el descubrimiento, el progreso y el maestro como parte de un todo para alcanzar una meta común, unificar al hombre. La crítica epistemológica sobre la homogeneidad del Hombre es sí este dispositivo pedagógico era y es suficiente para cumplir con este fin.

¹⁹ Álvarez Gallego, A. "El método como dispositivo pedagógico del proyecto civilizador de occidente"; en Aguirre Lora, Georgina María Esther (Coord.) *Juan Amós Comenio. Obra, Andanzas, Atmósferas*. CESU. UNAM. México. 1993. pp. 267 a 280.

La felicidad y perfección de la humanidad por medio de la sistematización de los procesos de enseñanza, sean verificables o no, la sola idea, es encomiable.

La *Ratio Studiorum* como la *Didáctica Magna*, responden a la cosmovisión de sus autores. Tanto los jesuitas como Comenio, tenían la idea central de continuar con la formación del hombre virtuoso, un concepto que se tenía desde la antigüedad clásica. No obstante, cada uno hizo propuestas diferentes y revolucionarias para su tiempo, y útiles aún para la actualidad.

Me centraré en el discurso social, labores del docente e inclusión para los alumnos, porque de esto se tomaron los modelos posteriores para las políticas educativas, donde están presentes los temas de gratuidad, laicidad y universalidad.

La propuesta de los miembros de la Compañía de Jesús correspondía a una continuidad del sistema absolutista de la Europa Medieval e incluso Moderna. El trato diferenciado a los alumnos que podían pagar, a los que no, a los que estarían en las filas de la Orden y los pertenecientes a la nobleza, es un tema que se verá en la formación de las escuelas y no sólo las de la Compañía, sino que fue un modelo vigente hasta hace poco tiempo. Es el origen sistemático de las escuelas privadas, no es aquí donde surge este patrón, pero sí la propuesta de organización escolar de los jesuitas, dado el poder y relevancia de la Orden dentro y fuera de Europa y la distribución de la obra estudiada como el manual a seguir para organizar y desarrollar en una escuela, es que el modelo en cuestión, cobra una gran fuerza.

Los jesuitas tenían la clara convicción de que el castigo físico cumplía con una función, templar el carácter, y este método no fue cuestionado hasta siglos posteriores y eliminado hasta hace poco tiempo de las escuelas.

La formación moral e intelectual de los individuos quedó centrada en una institución: La Iglesia. De ahí el poder social que ha permanecido vigente por siglos, los métodos de enseñanza y aprendizaje son el legado de la Iglesia a la civilización Occidental.

La educación Universal y totalizadora, y la gradación, así como la inserción de nuevos métodos de enseñanza-aprendizaje son algunos elementos innovadores en el discurso de Comenio, no sólo en la *Didáctica Magna* sino en las diferentes obras que escribió.

La visión Pansofista de Comenio es un tema relevante, porque es inclusivo. ‘Enseñar a todos’ es a mi juicio el primordio para acontecimientos trascendentales como hacer de la educación un Derecho Humano, esto signado en la Carta de Derechos del Hombre a mediados del siglo XX. Y al hacer mención de *todos* también incluía a campesinos, no sólo nobles, niñas, no sólo niños. La escuela se convierte con este discurso incluyente en un espacio social nuevo y provocador, en el mejor sentido del término.

La *Ratio Studiorum* tenía como propuesta hacer un método que regulara la administración y la enseñanza. Por medio de uno de sus principales ministerios, el de la educación, los Jesuitas intentaron organizar sus escuelas. Uno de los primeros objetivos que se advierte en el texto y en general en los escritos educativos elaborados por la de la Compañía de Jesús en lo que respecta a la enseñanza, era lograr una hegemonía, en los métodos y en los contenidos.

En la redacción del documento del siglo XVI, se hizo énfasis en los parámetros de instrucción y regulación que se llevarían en los Colegios. El organigrama de los Colegios se organizaba en las figuras de: a) Provincial, b) Rector, c) Prefectos.²⁰

²⁰Gil, Eusebio (Editor) *El sistema educativo de la Compañía de Jesús. La Ratio Studiorum*, Universidad Pontificia Comillas. Madrid. 1992, pp. 63-295.

Los cánones del comportamiento y actitud de los profesores, tenían una serie de instrucciones que se debían de cumplir dentro y fuera del salón de clase. La permanencia en el aula durante la clase, evitar el contacto con los alumnos así como la exhibición de la vida personal, eran indispensables. Evitar hacer escándalos y la presunción tampoco debía formar parte de la conducta del docente.

Los profesores en su calidad de curas no podían imponer el castigo a los alumnos, para ello se seleccionaba de entre los alumnos a un estudiante que llevara a cabo tal tarea. Las normas de conducta de los alumnos también quedaron sentadas en la *Ratio*. No estaba permitido el ocio, la organización de carreras ni de nada lúdico, vagar por el Colegio y hacer juramentos en vano, además era sancionado proferir injurias.

Los criterios de ingreso a los Colegios también quedaron signados en este documento. La presentación de los alumnos por sus padres, y una evaluación sobre sus conocimientos de escritura y oratoria formaban parte del filtro inicial.

La estructura jerarquizada de los Colegios jesuitas estuvo presente desde el siglo XVI hasta la época contemporánea. El trato a los estudiantes dependía de algunos factores. Sí eran alumnos externos o internos, y eso estaba relacionado con la situación económica de cada uno. Los nobles y los que tenían la intención de formar parte de la Orden también tenían un trato diferenciado del resto de la población estudiantil, un reflejo de la estratificación de la época.

En materia de contenidos y plan de estudios que los alumnos debían seguir. La separación entre clases inferiores y clases superiores. Las materias destinadas a las inferiores eran retórica, humanidades y gramática. Y las superiores estaban dirigidas a filosofía y teología.

Los temas, contenidos y textos eran precisos. La sugerencia de no usar textos heréticos y centrarse en la *Biblia*, en la *Suma Teológica* y los fragmentos autorizados de Aristóteles.

Para trabajar con los contenidos y las fuentes autorizadas también La *Ratio* establecía una didáctica, lo que se debe hacer fuera y dentro del aula: inicio, desarrollo y cierre de la clase estaban marcados por una oración, la lectura en voz alta de un discurso elaborado por el profesor y explicar a manera de introducción los argumentos del tema a tratar. La improvisación y la introducción de temas o autores no autorizados no estaban permitidos.

Las actividades al finalizar la clase permitían a los alumnos acercarse al profesor para profundizar en algún tema o ejercitar la memoria. Cada mes se organizaban discusiones con alumnos de otros Colegios para crear discusiones que destacaran sus habilidades.

Un tema importante para los jesuitas era la educación colectiva y la individual, el alumno debía dedicar tiempo a su estudio personal, además de acudir todos los días a misa.

Al finalizar el curso, se hacía una evaluación a los alumnos y se clasificaba el resultado en función de: a) Los Mejores, b) Los buenos, c) Los medianos, d) Los que deben continuar, e) Los dudosos, y e) Los que deben rechazarse.²¹

La validez universal de este reglamento duró varios siglos, considerando la extensión de la Corona española, y la fuerza política que tomaron los jesuitas en las Colonias y en Europa, podemos comprender el impacto y los logros alcanzados por la Compañía y por sus Metodología de la Enseñanza.

Por su parte, la *Didáctica Magna* tenía como propósito mejorar al hombre y a la sociedad.

²¹ Comenio, Juan Amós. *Didáctica Magna*. Editorial Porrúa. "Sepan cuántos..." N° 167. México. 13° edición. 2003, pp. 27-94.

La organización escolar y el supuesto metodológico que se encuentra en la obra, mencionan la didáctica magna, general y especial. La educación debía ser Universal y totalizante, y para ello debía tener un orden y un método.

El alumno era el centro de atención. La disposición para la enseñanza debía contar con tres elementos: Tiempo, objeto y método. Las ideas educativas de Comenio estaban basadas en tres métodos: Comprender, retener y practicar.

El profesor debería ser sensible con el método y con las relaciones con el alumno. Comenio señalaba la necesidad de entender y explicar la vida vegetativa, animal e intelectual. En esta última había procesos relacionados con el entendimiento, la voluntad y la gradación. La unión de la pedagogía con la didáctica se refleja en la propuesta de elaboración de materiales dirigidos a los niños. Que hicieran el conocimiento más accesible y representara para los estudiantes una atracción. Entre los principales legados de Comenio están los libros ilustrados y las guías de aprendizaje, propuestas en su obra magistral.

La Didáctica por medio de la obra de Comenio se hizo sujeto de estudio. Y se hace hincapié en que el criterio de trabajo para el aula era el método. El objetivo de *Enseñar todo a todos* se refiere en enseñar las bases del conocimiento y habilitar a los alumnos para seguir aprendiendo. La educación debería ser graduada, cada niño debería estar con los compañeros de su edad. Hacer una clasificación por grados de nivel de saber.

El contexto sociocultural del siglo XVII estuvo marcado por algunos acontecimientos importantes, entre ellos el Concilio de Trento (1545- 1653) donde se desarrolló la tradición pastoral. Nacieron órdenes religiosas con carácter docente así como el dinamismo científico expresado por Issac Newton, Galileo Galilei o René Descartes.

La corriente educativa que se surgió en este siglo se conoce como el Realismo Pedagógico, ésta se desarrolló en dos versiones: Protestante y Católica, (Reforma y Contrarreforma). Ambas corrientes religiosas asumían que el pecado original marcaba la infancia y el desarrollo educativo. La aceptación del pecado original significaba para los protestantes la supresión de la libertad y de la educación moral que quedaba a cargo de la directriz religiosa, aspiraba a conducir al ser humano hacia la luz.

“La educación propia del llamado realismo pedagógico está basada en el tipo de educación que defendían la Reforma Protestante y la Contrarreforma Católica. Dos tipos de educación que estaban muy semejantes en cuanto a su pedagogía y currículo, pero radicalmente opuestas en cuanto a su concepción del pecado original”²²

La educación católica partía de la necesidad de cultivar la fe, en ella había dos vertientes complementarias: la intelectual y la moral. Por tanto, la educación era concebida como una tarea básica para que los niños recobrarán la inocencia y alcanzaran la piedad, venciendo así la ignorancia y la soberbia del pecado original.

Para los protestantes se contemplaba la educación como un proceso disciplinario cuya responsabilidad recaía en los educadores. El paradigma educativo luterano mostró una gran desconfianza respecto a la educación familiar, la educación se entendía como una urgencia como una alerta.

John Locke representante de la escuela empirista inglesa fue un firme defensor de la libertad individual y la tolerancia religiosa. Su concepto de ser humano era de alguien que tenía que ser útil a sí mismo y a la sociedad. En lo pedagógico trató de explicar los lineamientos de la

²² Espot, Rosa, *La autoridad del profesor. Qué es la autoridad y cómo se adquiere*. Walter Kluwer, España, 2006, p.59.

educación para los hijos de los nobles poniendo énfasis en los tres aspectos indispensables: física, moral e intelectual, para fortalecer el cuerpo, alma y mente.²³

Uno de los aspectos más importantes para desarrollar en el realismo pedagógico era la urbanidad, porque permitía combatir las consecuencias del pecado original y apartaba al ser humano del vicio.

La Revolución Industrial marcó a la Europa del siglo XVIII, porque cambió la cosmovisión de los hombres y la forma de gobernar las instituciones. Las relaciones económicas, políticas, sociales y culturales cambiaron de propósitos principales.

La masificación aunada a la uniformidad han sido dos elementos sociales que siguen estando presentes en las naciones contemporáneas. La inclusión de las personas al proceso de industrialización, no sólo modificó la economía y puso a los países productores en una condición diferente de pueblos que no estaban en posibilidad de generar materia prima para dar marcha al uso de las máquinas. Esto significó una nueva forma de establecer relaciones comerciales, económicas, políticas e incluso religiosas.

La vida y conceptos culturales también tuvieron un cambio sustancial en la época, la Ilustración significó la base intelectual para transformaciones políticas que sentaron las bases para la Revolución Francesa. El Estado y la Iglesia se tornaron con las mismas posibilidades de gestionar aspectos sociales, de ahí que las características tomó la educación respondían a los conceptos de una institución y de otra. La educación se convirtió en una acción obligatoria, centralizada y en algunos casos gratuita y laica, estas expresiones de las ideas liberales marcaron la pauta para el camino que habría de seguir la educación como método de transformación social y contribuir así a la demanda de la Ilustración: Salir de la oscuridad

²³ Locke, John, *Pensamientos sobre la educación*. Akal, Madrid, 1986, 62-89.

que había representado la Edad Media y transitar hacia la luz y la herramienta para salir de esas tinieblas era la *Razón*, “Un animal es todo lo que es por sus instintos; una razón ajena ya se ha ocupado de sus necesidades. En cambio, el hombre necesita de su propia razón; sin instintos, debe elaborar por sí mismo los planes de su comportamiento. Pero, puesto que él no es capaz de hacerlo inmediatamente, ya que llega al mundo en forma tosca, otros deben hacerlo por él”²⁴

Decía Immanuel Kant: *¡Es tan cómodo no estar emancipado!* La Ilustración como movimiento intelectual y cultural puso a la *razón* como el parámetro máximo para que el hombre buscara la verdad y la libertad, esa independencia significaba para el hombre del siglo XVIII el uso de su propia razón, sin depender de las ideas de los otros.²⁵

Las preguntas Kantianas por excelencia son: *¿qué puedo conocer?* y *¿qué puedo saber?* Para Kant disciplinar al hombre en sus instintos animales y humanizar al Hombre eran el objetivo de la escuela. Kant dividió la Educación en Física, Práctica e Intelectual. La primera educación a la que se hace referencia, atiende a la parte animal, a la que hace del hombre un ser salvaje y la segunda, es la que separa al hombre del resto de las demás criaturas: la libertad. Es la esencia del Ser Humano: *el uso de la razón para alcanzar la libertad*.

La educación intelectual se centra en adquirir habilidades que le permitan desarrollar actividades como el juego, dicha educación debe diferenciarse de la educación moral, que tiene como meta hacer al hombre libre. Las dimensiones de la educación en Kant se pueden centralizar en cuatro apartados: Cuidar, disciplinar, cultivar y moralizar.

El método mutuo tenía como propósito enseñar a los niños a leer, escribir y contar, era un método ordenado y reglamentado. Los grupos de alumnos tenían un número determinado

²⁴ Kant, Immanuel. *Tratado de Pedagogía*. Revista Educación Hoy, N° 159, Bogotá. 2004. pp. 37-46.

²⁵ Véase, Kant, Immanuel, *¿Qué es la Ilustración?*, Alianza, España, 2007, pp. 115-251.

labores y las del docente también estaban especificadas de manera puntual, sobre cómo organizarse en el aula, como distribuirse. La proximidad del maestro con los alumnos y la intermediación de un alumno más aventajado.

La propuesta intentó desterrar de las aulas el castigo físico, aunque la idea era hacer consciente al alumno de la falta cometida y admitir como justo el escarmiento. Con esta arista podemos ver que uno de los propósitos de la Educación en la época, más allá de educar en valores o moral, era formar *hombres obedientes*.

La masificación de la educación fue uno de los logros de este método, pero se tuvieron que desarrollar técnicas específicas para lograr la eficiencia. La reorganización del tiempo y el espacio en el aula tuvo un papel importante. Las jornadas escolares y las actividades dentro de éstas fueron el condicionamiento inicial para el concepto de trabajo del Capitalismo y la relación con el tiempo libre, el ocio y el esparcimiento.

La formación de los monitores era estricta, debían tener un desarrollo intelectual logrado a través de la lectura y reflexión sobre ella.

Como sabemos el impacto de la Revolución Industrial llevó a una nueva forma de entender la vida laboral, se consolidaron algunos conceptos, entre ellos, el de Obrero, Fábrica, Sindicato y Huelga. Más allá de la semántica, esto representó una separación en clases sociales, que los teóricos de la Economía y la Filosofía Política describieron en el siglo XIX. El modelo intelectual que permitió desarrollar el concepto de educación durante la Ilustración se basó en el concepto de inteligencia, entendiendo ésta como el desarrollo de las capacidades deductivas.

La educación pública no sólo tenía la característica de estar financiada por el Estado, sino que fuera accesible para todos. Surgió en 1822 el Modelo Lancasteriano²⁶ promovía entre otras cosas insertar a la educación primaria a las clases pobres, las críticas que recibió no fueron pocas y se centraban en los resultados, el costo y la posible politización de los alumnos. A fin de cuentas, en los siglos XVIII y XIX en los albores de los Estados Nacionales, la formación de los jóvenes tenía un objetivo: servir mejor al Estado y no combatirlo con ideas transformadoras.

Dos autores que aportaron también para la construcción del desempeño docente, la función de la Educación y los posibles métodos pedagógicos para alcanzar los fines de la formación de hombres libres, son las propuestas por Johan Heinrich Pestalozzi y Johann Friedrich Herbart quienes aportaron una nueva calidad a la Enseñanza.

Para Pestalozzi el conocimiento procede de las tres formas elementales: el número, la forma y la palabra. Cada una de ellas advierte un proceso cognitivo, conceptual y conductual tanto del docente como del alumno. Este modelo también contaba con los principios de la Observación y la Educación Perceptiva.²⁷ Pestalozzi es conocido por sus aportaciones donde valoró la vida moral, práctica e intelectual, expresada a través del Ser instintivo, social y moral y desarrolladas en las instituciones familiar, escolar y social.

Las ideas de Herbart sobre la pedagogía sirvieron como base teórica para hacer de ésta una ciencia moderna, para ello precisó que debía cimentarse en la psicología y no sólo en filosofía como había sido desde tiempos anteriores.

²⁶ El modelo lancasteriano aportó nuevos conceptos. Los alumnos más avanzados podrían enseñar a sus compañeros, esto impactó porque quien enseña a la vez también se está formando. Sugirió terminar con los castigos corporales. Los estudios se dividían en cuatro grandes temas: aritmética, gramática y doctrina.

²⁷ Pestalozzi, Johann, *Cómo Gertrudis enseña a sus hijos. Cartas sobre la educación de los niños*, Porrúa, México, 2003, pp. 25-59.

La instrucción y la disciplina son conceptos desarrollados en la propuesta de Herbart, en ellas se advierte *cómo enseñar, qué enseñar y para qué enseñar*. La instrucción se acercaba al niño al interés y a la virtud, mientras que la disciplina le permitía formar el carácter y educar la voluntad.

Para este filósofo y pedagogo los pasos formales de la enseñanza eran: la claridad, la asociación, el sistema y el método. Dichos procesos se desarrollan dentro del niño, por lo que se considera el concepto de educación en esta propuesta como un sistema de interiorización.

El triángulo pedagógico clásico tiene parte de sus inicios en las ideas de Herbart, *Maestro-Alumno- Conocimiento*, el camino de la instrucción, es decir el propósito de la educación, del método y del resultado *dependía del maestro*.²⁸

La Escuela Nueva, fue fundada entre otros por el suizo Adolphe Ferrière. Las principales modificaciones a la educación que propuso se centraron en cinco puntos: a) actividad, b) libertad, c) vitalidad, d) individualidad y e) colectividad²⁹ y John Dewey, cuya pedagogía aportó tres dimensiones: Genética (desarrollo del niño), Funcional (Desarrollo de procesos mentales) y Valor social (utilidad del individuo).³⁰

Los pedagogos que impulsaron la Escuela Nueva, hicieron una renovación metodológica en la enseñanza, donde el interés y la necesidad del alumno cobraron cierta relevancia. Las escuelas debían estar a la *medida* del alumno, en función de las demandas emanadas de los

²⁸ Johann Friedrich Herbart, *Pedagogía general derivada del fin de la educación*, Ediciones Lectura, Madrid, 1995, pp.105-167.

²⁹ Ferrière, Adolphe, *La escuela activa*, Barcelona, Herder, 1982, pp. 45-67.

³⁰ Dewey, John, *Democracia y educación. Una introducción a la filosofía de la educación*. Traducido por Lorenzo Luzuriaga. Buenos Aires, Losada, 1963, pp. 58-93.

diagnósticos hechos de manera previa. La Escuela Nueva también propone la globalización de los contenidos.

Dentro de esta corriente se delinear los roles del docente y del alumno. El profesor dirige el aprendizaje y el alumno toma un papel activo. Este último concepto es de las grandes aportaciones para la Educación, porque supone un cambio en la concepción de los actores del binomio enseñanza aprendizaje. Es incluso, este concepto el que se retomó para desarrollar métodos que aún están vigentes, como el conocido como método Montessori.

En el siglo XX la división de la Educación en privada y pública ha llevado a los teóricos a discutir sobre el uso político de la misma, algunos como Michael Foucault han centrado su análisis en el poder, varias de sus obras están enfocadas a explicar y entender la disciplina, el orden, el castigo, la privación de la libertad y en general el poder como una forma de control social. La discusión sobre los límites del poder y las libertades individuales son el origen para desarrollar el concepto de bio-poder, que es la transición del poder sobre el individuo en tanto modificación del sujeto y su integración al núcleo social. Y aplicar el poder entonces sobre la población, es la práctica de los Estados Modernos para ejercer el control sobre los individuos en conjunto a través de diversas técnicas.³¹

La aplicación de las normatividades que más allá de cumplir un propósito de orden social tienen como función recordar de manera permanente a los individuos que están sometidos a un cumplimiento de reglas impuestas por un tercero, en este caso según señala Foucault es el mismo Estado.³² Con este concepto, el filósofo francés nos hace entender que el poder al estar en todos los niveles de la sociedad no sólo es jerárquico, sino que en su niveles micro y

³¹ Foucault, Michel, *El sujeto y el poder*. En H. Dreyfus & P. Rabinows (Eds.), Michel Foucault: Más allá del estructuralismo y la hermenéutica, Buenos Aires, Nueva visión, 2001, pp. 241-259.

³² Véase, Foucault, Michel, *Vigilar y castigar: Nacimiento de la prisión*. Madrid, Siglo XXI, 2001, pp. 34-62.

macro, afecta de igual manera a la parte física y mental del Hombre. En suma, *el bio-poder administra el crecimiento* y todas las formas de este.

Las regulaciones y las disciplinas tienen sus diferencias en el cómo, el por y para qué de ellas. Las acciones del bio-poder son las que podemos identificar con el concepto de regulación, están enfocadas a moldear la mente del individuo y parten de las conductas ya existentes, no para cambiarlas sino para darles un nuevo sentido. Colocar a la población en los sitios desde donde deben cumplir con la participación social que les corresponde y dar una aparente heterogeneidad a la sociedad.

En tanto las disciplinas tenían como finalidad colocar a cada miembro de la sociedad en *su lugar*, pero lo trascendente de estas *invenciones y técnicas* que modifican el comportamiento es que lograban la obediencia del individuo a todas aquellas normas e instrucciones que emanaban del gobierno.

Se usa el término *táctica escolar*³³, que está relacionado con una terminología militar, cuyas acciones se enfocaban en modificar la estructura en el aula. Relacionado al bio-poder, las disciplinas y la regulación, la *táctica escolar* debía establecer un nuevo orden, advertir que dentro del salón de clase hay una jerarquía, donde el docente cumple el papel de vigilante, aunque a su vez ya se señaló que con el bio poder también es sujeto de disciplina, vigilancia y por supuesto de corrección y castigo.

³³ Se puede referir al filósofo del siglo XVII Carl Von Clausewitz, cuya obra *De la Guerra*, donde explica las características de la Guerra, pero no sólo en el sentido bélico como la conocemos sino como una estrategia para la vida social, económica y educativa. La Guerra está conformado por tres elementos que están relacionados entre sí: pueblo, comandante y su ejército, gobierno y ministro. La descripción sobre el sistema militar se ha retomado para formar nuevos espacios, en ese sentido algunos conceptos como la táctica son retomados por autores posteriores para relacionar la Educación con un sistema de militarización o adoctrinamiento.

Poner las cosas en orden, una expresión que podríamos considerar clásica del Positivismo no sólo permeó a los Estados Nación nacientes a finales del siglo XIX, sino que tuvo repercusiones dentro del sistema educativo, de manera más concreta en el aula. Al mencionar la jerarquía dentro de ella, el gobierno se estructura desde fuera, siendo el Estado el que impone los contenidos a enseñar y la Escuela es la encargada de ejecutar la acción. Los docentes y alumnos, tienen un espacio propio, el aula, pero de ninguna manera son autónomos e independientes.

Las preocupaciones centrales de los pedagogos eran no cumplir con las normas homogeneizantes que el Sistema exige para lograr los objetivos sociales de los diferentes modos de gobierno. La necesidad de encontrar fórmulas para verificar quien sí estaba capacitado para cumplir ciertas normas y que derivaron incluso, en actividades discriminatorias.

El ordenamiento en la comunicación en el aula así como la estructura material también es un tema principal en la pedagogía normalizadora. El aula debía tener ciertas características y mobiliarios específicos como bancos, pizarras y materiales didácticos. Destaca la tarima que debía tener el salón para que el profesor expusiera desde ahí. Este modelo se replicó en muchas escuelas junto con las bancas atornilladas al piso, dando un papel protagónico y de autoridad al docente e impidiendo la *libertad* del alumno.

El crecimiento, administración y registro de autoridad, deben ser los ejes articuladores de las nuevas investigaciones pedagógicas, más allá de la reestructuración del curriculum o de las reformas educativas. Las disertaciones que han hecho sobre las formas de desarrollar la Institución escolar desde la teoría clásica, para poner en discusión la legitimidad de esas prácticas y deberían partir de la premisa que la Educación es un fin y no un medio. La

autoridad pedagógica se pone en diversos planos, y es a partir de esta consideración que se sugiere dimensionar el papel del Docente, de la Institución educativa y del verdadero sujeto de cambio: La Educación.

El concepto de maestro ha sido modificado a lo largo del tiempo, como ya apuntan algunos de los autores revisados. El maestro trasciende de ser un guía espiritual, además de un transmisor de conocimientos para convertirse en un profesor, que se desenvuelve en una escuela estructurada con un lugar específico para tal desarrollo. La modificación del rol docente lo podemos advertir de manera principal a que el profesor en la época moderna y no es el responsable de la formación espiritual, incluso en algunos sistemas educativos como el de México la educación cívica y no forma parte sustancial de las actividades escolares.

El trabajo del docente, así como su formación son heterogéneos y el concepto social del trabajo y la hoy llamada *vocación docente* tiene que ver con toda la organización en los Sistemas Educativos. Los docentes como individuos únicos y aislados, ya no son una figura actual, hoy se piensa en los docentes en función de diversos elementos: la política y gestión educativa, evaluación y resultados.

El trabajo del docente, se ha relacionado históricamente con los tres elementos a los que ha estado unido: *apostolado, trabajo y profesión*. Antes de que la escuela estuviera constituida de la manera como está en nuestros días, y el rol docente estuviera circunscrito a lo que conocemos como políticas educativas tuvo varias etapas. No sólo en la labor educativa por sí misma, como ya se mencionó antes la apreciación social que se tenía de la figura docente. En este sentido la identidad docente se va adecuando de acuerdo ejercicio del poder.

El compromiso del docente con el desarrollo de su práctica y el vínculo con los alumnos están sujetos al compromiso del docente con su entorno y su actividad, para poder llevar a cabo estos procesos es preciso una actitud de entrega y desinterés.

Desde la sociología, los grupos humanos son dinámicos y no estáticos. En ese sentido, debemos observar que las instituciones escolares insertas en las sociedades modernas han sido susceptibles de los cambios que se han dado en torno a la estructura de los grupos sociales. Los avances en la tecnología podría ser un elemento analizar, en la transformación del rol docente.

Esta revolución tecnológica³⁴ representó un reto para todos los ámbitos de la vida productiva, porque implicó nuevas formas de producción. En el caso de la educación significó el paso hacía una nueva forma de aprender de los alumnos, con nuevas herramientas, que sí bien se dice facilitan los procesos, también tienen algunos escollos, el principal, es que no es accesible para todos, incluso para los propios docentes.

La demanda en el sistema neoliberal es que se instruya a las personas para que contribuyan a la formación de capital humano y se inserten de la mejor manera y más temprana a las fuerzas laborales. Las reformas hechas en América Latina a los procesos educativos y en general, a los sistemas de educación, responden a este constructo, la transformación de educar a los jóvenes en función de integrarse al mundo laboral como mano de obra calificada responde a un modo de vida donde el papel de la escuela es más administrativo que formativo.

³⁴ Suscribo la descripción de Carlota Pérez sobre este término: “una revolución tecnológica puede ser definida como un poderoso y visible conjunto de tecnologías interrelacionadas que suele incluir un insumo de bajo costo, productos e industrias nuevas y dinámicas, capaces de sacudirlos cimientos de la economía y de impulsar una oleada de desarrollo de largo plazo”. Pérez, Carlota, *Revoluciones tecnológicas y capital financiero. La dinámica de las grandes burbujas financieras y las épocas de bonanza*. Siglo XXI Editores, Buenos Aires, 2005 pp. 56-104.

“Es obvio que la posición en la estructura de la distribución de los ingresos determina la calidad, variedad e intensidad de los consumos culturales de los docentes, así como el acceso a las oportunidades de perfeccionamiento profesional”³⁵, El carácter de exclusión que se ha dado en la educación y la salud en América Latina, está relacionada con los cambios sociales y procesos políticos, las condiciones de trabajo de los médicos y profesores en precariedad, no son estimulantes, la decisión de los Estados es clara, inversión en recursos materiales y humanos y ningún crecimiento ni desarrollo en la población.

Las habilidades que suponen las nuevas tecnologías y formas de comunicación son un reto para todos en la sociedad, en el plano educativo han servido para que las políticas educativas y la gestión educativa se enfoquen en propiciar la utilización de las herramientas que facilitan ciertos procesos pero que en ningún caso resuelven en su totalidad el problema educativo. Sí bien es cierto que las generaciones que no nacimos en la época de la revolución tecnológica, hemos tenido que adaptarnos al uso de estas herramientas, e incluso incorporar un nuevo lenguaje, eso no hace por sí mismo un mejoramiento en ninguno de los sistemas.

Las herramientas tecnológicas han contribuido a la formación del docente y también han modificado la percepción del rol docente, hoy en las aulas virtuales se llama gestor o facilitador, poniendo así, un énfasis en que lo sustancial para el aprendizaje es la *máquina* y no el *hombre*.

Tedesco habla de la *polarización* y la *heterogeneización* del campo docente. El trabajo *docente colectivo*, entendido esto no como desarrollo de proyectos multidisciplinares o colegiados sino como un docente multifuncional, ha tenido su génesis y praxis en la

³⁵ Tedesco, Juan Carlos, *Nuevos tiempos y nuevos docentes*, documento presentado en la Conferencia Regional “O desempenho dos professores na América Latina e Caribe”, BID/ UNESCO, Ministerio de Educación, Brasilia, Junio, 2002.

educación privada. Esto responde a las necesidades antes mencionadas de formar mano de obra. En ese sentido, el trabajo colectivo del docente (o convertir al docente en un empleado multitareas) representa un cambio en la identidad del mismo, en el desarrollo cualitativo del proceso de enseñanza aprendizaje han aparecido nuevos actores que han cambiado las interrelaciones de docentes. “La formación no sólo permite la adaptación a los cambios producidos en el entorno por la vía de generación de competencias sino que convierte en auténtico agente de cambio al explicarlo e impulsarlo”³⁶

El docente puede ser el propiciador de ciertos cambios en el entorno laboral, no obstante, hay algunos factores que pueden ir en detrimento de los objetivos planteados por las instituciones, y dentro de las organizaciones se registra resistencia al cambio por parte de los trabajadores. Según Pilar Cañizales las causas para dicha oposición: se perciben efectos negativos en el cambio, temor a trabajar más de otra manera, modificar hábitos que generen confusión, comunicación incorrecta de cambios y consecuencias, el cambio se debe gestionar globalmente para que todos los miembros de la organización puedan participar de él.³⁷

Las corrientes anteriores suscriben el proceso educativo a tres miradas diferentes. Las *expectativas de la sociedad*, alumnos y padres de familia, donde el rol docente sigue teniendo un carácter de formador, más allá de transmisor de conocimientos e instructor, aún tiene como misión la transmisión de valores.

El rol docente para el Estado, las metas por cumplir más que mejorar o transformar el nivel educativo, guiar al alumno para ser capaz de entender y transformar su realidad, apuntan a las políticas que intentan medir en cifras la eficiencia de un modelo político y en función de

³⁶ Cañizales, Pilar, *La formación en las organizaciones*, en: Gestión de la formación en las Organizaciones, Ariel Educación, Madrid, 2002, p.17.

³⁷ *Ibidem*, p. 20-21.

ello, hacerlo pertinente y darle continuidad. *El docente visto por él mismo* está en el dilema de qué parte tomar de cada uno de los procesos en los que ha estado inserto históricamente: misión, apostolado, profesión y darle un sentido a la formación inicial para poder vincularlo con la necesidad de la formación continua.

Retomo de Tedeso y Dussel el concepto de *política integral*, que responde a tres dimensiones: *la formación, las condiciones de trabajo y el sistema de recompensas materiales*. La resolución de los problemas educativos en los países latinoamericanos, no se puede hacer de una sola vez y con sólo método. Para ello, la política integral sugiere que se haga de manera gradual y enfocada de manera diversa a cada una de las problemáticas.

Me parece muy interesante, que en la política integral no mencionan en primer término la evaluación, sino la formación del docente. El reto es no formar para reproducir un esquema de capacitación de los nuevos trabajadores u obreros, sino enseñar teoría pedagógica y didáctica, con ello se mejorará la práctica docente y por ende el resto del proceso educativo. En lo que refiere a la formación del docente de Educación Media Superior la Coordinación Sectorial de Desarrollo Académico de la SEP desarrolló una Estrategia Nacional de Formación Continua de Profesores de Educación Media Superior, se impulsa al docente de nuevo ingreso y se ayuda a incorporar a los cargos directivos a aquellos docentes que hayan sido promovidos para tareas administrativas. “La formación continua está vinculada al trabajo colaborativo y la retroalimentación entre pares, pues parte del supuesto de que las escuelas constituyen comunidades de aprendizaje en las que los docentes estudian, enseñan, observan y se apoyan entre sí”³⁸ La Subsecretaría de Educación Media Superior está enfocada el proceso de formación de los docentes de bachillerato.

³⁸ Estrategia Nacional de Formación Docente, SEP, En: <http://www.estrategianacionaldeformaciondocente.sems.gob.mx/> Consultado en abril de 2019.

4.2 La figura del docente en la UNAM

El término docente es polisémico, el término latino *docere* cuyo significado es enseñar da lugar a la palabra que usamos para mencionar a un profesor, una práctica profesional o una disciplina específica. Cuando se refiere a quién imparte una clase o tiene como profesión u oficio ser profesor se usan como sinónimos maestro, facilitador, académico, asesor u orientador por mencionar las más comunes.

Tanto el concepto, como la labor docente, son motivo de investigación para algunos autores, Paulo Freire definió la función de un maestro y la educación, dándole a ambos conceptos una dimensión política y ética con la que se coincide, “educar es formar y formar es mucho más que transferir conocimiento, instruir y adiestrar al educando en el desempeño de destrezas”³⁹ la intención ética y humana de la educación es un eje que parte del concepto de maestro, la responsabilidad como una premisa para el desempeño del trabajo del profesor que precisa una preparación física, emocional e intelectual motivada por la *curiosidad epistemológica* y la actitud crítica indispensables para propiciar la formación de docentes y discentes⁴⁰.

De acuerdo a la definición de John Dewey sobre el actuar del docente, la formación inicial y la formación continua son actos que deben partir de la necesidad y de la reflexión del docente, las características que desarrolla el pedagogo norteamericano son: Apertura intelectual, responsabilidad y sinceridad.

La *Apertura intelectual* supone un proceso de búsqueda, cuestionamiento y autocrítica donde se discuten los fundamentos teóricos de donde parte un docente para su práctica, se formulan preguntas y respuestas para dar paso a nuevas hermenéuticas pedagógicas. La *responsabilidad*,

³⁹ Freire, Paulo, *Pedagogía de la autonomía*, México, Editorial Siglo XXI, 1999, p. 27.

⁴⁰ Neologismo de Paulo Freire, se entiende al discente como el sujeto que recibe la enseñanza, y da sentido a la Educación, porque sin el discente y la *discencia* no hay posibilidad de desarrollar la docencia.

es encontrar los métodos para hacer útil la formación inicial y propicia la búsqueda para darle continuidad a la formación profesional. La *sinceridad*, las dos primeras características deben ser parte del proceso reflexivo y práctico del docente, sólo eso permitirá que la responsabilidad sobre su aprendizaje emane de él y no como constructo obligatorio de las reglas institucionales.⁴¹

La figura docente en la UNAM se desarrolla dentro de una realidad administrativa donde el desempeño profesional está vinculado a los conocimientos y grados académicos de los docentes, es un sistema de escalafón laboral, donde la formación del profesor es parte de la actividad profesional, diferenciando entre el profesor de bachillerato para quien los cursos y talleres al inicio de su actividad son de carácter obligatorio, a diferencia del docente de nivel superior o posgrado. La *figura académica* en la UNAM se divide en: Profesores de asignatura, Profesor o Investigador, Profesor o Investigador de Carrera, Profesores Eméritos, Técnico Académico Ordinario y Ayudante de Profesor. Cada una de las categorías corresponde a la formación académica, experiencia, antigüedad laboral en la Institución y participar en las convocatorias de promoción hechas por las distintas dependencias universitarias. De acuerdo a las cifras de la UNAM presentadas por la Dirección General del Personal Académico a planta académica está dividida de la siguiente manera:

Tabla 1. División del personal académico en la UNAM⁴²

Nombramientos académicos	49,279
Profesores de carrera	5,503
Investigadores	2,659
Técnicos académicos en docencia	2,190

⁴¹ Véase Dewey, John, *How we think: A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*, Boston, Heath, 1999. pp. 25-41.

⁴² Información tomada de *Portal de Estadística Universitaria, La UNAM en números 2017-2018*, En: <http://www.estadistica.unam.mx/numeralia/> Consultado en Octubre de 2018.

Técnicos académicos en investigación	2,306
Profesores de asignatura	31,792
Ayudantes de profesor	4,641
Ayudantes de investigador	1
Otros	187

La práctica docente en la Universidad Nacional Autónoma de México se rige por normas, principios, criterios y políticas sobre los cuales se sustenta la vida académica de la Institución.

En 1988 se presentó el Marco Institucional de Docencia, teniendo tres ejes fundamentales:

“En el primero se describen brevemente los motivos y la importancia de establecer un Marco Institucional de Docencia en la UNAM; en el segundo, se presentan los principios generales que deben normar el desarrollo de la docencia en la Universidad, en tanto que en el tercero se describen los lineamientos aplicables a los planes y programas de estudio”.⁴³

Las expectativas sociales de la educación desde la investigación, difusión y docencia tienen un protagonista: el docente.

Siendo la docencia el punto de convergencia de la práctica y difusión del conocimiento, el actor central de este proceso debe observarse de una manera específica, considerando también que sobre su figura recae la responsabilidad de alcanzar la *calidad educativa*.

4.2.1 Posgrados de profesionalización en Enseñanza, Docencia y Educación

Los estudios de posgrado en México están dirigidos a aquellos profesionales egresados y graduados de estudios de licenciatura.

“En el caso de México, en este nivel de estudios, existen actualmente 2, 420 programas de posgrado, 259 de ellos se imparten en la UNAM y el resto en 233 instituciones de las cuales 101 son privadas.

⁴³ Marco Institucional de Docencia, México, UNAM, 1988, p.1.

Las instituciones públicas atienden a 72 % de un total de 65, 615 estudiantes de posgrado en el país, en tanto que las privadas al 28 % restante, según las cifras de la Asociación Nacional de Universidades e instituciones de enseñanza superior, correspondientes a 1995”⁴⁴.

Los estudios de posgrado tienen como propósito dar continuidad, mejorar y especializar la práctica de los profesionales, o bien por medio de la educación formal profundizar en la educación académica, la calidad y pertinencia de dicha formación se evalúa en función del impacto social que impliquen para el grupo social donde se puedan desarrollar los conocimientos teórico-prácticos,

“El posgrado representa el nivel cumbre del Sistema Educativo Nacional y constituye la vía principal para la formación de los profesionales altamente especializados que requieren las industrias, empresas, la ciencia, la cultura, el arte, la medicina y el servicio público, entre otros. México enfrenta el reto de impulsar el posgrado como un factor para el desarrollo de la investigación científica, la innovación tecnológica y la competitividad que requiere el país para una inserción eficiente en la sociedad de la información.”⁴⁵

Los posgrados en Educación en México han tenido una creciente demanda, porque se presupone que con dicha formación los profesionales podrán responder de mejor manera a las necesidades de gestión y administración educativa del país.

Para la conformación de lo que hoy conocemos con Padrón de Programas de Posgrado de Excelencia a cargo del CONACyT, el concepto de Estudios de Posgrado ha pasado por un periodo interesante.

⁴⁴ Manzo, Rodríguez, Lidia, *La educación de posgrado y su repercusión en la formación del profesional iberoamericano*, Revista educación Médica Superior, Vol.20 No.3 Ciudad de la Habana Julio-Septiembre 2006.

⁴⁵ Plan Nacional de Desarrollo, 2013-2018, *Diario Oficial de la Federación*. 20 de mayo de 2013, p.17.

El Programa para el Mejoramiento del Posgrado se delineó en el capítulo 1 del documento Declaraciones y Aportaciones de la ANUIES para la Modernización de la Educación Superior, donde el propósito general era:

“Fortalecer el posgrado nacional, mejorar su calidad e impulsar su desarrollo en las diversas regiones del país, así como propiciar, entre los subsistemas y las instituciones de educación superior, mecanismos de concertación y coordinación estatal, regional y nacional que conduzcan a su consolidación”⁴⁶

Después de 30 años tratando de incluir a los posgrados dedicados a la docencia o educación dentro de las políticas educativas de nuestro país, vemos que en el Padrón del Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC) del CONACyT, hay 15 programas dedicados a la Docencia en 7 Universidades y 25 programas dedicados a Educación impartidos en 18 Entidades, la división por entidad se hace de la siguiente manera:

**Tabla 2. Especialidades y Posgrados en Docencia y Educación
Padrón de excelencia del CONACyT⁴⁷**

Entidad	Especialidad		Maestría		Doctorado	
	Docencia	Educación	Docencia	Educación	Docencia	Educación
Baja California				1		
Ciudad de México			8	2		1
Estado de México						1
Chihuahua				1		
Hidalgo	1			1		1
Guerrero	1		1			
Jalisco			2	2		1
Morelos				1		1
Nuevo León				3		
Tabasco						1
Tlaxcala						
Puebla				2		1

⁴⁶ Declaraciones y Aportaciones de la ANUIES para la Modernización de la Educación Superior documento aprobado en la VIII Reunión Extraordinaria de la Asamblea General de la Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Enseñanza Superior Palacio de Minería México, D. F., 11 de abril de 1989.

⁴⁷ Información tomada del Programa Nacional de Posgrados de Calidad, del CONACyT, 2017.

Querétaro				1		
Tlaxcala						1
Quintana Roo				1		
Sinaloa			1		1	1
Veracruz				1		
Yucatán	1					

4.2.2. Estudios especializados en Docencia

Las especialidades en Docencia que se imparten en las Universidades con el impulso del CONACyT son pocas, la oferta está en los Estados de Hidalgo, Guerrero y Yucatán. Cada una pertenece a etapas diferentes aunque tienen el mismo propósito: Responder a la necesidad institucional de dar Formación Continua a los docentes.

La Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo creó la Especialidad en Docencia en 1985, una vez presentada la propuesta ante el Consejo Universitario con el respaldo de la División de Apoyo a la Docencia se hicieron los planes y programas de estudio para la primera generación. De acuerdo al Plan de Desarrollo Institucional se señaló que el objetivo inicial era formar a 250 profesores, que representaban el 25% de la planta docente de la Universidad.⁴⁸ Las primeras generaciones tuvieron planes y programas de estudio que se han modificado, en el año 2001 se llevó a cabo una revisión curricular y se acordó dejar el nombre de Especialidad en Docencia. Los objetivos generales y particulares así como las metas han estado centrados en Profesionalizar a docentes, para la transformación del ejercicio de su práctica, considerando las exigencias educativas contemporáneas, a partir de elementos teóricos, psicopedagógicos y de investigación/ intervención educativa.

Los objetivos específicos se concentran en analizar los retos educativos, organizar los procesos de enseñanza, aplicar nuevas metodologías y elaborar un proyecto terminal. Las metas trazadas

⁴⁸ Información tomada del Portal de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. En: <https://uaeh.edu.mx/campus/icshu/oferta/especialidades/docencia/> Consultado en Diciembre de 2018.

para el lustro 2015- 2020 están dirigidas a la eficiencia terminal y la participación en programas académicos y de investigación por parte de los egresados del programa.

Las áreas de formación son tres: teórica, psicopedagógica y de investigación educativa. Las dos primeras tienen como finalidad actualizar los conocimientos disciplinares y pedagógicos y la relacionada con la investigación está vinculada con la realización de un trabajo de integración para poder obtener el grado de especialización. La duración es de un año con un total de 70 créditos divididos en práctica, investigación y actividades supervisadas. La especialidad está dirigida a profesionalizar el trabajo docente en el nivel superior.

La Universidad de Guerrero ofrece una Especialidad en Docencia en el campo de la enfermería. Los profesionales a los que está dirigido deben contar con licenciatura en Enfermería y hacer los trámites ante la institución y el CONACyT para el ingreso, los requisitos son similares a los solicitados para los posgrados del Programa Nacional de Posgrados.

La Universidad de Yucatán tiene una Especialidad en Docencia, dirigida a la Educación Media Superior y Superior, en la Facultad de Educación se imparte la especialidad. Se basa en el modelo de competencias y consta de 9 asignaturas, 7 obligatorias y 2 optativas.

Está dirigida a todos aquellos docentes cuya formación disciplinar no haya contado con líneas de pedagogía, docencia o educación y tiene como objetivo general capacitar a los profesores de educación Media y Superior para conocer y aplicar en su labor diaria las competencias que demandan las normativas educativas actuales. El programa se divide en fundamentos de la práctica docente, diseño de ambientes de aprendizaje y psicología de la educación.⁴⁹

⁴⁹ Información tomada del Portal de la Universidad de Yucatán. En: <http://www.educacion.uady.mx/index.php?seccion=programas&enlace=ed> Consultado en Diciembre de 2018.

La UNAM ha tenido distintas maestrías, especialidades y cursos relacionados con la Educación, Docencia y Pedagogía, en los años 30 del siglo pasado en la Facultad de Filosofía y Letras se podían cursar maestría y doctorado en Ciencias de la Educación, para 1939 el doctorado desapareció y la maestría quedó como el único estudio de posgrado con esta orientación centrado en la formación de docentes.

Para 1954 el Departamento de Ciencias de la Educación se convirtió en el Departamento de Pedagogía, los planes y programas de estudio de maestría y doctorado se aprobaron en 1956, y los objetivos de ese posgrado ya no sólo fueron de formación docente, sino de investigación y análisis de la Educación. Para la década de los años 60 se abrió la licenciatura en Pedagogía, y se mantuvo la línea de formar investigadores, en particular, aquellos egresados del doctorado. Al finalizar la década de los 60 funcionaban en la UNAM el Centro de Didáctica y la Comisión de Nuevos Métodos de Enseñanza, mismos que se fusionaron en 1977 para conformar el Centro de Investigaciones y Servicios Educativos.⁵⁰

A mediados de 1970 la UNAM abrió la Maestría en Enseñanza Superior, éste fue uno de los primeros programas desarrollados con la finalidad de profesionalizar la práctica docente en la Institución, se impartió de manera inicial en la Facultad de Filosofía y Letras, “El objetivo de este Programa se orientó a la formación de profesionistas (provenientes de disciplinas distintas a la Pedagogía) que estudiarán y solucionarán los problemas de la Educación Superior”⁵¹.

La maestría también formó parte de la oferta académica de la Facultad de Estudios Superiores Aragón, desde 1980 la maestría fue una alternativa para los docentes universitarios, era un espacio académico para actualizar sus bases teóricas y metodológicas en materia educativa.

⁵⁰ Información tomada de Dirección General de Planeación, UNAM, 1996, pp. 37-42.

⁵¹ Universidad Nacional Autónoma de México, Programa de Maestría y Doctorado en Pedagogía, UNAM, México, 2014, p. 7.

Dicho programa desapareció en 1996, para dar paso a nuevas especialidades y posgrados en la UNAM.

También entre 1980 y 1989 el inmueble que ahora ocupa la Casa de las Humanidades albergó al Centro Universitario de Tecnología Educacional para la Salud (CEUTES), dedicado principalmente a desarrollar materiales didácticos y a producirlos para hacer más eficiente el aprendizaje en las áreas de la salud.⁵²

En los años 90, la UNAM promovió una Reforma para reestructurar los Programas de Posgrado, en ella se revisaron y modificaron los planes existentes y se consideró la posibilidad de abrir nuevos programas. En el año 2004 se abrió la Maestría en Docencia para la Educación Media Superior (MADEMS) con especialidad en diversas disciplinas, como veremos en apartados posteriores este programa de posgrado se ha transformado y extendido para profesionalizar y capacitar profesores de distintas instituciones.

Los estudios que brinda la UNAM de especialización y formación docente están clasificados de la siguiente manera:

- ✓ **Taller.** Da preferencia al trabajo realizado por parte de los participantes, sin detrimento del aspecto teórico del tema central. Incorpora en su desarrollo el aspecto teórico del tema por parte de un especialista, da prioridad a la interacción, desarrollo de habilidades, participación y elaboración de productos por parte de los asistentes.
- ✓ **Curso.** Implica el estudio y análisis de un tema guiado por uno o varios especialistas. En éste se da prioridad a los aspectos de orden teórico, sin detrimento de la interacción con los asistentes mediante participaciones o trabajos realizados durante el desarrollo del mismo.

⁵² Información tomada del portal Casa de las Humanidades, UNAM, en: <http://www.cashum.unam.mx/historia.php> Consultado en abril de 2019.

- ✓ **Diplomado.** Es un programa académico que ofrece a los participantes información especializada en un tema determinado; está organizado en módulos. Cada módulo puede incluir uno o varios expositores.
- ✓ **Especialidad.** Durante el curso de la especialidad se profundiza en el dominio de conocimientos teóricos, técnicos y metodológicos en una disciplina profesional, o de un campo de conocimiento.
- ✓ **Maestría.** Da una formación académica con bases teórico metodológicas, desarrollo de habilidades analíticas e interpretativas para elaborar conceptos y sustentar argumentos en un área o disciplina determinada.⁵³

Estos antecedentes de profesionalización de los maestros dan una orientación sobre las políticas educativas de la Universidad respecto a la formación de profesores, al ofrecer estudios de posgrado relacionados con actualización y formación docente se puede observar la respuesta de la institución a la necesidad de brindar a los docentes herramientas suficientes para mejorar la calidad educativa.

4.2.3 Especialidades en enseñanza para la Educación Media Superior

Las especialidades relacionadas con el nivel Medio Superior se imparten en el sector público y en el privado. La Secretaría de Educación Pública y la Universidad Pedagógica Nacional ofrecen estudios de especialización para profesores que ya están en ejercicio profesional. La UPN, como parte de PROFORDEMS⁵⁴ oferta la Especialidad en Competencias Docentes para

⁵³ Información tomada y adaptada de *Manual para el diseño de cursos, talleres, diplomados y otras actividades presenciales*, escuela Nacional Preparatoria, UNAM, México, 2011, pp. 4-9.

⁵⁴ A iniciativa de la ANUIES en el año 2008 se creó el Programa de Formación Docente (PROFORDEMS) la propuesta la presentaron las autoridades de la SEP y el secretario ejecutivo de la ANUIES. Dicho programa forma parte de la reforma integral a la educación media superior anunciada en el Programa Sectorial de Educación 2007-2012. Tiene el objetivo de formar a los docentes de los planteles de Educación Media Superior para contribuir al alcance del perfil docente, establecido en la Reforma Integral de Educación Media Superior (RIEMS).

la Educación Media Superior, tiene como objetivo la formación de especialistas de la Educación Media Superior, con capacidades de análisis de la problemática educativa.

La Universidad Abierta y a Distancia de México, está incorporada a la SEP y al Instituto Nacional de Estudios Históricos y de las Revoluciones de México, la especialidad ofrecida para los docentes activos de los niveles Básicos, Secundarios y Medio Superior tiene como propósito principal mejorar su práctica docente y profundizar sus conocimientos sobre las tres Revoluciones de México: la de Independencia, la de Reforma y la Revolución Mexicana.

Las especialidades mencionadas son parte de la Política de formación de Profesores del Nivel Medio impulsado por la SEP a través del PROFORDEMS, desde su formación, en el año 2008 este programa ha tenido dos objetivos centrales: Formar a los profesores activos en el Bachillerato público o privado para lograr el cumplimiento de las metas de la Subsecretaría de Educación Media Superior (SEMS) establecidas en la RIEMS en el acuerdo 447 cuya finalidad es la conformación de un Marco Curricular Común.

La titulación de los docentes, es el segundo objetivo, los estudios y prácticas profesionales desarrollados en las especialidades permiten obtener el grado académico de licenciatura, beneficios para todos quienes no se hayan graduado en las instituciones de origen.

4.3 Maestría en Docencia para la educación Media Superior (MADEMS)

4.3.1. Antecedentes y creación de MADEMS

La profesionalización de docentes para la Educación Media Superior vio nacer uno de los proyectos más sólidos para su desarrollo. La creación de la MADEMS en el año 2004 partió de algunas observaciones hechas por diversos profesionales de la Educación dentro de la UNAM. La revisión del Nivel Medio Superior a nivel internacional resaltó los rezagos que había en México respecto a la eficiencia terminal y calidad educativa. Los países donde los resultados

eran más elevados eran Argentina, Brasil, Chile, Colombia, Cuba y Venezuela, por mencionar los países no industrializados cuyas condiciones e inversiones en materia educativa han sido similares a las de nuestro país. Las diferencias observadas se pueden agrupar en tres grandes rubros:

- ✓ Existen Centros, Institutos y Facultades donde el personal académico que los conforma tiene conocimientos disciplinares, desarrollan capacidad de investigación sobre lo que enseñan, tiene a su alcance cursos y estudios que fortalecen su actualización y aplicación a la docencia de nuevos conocimientos.
- ✓ Los posgrados dedicados a la formación de docentes tiene una estructura organizativa, son de alta calidad. Permiten al docente ser evaluado para saber si tiene las capacidades docentes necesarias, por medio de un sistema tutorial se supervisa y acompaña al estudiante de posgrado para garantizar su permanencia en los programas, y cuentan con métodos de titulación acordes a los planes y programas de estudio.
- ✓ El trabajo de los formadores de docentes es de alto desempeño y se hacen los escenarios propicios para el desarrollo de políticas educativas que fortalezcan las prácticas docentes resultado de los estudios de posgrado.⁵⁵

La MADEMS se inició dando paso a la formación de profesores para el Bachillerato Universitario, en 2004 se ofertaron ocho líneas de especialización: Filosofía, Ciencias, Sociales, Historia, Biología, Química, Física y Matemáticas y en 2009 la balanza se inclinó más hacia las Humanidades al dar paso a Letras Clásicas dentro de la oferta del posgrado, ampliada también en 2014 con las especialidades de Geografía y Psicología. La participación de los Institutos y

⁵⁵ Información tomada de *Antecedentes de MADEMS*, UNAM, 2004. Adaptada por la autora.

Facultades fueron determinantes para ver nacer este posgrado. Se abrieron las aulas y las bibliotecas para albergar a los profesores de la EMS para profesionalizar su práctica docente. La planta docente también se conformó de profesores de la Universidad dispuestos a contribuir con su experiencia y conocimiento sobre Educación, Docencia y Disciplina a cumplir con las metas trazadas.

4.3.2. Objetivos específicos de la MADEMS

- ✓ Dar al estudiante elementos conceptuales y metodológicos para lograr una práctica docente basada en principios éticos y educativos, considerando la formación integral como principal propósito.
- ✓ Acercar al estudiante a conocimientos pedagógicos, didácticos y psicológicos para consolidar su formación y estar capacitado para responder a las necesidades educativas de los alumnos de la EMS.
- ✓ Especializar la didáctica en el área disciplinar seleccionada por el maestrante, tomando como base la especialización temática.⁵⁶

Perfil de ingreso

- ✓ Ser docente en servicio o aspirante al ejercicio de la docencia en nivel medio superior.
- ✓ Poseer conocimientos del campo de conocimiento al que pretende inscribirse.
- ✓ Capacidad comunicativa en forma oral y escrita en relación con contenidos académicos.
- ✓ Interés y motivación para trabajar con adolescentes.
- ✓ Capacidad para el trabajo en grupo.
- ✓ Creatividad y tendencia hacia la innovación y la resolución de problemas.

⁵⁶ Información tomada de MADEMS, documento de creación del programa. Cuadernillo, UNAM, 2004, p. 4.

Perfil de egreso

El alumno deberá adquirir y desarrollar conocimientos, habilidades y actitudes que reflejen la formación integral proporcionados por los dos años de estudio en el posgrado.

Conocimientos:

- ✓ La influencia de la formación académica en el desarrollo cognitivo y social de las personas en la etapa adolescente.
- ✓ El papel del profesor como mediador en la construcción del conocimiento de los estudiantes.
- ✓ Modelos de enseñanza para favorecer la construcción de contenidos académicos específicos así como para promover aprendizajes y habilidades cognitivas.
- ✓ Modelos educativos mediados por tecnología de la comunicación y la información para contenidos específicos.

Habilidades:

- ✓ Ejerce la docencia con una perspectiva inter y multidisciplinaria, en la que establece vínculos entre los conocimientos de la disciplina que enseñará y otras disciplinas, con una visión integral del conocimiento.
- ✓ Demuestra en su práctica docente dominio de los contenidos de la disciplina que enseñará, referidos a las bases epistemológicas, los enfoques, los modelos y los métodos propios.
- ✓ Emplea la pedagogía específica de la disciplina con sus representaciones (analogías, metáforas, experimentos, controversia) y la argumentación como un elemento central para el desarrollo de la acción docente.

Actitudes:

- ✓ Manifiesta en su interacción con los estudiantes y la comunidad escolar un comportamiento ético y respetuoso.

- ✓ Ejerce su labor docente de manera coherente con la visión institucional de la escuela en la que labora y el papel que ésta juega en la sociedad.
- ✓ Promueve un ambiente de respeto y comunicación entre los miembros del grupo a través del ejemplo.
- ✓ Incorpora el respeto a la diversidad como elemento central de procesos argumentativos.⁵⁷

La MADEMS en concordancia con el Marco Institucional de Docencia estableció algunos principios básicos, entre ellos:

- ✓ *Programa de posgrado de calidad:* Crear criterios de selección de alumnos. Establecer mecanismos de seguimiento y evaluación. Incorporación de tutores y docentes al posgrado.
- ✓ *Estructura académica:* Desarrollo curricular mixto que permita cursar seminarios de diversos posgrados. Orientación tutorial para lograr una amplia experiencia de los estudiantes. Desarrollo de trabajo de investigación y práctica presentada como tesis y defensa de la misma.
- ✓ *Concepto del currículo:* Orientación de tres ejes en la formación: a) Ético social y educativo, b) psicopedagógico y didáctico y c) Disciplinar. Apertura a presentar las diversas corrientes pedagógicas que se desarrollan en las diferentes Universidades a través de la *Escuela Internacional MADEMS*.
- ✓ *Práctica Docente:* Uno de los principios básicos de la MADEMS es profesionalizar la docencia, los seminarios de Práctica Docente I, II y III acercan al alumno a ese propósito, haciendo de las prácticas frente a grupo una oportunidad de aplicar lo aprendido durante la formación.
- ✓ *Participación colegiada:* Asegurar la formación de alta calidad a través del trabajo interinstitucional y multidisciplinar que aporten al alumno la posibilidad de obtener una formación encaminada a enfrentar los retos docentes.⁵⁸

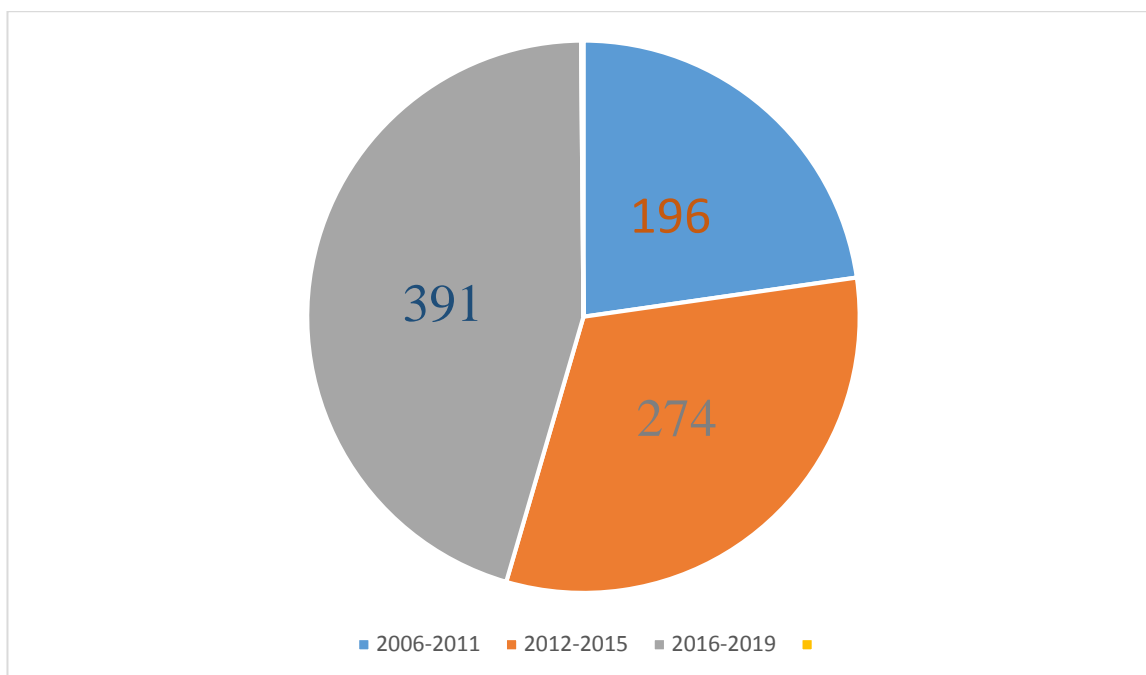
⁵⁷ Información tomada del Portal MADEMS. En: <http://madems.posgrado.unam.mx/portada/ingreso.html>
Consultado en Octubre de 2018.

⁵⁸ Información tomada y adaptada de Informe de actividades de MADEMS, Cuadernillo, UNAM, 2009.

El informe de la MADEMS del año 2016-2019 indica que la relación de ingreso graduación es de 48%, con un total de 2233 estudiantes inscritos, 303 (13%) de bajas y 861 graduados. Apunta las siguientes cifras de eficiencia terminal:

Gráfico 1. Eficiencia terminal MADEMS 2006-2019.⁵⁹

Número de alumnos graduados.



4.3.3 Organización académica de la MADEMS

Las actividades académicas de la MADEMS contemplan un total de 120 créditos que se distribuyen entre seminarios, prácticas y cursos ordinarios. El mapa curricular abarca 15 asignaturas, divididas en 4 líneas de formación, las del tronco común para todas las áreas disciplinares son: *Psicopedagógica-didáctica* y *Socio ético educativa*, tienen como propósito acercar al estudiante a la práctica docente, a conocer las corrientes pedagógicas y psicológicas

⁵⁹ Informe MADEMS 2016-2019, UNAM, p. 37.

educativas, la línea de *Formación disciplinar* actualiza y especializa al estudiante de maestría en los conocimientos de su área y la cuarta rama es *Integración* permite al alumno concentrar todo lo aprendido en la maestría para desarrollar el trabajo de investigación para obtener el grado de Maestro.

Tabla 3. Mapa curricular de la MADEMS⁶⁰

PRIMER SEMESTRE			
	ÁMBITO	HORAS	CRÉDITOS
Obligatoria de elección socio-ético-educativa	Ámbito de docencia general	Teóricas: 48 Prácticas: 0	6
Obligatoria de elección psicopedagógica	Ámbito de docencia general	Teóricas: 48 Prácticas: 0	6
Obligatoria de elección disciplinar por campo de conocimiento	Ámbito de docencia disciplinar	Teóricas: 48 Prácticas: 0	6
Sesiones de tutoría y trabajo para la obtención del grado		Teóricas: 16 Prácticas: 0	0
SEGUNDO SEMESTRE			
	ÁMBITO	HORAS	CRÉDITOS
Práctica Docente I		Teóricas: 32 Prácticas: 32	8
Optativa socio-ético-educativa	Ámbito de docencia general	Teóricas: 48 Prácticas: 0	6
Optativa psicopedagógica	Ámbito de docencia general	Teóricas: 46 * Prácticas: 0	6
Obligatoria de elección didáctica de la disciplina por campo de conocimiento	Ámbito de docencia disciplinar	Teóricas: 48 Prácticas: 0	6
Sesiones de tutoría y trabajo		Teóricas: 16	0

⁶⁰ Información tomada del portal MADEMS. <http://madems.posgrado.unam.mx/>. Consultado en Diciembre de 2018.

para la obtención del grado		Prácticas: 0	
TERCER SEMESTRE			
	ÁMBITO	HORAS	CRÉDITOS
Práctica Docente II		Teóricas: 32 Prácticas: 32	8
Optativa Disciplinar por campo de conocimiento	Ámbito de docencia disciplinar	Teóricas: 48 Prácticas: 0	6
Sesiones de tutoría y trabajo para la obtención del grado		Teóricas: 16 Prácticas: 0	0
CUARTO SEMESTRE			
	ÁMBITO	HORAS	CRÉDITOS
Práctica Docente III		Teóricas: 32 Prácticas: 48	10
Seminario de Integración para el Trabajo del Grado		Teóricas: 0 Prácticas: 48	6

La MADEMS es producto de un esfuerzo para profesionalizar la docencia del bachillerato universitario iniciado en los años 90, durante la gestión del Rector Juan Ramón de la Fuente se promovió y aprobó la creación de la Maestría en Docencia,

“Nuestro bachillerato es inseparable de la Universidad. Ahí, la tarea es de gran trascendencia. En la medida que mejoremos la calidad de los estudios de bachillerato, estaremos mejorando la calidad de los estudios profesionales. La nueva Maestría en Docencia para la Educación Media Superior puede ser de enorme trascendencia, no sólo para mejorar la calidad de la enseñanza sino para dignificar la figura del maestro de bachillerato que nos merece el mayor respeto y requiere de todo el apoyo que podamos darle”⁶¹.

⁶¹ Gaceta UNAM, 27 de Noviembre de 2003, p. 6.

La propuesta tuvo buena recepción en las Facultades de Ciencias y Filosofía y Letras. Bajo la dirección del Dr. Rafael Pérez Pascual en la Facultad de Ciencias se conformó la Maestría en Enseñanza de las diversas disciplinas de la facultad, los profesores convocados para iniciar tal proyecto fueron los docentes de la ENP y del CCH, las líneas discursivas para crear un maestría de profesionalización era que los profesores fundadores del CCH estaban en el proceso de jubilación, la creación de estudios de posgrado con las líneas formativas planteadas en el proyecto inicial de la MADEMS cumplían con varios objetivos, entre los principales: formar y actualizar a los docentes en sus conocimientos disciplinares y didácticos y atraer a la nueva generación de jóvenes universitarios la docencia en la EMS.

La Dirección General de Estudios de Posgrado y la Secretaría Académica de la UNAM dieron buena recepción a la propuesta de MADEMS y así se llevaron a cabo las primeras reuniones de trabajo para conformar una maestría con carácter de especialidad dirigida a los docentes. El carácter de profesionalización fue una de las controversias que la MADEMS tuvo que enfrentar, ya que los académicos ortodoxos argumentaron que estudios con un enfoque como éste no cumpliera con el rigor académico de un posgrado universitario, no obstante, poner como requisito el trabajo de tesis como requisito indispensable para la titulación y la carga académica curricular fueron suficientes para poder considerar a la MADEMS como un posgrado.

La Dirección de Posgrado de la UNAM reunió a un total de 30 profesores para estructurar el Plan y Programa de estudios de la Maestría. La MADEMS surgió con grandes expectativas, se incorporó a cuatro Consejos de Área, pese a ello no se consideraron recurso económicos para la contratación de nuevos académicos.

Una de las discusiones centrales sobre la pertinencia de la MADEMS fue que las licenciaturas en la UNAM, incluso aquellas cuyos programas de estudio tienen como obligatorias las asignaturas de enseñanza, docencia o didáctica de la disciplina, pero no cumplen con la función específica de formación de docentes y esta conclusión trasciende el argumento para hacer viable un posgrado, conduce a reflexiones más profundas, sobre los criterios de formación de profesores en la institución, delineados en el Marcos Institucional.

Sin embargo, la oferta que hay para los docentes de todos los niveles no ha sido suficiente, ni en número de programas ni en matrícula. La necesidad de generar políticas educativas que prioricen la formación docente es evidente y se debe revisar en todos los niveles educativos, en particular en aquellos donde basta con un amplio conocimiento disciplinar y no se atiende la parte didáctico, pedagógico ni psicológico que presupone toda actividad docente.

La MADEMS entonces, dio el mismo valor académico a cada área de formación y con ello logró un posgrado de Calidad, cuatro de las áreas disciplinares ingresaron al Padrón de Excelencia del CONACyT.⁶² Los alumnos inscritos en MADEMS cuentan con estímulos y becas que provienen de tres entidades: Coordinación de Estudios de Posgrado, Dirección General del Personal Académico de la UNAM y el CONACyT.

La MADEMS tiene diversas entidades que acogen el programa y a los alumnos, inscribiéndose estos en las Facultades, dada la imposibilidad de los institutos de matricular alumnos, en dichas entidades es donde se desarrollan las actividades académicas de la Maestría.

⁶² Las áreas de Geografía y Psicología han ingresado al Padrón del CONACyT y hasta el 2018 se encuentran con nivel de *reciente creación*, y Física y Filosofía tienen el nivel de *en desarrollo*. Información tomada del Padrón de excelencia del CONACyT, *Cuadernillo*, 2018, México, p 10.

El posgrado profesionalizante rompe con la estructura de formación disciplinar, en ese sentido la MADEMS ha sido dentro de la UNAM una apuesta innovadora y poco conservadora. Las tesis MADEMS no sólo son el resultado de obtención de datos y estructura de los mismos en los trabajos de graduación. El desarrollo de las investigaciones de los maestrantes debe contar con un sustento teórico en las áreas disciplinares incluidos en el plan de estudios.

“La centralidad del currículum para la escolaridad reside en el hecho de que es la expresión del proyecto cultural y educativo que las instituciones escolares dicen que van a desarrollar o que se considera que debe desarrollarse con y para los estudiantes”⁶³.

La organización administrativa y académica de MADEMS es tarea del Comité Académico, órgano de máxima responsabilidad de los posgrados en la institución. Las atribuciones principales que tiene son:

- a) Proponer conjuntamente con otros comités académicos la constitución de una Orientación Interdisciplinaria de Posgrado al Consejo de Estudios de Posgrado para la evaluación de dicha orientación, y en su caso, la aprobación.
- b) Solicitar la opinión del Consejo de Estudios de Posgrado y, en su caso, del Consejo Asesor de la Coordinación de Universidad Abierta y Educación a Distancia o de la Comisión Académica del Sistema de Universidad Abierta.
- c) Proponer al Consejo de Estudios de Posgrado la incorporación o desincorporación de una entidad académica, un programa universitario o dependencia de la UNAM en un programa de posgrado.
- d) Organizar la evaluación integral del programa, al menos cada cinco años, e informar los resultados al Consejo de Estudios de Posgrado.
- e) Aprobar la actualización de los contenidos temáticos de las actividades académicas.

⁶³ Gimeno, Sacristán, *¿Qué significa el currículum?*, en Saberes e incertidumbre sobre el Currículum, Madrid, Morata, p.58.

- f) Elaborar, modificar y aprobar las normas operativas del programa, previa opinión del Consejo de Estudios de Posgrado, así como vigilar su cumplimiento.⁶⁴

Esta maestría también se sustenta en su desempeño en los Fundamentos Generales para el Funcionamiento del Posgrado, donde se establecen los criterios de ingreso y permanencia de los alumnos, evaluar y aceptar a los tutores y planta docente, aprobar la asignación de tutores y sinodales para exámenes de grado, dirimir diferencias que surjan entre personal académico y alumnos, evaluar casos de excepción referidos al grado de los docentes, evalúan los créditos que los alumnos pueden tomar en otras entidades fuera de las de la adscripción o fuera de la UNAM.⁶⁵

En el documento fundacional de MADEMS el Comité Académico del posgrado tendría otras atribuciones que se establecieron las Normas Operativas del Programa, la creación de subcomités y comisiones de docencia, revisar las propuestas de tutores y convocatorias de ingreso, revisión del plan de estudios. El Comité sesiona dos veces por año, revisa la calidad y congruencia de las líneas académicas, designación de subcomité académico por campo de conocimiento, los responsables de docencia apoyan la planeación, promoción, desarrollo y evaluación de las actividades académicas, determina el número de alumnos que pueden ser admitidos en cada generación, revisión cada dos años de la eficacia y eficiencia del programa. El Comité Académico se integra por los representantes de las direcciones de las entidades participantes en el programa, representantes de tutores por entidad, dos alumnos y el Coordinador.

⁶⁴ Reglamento General de Estudios de Posgrado, Artículo 40, México, UNAM, p. 12.

⁶⁵ Información tomada de *Lineamientos Generales para el funcionamiento del posgrado*, Aprobado por el Consejo de Estudios de Posgrado el 13 de marzo de 2008. México, UNAM, pp. 14-15.

4.3.4 Organización administrativa de la MADEMS

La elección del Coordinador se hace con la propuesta de los Directores de las entidades participantes, la designación la hace el Rector. Las responsabilidades del Coordinador se establecieron en las Normas Operativas y en el Reglamento General, la principal función es organizar las tareas académicas del programa y verificar el cumplimiento de los acuerdos tomados por el Comité Académico. Es el encargado de citar a las sesiones del Comité Académico, presenta el plan de trabajo anual, propone semestralmente al personal académico, coordina los procesos de evaluación del Programa, representa al Programa en actividades dentro y fuera de la UNAM, revisa el funcionamiento de los subcomités y de los responsables de área, administra los recursos financieros y materiales destinados al programa. Dado el gran número de entidades participantes algunas de estas tareas recaen en los responsables de docencia, en especial en lo que refiere a la selección de los alumnos de nuevo ingreso.

Las actividades de un responsable de docencia también están establecidas en las Normas Operativas y son: apoyar la planeación, promoción, desarrollo y evaluación de las actividades académicas propuestas por la Coordinación del Programa. El responsable de Docencia es nombrado por el Director de la Facultad. La multiplicidad de tareas entre quienes son designados como responsables de docencia ha llevado a crear una nueva figura, sin ser oficial, tiene un Asistente de Responsable de Docencia.

El tutor de MADEMS es una figura central en el cumplimiento de los propósitos del programa, porque de acuerdo a la normatividad es la figura que acompaña al maestrante en la formación académica y la culminación de su trabajo de grado. Los tutores MADEMS no necesariamente deben estar insertos en la práctica docente en la Educación Media Superior, y esto ha hecho que en general cualquier docente en la UNAM que cumpla con lo establecido: tener grado de

maestría o doctorado, actividades académicas, tener producción académica reciente pueda ejercer como tutor de este posgrado, basta ver el padrón de tutores, que llegó a ser de más de 300 docentes para una matrícula de no más de 120 alumnos por generación.⁶⁶

En las Normas Operativas del Programa se establecen las actividades del responsable de docencia: se comprometen a no participar en más de dos programas, no tener más de tres alumnos del programa en dirección de tesis, informar oportunamente a los alumnos de nuevo ingreso sobre las posibles líneas de investigación donde los pueden apoyar, interacción con los docentes encargados de las asignaturas de Práctica Docente para supervisar el desempeño de sus tutorados.

Los docentes en MADEMS en su mayoría son profesores de tiempo completo, debido no contar con asignación de recursos para la maestría, no se pudo desde el inicio contratar profesores a los que se les pudiera remunerar su trabajo y otro gran obstáculo para generar un plantilla docente fija es la heterogeneidad del programa, las áreas de tronco común se pueden cubrir con grupos nutridos de alumnos, no así las del área disciplinar.

4.3.5 La Práctica Docente en la MADEMS

Una de las actividades principales de la MADEMS es la Práctica Docente, esta actividad medular marca la diferencia entre esta maestría y los demás programas de especialidad en docencia dentro y fuera de la UNAM. En el mapa curricular son tres asignaturas destinadas a la Práctica Docente, en cada una de ellas se hacen reflexiones teórico metodológicas sobre la labor docente, esto sienta las bases para desarrollar a instrumentación de una clase: apertura, desarrollo y cierre, se hacen ejercicios de observación en clases de la EMS. Se planea la

⁶⁶ Información tomada del Portal de MADEMS. En <http://madems.posgrado.unam.mx/tutores/tutores.html> Consultado en diciembre de 2018.

conducción y evaluación de un tema o una unidad y en la Práctica docente III se hace una intervención en alguna escuela del nivel medio superior bajo la observación del profesor titular del curso.

El trabajo de la Práctica Docente I, II y III se debe reflejar en la tesis, las intervenciones en grupo, la planeación didáctica, observación, intervención y evaluación en un curso de la EMS son, a mi juicio, indispensables.

Por un lado, la duración de la asignatura comprendida como Práctica Docente tres semestres que se suman a todo el conocimiento disciplinar y psicopedagógico que va adquiriendo el maestrante, modifica de manera sustancial su concepto de la labor docente, la práctica del docente en formación se modifica, sea que esté en ese momento en ejercicio o esté en un espacio académico.

La presentación de un Programa de Fortalecimiento y Desarrollo Individual (PROFODI) es la base de la que parte el alumno para integrar cada actividad que desarrollará en la Práctica Docente, donde se deben cubrir los objetivos de la Práctica Docente: identificar los contextos que intervienen, conocer y analizar las teorías de enseñanza aprendizaje, comprender la importancia de la planeación didáctica, adquirir bases metodológicas para aplicar estrategias didácticas y de evaluación.

4.3.6 Trabajo de Graduación MADEMS

El trabajo de recepción de grado en la MADEMS es importante, ya que es uno de los argumentos más sólidos, además de la carga curricular, para sustentar por qué es un posgrado en condiciones similares a cualquier otro programa dentro de la Institución. Los trabajos terminales deben desarrollarse bajo los siguientes supuestos: Identificar una problemática de la

EMS en el campo disciplinar, pedagógico o didáctico, justificar la importancia y pertinencia de las aportaciones para aportar a la posible resolución del conflicto, presentación de evidencias documentadas tanto del conflicto como de la propuesta para su resolución.⁶⁷

La guía para obtener el grado se modificó en el año 2010 con la finalidad de lograr una mayor eficiencia terminal y se determinaron las características que debía cumplir la tesis: a) carátula, b) resumen en español e inglés, c) índice de contenido, d) introducción, e) identificación, análisis y explicación del problema de estudio, f) propuesta de estrategia didáctica, g) informe de la intervención, h) consideraciones finales, i) anexos y j) bibliografía.

La presentación del trabajo debe contar con la lectura y aprobación de cinco sinodales y se hace un examen de grado, donde se examina la presentación y defensa de lo escrito, la supervisión está a cargo de tres de los miembros del comité tutorial.

La descripción de la MADEMS en cuanto a su organización curricular, académica y administrativa es importante, porque es un proyecto que permite comprender, desde la complejidad y pretensión del programa, la necesidad de hacer especialidades y posgrados que acerquen al docente no sólo a la teoría de las metodologías, estrategias didácticas, o el uso de nuevas tecnologías, la base para poder mejorar la práctica docente es identificar la importancia de todos los procesos de planeación y organización que conlleva una clase y desarrollar las capacidades para incorporarlos en el salón de clase.

Las políticas educativas en la Universidad marcan los criterios que dirigen la administración y normatividad con los que se han de regir las instituciones educativas, los programas de formación docente y la capacitación, así como la profesionalización de los maestros están

⁶⁷ Documento de fundación de MADEMS, 2004, México, UNAM, 2004.

sujetas a esas directrices, no obstante, reflexionar respecto a la figura de los docentes y la importancia social de su función, debe ser un tema central. Dar formación continua y uniformar el trabajo en las aulas no es la solución a los problemas educativos que enfrenta el país, formar a los docentes, debe incluir la parte tomada del Humanismo: educar y guiar a otro para alcanzar juntos mejores grupos sociales.

Reflexiones

La lectura de textos clásicos de pedagogía como la *Ratio Studiorum* y *La Didáctica Magna*, así como la *Historia de la Educación y de las Doctrinas Pedagógicas*, de Émile Durkheim, hicieron que me formulara algunas interrogantes en cuatro sentidos:

- a) *La enseñanza*, cómo, por qué y para qué enseñar.
- b) *El aula* y relaciones que se dan dentro de ella.
- c) *La formación docente* y su función política.

Sobre la Enseñanza, tanto los Jesuitas como Comenio me acercaron a comprender de manera más clara el origen de las escuelas públicas y privadas, que se fundaron siglos después de haber sido escritos estos compendios o manuales sobre la estructura escolar, tanto en los planes de estudios, quién habría de dirigirlos y cuáles eran los propósitos de enseñar determinados temas. La revisión histórica hecha en el texto Durkheim, me permitió advertir esa búsqueda inherente al ser humano de integrarse y de reconocer su condición de perfectibilidad. En ese sentido, la formación moral e intelectual de los individuos estuvo sujeta a ciertas condiciones ideológicas y políticas. El recorrido a lo largo de los siglos en la lectura de Durkheim concentra parte de las observaciones del autor en la *necesidad teológica* de temprar a los Hombres en tanto su naturaleza humana, por una lado, en las apetencias naturales y por otro, hacer de la virtud una práctica constante para alcanzar el *ideal cristiano*. Las transformaciones de la Institución educativa, la práctica docente y los diversos conceptos de pedagogía han estado ligados a los cambios políticos y económicos.

Las relaciones en el aula han cambiado y se han adaptado en función de los nuevos conceptos del rol del docente, del alumno y de la construcción de la escuela. Los textos de Santoni y Dussel me hicieron trascender el concepto descriptivo del *Trivium* y *Quadrivium*, más allá de enunciar los contenidos pude comprender de manera más amplia la función política de la pedagogía relacionada con la *nueva visión de poder* que se gestó una vez terminada la Edad Media y las corrientes que

surgieron en el Renacimiento. Los Humanistas y los Eruditos, representados por Erasmo de Rotterdam y François Rabelais, se decantaron por senderos distintos, la idea del gran Reformador holandés se dirigía a la transformación moral del educando, mientras que el escritor francés sugería el cambio por medio del aprendizaje de la observación natural, la ciencia y el aprendizaje de lenguas. El realismo pedagógico aportó una nueva forma de enseñar a los estudiantes y de conceptualizar el desarrollo en las aulas y la función social de la formación de los seres humanos, en ese sentido, John Locke apunta sobre el beneficio individual que tiene la educación.

Immanuel Kant representó al movimiento intelectual de la Ilustración afirmando que la *Razón* era el medio para lograr la emancipación, ese ideal del siglo XVIII donde vio la luz el método monitorial o mutuo que permitió, en cierto modo, la masificación de la educación.

La pedagogía, entendida desde uno de los conceptos modernos que dice: *es la metodología y las técnicas que se aplican a la enseñanza y la educación*, tiene aportaciones de Pestalozzi cuyo modelo transformó el trabajo con los educandos, en particular con los más pequeños, su propuesta sobre la manera de enseñar se centraba en una triada inseparable: El número, la forma y la palabra. Y el triángulo pedagógico clásico Maestro- Alumno- Conocimiento es una propuesta de Johan Friedric Herbart.

Los teóricos más importantes del siglo XX, cuyas ideas han modificado la manera de concebir la sociedad, el poder, la política y la economía fueron el punto de partida para contextualizar las políticas educativas actuales. El concepto del bio poder, que es la transición del poder sobre el individuo en tanto modificación del sujeto y su integración al núcleo social. Y aplicar el poder entonces sobre la población, en la práctica de los Estados Modernos sirve para ejercer el poder en los individuos que actúan en conjunto, y esto se logra según Foucault, con la implementación de diversas técnicas.

Las políticas educativas del siglo XXI se han vinculado a factores económicos y de estandarización de la educación a través de la homologación de estudios y evaluación de instituciones, docentes y estudiantes.

La formación de profesores en las décadas recientes ha estado en el centro de atención y se ha diversificado la manera de acercar a los docentes a la formación continua. En este capítulo se presentaron los diversos espacios creados por la Universidad para formar a los profesores, el programa mejor terminado es la MADEMS porque a lo largo del posgrado los alumnos estudian las tres áreas fundamentales: pedagogía, didáctica y conocimientos disciplinares.

A 15 años de formación de MADEMS hay varios elementos que están por desarrollar, entre los principales, lograr la participación de los docentes en el programa y cumplir con los objetivos de eficiencia terminal.

Consideraciones finales

La Educación Media Superior ha enfrentado diversos retos en los últimos años, entre los principales están el carácter obligatorio y la unificación del bachillerato por medio de un sistema nacional unificador. Las políticas educativas dictadas por las autoridades se han manifestado en diversas reformas que han conformado un currículum único y que deberá aplicarse en todas las instituciones que participan del SNB en el ciclo escolar 2021-2022.

La creación e implementación de la Reforma Integral de la Educación Media Superior se concentró en disminuir la diversidad en la oferta de este nivel educativo y por medio de un sistema específico, cumplir con las cuatro metas de la Reforma: 1) Marco Curricular Común, 2) Definición y regulación de las modalidades de oferta, 3) Mecanismos de gestión y 4) Certificación complementaria.

La viabilidad de la reforma aún está en evaluación, en particular por la omisión de los problemas que enfrenta este nivel educativo: la deserción escolar, baja eficiencia terminal, diversidad de condiciones sociales, económicas y demográficas del país y la resistencia de instituciones y actores para cumplir con lo estipulado en la Reforma.

La RIEMS tampoco consideró de manera prioritaria uno de los obstáculos más importantes para poder cumplir con las metas; que la mayoría de los docentes en ese nivel educativo no cuentan con la formación didáctica pedagógica previa para llevar a cabo la gran transformación que supone una reforma integral de estas características. En este aspecto, es donde las autoridades deben valorar la importancia de la formación docente, porque de la capacitación continua de la planta académica depende, en gran parte, cumplir con el perfil de

los egresados de bachillerato, ya sea que se integren al mercado laboral o continúen con estudios profesionales.

Las formación ofrecida a los docentes se hace por medio de diplomados o certificaciones enfocados a conocer la Educación por Competencias, es decir, involucrar a los docentes en una nueva forma de impartir y evaluar las clases, dejando los contenidos y su utilidad en un segundo plano.

El contenido de la RIEMS implica que todos los alumnos que cursen el bachillerato tendrán la oportunidad de continuar con estudios profesionales, es importante observar las modificaciones que demanda el bachillerato tecnológico y si todos los alumnos que aprueben este nivel educativo cumplen con el perfil y tienen los conocimientos para ingresar a las Universidades, cuyos estándares de ingreso cada año demandan mejor desempeño por parte de los estudiantes.

La obligatoriedad de la EMS tiene un impacto importante en el presupuesto destinado para la educación en general, los resultados que se esperan de esta condición son incrementar la eficiencia terminal, mejorar la calidad educativa y matricular en el nivel superior a los alumnos egresados del bachillerato, un tema a considerar es el rezago académico de los alumnos al momento de ingresar al bachillerato, esto dificulta las condiciones de trabajo para los docentes y en general, para cumplir con lo establecido por las políticas educativas de la EMS.

El SNB en su oferta académica también debe cuestionarse si puede responder a las necesidades de los alumnos, más allá de lo académico, considerar las características socioculturales de los estudiantes y la variedad que hay en todo el territorio nacional, no sólo

para educar de manera uniforme sino para capacitar a los alumnos para responder a las demandas de la sociedad.

Los encargados de diseñar las políticas educativas y los investigadores se deben plantear las diversas necesidades sociales, en función de lo heterogéneo de las condiciones educativas de la formación de los docentes, sobre quienes recae la responsabilidad de cumplir con las tareas de calidad y eficiencia.

El SNB no se pudo integrar en su totalidad a todas las instituciones que imparten el bachillerato en nuestro país, la UNAM, en particular, decidió no participar de este modelo educativo y continuó con las tres modalidades en las que ofrece el bachillerato: la Escuela Nacional Preparatoria, el Colegio de Ciencias y Humanidades y el Bachillerato a Distancia.

En este trabajo se investigó sobre el contexto de la educación media superior, donde se analizó la participación de organismos internacionales en la evaluación y eventuales propuestas para mejorar la calidad educativa de nuestro país, de manera específica en lo que refiere a la educación media superior. Se revisaron las políticas educativas dirigidas a la EMS, para ello se consideró mencionar los antecedentes de las reformas educativas y los cambios constitucionales que hicieron obligatorio el bachillerato en México

Para comprender la postura de la UNAM respecto a la SNB se revisó el concepto de Autonomía Universitaria y el devenir histórico no sólo la noción de ésta, sino el significado y la praxis que implica en el actuar cotidiano de la Universidad, en particular, cuando se tomó la decisión de no participar en un gran acuerdo nacional sobre educación.

Se describió y analizó la propuesta de la UNAM para el bachillerato, la Universidad decidió continuar con la formación de alumnos con un enfoque crítico y propositivo con el objetivo

central de hacer de su bachillerato un sistema propedéutico para lograr la inserción de sus egresados al nivel superior.

La formación de profesores del bachillerato universitario es uno de los temas principales de esta investigación, los cursos, diplomados, talleres y posgrado que se ofrecen a los docentes que ya forman parte de la planta académica, y se concluye que deben ser revisados en varios sentidos. La pertinencia de los cursos que se imparten, la utilidad en el salón de clases y la concordancia de los contenidos y los objetivos de la formación continua de los docentes.

La formación docente en la UNAM, ha tenido aciertos en el sentido de plantearse el problema de eficiencia terminal y tratar de resolverlo aplicando distintas estrategias didácticas. La formación de profesores en la ENP, el CCH y el Bachillerato a distancia representa un reto para la institución, las diferentes dependencias universitarias encargadas de instrumentar los cursos destinados para ello no han alcanzado a cubrir a la totalidad de los docentes, en particular la MADEMS, que según se pudo ver en este trabajo es la propuesta mejor lograda en materia de profesionalización docente, no sólo porque acerca a quienes cursan ese posgrado a obtener un título académico, sino porque cumple con la de transformar la práctica docente, dando nuevas herramientas didácticas a los profesores y actualizarlos en el área disciplinar y pedagógica.

La importancia de la formación docente en la EMS, no es un problema menor, las aportaciones que hace esta investigación sobre ello se centran en los siguientes puntos: reflexionar sobre el rol del docente en la EMS, considerar a este nivel educativo con carácter formativo e integral, plantear la necesidad de hacer estudios demográficos con enfoque económico para responder a las necesidades de la población estudiantil y considerar replicar

el modelo de la MADEMS en todas las instituciones que imparten el bachillerato a nivel nacional.

La reflexión sobre el proceso histórico que han vivido los conceptos de Educación, formación docente e Investigación permitieron comprender la necesidad que hay de replantear la finalidad de la formación académica de los alumnos del bachillerato, más allá de integrarse a la sociedad ya sea en las filas de trabajadores calificados o de alumnos de nivel profesional, las demandas sociales actuales trascienden la cuantificación de los resultados y la medición de estos en términos estadísticos, hoy la respuesta de la Educación debe provenir del sentido ético de la misma, se deben considerar los aspectos personales y morales de los docentes, generar una identificación de su desempeño docente con su cultura y con la Historia.

La formación docente no sólo debe cubrir demandas políticas, económicas o administrativas, debe partir de saberse necesaria para la profesionalización del trabajo, para la actualización de los conocimientos disciplinares y pedagógicos y establecer las condiciones para hacer de esta formación un desarrollo institucional que permita alcanzar los objetivos del bachillerato.

La conformación de una estrategia institucional para la formación docente debe ser una iniciativa formal, donde tengan el mismo valor los saberes de la disciplina y la oferta tecnológica. Las políticas establecidas en el Marco Institucional de Docencia deben considerar la promoción de la importancia de la formación docente y el impacto de ésta en la vida de la Universidad.

Los principales logros de la investigación son comprender que las políticas educativas responden a un contexto social, cultural, político y económico. La formación de profesores tanto en el SNB como en el bachillerato de la UNAM son un tema presente en ambas

instituciones, no obstante, son insuficientes, no sólo por la baja participación de los docentes en los programas que no son obligatorios sino porque el enfoque en la mayoría de los casos es de carácter administrativo.

Quedan abiertas varias líneas de investigación, entre ellas, formular propuestas de formación docente en la EMS que den herramientas didácticas y actualización disciplinar a los profesores para cumplir con los objetivos del Marco Institucional de Docencia.

Obras consultadas

Bibliografía

1. Acevedo, Álvaro, *A cien años de la Reforma de Córdoba, 1918-2018. La época, los acontecimientos, el legado. Historia y Espacio*, 2011, Núm. 36.
2. Acuña, Arturo, *Cronología del Movimiento Estudiantil de 1986-1987*, en Cuadernos Políticos, número 49/50, Enero, 1987.
3. Andrade, Rocío, *El enfoque por competencias y el curriculum del bachillerato en México*, Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales Niñez y Juventud. 8(1): 481-508, 2010.
4. ANUIES, México. *Aportaciones de la Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Enseñanza Superior al Plan Nacional de Educación. México*, 1977.
5. ANUIES , “Universidad Tecnológica de Netzahualcóyotl”, en *Confluencia*, Año 8, núm. 95, Órgano Informativo de la ANUIES, México, D.F. enero, 2001.
6. Bazán Levy, José, *Educación Media Superior. Aportes*, México, Dirección General del Colegio de Ciencias y Humanidades, 2001.
7. Bazán, José de Jesús, “Propuesta para el Sistema de Formación de Profesores para el Centro de Formación de Profesores del Bachillerato de la UNAM” En: *Nuevos Cuadernos del Colegio*, Número 8, UNAM, México, Marzo 2016.
8. Barreda, Gabino. *Oración cívica*. Cuadernos de Cultura Latinoamericana 72, México, 1979.
9. Becerra, Nery, *La Formación de profesores en el Colegio de Ciencias y Humanidades un reto* En: *Nuevos Cuadernos del Colegio*, Número 8, UNAM, México, Abril 2016.
10. Beillerot, J. *Naturaleza y concepción de los saberes*, En: La formación de formadores (entre la teoría y la práctica). Facultad de Filosofía y Letras, Argentina, Novedades Educativas, 1998.
11. Castañón, Roberto, *La educación Media Superior en México*, México, Noriega Editores, 2000.
12. Castrejón, Jaime, *Estudiantes, bachillerato y sociedad*, Colegio de Bachilleres, México, 1985.
13. Casassus, Juan, *Modernidad educacional y modernidad educativa*, En: Proyecto principal de Educación en América Latina y el Caribe, Boletín No. 28 UNESCO, Orelac, Chile, 1992. Campos, Alfonso y Molinar Horcasitas, Juan, *El Movimiento estudiantil y la autonomía universitaria*, en La Revista de la Universidad, Núm. 9-10, Junio de 1979.

14. Carrión, Carolina, *Informe y Gestión Directiva de la Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades*, periodo 2014-2018. UNAM, México, Enero de 2018.
15. CENEVAL. *Manual Técnico ENLACE Media Superior 2008-2010*, México, CENEVAL, 2012.
16. Cevallos, Julieta, *El Congreso Universitario de 1990 y las reformas en la UNAM de 1986 a 2002*, CESU, UNAM, México, 2003.
17. COMIPEMS, *Concurso de ingreso a la educación Media Superior de la Zona Metropolitana de la Ciudad de México, Informe 10 años 1996-2005*. México, COMIPEMS, 2006.
18. Chehaybar y Kuri, Edith, La percepción que tienen los profesores de educación media superior y superior sobre su formación y su práctica docente. En: *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*, vol. XXXVI, núm. 3-4, 2006.
19. Chomsky, Noam, *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge, MIT Press, 1965.
20. De Allende, Carlos, Morones Guillermo, *Glosario de términos vinculados con la cooperación académica*, ANUIES, 2006.
21. Declaración Mundial Sobre educación para Todos, UNESCO, París, 1994.
22. Devalle De Rendo, Alicia, *La formación docente según las representaciones de los futuros maestros*, Lugar Editorial, Argentina, 2010.
23. Dewey, John, *How we think: A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*, Boston, Heath, 1999.
24. Dirección General de Comunicación social, UNAM, *Boletín*, No. 180, Marzo de 2009.
25. *Documento de Trabajo, Núcleo de Conocimientos y Formación Básica*, Publicaciones del Consejo Académico del Bachillerato UNAM, México, 2001.
26. Domínguez, Juan, *El papel del profesorado: evaluación de la figura y función docente*, Almería, Tutorial Formación, 2008.
27. Freire, Paulo, *Pedagogía de la autonomía*, México, Editorial Siglo XXI, 1999.
28. Gonczi y Athanasou *Instrumentación de la educación basada en competencias*. Perspectiva de la teoría y la práctica en Australia. Ed. Limusa, México 1996.
29. Guerra, María, *Miradas sobre transición al trabajo profesional*, ANUIES, 2009.
30. INEE, *La Educación Media Superior. Informe 2011-2012*. México, INEE, 2012.
31. Fort, Liliana, *El sentido de la autonomía universitaria en el movimiento estudiantil del 68*, En: *Alegatos*, núm. 70, México, septiembre/diciembre de 2008.
32. Gaceta UNAM, Tercera época, Vol. II (Número extraordinario) 1 de Febrero de 1971.
33. Gadamer, Hans-Georg, *Verdad y Método*. Salamanca, Ed. Sígueme, 1993.

34. García, María, *La evaluación educativa en México*, Revista educativa, Colombia, Vol. 9, Núm. 1, Enero-Junio.
35. Gimeno, Sacristán, *¿Qué significa el currículum?*, en Saberes e incertidumbre sobre el Currículum, Madrid, Morata, 2004.
36. González, Jorge, *Marco jurídico de la Autonomía Universitaria*, Cámara de Diputados, Servicio de Investigación y Análisis, México, 1999.
37. Hoyos, Rafael, *La Creación del Sistema de Evaluación de la Educación Media Superior en México*, SEP, México, 2009.
38. Horlacher, Rebekka, *¿Qué es Bildung?*, *el eterno atractivo de un concepto difuso en la teoría de la educación alemana*. En: Pensamiento educativo. Revista de Investigación educacional Latinoamericana. 2014.
39. Imen, Pablo, *El neoliberalismo educativo (des)enmascarado: La Ley Federal, maquillajes discursivos y continuidades políticas*, Emprendedor Siglo XXI, 2010.
40. *Informe y Gestión Directiva de la Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades*, periodo 2014-2018. UNAM, México, Enero de 2018.
41. *Informe de la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI. La educación encierra un tesoro*. Informe presidido por Jaques Delors, Santillana editores, Barcelona.
42. Jiménez, Luz, *Proyectos educativos indígenas*, Plural Andes, 2005.
43. Jurado, Silvia, *Informe Escuela Nacional Preparatoria en: Memoria UNAM 2016 México*, 2017.
44. Lacueva, Aurora, *El reto de la formación docente*, Caracas, Laboratorio educativo, 2009.
45. Latapí, Pablo, *Análisis de un sexenio de educación en México. 1970-1976*. UNAM, México, 2000.
46. Marco Institucional de Docencia, México, UNAM, 1988.
47. Marsiske, Renate, *Crónica del Movimientos Estudiantil de México en 1929*, En: *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*. Junio, 12, 2012.
48. Malet, Ana María, *Debates universitarios acerca de lo didáctico y la formación docente: didáctica general y didácticas específicas, estrategias de enseñanza, ambientes de aprendizaje*, México, Novedades Educativas en México. 2014.
49. *Manual para diseñar cursos, talleres, diplomados y otras actividades académicas en modalidad presencial*”, en *Programa de Interno de Actualización Docente de la ENP*. UNAM, México, 2015.

50. Manzo, Rodríguez, Lidia, *La educación de posgrado y su repercusión en la formación del profesional iberoamericano*, Revista educación Médica Superior, Vol.20 No.3 Ciudad de la Habana Julio-Septiembre 2006.
51. Melgar Adalid, Mario, *Las Reformas Constitucionales del Artículo 3º*. En: La Modernización del Derecho Constitucional Mexicano, Reformas Constitucionales, México, Universidad Nacional Autónoma de México, México, 1998.
52. Monsiváis, Carlos, “Cuatro versiones de la Autonomía Universitaria”, en: *Letras libres*, Núm. 71, Noviembre de 2004.
53. Moreno, Rafael, *La reforma universitaria de Jorge Carpizo y su proyección actual*, UNAM, México, 1990.
54. Narro Robles, José, *Hacia una reforma del Sistema Educativo Nacional*, UNAM, 2012.
55. Navarro, César, *La alianza por la calidad de la educación: pacto regresivo y cupular del modelo educativo neoliberal*, En: *El Cotidiano*, núm. 154, marzo-abril, 2009.
56. Novoa, Antoni, *Os professores e a sua formação*. Lisboa, Publicaciones Dom Quixote, 1995.
57. Ordorica, Manuel, Prud’homme Jean-François, Coordinadores Generales, Los grandes problemas de México, Colegio de México, México, 2010.
58. Pedró, Francesc y Puig, Irene, *Las reformas educativas. Una perspectiva política y comparada*. Barcelona, España., Editorial Paidós, 1998.
59. Popkewitz, T.S. "Profissionalização a formação de professores: algumas notas sobre a sua história, ideologia e potencial". En: Novoa, A. *Os professores e a sua formação*. Lisboa, Publicaciones Dom Quixote, 1995.
60. Reglamento General de Estudios de Posgrado, Artículo 40, México, UNAM, 2010.
61. Rodríguez, Roberto, *La obligatoriedad de la Educación Media Superior en México*. En: Seminario de Educación Superior, Campus Milenio, Núm. 480, 27 de Septiembre de 2012.
62. Toledo Figueroa, D., *The Challenges for the Education System*, En: OECD, Getting It Right Strategic Agenda for Reforms in Mexico, OECD Publishing, Paris, 2010.
63. Tardif, Lessard, *Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente*, En: *Teoria e Educação*. Dossiê: Interpretando o trabalho docente. N° 4. Porto Alegre: Pannonica Editora, 1991.
64. Torres, David, *Proteccionismo político en México, 1946-1977*, UNAM, México, 2001.
65. Unidad de investigación y Apoyo Pedagógico, Escuela Nacional Preparatoria, *Programa de Formación de Nuevo Ingreso*, UNAM, México, 2016.
66. Uribe, Claudia, *Un sexenio de oportunidad educativa. México 2007-2012*, Banco Interamericano de Desarrollo, Departamento Regional de Operaciones II, México, 2006.

67. Velázquez, María de Lourdes, "Sobre las políticas y contenidos del bachillerato universitario", En: *Perfiles educativos*, Vol. 26, No. 104, México, 2004.
68. Zarzar, Carlos, "Hacia la consolidación y el fortalecimiento de los programas de formación de profesores" En: *Perfiles educativos*, núm.38, México, UNAM, 1987.
69. Zeichner, K. "El maestro como profesional reflexivo" En *Cuadernos de pedagogía*, núm. 220, Monográfico el profesorado, Barcelona, 1999.
70. Zorrilla Fidel, *El bachillerato mexicano: un sistema académico precario. Causas y consecuencias*. Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, UNAM, México, 2010.

Fuentes electrónicas

1. Acuerdo número 447, por el que se establecen las competencias docentes para quienes impartan educación media superior en la modalidad escolarizada. En: http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5066425&fecha=29/10/2008.
2. ANUIES, al servicio y fortalecimiento de la educación superior. En: <http://www.anuies.mx/anuies/acerca-de-la-anuies/mision-vision-y-objetivos-estrategicos>.
3. Bourdoncle, R. "La professionnalization des enseignants: analyses sociologiques anglaises et americaines" En: *Revue Française de Pedagogie*, n°94, 1991 (73-91).
4. Brunner, J.J. et al. *Reviews of Tertiary Education*. México, Publicaciones OCDE, Paris, 2009. En: <http://www.oecd.org/mexico/37746196.pdf>.
5. Castrejón Díez, Jaime, *Congreso Nacional del Bachillerato*, Revista de la Educación Superior, Número 77, Vol. 20 Enero- Marzo, 1991, México. En: <http://publicaciones.anuies.mx/revista/77>.
6. *Catálogo de Formación Docente*, En: <http://www.cuaed.unam.mx/formaciondocente/diplomados.html>.
7. Catálogo de Planteles de Educación Media Superior, En: <http://www.ceppemsoax.com/catalogo/subsistemas.php?Id=PREFECO>.
8. Colegio de Bachilleres, En: <http://www.cbachilleres.edu.mx/cbportal/index.php/component/content/article/278>.
9. Colegio de Ciencias y Humanidades, Misión y filosofía, En: <http://www.cch.unam.mx/misionyfilosofia>
10. Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. Última reforma publicada en el Diarios Oficial de la Federación, 29 de Enero de 2016. Cámara de Diputados, www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/1_29ene16.pdf.
11. Corral, Manuel, Crónica de XVIII Reunión Ordinaria de la Asamblea General de la ANUIES, 1979, En: <http://publicaciones.anuies.mx/acervo/revsup/res028/txt8.htm>.
12. Diario Oficial de la Federación. Acuerdos Relacionados con la Educación Media Superior. 2008-2009 En: <http://www.dof.gob.mx>.
13. Diario Oficial de la Federación, 26 de Febrero de 2013, En: http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5288919&fecha=26/02/2013
14. Dirección General de Bachillerato. *Estructura del Bachillerato*. En: http://www.sems.gob.mx/en_mx/sems/antecedentes_dgb.
15. Escuela Nacional Preparatoria, Misión y visión. En: <http://www.dgenp.unam.mx/optec/index.html>.

16. García, Julieta, "Sistema de Universidad Abierta y Educación a Distancia, En: http://www.dgcs.unam.mx/boletin/bdboletin/2009_494.html.
17. Instituto de Educación Media Superior del DF, Fundamentación del proyecto educativo, En: <http://www.iems.df.gob.mx/descargar-a5427117a0a403c49b034f82d1ab333a.pdf>
18. Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE), Informe 2011, Consideraciones sobre la obligatoriedad y la composición de la Educación Media Superior. En <http://www.inee.edu.mx/images/informe2011/cap%201.pdf>.
19. *La vida fructífera del CCH en 45 años de Historia*. Gaceta Digital UNAM, 11 de Abril de 2016, Ciudad Universitaria, México. En: <http://www.gaceta.unam.mx/20160411/la-vida-fructifera-del-cch-en-45-anos-de-historia/>.
20. Ley General de Educación, Diario Oficial de la Federación México: Cámara de Diputados de H. Congreso de la Unión. Reforma publicada en Enero de 2013. <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/137.pdf>
21. Ley orgánica de la Universidad Nacional Autónoma de México, En: <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/158.pdf>.
22. Loaza, Álvarez Roger, en *Facilitación y capacitación virtual en América Latina*, define educación virtual como: "Un paradigma educativo que compone la interacción de los cuatro variables: el maestro y el alumno; la tecnología y el medio ambiente". En: <http://www.amauta-international.com/PELF/Loaiza.html>.
23. López, Aguilar Martha, *Enlace, fracaso educativo de Calderón*, La jornada, 5 de junio de 2012.
24. En: <http://www.jornada.unam.mx/2012/06/05/politica/019a2pol>.
25. Mendoza Javier, *Los conflictos de la UNAM en el siglo XX*, Plaza y Valdés, México, 2011, 195 pp.
26. Mendoza, Javier, *La evaluación y acreditación de la educación superior mexicana: las experiencias de una década*. Memorias del VIII Congreso del CLAD sobre la reforma del Estado y la Administración Pública, Panamá, 28-31 de Octubre, 2003. En: <http://www.redalyc.org/pdf/340/34005006.pdf>.
27. Modelo Educativo del Bachillerato a Distancia, UNAM. En: <http://www.bunam.unam.mx/modelopedagogico.php>
28. Organización de Estados Americanos. En www.oei.es/historico/noticias/spip.php?article2121
29. Organización de Naciones Unidas, Art. 26, En: <http://www.un.org/es/documents/udhr/>.
30. *Pisa 2015, resultados clave*. En: <https://www.oecd.org/pisa/pisa-2015-results-in-focus-ESP.pdf>.
31. *Resultados del Congreso Nacional de Bachillerato* (Síntesis). En www.dgb.sep.gob.mx/baselegal/07-congresonalbach.doc
32. Rodríguez, Roberto, A treinta años de la Autonomía Universitaria constitucional, Campus Milenio, No. 337, Seminario de Educación Superior (SES), En: <https://www.ses.unam.mx/publicaciones/articulos.php?proceso=visualiza&idart=701>.
33. Secretaría de Educación Pública, Centro Multimodal de Estudios Científicos del Mar y Aguas Continentales (CMM) En: http://www.sems.gob.mx/es_mx/sems/cetmar.
34. Secretaría de Educación Pública, Colegio Nacional de Estudios Profesionales (CONALEP), En: <http://www.conalep.edu.mx/qspropuesta/Paginas/Mision-Vision.aspx>.
35. Secretaría de Educación Pública, Subsecretaría de Educación Media Superior, En: http://www.sems.gob.mx/es_mx/sems/cbtis.
36. Secretaría de Educación Pública, Instituto Politécnico Nacional, En: <http://m.ipn.mx/ofertaEducativa/medioSuperior.html>.
37. Secretaría de Educación Pública, Subsecretaría de Educación Media Superior, En: http://www.sems.gob.mx/es_mx/sems/cbta.

38. Secretaría de Educación Pública, Televisión educativa, En: http://www.televisioneducativa.gob.mx/quienes_somos
39. *Sistema Educativo en México*, Organización de Estados Iberoamericanos. Datos Mundiales de Educación. En: http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/WDE/2010/pdf-versions/Mexico.pdf.
40. Sistema Educativo Militar. En: <http://www.gob.mx/sedena/acciones-y-programas/sistema-educativo-militar>.
41. Sistema Educativo Nacional, En: <http://www.m exterior.sep.gob.mx/sisedMEX.html>.
42. Reformas al Artículo 3º. Constitucional. En: <http://www.snte.org.mx/tercerconstitucional/galerias1/255/reformas-al-articulo-3-constitucional>.
43. Subsecretaría de Educación Media Superior, En: http://www.sems.gob.mx/es_mx/sems/centros_estudios_bachillerato.
44. Yankelevich, Pablo, Pensar la revolución. Una aproximación a la Generación de 1915, En: *H México*, UNAM, Mayo 2011, En: <http://www.h-mexico.unam.mx/node/6546>
45. Székely Pardo, M., "Avances y Transformaciones en la Educación Media Superior", *Revista Este País*, México, 2009, pp.30-33, En: <http://www.inee.edu.mx/images/stories/Noticias/2009/Octubre/estepais-1.pdf>.
46. Villatoro, Carmen, "Proyectos y programas en B@UNAM" En: *Revista Mexicana de bachillerato a Distancia*, No. 8, Año 5, Agosto de 2013, p.2. En: <http://bdistancia.ecoesad.org.mx/?articulo=bunam-a-traves-de-sus-numeros>.
47. Zuzazua, Mónica, "La experiencia de la B@UNAM en la atención a migrantes", En: *Revista mexicana de bachillerato a Distancia*, No. 6, Año 2, Agosto de 2011, p.27. En: <http://bdistancia.ecoesad.org.mx/?numero=numero-6>