



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO

FACULTAD DE FILOSOFIA Y LETRAS
COLEGIO DE PEDAGOGIA

PLAN DE ESTUDIOS, ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE EN EL BACHILLERATO PROPEDEUTICO DEL ESTADO DE MEXICO: UNA REFLEXION DESDE LA EXPERIENCIA DOCENTE

T E S I N A
QUE PARA OBTENER EL TITULO DE:
LICENCIADO EN PEDAGOGIA
P R E S E N T A:

RAMON DONATO SOLANO MENDOZA

ASESOR: LIC. BENITO GUILLEN NIEMEYER



TESIS CON
FALLA DE ORIGEN
CIUDAD UNIVERSITARIA 2002



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.

INDICE

INTRODUCCIÓN.....	5
CAPITULO 1. MARCO GENERAL DE REFERENCIA.....	7
1.1 La Educación Media Superior en el Estado de México.....	15
1.2 Bachillerato Estatal Situación Actual.....	22
1.3 La Preparatoria 18. El Contexto de la Experiencia.....	27
CAPITULO 2. PREPARATORIA ESTATAL: EL MARCO CONCEPTUAL..	56
2.1 Escuela Preparatoria y Entorno Socioeconómico Mundial.....	60
2.2 Teoría Crítica y Circunstancia Histórica.....	80
2.3 Revolución Científico Técnica y Sistema de Trabajo	88
2.4 Modelo de Trabajo y Formación.....	94
2.5 Racionalidad Humano Comunicativa: Una Visión de la Educación.	100
CAPITULO 3. PREPARATORIA Y PLAN DE ESTUDIOS 1982-1994.....	109
3.1 La Pedagogía Industrial el Trasfondo del Tronco Común.....	114
3.2 Lo Socioeducativo en la Reforma del Bachillerato en 1982.....	117
3.3 Los Conocimientos Básicos. La Justificación del Tronco Común.	122
3.4 El Tronco Común en el Bachillerato del Estado de México.....	126
3.5 El Tronco Común. La Organización del Plan de Estudios.....	131
3.6 Tronco Común y Sistematización de Contenidos.....	138
3.7 Tronco Común y Bachilleratos Específicos.....	142

CAPITULO 4. PREPARATORIA ESTATAL: EL BACHILLERATO ÚNICO.....152

- 4.1 Bachillerato Único y Sociedad.....155**
- 4.2 Currículum, Objetivos y Estrategias Metodológicas.....162**
- 4.3 El Metacurrículum ¿ Alternativa de Cambio en el Bachillerato ? 170**
- 4.4 Propuesta Curricular y Problemas del Bachillerato172**
- 4.5 Plan de Estudios 1994 y Práctica Escolar Cotidiana.....180**

CAPITULO 5. BACHILLERATO ÚNICO. ALGUNAS LÍNEAS DE TRABAJO..190

- 5.1 Cambio Docente. Una Postura Necesaria.....191**
- 5.2 Asimilación, Acomodación, equilibrio y Zona de Desarrollo
Próximo.....198**
- 5.3 Las Academias de Grado: Un Espacio Para el Diálogo.....213**

CONCLUSIONES.....216

FUENTES CONSULTADAS.....222

INTRODUCCION

La presente tesina tiene dos propósitos fundamentales, por un lado, busca hacer una descripción del bachillerato propedéutico dependiente del Gobierno del Estado de México y por otro, elaborar un acercamiento crítico a los planes de estudio de la institución con la finalidad de comprender los supuestos que fundamentan el diseño de las propuestas curriculares de la institución.

Además, en esta última línea, se analizan las insuficiencias de los modelos de educación y formación delineadas por el plan formal y se valora la posibilidad de que el actual mapa curricular se constituya en un vehículo para transformar la práctica docente de los catedráticos de la preparatoria estatal.

Atendiendo a estos objetivos, el trabajo se divide en cinco capítulos. En el primero, se hace referencia a las principales características, tanto de la entidad mexiquense como del municipio, con la finalidad de situar al lector en el entorno de la institución. Asimismo, se describe el origen y evolución de la preparatoria desde su creación en 1981.

En el capítulo 2, se construye un marco teórico sustentado en corrientes de pensamiento cuyo común denominador es mantener una postura crítica ante la situación social generada por el desarrollo del proceso de globalización, de la sociedad cognitiva y por el avance sin precedente de la ciencia y la tecnología. En este marco, es que se da sentido al conjunto de decisiones en materia de educación media superior en el Estado México.

En los capítulos 3 y 4, se analizan los planes de estudio de la preparatoria. Se ubican sus fundamentos conceptuales y se contrastan con las opciones de formación y educación que se debaten en el plano nacional e internacional: el enfoque racional instrumental y el enfoque humano comunicativo.

Es de interés, también del capítulo 4, revisar con mayor detalle las propuestas metodológicas "sugeridas" para trabajar las competencias básicas en el bachillerato porque es uno de los aspectos en los que la autoridad ha centrado su discurso de cambio.

El último capítulo, sugiere líneas de trabajo en la perspectiva de presentar alternativas a la situación prevaleciente en la institución. Así, reconoce la necesidad de mejorar los niveles de formación de los estudiantes que ingresan a la preparatoria 18, a partir de una revisión rigurosa de la teoría que ayude a esclarecer las nociones de enseñanza y aprendizaje y del trabajo colegiado.

Finalmente, las conclusiones aportan sugerencias para esclarecer a través de la investigación cualitativa algunos aspectos oscuros del acontecer cotidiano de la escuela y propone el trabajo de academias de grado como espacio para la autoformación y el desarrollo profesional.

CAPITULO 1. MARCO GENERAL DE REFERENCIA

Como lo indica el título de este trabajo, la temática de la tesina es el plan de estudios, la enseñanza y el aprendizaje en el bachillerato propedéutico del Estado de México.

Es un tema de mi interés porque desde 1988 formo parte de la planta docente del bachillerato estatal como profesor titular del Taller de Lectura y Redacción en la Escuela Preparatoria Oficial No. 18 que limita el presente análisis a la óptica del catedrático y le impone necesariamente la postura desde donde se percibe al Subsistema de Educación Media Superior mexicana.

Por otro lado, la reflexión importa también porque en los últimos años la preparatoria estatal se ha visto sujeta a un proceso de reforma a partir de un solo aspecto, importante, pero insuficiente, al enmarcarla exclusivamente en la modificación del plan de estudios, como si eso garantizara la renovación de las actividades académicas de las 150 escuelas preparatorias distribuidas en los distintos municipios de la entidad que por años han privilegiado la enseñanza y el aprendizaje enciclopédico, memorístico y carente de significado para la mayor parte de los estudiantes matriculados en las instituciones.

Si bien el plan curricular es uno de los problemas de la institución, las dificultades rebasan con mucho el plan de estudios. En realidad, las contradicciones del bachillerato estatal pueden rastrearse en múltiples factores, de entre los cuales destacan los de carácter externo como la acelerada industrialización de la entidad, la explosión demográfica, la dinámica poblacional y la crisis económica. Además, participan elementos internos como la ausencia de planeación institucional, la ausencia de cursos de actualización docente, la relevancia y pertinencia de los aprendizajes, las prácticas pedagógicas y la gestión educativa.

Unos y otros determinan el contexto real en el que ocurren los procesos de enseñanza-aprendizaje, lo orientan, lo condicionan y le imponen una dinámica particular. Por ello, en este primer capítulo se elabora el marco de referencia general de la preparatoria mexiquense tanto en el plano estatal como en el plano municipal de suerte que el lector comprenda los aspectos que la han venido constituyendo a lo largo de más de 20 años de existencia.

El Estado de México, se encuentra localizado en lo que antiguamente era conocido como Valle de Anáhuac.

La entidad está situada en la parte más alta del área genéricamente llamada Altiplanicie Mexicana y su capital, Toluca se ubica a una altura de 2,700 metros sobre el nivel del mar. En total, la entidad cuenta con una superficie cercana a los 21,500 kilómetros cuadrados que la convierte en el lugar número 25 entre las entidades del país en extensión.

La parte del Estado de México, que se ha venido a conocer con el nombre de Valle de México, representa apenas algo más del 12% de la superficie total de la entidad. Esta porción colinda con la capital del país y se ha visto sujeta en años recientes a una dinámica que mucho corresponde a la problemática que vive el D.F., expresada en desempleo, falta de servicios, delincuencia, contaminación, déficit habitacional, etc. Los problemas comunes, determinaron la reorganización del espacio urbano en una región denominada Zona Metropolitana de la Ciudad de México, de suerte que las distintas acciones gubernamentales son impulsadas por los

gobiernos tanto del D.F. como de la entidad mexiquense.

En la actualidad el Estado de México cuenta con 122 municipios, el último Valle de Chalco Solidaridad fue aprobado por la legislatura local en el mes de octubre de 1994, en ellos se distribuye la población de manera irregular. El Censo General de Población y Vivienda 2000 reporta de manera preliminar un total de 13,083,359 habitantes que representan el 13.43% del total nacional de los cuales 6,377,610 son hombres y 6,705,749 son mujeres, en porcentajes corresponden al 49% y al 51% respectivamente. Sin embargo, el 55.45% vive en 10 ciudades como Atizapán de Zaragoza, Cuautitlán Izcalli, Chimalhuacán, Ecatepec, Naucalpan, Nezahualcóyotl, Toluca, Tlalnepantla, Valle de Chalco y Tultitlán, en donde se asientan 7,255,117 habitantes; con excepción de Toluca, estos municipios forman parte de la Zona Metropolitana de la Ciudad de México.

El XII Censo General de Población y Vivienda 2000, también concluye que 7,023,612 habitantes son menores de 24 años, cantidad que representa el 53.68% de la población estatal. Esto explica en parte, el rápido desarrollo del sistema educativo del estado. Para dar una idea de su expansión en el ciclo escolar 1990-1991 la matrícula ascendió a 2,853,000 y en el año 1998-1999 experimento un avance de 3,232, 000 alumnos, que significa un aumento de la cobertura de 54,143.2 por año en los

niveles de educación preescolar, primaria, secundaria, bachillerato y profesional medio.

Según INEGI, hasta 1999 el Estado de México contaba con 360,390 unidades empresariales con 1,611,097 trabajadores. Comparado con la población de 15 a 49 años del Censo del 2000 con posibilidad de emplearse de 7,147,488, apenas representan el 22.54% de ese grupo de edad empleada en la entidad, aun cuando el índice de crecimiento de empleo de 1993-1998 fue de 4.6% anual, es decir, en ese lapso se crearon 327,234 puestos de trabajo.

Con cifras económicas según municipio de INEGI 1994-1999, el desempleo abierto para 1998, cerró en 3%, mientras que en octubre de 1999, fue de 2.6%. El promedio de 1993 a 1999 (enero-octubre) fue de 3.8%, mientras que el registro nacional fue de 4.1%. No obstante, el Plan de Desarrollo del Estado de México 1999-2005, señala que "la tasa de desempleo abierto, más el subempleo, como porcentaje de la población económicamente activa, pasó de 23.4% en 1995, a 17.9 % en los primeros meses del año 1999". Tomando como referencia este último dato junto con los del Censo General de Población y Vivienda 2000 que establece una población ocupada de 4,768,609, el desempleo y el subempleo es del orden de 853,581 personas desocupadas o parcialmente ocupadas.

El problema se agudiza más si consideramos las remuneraciones de la población ocupada ya que al cierre de 1998 un 9.1%, 433,943.4 percibían ingresos inferiores a un salario mínimo. En contraste, los trabajadores con percepciones superiores a cinco salarios mínimos, llegaron al 14.5% de la población ocupada en ese año, en números serían 691,448.3 asalariados. En el año referido el salario mínimo en promedio fue de 30.1 pesos diarios. Se toma el promedio porque de acuerdo a la clasificación salarial de la Comisión Nacional de los Salarios Mínimos la entidad se encuentra ubicado en las áreas geográficas "A" y "C" con tarifas diferenciadas. Actualmente, a abril de 2001 el salario mínimo es de 40.35 pesos diarios para la zona "A" y de 35.55 pesos diarios en la región "C".

De lo anterior se puede inferir que los ingresos son distribuidos entre 4.51 miembros por familia, ya que, según el último Censo de INEGI, es el promedio de habitantes por vivienda.

Otra característica del Estado de México es el bajo presupuesto invertido en mejorar los niveles de bienestar social, salud, vivienda, educación, comunicaciones, acceso a bienes y servicios subsidiados, al mejoramiento de los conocimientos y habilidades de las personas. Por ejemplo, en 1999 el presupuesto total de egresos fue de 36 mil 324 millones 500 mil pesos que equivale a 2 mil 802 pesos anuales por habitante es decir, 7 pesos 70 centavos diarios por mexiquense. Ahora, se

revisará la inversión en gasto social para el mismo año. A ese rubro se destinaron 24 mil millones de pesos, si esta cantidad la repartimos de igual manera entre todos los mexiquenses les tocaría de mil 861 pesos anuales, cinco pesos diez centavos al día por habitante.¹

Los recursos en verdad son escasos, lo son más cuando Arturo Montiel Rojas, gobernador constitucional reconoce que anualmente se suman cerca de 240 mil personas a los más de 13 millones que aquí habitan, por supuesto, todos ellos demandan sin demora agua, drenaje, electricidad y educación.

La educación en el Estado de México y el gasto correspondiente como en todas las entidades de la República (por mandato de la Ley General de Educación de 1993, Artículo 25), es cubierto tanto por la Federación como por los Gobiernos Estatales, aunque en fechas recientes la prensa nacional informo de la protesta de los gobernadores de Tlaxcala, Oaxaca y Guerrero por los criterios para la distribución del presupuesto federal.² De cualquier forma el cuadro siguiente ilustra la proporción en que cada nivel de gobierno participa de esa responsabilidad. Las cifras, indica la SEP, son hasta el momento las más recientes, aunque correspondan a 1996.

¹ Montiel Rojas, Arturo. Primer Informe de Gobierno. Toluca, GEM, 2000, p.p.15-25.

² Latapí Sarre, Pablo. "Se veía venir", en Proceso No. 1313, 30 de diciembre de 2001, p. 54.

CUADRO No. 1 GASTO TOTAL EN EDUCACIÓN POR ENTIDAD FEDERATIVA 1996 * (miles de pesos)

Entidad federativa	Gasto federal (A)	Gasto por entidad federativa (B)	Gasto total (C)	Porcentaje del gasto por entidad federativa con respecto al gasto total (%) (B) (C)
Agascalientes	895 743.5	55 934.0	951677.5	5.9
Baja California	2 190 385.7	1 431 752.5	3 622 138.2	39.5
Baja Cal. Sur	714 804.1	57 938.8	772 742.9	7.5
Campeche	905 416.1	248 312.2	1 153 728.3	21.5
Chiapas	3 228 361.3	830 780.2	4 059 141.5	20.5
Chihuahua	2 325 430.5	1 062 069.0	3 387 499.5	31.4
Coahuila	2 205 181.9	330 473.8	2 535 655.7	13.0
Colima	725 816.2	109 495.6	835 311.8	13.1
Distrito Federal	17 880 664.0	981 686.4	18 862 350.4	5.2
Durango	1 644 172.6	414 769.2	2 058 941.8	20.1
Edo de México	5 634 063.9	3 415 907.4	9 049 971.3	37.7
Guanajuato	2 473 044.1	549 992.8	3 023 036.9	18.2
Guerrero	3 024 159.1	248 997.0	3 273 156.1	7.6
Hidalgo	2 047 375.2	309 249.8	2 356 625.0	13.1
Jalisco	3 499 573.3	1 859 102.1	5 358 675.4	34.7
Michoacán	3 105 773.7	612 548.2	3 718 321.9	16.5
Morelos	1 355 830.1	38 631.4	1 394 461.5	2.8
Nayarit	1 132 069.2	226 889.5	1 358 958.7	16.7
Nuevo León	2 633 240.0	1 041 480.0	3 674 720.0	28.3
Oaxaca	2 950 988.5	57 023.1	3 008 011.6	1.9
Puebla	2 946 273.7	762 804.6	3 709 078.3	20.6
Querétaro	1 135 292.3	213 498.2	1 348 790.5	15.8
Quintana Roo	813 223.2	46 140.0	859 363.2	5.4
San Luis Potosí	2 114 477.6	222 649.1	2 337 126.7	9.5
Sinaloa	2 206 132.2	756 076.8	2 962 209.0	25.5
Sonora	1 981 588.5	934 702.5	2 916 291.0	32.1
Tabasco	1 511 704.4	657 572.1	2 169 276.5	30.3
Tamaulipas	2 734 064.8	588 865.1	3 322 929.9	17.7
Tlaxcala	887 620.8	64 385.0	952 005.5	6.8
Veracruz	4 902 473.3	1 232 542.2	6 135 015.5	20.1
Yucatán	1 537 775.4	404 830.0	1 942 605.4	20.8
Zacatecas	1 381 503.1	231 357.9	1 612 861.0	14.3
Total	84 721 222.3	19 998 456.4	104 722 678.7	19.1

* Gasto destinado a todos los niveles y modalidades, incluyendo cultura, recreación y deporte.

FUENTE: SEP. Perfil de la educación en México. México, SEP, 1999.

En el Concentrado Nacional se observa que el Estado de México, con sus propios recursos participa con el 37.7% del gasto educativo total que se ejerce en su territorio, sólo superado por Baja California con un 39.5%. De ese total 6,864,918.2 que representa el 68%, se destinó a Educación Básica (preescolar, primaria y secundaria), el restante 2,185,053.1 que representa el 32% se distribuyó entre los otros Subsistemas.

La distribución se justifica por la diferencia en el número de alumnos entre el nivel básico y el nivel superior, en ese entonces la educación elemental representaba el 85.41% de toda la inscripción en el Sistema de Educación Pública en el Estado de México.

Cabría aquí hacer un paréntesis, para señalar que con el Acuerdo Nacional Para la Modernización de la Educación Básica, suscrito por la Secretaría de Educación Pública, los 31 gobernadores de los Estados y la Dirigencia Nacional del SNTE de mayo de 1992, el Sistema de Control Federal en sus modalidades de Educación Especial, Indígena, Preescolar, Primaria, Secundaria y Normal, con todos sus recursos materiales, humanos, técnicos y financieros, pasó a formar parte de un amplio y bien estructurado Sistema Educativo de Control Estatal, que para el ciclo escolar 1990-1991 era de 1,410,00 alumnos. Sin embargo, aún cuando uno de los propósitos del acuerdo era integrar un solo sistema educativo, capaz de dar respuesta a la creciente demanda de servicios educativos, tanto en

cantidad como en calidad; la federalización educativa se ha enfrentado con serios obstáculos, sobre todo por la existencia de dos sindicatos que representan a los trabajadores de la educación; no obstante, que, administrativamente la transferencia de escuelas de control federal ha concluido, la dicotomía entre ambos subsistemas se mantiene. Para el efecto, la Legislatura Local aprobó la Ley que crea el Organismo Público Descentralizado Denominado Servicios Educativos Integrados al Estado de México, mismo que se hace cargo del antiguo sistema federal en condiciones idénticas bajo las cuales operaba cuando dependía de la SEP. La desvinculación es tal que ni si quiera en las políticas de formación docente existe coordinación, desaprovechándose así la amplia red de escuelas normales con las que cuenta el Estado. Desde luego, una articulación adecuada rebasa los límites administrativos, pues de hecho, el problema mayor es la coexistencia de dos sindicatos de maestros, el Federal y el Estatal, uno y otro luchan por mantener férreamente el control de sus bases y de sus cuotas de poder político.

1.1 LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR EN EL ESTADO DE MÉXICO

El Subsistema Educativo Estatal es un sistema joven, su expansión, evolución y desarrollo puede situarse en la década de los años 80s,. Éstos se caracterizaron por una alta tasa de crecimiento poblacional, que según el Plan de Gobierno 1981-1987³ se situó en promedio en 6.9% anual;

³ Plan de Gobierno 1981-1987. Bases para una nueva estrategia de desarrollo. Toluca, GEM, p. 7.

aunado al índice de crecimiento, la inmigración fue otro factor de la expansión demográfica en la entidad, ya que según el censo de 1990 sólo el 59.6% de habitantes había nacido en el Estado, los demás procedían del Distrito Federal, Puebla y Michoacán, principalmente.

Al continuar revisando las cifras se encontró que entre 1990 y 1995 la tasa de crecimiento de la población descendió a 2.8% anual, pero el gobierno estatal calcula que de continuar ese ritmo de crecimiento los habitantes se duplicaran en tan sólo 25 años lo que redundaría en una mayor presión de servicios públicos, por eso hace proyecciones para situar el índice en 2.2% de promedio anual en el año 2010, al menos esa es la propuesta establecida en el Plan de Desarrollo Estatal 1999-2005.⁴

Por el contrario, el Censo de Población y Vivienda de 1995 determinó un ligero aumento en el índice de inmigración, para ese momento la cifra de nacidos en la entidad disminuyó a 53.45% por lo que el movimiento de personas provenientes de otros estados se incrementó.

En combinación, reproducción natural e inmigración hacen que anualmente se sumen 240 mil nuevos habitantes a la población ya existente en la entidad lo que deteriora aun más la calidad de vida de todos sus habitantes.

⁴ Anexos Estadísticos del Plan de Desarrollo del Estado de México 1999-2005, pp. 1-19.

La educación media superior no podía sustraerse a esta dinámica, no sólo se vio afectada por la explosión demográfica, sino que la presión también provino de una visión arraigada en el conjunto de la población mexicana que percibe a la educación como un bien positivo para alcanzar mayores niveles de bienestar social. Así lo demuestra Humberto Muñoz del Instituto de Investigaciones Sociales de la UNAM, en su investigación sobre los valores educativos y el empleo en México⁵ señala que hacia 1989 un alto porcentaje de una muestra nacional de 9,816 personas mayores de 15 años relacionan nivel educativo con superación personal, mejores ingresos económicos, con bienestar familiar y con la posibilidad de encontrar un trabajo mejor remunerado.

La combinación de estos elementos obligaron a que el Gobierno del Estado de México fundara en 1981 la Preparatoria del Estado, que fue expandiéndose en la medida en que la población demandaba su ingreso a este nivel educativo. Sin embargo, su creación adoleció de propósitos claramente definidos en cuanto a operación, desarrollo y proyecto educativo. La idea era sólo satisfacer en lo posible la demanda. De hecho, la propia Secretaría de Educación Pública a través del Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000 y del actual Programa de Educación 2001-2006, reconoce como uno de los problemas del ciclo su tendencia a la atención a la demanda en detrimento de la calidad del servicio educativo.

⁵ Muñoz García, Humberto. Los valores educativos y el empleo en México, pp. 131-155.

La Preparatoria del Estado de México es fiel reflejo de esa política, sólo así es posible entender las graves limitaciones de la institución en términos de la calidad educativa manifiesta en los bajos niveles de aprovechamiento académico, en la reprobación reiterada y en la deserción.

El cuadro siguiente refleja el desarrollo de la institución:

CUADRO No. 2 CRECIMIENTO DE LA ESCUELA PREPARATORIA EN EL ESTADO DE MÉXICO

CICLO ESCOLAR	ESCUELAS CREADAS.		TOTAL	ALUMNOS
	GENERALES	ANEXAS*		
1981-1982	1	-	1	97
1982-1983	3	-	4	409
1983-1984	3	-	7	827
1984-1985	3	-	10	1, 393
1985-1986	4	34	48	5, 211
1986-1987	10	-	58	9, 187
1987-1988	7	-	65	12, 680
1988-1989	9	-	74	14, 332
1989-1990	13	-	87	17, 557
1990-1991	13	-	100	21, 611
1991-1992	13	33**	113	27, 136
1992-1993	14	-	127	32, 600
1993-1994	-	-	127	34, 686
1994-1998***	21	-	148	ND
1998-2001	2	-	150	72, 295

*Las preparatorias anexas son instituciones que empezaron a funcionar en las instalaciones de las escuelas normales del Estado de México a partir del ciclo escolar 1985-1986

** corresponden a los turnos vespertinos de las preparatorias anexas a las normales

*** cifra difundida por la SECyBS para el examen de ingreso a la educación media superior

Fuente: Subsecretaría de Educación Media Superior del Gobierno del Estado de México

El cuadro revela claramente la multiplicación y crecimiento del nivel. Sin embargo, aún cuando sólo hace referencia a la expansión de la Escuela Preparatoria dependiente del Gobierno del Estado, es un hecho que la Educación Media Superior en la entidad, como espacio formal en el que se realizan los estudios posteriores a la secundaria, se atiende en una gran variedad de instituciones. En un intento por clasificar a éstas, la SEP las ordena como instituciones de núcleo tecnológico terminal, se incluye en esta categoría todas aquellas instituciones que ofrecen estudios orientados a la preparación de los estudiantes en una especialidad técnica, formándolos para la realización de tareas específicas en el ámbito de la producción o de los servicios; instituciones de núcleo tecnológico bivalente, se considera en esta vertiente a las escuelas en cuyos planes de estudio se encuentran entreverados los contenidos y aprendizajes generales del Bachillerato (porción propedéutica) con aquellos otros que aportan formación para el trabajo técnico especializado (porción terminal). En el orden de las instituciones con núcleo universitario o propedéutico, se agrupan aquellas instituciones de naturaleza universitaria, que no obstante contar con programas encaminados a la formación para el trabajo, expiden un diploma o constancia en que se alude a la especialización cursada, sin carácter de título, más bien, enfatizan la formación general como elemento esencial para cursar estudios superiores.

La Escuela Preparatoria del Estado puede agruparse en esta última categoría, no obstante que es completamente independiente de la Universidad Autónoma del Estado de México (UAEM), pues como señalamos líneas arriba constituye la respuesta del Ejecutivo estatal para atender la demanda de educación media superior, que por diversas razones no tiene cobertura en los planteles en cuyo sostenimiento participan la Federación o las universidades.

En términos cuantitativos, en el Estado de México los estudios propedéuticos continúan prevaleciendo sobre los terminales o técnicos. En el cuadro No. 3 se aprecia la diferencia de matrícula en las modalidades enunciadas durante el ciclo escolar 1993-1994, allí se observa que entre el Bachillerato General y el Bachillerato Pedagógico suman un total de 36,810 alumnos, en tanto que el Bachillerato Técnico y Profesional Técnico se reduce a la cifra de 18,053.

CUADRO No. 3 MATRÍCULA POR NIVEL Y/O TIPO EDUCATIVO EN EL ESTADO DE MÉXICO*

N I V E L	OFICIAL	PARTICULAR	T O T A L
Preescolar	165 210	11,913	177 124
Primaria	910 498	7 534	981 032
Cap. P. El Trabajo	1 476	490	1 966
S U B T O T A L	1 077 184	82 938	1 160 122
SECUNDARIA			
General	214 891	16 582	231 373
Técnica	39 489	3 480	42 969
Telesecundaria	21 869	—	21 869
S U B T O T A L	276 249	20 062	296 311
BACHILLERATO			
General	24 132	2 112	26 244
Pedagógico	10 554	12	10 566
Técnico	8 837	1 876	10 703
Profesional Técnico	3 238	4 104	7 342
S U B T O T A L	46 761	8 104	54 865
Normal	346	1 040	1 386
Licenciatura (4)	5 301	—	5 301
Posgrado	—	—	—
S U B T O T A L	5 647	1 040	6 687
TOTAL GENERAL	1 405 841	112 144	1 517 985

* FUENTE: Secretaría de Educación, Cultura y Bienestar Social. Informe Estadístico 1993-1994.

La cifra es congruente con la matrícula nacional, en el ciclo escolar 1998-1999 la población estudiantil total inscrita en el nivel era de 2,606,099 alumnos; en el bachillerato general o propedéutico estaban matriculados el 57.8 por ciento, es decir, 1, 507,028 alumnos. Esta última cifra es parecida al dato que reporta el Plan Maestro del Bachillerato General 2001-2005 estatal, ya que el 59% de la matrícula elige el bachillerato general.

La diferencia es explicable en la medida en que el esfuerzo educativo estatal se guió por la lógica de atención a la demanda, como

reiteradamente lo expresan los Informes de Gobierno del período 1981–1987. Es más difícil construir, equipar y mantener inmuebles destinados a la Educación Media Superior Técnica, porque los costos unitarios del servicio son mayores. Comparativamente, la Subsecretaria de Educación e Investigaciones Tecnológicas estimaba que durante el ciclo 1996–1997 en el bachillerato técnico de la SEIT el gasto anual fue de seis mil pesos por alumno⁶, en tanto el gasto realizado en el mismo periodo en todo el bachillerato del Estado de México, incluyendo profesional, técnico y general fue de 1,435.64 pesos anuales por estudiante.

La rápida expansión del Subsistema de Educación Media Superior vino a deteriorar aún más la ya de por sí raquítica inversión educativa. Los datos son elocuentes, el gobernador Arturo Montiel Rojas en su primer informe de gobierno señala que una gran parte de la deuda pública estatal (al 31 de agosto de 1999 era de 22 mil 297 millones de pesos) es generada por la alta matrícula escolar.⁷

1.2 BACHILLERATO ESTATAL, SITUACIÓN ACTUAL

La Educación Media Superior es actualmente el nivel donde se presenta la mayor demanda educativa. La presión de agudiza si se toma en cuenta el ciclo escolar 1991–1992 donde la matrícula global representó apenas el 14.27% del grupo de edad entre 15 y 19 años, que constituía la población

⁶ Sistema Nacional de Educación Tecnológica. México, SEP, 1998, pp. 25–26.

⁷ Montiel Rojas, Arturo. Primer Informe de Gobierno. Toluca, GEM, 2000, pp. 3–17.

demandante. Sin embargo, la matrícula no sólo es satisfecha por el Gobierno del Estado de México, otras instituciones también concurren a la cobertura de la demanda. En conjunto, durante el ciclo escolar 1992-1993 la matrícula total (se considera el Bachillerato Propedéutico, Bachillerato Técnico y Bachillerato Terminal) ascendió a 208 456 jóvenes, con una cobertura de 9.4% de la demanda total nacional.⁸

Con cifras del Anuario Estadístico de INEGI, Estado de México 2000, es posible señalar que durante el año lectivo 1998-1999 la matrícula creció un 6.17% para situarse en una población estudiantil de 222 187 alumnos, distribuidos de la siguiente forma: 50 093 pertenecen al sistema federal, 110 320 son de control estatal, 16 809 son del sistema autónomo y 44 965 estudian en escuelas particulares; pese al aumento constante de la matrícula entre 1994 y 2001, la cobertura para el servicio no ha variado, así lo afirmó Arlette López Trujillo, Subsecretaria de Educación Media Superior y Superior, ya que en cifras manejadas por esa área, aproximadamente el 75% de jóvenes demandantes del Bachillerato no continúan sus estudios por falta de recursos económicos, de interés o de tiempo.⁹

Aún cuando la participación de diversas instituciones en la operación del servicio de Educación Media Superior genera una cobertura mayor, la

⁸ Guadarrama Rojas, Sandra. "Educación media superior, la modalidad abierta...", pp. 19-26.

⁹ López Trujillo, Arlette. "Sólo 25 por ciento de jóvenes en edad escolar cursan estudios", en La Jornada, domingo 16 de abril, 52.

proliferación de diversas instancias propicia la multiplicidad de planes de estudio. Para ser precisos, existen 18 diferentes planes curriculares. Si bien es loable a la diversificación del subsistema, es preocupante que no exista coordinación entre ellas. Este problema rebasa los límites estatales, por eso el Programa para la Modernización Educativa 1989-1994, consideró prioritario establecer una coordinación nacional para la planeación y programación de la Educación Media Superior para concertar medidas de política educativa y acciones inter-institucionales.

No fue sino hasta el año de 1993 que la línea de política educativa enunciada arriba, se concretó con la expedición del Reglamento Interno de las Comisiones Estatales para la Planeación y Programación de la Educación Media Superior, instancia donde participarían las instituciones de carácter público responsables de impartir el ciclo de bachillerato. Este organismo, entre otras funciones tenía la de analizar temáticamente los problemas de las instituciones y concertar acciones en la búsqueda de soluciones a los problemas locales y regionales. La comisión, además, definió líneas de trabajo inmediatas a fin de constituir un sistema nacional de información, evaluación y planeación del ciclo. Así, se comenzaron a trabajar a nivel estatal los siguientes aspectos:

- a) Integrar la información referente a las diversas modalidades de la educación media superior impartidas en el estado

- b) Difundir a nivel local la información sobre catálogos de carreras, estudios de mercado, cobertura y giro de empresas registradas en el Consejo Estatal Consultivo de Educación para la Producción.
- c) Realizar un diagnóstico del personal académico a fin de elaborar programas de formación, actualización y titulación del personal del nivel.

Esta última línea de acción es la que nos interesa, en particular la información de los docentes adscritos al Departamento de Educación Media Superior del Gobierno del Estado de México. La información que existe al respecto es incompleta, ya que el equipo técnico no ha sido consolidado gracias a los vaivenes de la política, por eso existe dispersión en las estrategias de trabajo y en la concentración y difusión de los datos.

Con datos de INEGI, es posible determinar que en todas las modalidades de educación media superior al finalizar el año 1999 laboraban en el bachillerato del Estado de México 7,457 profesores entre directivos, orientadores, catedráticos, investigadores y personal de apoyo de asignaturas complementarias, atendiendo a una población de 110 320 alumnos. Las cifras reportadas por la subdirección del bachillerato general en el año 2001, nos indican que los profesores horas clase de la preparatoria estatal ascienden a 3831.

Sobre la preparación profesional de los catedráticos del bachillerato propedéutico los datos más recientes son de 1992. Al respecto, el cuadro No. 4 muestra el panorama del nivel de estudios de los profesores.

CUADRO No. 4 PREPARACIÓN PROFESIONAL DEL PERSONAL DOCENTE DEL NIVEL MEDIO SUPERIOR EN EL ESTADO DE MEÉXICO CICLO ESCOLAR 1991-1992.

G R A D O	No. DE PROFRS.	PORCENTAJE
Doctorado	4	0.1%
Maestría	77	2.7%
Licenciatura	1,995	80.6%
Normal Elemental	59	2.1%
Otros	391	14.5%
T O T A L	2,526	100 %

- Fuente: Secretaría de Educación Cultural y Bienestar Social.

A simple vista el lector puede considerar aceptable el nivel académico de los catedráticos, en tanto 2,076 profesores cuentan con estudios superiores; el dato es verdaderamente relevante si se toma en cuenta que no existe una política claramente definida en la selección, contratación, actualización y promoción del personal docente. El que un profesional ingrese o no ingrese al subsistema, depende en gran medida de la voluntad del director del plantel donde desea prestar sus servicios y de la decisión de las autoridades del Departamento Administrativo. Por ello, es frecuente encontrar profesionales con nombramiento de profesor horas clase impartiendo materias distintas al área de su formación;

profesionistas que sin tener el perfil académico requerido ocupan las plazas vacantes al libre arbitrio de las autoridades educativas.

Por el momento, no es posible determinar el porcentaje de profesores titulados, el propio Departamento de Educación Media Superior, órgano rector del nivel, no cuenta con la información correspondiente.

La cifra globalizada también se puede leer desde otra óptica, en el Estado de México, es común cuantificar en el nivel de Licenciatura a catedráticos egresados de las Normales con estudios de Licenciatura en Educación Media Básica, con perfiles de egreso diferentes a las necesidades del Bachillerato Estatal. En el Plan Maestro 2001-2005 del Bachillerato General se afirma que la proporción entre catedráticos de extracción normalista y universitarios es de uno a dos.

1.3 LA PREPARATORIA No. 18: EL CONTEXTO DE LA EXPERIENCIA

Ya descritos los rasgos sobresalientes del bachillerato general, se pasara ahora a exponer las características de la escuela en donde laboro, ya que es el lugar de la experiencia cotidiana y desde donde se hace posible la observación y el análisis de la institución mexiquense.

La Escuela Preparatoria No. 18 se localiza en ciudad Nezahualcóyotl.

Este Municipio fue constituido en abril de 1963, en terrenos pertenecientes a los comuneros y ejidatarios de los Municipios de Ecatepec, Chimalhuacán y Texcoco. Tiene una superficie de 6,344 kilómetros cuadrados, con una altitud media de 2,240 metros sobre el nivel del mar.

Cabe destacar que Nezahualcóyotl se encuentra integrado por 85 colonias, predominantemente urbanas, por lo tanto, no existen superficies territoriales dedicadas a la producción agrícola y tampoco existe hoy en día, tenencia de la tierra bajo el régimen ejidal o comunal.

Por otro lado, como parte integrante de la zona conurbada de la ciudad de México, el municipio se encuentra íntimamente relacionado con el D.F. Algunas de sus vialidades, comercios y empleos son mutuamente interdependientes, por eso mismo, una gran parte de su población económicamente activa labora en la ciudad de México. Además, muchos de los problemas de Nezahualcóyotl, como contaminación, transporte y seguridad pública, son enfrentados desde la perspectiva metropolitana, con la participación de autoridades de los tres niveles de gobierno, el del D.F., el estatal y el municipal.

En cuanto a los habitantes, las proyecciones del Consejo Estatal de Población, indican que en el municipio se presenta una marcada tendencia a la disminución demográfica, en sentido contrario a la dinámica

poblacional observada entre los años de 1960 y 1996. Así, El Plan de Desarrollo Municipal 1997-2000, señala que mientras en 1960 la población total del Municipio con respecto a la Entidad, representó el 3.56%, en 1970 ya alcanzaba el 15.97%, por el contrario, en 1976 la participación poblacional se ubicó apenas en 10.23 %, siendo notorio el retroceso.¹⁰

Más aún, para el año 2 000 se presenta una población total de 1 153 975 habitantes, cifra inferior a la de 1996, que fue de 1 218 309 habitantes.

CUADRO No. 5 PROYECCIONES DE LA POBLACIÓN TOTAL MUNICIPAL DE CIUDAD NEZAHUALCÓYOTL 1996-2000 (HABITANTES)

<i>AÑO</i>	<i>POBLACIÓN</i>
1996	1,218,309
1997	1,197,456
1998	1,180,429
1999	1,166,256
2000	1,153,974

Fuente: Gobierno del Estado de México, COESPO, H. Ayuntamiento de Nezahualcóyotl. Plan de Desarrollo Municipal 1997-2000.

El cuadro No. 5 refleja una muy drástica disminución en la tasa de crecimiento poblacional que ha modificado el perfil demográfico municipal, dando por resultado una disminución de las participaciones federales hacia

¹⁰ Plan de Desarrollo Municipal 1997-2000. H. Ayuntamiento de Nezahualcóyotl, 1997, pp. 9-41.

el municipio, ocasionando un enfrentamiento entre la comuna local y el Congreso de la Unión, para revisar la metodología empleada por INEGI en la determinación de la dinámica demográfica.

El fenómeno, concluye un análisis del Gobierno del Estado de México, se explica sobre todo por la existencia de una fuerte corriente de emigración intermunicipal que ha propiciado el desplazamiento de la población hacia los municipios colindantes como Cimalhuacán, Los Reyes la Paz, Chalco y Ecatepec. Aunque de acuerdo con el catedrático del Colegio de México, Miguel Angel Vite¹¹ también influyó la estrategia gubernamental de “desconcentración puente” que consistió en dirigir los movimientos migratorios a polos de desarrollo alternativo.

En cuanto a la distribución de la población por grupos de edad, las cifras de INEGI hasta 1995, se presentan de la siguiente manera:

¹¹ Vite P., Miguel Angel. “Población y déficit habitacional en la ciudad de México”, p. 65.

**CUADRO No. 6 DISTRIBUCIÓN DE LA POBLACIÓN DE CIUDAD
NEZAHUALCÓYOTL SEGÚN GRUPOS DE EDAD 1970-1995**

R A N G O	1970	1980	1990	1995
Municipal	580,436	1,341,230	1,256,115	1,233,868
- 1 año	24,337	37,319	29,579	24,926
1 - 4	93,460	163,977	117,478	108,621
5 - 9	104,235	221,951	142,158	126,317
10 - 14	75,597	185,530	144,229	120,086
15 - 19	54,838	157,919	164,393	130,667
20 - 24	48,526	135,282	149,029	153,922
25 - 29	42,757	104,671	118,062	127,915
30 - 34	35,393	82,581	89,358	100,416
35 - 39	31,971	68,354	71,245	81,480
40 - 44	21,337	52,218	55,140	61,280
45 - 49	15,757	41,906	47,075	51,310
50 y más	32,228	88,056	123,869	144,964
No indicada		1,466	4,500	1,964

Por otro lado, la situación actual que presenta el municipio en el panorama educativo, pone en evidencia, en todos sus niveles, modalidades y grados, graves carencias sobre todo en infraestructura, equipamiento, calidad y actualización docente.

El Plan de Desarrollo Municipal 1997-2000, presenta el siguiente cuadro elaborado a partir de datos obtenidos del Gobierno Estatal y de INEGI.

**CUADRO No. 7 ESCUELAS, MAESTROS Y ALUMNOS DE CIUDAD NEZAHUALCÓYOTL
SEGÚN NIVEL EDUCATIVO
(CICLO ESCOLAR 1994 - 1995)**

<i>NIVEL EDUCATIVO</i>	<i>ESCUELAS</i>	<i>MAESTROS</i>	<i>ALUMNOS INSCRITOS</i>
TOTAL	736	9,901	256,120
Preescolar	123	503	14,694
Primaria	407	5,446	163,577
Media Básica	134	2,689	55,810
Media Superior	41	831	15,683
Profesional Medio	11	316	3,439
Capacitación para el Trabajo	20	116	2,917

Como se puede observar, la población demandante del servicio de Educación Media Superior en el municipio es del orden de 130,667 del grupo de edad de 15 a 19 años, y el Gobierno sólo atiende, si consideramos al Bachillerato Propedéutico, Técnico y Profesional Medio a 19,122 alumnos, atendidos en 52 planteles por una planta de 1,147 catedráticos. Si lo trasladamos a porcentajes sólo están inscritos en el

Bachillerato el 14.63% del grupo de edad correspondiente.

De los 41 planteles de Educación Media Superior, excluyendo a los de Profesional Medio, 10 instituciones corresponden a Escuelas Preparatorias Oficiales del Gobierno del Estado de México, con la modalidad de Bachillerato Propedéutico y con una cobertura de plazas anuales, estimadas entre 3 100 y 3 200 alumnos (cifra calculada con base al número de grupos de primer ingreso por escuela). Plazas por debajo de la demanda aún si consideramos la oferta que ofrecen otras instituciones de la zona metropolitana de la Ciudad de México, como la UNAM, el IPN y el Colegio de Bachilleres.

Aunado a la poca cobertura de la demanda en el municipio, existen otros problemas que inciden en la calidad, así lo señala el Plan de Desarrollo Municipal ya referido, en particular, la ausencia de proyectos sólidos de actualización de personal docente y la escasez de material bibliográfico en los distintos centros educativos. Aún así las Escuelas Preparatorias Estatales a nivel de la zona metropolitana de la Ciudad de México, se colocan en tercer lugar en demanda de aspirantes que desean cursar sus estudios de Educación Media Superior. El reporte de CENEVAL así lo muestra:

**CUADRO No. 8 EVOLUCIÓN DE LA DEMANDA DE INGRESO AL BACHILLERATO EN EL
D.F. Y LA ZONA METROPOLITANA.**

ESCUELAS marcadas como primera opción.	Aspirantes 2000		Aspirantes 1999		Aspirantes 1998		Aspirantes 1997	
		%		%		%		%
UNAM	70,608	29.7	115,887	46.7	115,150	47.2	118,951	49.7
IPN	48,413	20.3	33,016	13.3	32,981	13.5	34,959	14.6
Secretaría de Educación del Edo. Méx.	38,788	16.3	32,890	13.2	30,285	12.4	30,347	12.7
Dir. Gral. de Educ. Tecnol. Industrial.	29,134	12.3	24,031	9.7	23,087	9.5	14,098	5.9
Colegio de Bachilleres	27,514	11.6	22,271	8.9	21,633	8.9	23,895	10.0
Conalep	18,928	8.0	16,002	6.4	17,542	2.2	13,548	5.6
Universidad Autónoma del Edo. Méx.	2,170	0.9	2,003	0.8	1,904	0.8	1,912	0.8
Dir. Gral. del Bachillerato	1,828	0.8	1,396	0.5	1,323	0.5	1,099	0.46
Dirección de Educ. Tecno. Agro pecuaria	249	0.1	195	0.07	162	0.1	167	0.7
TOTAL ASPIRANTES	237,632		247,691		244,067		238,967	

Fuente: Estadísticas de la Comisión Metropolitana de Instituciones Públicas de Educación Media Superior.

Por lo que se refiere a la preparatoria 18, empezó a funcionar en 1985 en unas bodegas de la Conasupo, como resultado del crecimiento y desarrollo de los niveles educativos precedentes, pero también, por la

presión social de grupos organizados que demandaban la prestación del servicio de educación media superior, quienes, incluso, llegaron a formar sus propias escuelas, luchando después por el reconocimiento de estudios impartidos fuera de la norma oficial. Este hecho determinó que la mayoría de las instituciones tengan una historia parecida. En general, la Secretaría de Educación, Cultura y Bienestar Social, decide con base a la presión social, crear una Institución de Nivel Medio Superior; se nombra un Director, quien es el responsable de instrumentar y operacionalizar el Proyecto de "Escuela de Nueva Creación", prácticamente, el Director de la futura institución es el encargado de hacer funcionar la Preparatoria, las autoridades superiores se limitan a pagar maestros.

En primer lugar, el Director responsable busca un inmueble donde pueda concretar el Proyecto, el local, en general, es una escuela primaria o secundaria; en ocasiones el municipio presta o alquila algún edificio disponible. Con el local asegurado, se recorren las escuelas de Educación Media Básica de la localidad, a fin de invitar a los alumnos a presentar su examen de admisión. El examen es de conocimientos generales (en el ciclo 1994-1995 comprendió además del de conocimientos, tests de comprensión de textos y de habilidades y aptitudes). En escuelas de nueva creación, se autoriza un turno con uno o dos grupos de 50 jóvenes. Finalmente, el Director recluta a los catedráticos, quienes una vez ratificados por el Departamento de Control Administrativo, pasan a formar

parte de la planta docente de la escuela que corresponda.

Con la escuela en operación, el Director es el encargado de buscar y gestionar la dotación de terreno; en buena medida lo adquiere y dona el Municipio. La construcción, a instancias tanto del directivo escolar como de los padres de familia, se logra ante el Gobierno del Estado. Sin embargo, a raíz de la aprobación de la Ley General de Educación de 1993 los Municipios son copartícipes de proporcionar a las escuelas la infraestructura requerida. De ahí que ahora la construcción de salones, laboratorios y anexos, son gestionados ante las autoridades municipales, quienes en la actualidad atienden la demanda de acuerdo a la disponibilidad presupuestaria.

Lo anteriormente expuesto, es la típica historia de las Instituciones de Educación Media Superior de Ciudad Nezahualcóyotl, la preparatoria 18 no se sustrae a esa dinámica, pues desde su creación ha reinado la improvisación y la ausencia de planeación académica

La institución está construida en una superficie de 2,000 metros cuadrados. Sus dos edificios albergan 13 salones, una sala equipada con 20 computadoras, un laboratorio de prácticas de biología, física y química, un departamento de psicopedagogía, las oficinas administrativas y dos módulos sanitarios. Además, de manera provisional, esto es un decir,

porque son permanentes, existe una biblioteca y un salón habilitados en un espacio que forma un rectángulo entre uno de los edificios y la barda perimetral. El acondicionamiento de ambos lugares sólo requirió de techar el rectángulo con lámina de latón; después se procedió a equiparlo con los recursos básicos, así, en uno se acomodaron dos estantes donde se organizó una bibliografía mínima, algunas mesas y sillas de plástico; en el otro se procuró asemejarlo lo más posible a una aula de clase con butacas, pizarrón y escritorio.

La descripción habla de las carencias de la institución y de las políticas estatales de desarrollo del sistema de preparatorias. El equipamiento de bibliotecas tan importante en la formación de cualquier bachiller no es un hecho aislado, es una constante en las 150 escuelas diseminadas en 79 municipios del Estado de México, así lo reconoce el Plan Maestro del Bachillerato General y lo presenta como de una de las tantas debilidades del ciclo.

Si se examina con objetividad la infraestructura de cada una de las instituciones lo común a todas ellas es la falta de presupuesto para equipar, mantener y construir espacios inherentes al proceso de enseñanza aprendizaje. Como se señaló, el gobierno se concreta a pagar la planta de maestros y prácticamente elude toda responsabilidad financiera en relación a la operación del servicio. Existen escuelas que ni siquiera se les asigna

plazas presupuestales de personal administrativo, esta situación en lugar de presentarla como una debilidad el Gobierno se enorgullece de los bajos costos que representa proporcionar el servicio como tácitamente lo reconoce el mencionado Plan Maestro del Bachillerato General 2001-2005.

Los pocos recursos económicos provienen de la inscripción de los alumnos y de los exámenes extraordinarios. Sin embargo, su ejercicio está sujeto a trabas burocráticas de la contraloría interna que dificulta su total canalización a las necesidades urgentes.

La atención a la demanda continúa siendo la preocupación de la autoridad educativa estatal. Ciertamente el actual Plan de Desarrollo del Estado de México propone como línea de política educativa el mejoramiento de la calidad de la educación media superior vía inversión educativa en actualización docente, infraestructura, evaluación diagnóstica, revisión de los planes de estudio e investigación, pero el talón de Aquiles de la educación media superior en el Estado no se encuentra nada más en los recursos financieros, es igualmente, un problema de recursos humanos en cantidad y calidad para imaginar un sistema distinto al que se ha venido operando. El discurso se contradice con la realidad. Se pregona una política de calidad educativa, pero se satura los grupos hasta con 55 alumnos cuando en la década anterior el máximo eran 43; en esas condiciones el catedrático hace lo que puede. No se sabe el impacto de esta decisión en

el aprovechamiento escolar de los estudiantes ni como causal de la deserción, la ausencia de investigación es otra costumbre de la escuela y del subsistema en general.

La preparatoria 18 es un vivo ejemplo de la masificación escolar , ya que a partir del ciclo escolar 1996–1997, con El Concurso de Ingreso a la Educación Media Superior de la Zona Metropolitana de la Ciudad de México, las autoridades estatales determinaron incrementar el número de grupos de nuevo ingreso. La decisión cambio por completo la fisonomía de la institución. Antes del mencionado concurso, era una escuela de 2 grupos de primer año, 2 grupos de segundo y 2 de tercero, en total 12; 6 en el turno matutino y 6 en el turno vespertino, con la disposición, la matrícula se modificó bruscamente, ahora tan sólo en primer año había 10 grupos, 5 en la mañana y 5 en la tarde. Si consideramos que el bachillerato propedéutico en el Estado de México se cursa en 3 años, el lector esperaría encontrar una escuela con 30 grupos, con una inscripción promedio de 50 alumnos por aula. Si hacemos la multiplicación en teoría serían 1500 alumnos por salón. Sin embargo, la matrícula es mucho menor, ya que si bien tenemos un ingreso anual de 500 bachilleres la población disminuye conforme se avanza en los semestres por la alta tasa de deserción estudiantil muy por arriba de la media reconocida en los Anexos Estadísticos del Plan de Desarrollo Estatal 1999–2005 que la situó entre 1993 y 1997 en 21.38 por ciento.

Lo anterior significa que de una población escolar estimada en 1500 alumnos que deberían estar matriculados en el actual ciclo escolar 2000-2001, existen aproximadamente 34 alumnos por grupo, si hacemos la multiplicación nos da un total de 952 estudiantes (476 por turno) que representan el 63.46% por lo que la tasa de deserción durante los años 1998-1999, 1999-2000 y 2000-2001 es del orden del 36.54 %, es decir, en tres años han desertado de la institución 548 alumnos. La cifra sufre ligeras modificaciones por los alumnos que se cambian de escuela, pero la variación es mínima.

Como se puede percibir el índice de deserción es alto, es por supuesto una cuestión preocupante, más todavía, cuando la atención al grupo de edad en el municipio es cercana al 15%.

Es preciso realizar un estudio detallado del problema, determinar con ciertos niveles de certeza en qué medida los factores externos a la escuela y los factores internos a la institución participan del fenómeno que no es exclusivo de la preparatoria 18. Existe evidencia de que en las preparatorias de ciudad Nezahualcóyotl la deserción es mayor a la media estatal. El caso de la preparatoria 95 es ilustrativo, con ocho grupos de primer ingreso y una matrícula de 400 alumnos por ambos turnos, en el inicio del segundo semestre (febrero del 2001), 120 alumnos ya no se inscribieron que corresponden a una deserción de 30% del total.

La reprobación es otro problema, los anexos estadísticos del sexto informe de gobierno¹² del Dr. Ernesto Zedillo Ponce de León situó la tasa de reprobación para el bachillerato nacional en 36.8 por ciento, en el Estado de México fue de 34.2 por ciento y en la preparatoria 18 fue de 22.29, todas las cifras corresponden al año 1999-2000. En efecto, el índice de reprobación no es alto comparado con el nacional y el estatal, pero si lo confrontamos con el promedio de aprovechamiento escolar encontramos que en primer año está en una media aritmética de 6.9 de calificación, en segundo de 6.9 y en tercero 7.2 de promedio general, si lo reducimos a una sola cifra el promedio de aprovechamiento de toda la escuela es de 7 para el ciclo escolar antes referido, apenas por arriba de la calificación reprobatoria.

Sin duda, esas cifras tienen relación con las deficiencias en las habilidades de estudio de los alumnos que ingresan a la institución. Una primera aproximación a esas habilidades fue una encuesta de tipo exploratorio, realizada por el departamento de psicopedagogía en el año 1994-1995. La encuesta se aplicó a un total de 203 jóvenes, a fin de determinar algunos rasgos sobresalientes de la población estudiantil matriculada en la escuela. Para controlar la veracidad de algunas de las respuestas se recurrió a los expedientes personales de los alumnos, aunque aquí solo se consultaron los archivos de los dos grupos de primer ingreso del turno vespertino. Es necesario aclarar que en ese año existían 4

¹²Sexto Informe de Gobierno, México, Presidencia de la República, 2000.

grupos de primero, 4 grupos de segundo y cuatro grupos de tercer año, 6 por turno. El incremento de grupos y de matrícula ocurrió –cómo se señaló– en 1996, gracias a que la preparatoria tenía fama de “buena” escuela entre los jóvenes del municipio y demandaban su ingreso a la misma.

La muestra de la encuesta se hizo por azar simple y exploraba dos áreas: aspectos socio–económicos y hábitos de estudio.

Del análisis de los datos era posible afirmar que la población estudiantil del turno vespertino en un 60% pertenecía a núcleos familiares que en promedio tenían un ingreso mensual de entre 3 y 8 salarios mínimos. En promedio el salario mínimo durante el año 1995 y 1996 para el Estado de México fue de 19.06 pesos diarios.¹³ Además, el número de miembros que dependían de los ingresos familiares se situaban en el rango de 4 a 6 miembros, variable que alcanzo un porcentaje del 73 por ciento de los alumnos que contestaron la pregunta (181 estudiantes). Las cifras de INEGI permiten corregir el dato ya que sus indicadores de población y vivienda 2000 permiten establecer la unidad familiar del municipio de Nezahualcóyotl en un promedio de 4.34 miembros. Sin duda, eran hechos que influían en otras características de la población: no presentaban problemas de conducta, no trabajaban y podían asistir a eventos extraclase solicitados por los diferentes profesores, en especial porque los

¹³ Tabla de salarios mínimos en el Estado de México. México, INEGI, 2001.

ingresos familiares mensuales rebasaban los tres salarios mínimos.

CUADRO No. 9 INGRESO PROMEDIO MENSUAL POR FAMILIA

1 A 2 SALARIOS MÍNIMOS	DE 3 A 5 SALARIOS MÍNIMOS	DE 6 A 8 SALARIOS MÍNIMOS	NO CONTESTARON	TOTAL
63	99	22	19	203
31%	49%	11%	9%	100%

Al concentrar los datos de ocupación que tenía el principal sostén económico de los jóvenes que asistían a la institución, estos se distribuyeron de la siguiente manera:

CUADRO No. 10 SOSTÉN ECONÓMICO: OCUPACIÓN

OBBEROS	EMPLEADOS	COMERCIO	TÉCNICOS INDEPEND	PROFESORES	PENSIONADOS	OTROS	NO CONTEST.	TOTAL
38	24	43	19	27	7	9	36	203
19%	12%	21%	9%	13%	3%	5%	18%	100%

Se podía considerar que hasta 1995 los alumnos de la preparatoria provenían de la clase media, en atención al tipo de ocupación de sus tutores cuya actividad principal se localizaba en el sector servicios de la economía en un 55% (no se toma en cuenta el dato de pensionados).

Un dato relevante resultó al investigar el porcentaje de alumnos que trabajaban en la fecha de la encuesta, en su mayoría el 76%, 154 alumnos, contestó que sólo se dedicaban a estudiar. El porcentaje era interesante en

la medida en que siendo estudiantes de tiempo completo presentaban un alto índice de reprobación. Desde luego el problema no era ni es exclusivo de la institución. En ese entonces la media estatal de reprobación en el nivel se situaba en 41%, es decir, de cada 100 estudiantes 41 reprobaban al menos una materia¹⁴.

En torno al problema de la reprobación gravitan múltiples causas. No obstante, factor de primerísima importancia lo constituye el hecho de que los alumnos no pueden superar las exigencias académicas de los estudios de nivel preparatoria, al menos eso se desprende del análisis realizado en el aspecto de las actividades de estudio.

En la encuesta, los alumnos de primer ingreso del turno vespertino expresaron las deficiencias que tenían en el proceso de aprendizaje. La tabla No. 1 es elocuente a ese respecto:

TABLA No. 1 ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE

VARIABLE	FRECUENCIA	PORCENTAJE
No traduce a sus propias palabras el material de lectura	44	40%
No elabora palabras clave que ayuden a recordar la información que lee	54	50%
No elabora gráficas, diagramas, ilustraciones para retener la información	32	30%
No elabora preguntas para guiar la lectura	48	44%
No elabora imágenes mentales sobre lo que está escrito	33	33%
No analiza las ideas desde varios puntos de vista	29	27%

¹⁴ Informe Estadístico, alumnos, maestros, grupos..., Toluca, GEM, p. 15.

Las frecuencias anteriores reflejan algunas de las principales dificultades encontradas al procesar la información de los alumnos de los grupos primero uno y primero dos del turno vespertino que en total sumaron 109 alumnos.

Esta información es corroborada en los ciclos escolares 1996–1997 y 1997–1998. En estos periodos lectivos la Secretaría de Educación, Cultura y Bienestar Social en coordinación con el Instituto de Evaluación en Gran Escala A.C. aplicó una serie de instrumentos con el propósito de conocer las habilidades, las aptitudes y los intereses de los estudiantes de las escuelas preparatorias del Estado de México.

El cuestionario de actividades de estudio CAE fue uno de ellos, mediante él se pretendió determinar el conjunto de actividades realizadas por los estudiantes en el proceso de aprendizaje autónomo.

El mencionado cuestionario exploró 10 subescalas: motivación para el estudio, organización de las actividades de estudio, concentración en el estudio, aplicación de estrategias de aprendizaje, comprensión y retención de las clases, búsqueda e integración de información, elaboración de trabajos en equipo, preparación de exámenes, solución de problemas y problemas que interfieren en el estudio.

Las categorías que usó la asociación civil para ponderar las subescalas evaluadas fueron cinco y quedaron en el rango de deficiente de 0-39%; 40-59% abajo del promedio; 60-79% en el promedio; 80 a 89% arriba del promedio y de 90 a 100 % se consideró como óptimo.

La asociación realizó todo el proceso de concentración y tabulación de resultados, enviando a cada institución evaluada los resultados por grado y grupo, algo así como lo hace el CENEVAL con el examen de ingreso a la educación media superior en la zona metropolitana de la ciudad de México, ya que hace llegar las hojas de resultados por región, zona y escuela.

Ya con las hojas de porcentajes, correspondía a los departamentos de psicopedagogía la interpretación de cada subescala. Sin embargo, en algunos casos el análisis realizado no fue difundido más allá del personal directivo y psicopedagógico, tan es así que hoy es difícil acceder a toda la información de la institución porque en los archivos no existen las hojas de resultados, mucho menos las interpretaciones.

De lo que todavía existen constancias es de los primeros y segundos años, grupos I y II del turno vespertino. De los análisis se desprende las graves carencias en las habilidades de estudio empleadas por estos estudiantes en sus actividades escolares.

En los primeros años la media general de los bachilleres en todas las subescalas alcanzó la cifra de 52.77%, en términos de la escala de evaluación se sitúa por abajo del promedio. Si examinamos en el cuadro No. 11 cada uno de los rasgos evaluados los datos se distribuyen como sigue:

CUADRO No. 11 RESULTADOS DEL CAE GRUPO 1° I y II DE BACHILLERATO CICLO ESCOLAR 1996-1997

SUBESCALAS	PUNTAJE (73 ALUMNOS)	%	PONDERACION
MOTIVACIÓN POR EL ESTUDIO	3972	56.74	ABAJO DEL PROMEDIO
ORGANIZACIÓN DE LAS ACTIVIDADES DE ESTUDIO	3609	51.55	ABAJO DEL PROMEDIO
CONCENTRACIÓN EN EL ESTUDIO	2343	33.47	DEFICIENTE
APLICACIÓN DE ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE	4805	68.04	EN EL PROMEDIO
COMPRESIÓN Y RETENCIÓN DE LAS CLASES	3468	49.54	ABAJO DEL PROMEDIO
BUSQUEDA DE INTEGRACIÓN DE INFORMACIÓN	4275	61.00	EN EL PROMEDIO
ELABORACIÓN DE TRABAJO EN EQUIPO	4216	60.22	EN EL PROMEDIO
PREPARACIÓN DE EXAMENES	3890	55.57	ABAJO DEL PROMEDIO
SOLUCIÓN DE PROBLEMAS	4412	63.02	EN EL PROMEDIO
PROB. QUE INTEFIEREN EN EL ESTUDIO	1936	27.65	*

* a menor puntuación, menos problemas interfieren con el estudio, es decir, si un alumno obtiene 23 puntos, presenta menos problemas que un alumno que registra 50.

• FUENTE: Proyecto de trabajo de orientación vocacional. Preparatoria No. 18.

La tabla es elocuente, la puntuación y porcentajes evidencian el bajo nivel de desarrollo de habilidades para el estudio empleadas por los alumnos de primer ingreso a la escuela preparatoria. Si a esto le agregamos que en general los estudios de bachillerato exigen un aprendizaje más autónomo y de mayor nivel de complejidad, no es extraño encontrar o bien un bajo aprovechamiento académico o de plano la reprobación reiterada con su consecuente cuota en el desánimo de los estudiantes, lo que finalmente se traduce en la deserción.

Si se revisa la hoja de resultados del Cuestionario de Actividades de Estudio, igualmente para los grupos I y II de primer ingreso del turno vespertino del ciclo escolar 1997-1998, los resultados no tienden a variar, por el contrario, el diagnóstico se agudiza. En este caso, salvo la subescala de solución de problemas, que se evalúa en el rango en el promedio, con 60.2%, todas las demás se tipifican como abajo del promedio.

Es probable que el poco dominio de estrategias de estudio para el aprendizaje autónomo, también sea extensivo al conjunto de alumnos que presentan el examen de ingreso a la educación media superior en la zona Metropolitana de la Ciudad de México convocada por nueve instituciones que imparten este nivel educativo.

El mencionado examen es convocado desde 1996 y hasta el ciclo

escolar 2000–2001 lo han presentado un millón 206 mil 327 aspirantes obteniendo en promedio un porcentaje de aciertos en matemáticas de 45.7 por ciento, en física 46.9 y en historia respondieron correctamente apenas el 48.6 por ciento, si traducimos los porcentajes a calificación los datos indican que los estudiantes están reprobados en esas asignaturas. La Comisión Metropolitana de Instituciones Públicas de Educación Media Superior (COMIPEMS), también informa que en las materias donde los futuros bachilleres obtienen porcentajes más altos son en civismo con 52.7 por ciento y en biología con 52.2, sin embargo no rebasan el límite de calificación reprobatoria.

La reprobación no solo se da en los aspirantes a bachilleres, es un fenómeno presente en todos los niveles y modalidades del sistema educativo nacional, así lo indican los anexos estadísticos del último informe de gobierno de Ernesto Zedillo Ponce de León. Por lo tanto, la preparatoria 18, también participa en la cuestión. No es un fenómeno menor ya que en los dos últimos ciclos escolares el promedio de reprobación alcanzo un índice de 34% de la población inscrita en el turno vespertino, aunque existen materias como matemáticas, física y métodos de investigación que se elevó hasta 49 por ciento, cuando la media nacional y estatal con referencia al año lectivo 1999–2000 se ubica en 36.8 por ciento y 34.2 por ciento respectivamente.

Ciertamente, en torno a la reprobación gravitan factores multicausales que la agudizan, sería interesante, por ejemplo explorar lo que Silvia Schmelkes llama características de la oferta educativa para referirse a la pertinencia y relevancia del aprendizaje de la escuela pública, a las prácticas pedagógicas en el aula, a la calidad de la escuela y del docente, a la administración escolar, al papel del director y al sistema de supervisión y al apoyo pedagógico proporcionado a los planteles educativos.

Schmelkes, considera que en la reprobación y deserción existe un cierto grado de responsabilidad de carácter interno a la institución que no se ha explorado suficientemente.¹⁵

En los últimos años los catedráticos de la institución han tratado de buscar explicaciones a los diversos problemas que vive la preparatoria 18. No obstante, se formulan en el plano empírico, a manera de comentario y no va más allá de lo aparente, por ejemplo, se remite toda la problemática al alumno, nunca se enjuicia a la institución como tal.

La intuición de los profesores, los han llevado a concluir que las ineficaces estrategias de estudio de los alumnos es una de las principales

¹⁵ La autora en un estudio sobre la calidad en la educación primaria en la ciudad de Puebla, reconoce que en la calidad educativa se combinan factores inherentes a la demanda educativa, particularmente, el nivel socioeconómico, el capital cultural y el grupo étnico de pertenencia, así como los factores de la oferta educativa ya citados.

causas de la reprobación y del bajo aprovechamiento escolar, pero, paradójicamente, las insuficiencias en la formación didáctico pedagógica de los catedráticos los limita a asumir el problema desde una óptica académica, desviando la cuestión hacia un análisis en donde la institución no tiene responsabilidad alguna, dejando así el asunto en manos del alumno.

Ya en el tema de los catedráticos, señalaré que la plantilla de maestros del turno vespertino está integrada por 30 profesores. De éstos, 3 ocupan puestos directivos, 5 tienen categoría de pedagogos "B" con funciones técnico pedagógicas, los 22 restantes son profesores nombrados bajo la categoría de profesores horas clase. En el Estado de México la mayor parte de las horas de docencia recae en el profesor horas clase, con nombramientos que pueden ir desde una hasta 24 horas por turno. Las horas pueden ser de base o interinas, en el caso de la preparatoria, sólo existen 8 compañeros interinos, los demás son de base.

Un problema inherente a todos los profesores horas clase es el tipo de nombramiento otorgado por la unidad administrativa de la dirección de educación media superior ya que se otorgan las horas sin más especificidad que profesor horas clase, de manera que si un catedrático tiene nombramiento de 24 horas es común encontrarlo impartiendo materias de áreas diversas y puede incluso ser titular de seis asignaturas

por semestre con la consiguiente carga de trabajo que ello representa.

En la preparatoria el promedio de asignaturas por semestre que tiene a su cargo un profesor es de tres.

Por el lado de la formación profesional, considerando los 22 catedráticos, se da de la siguiente manera:

Ocho son titulados en la Licenciatura en Educación Media Básica, egresados de las Escuelas Normales del Estado de México con especialidades en Psicología Educativa, Pedagogía y Matemáticas.

8 son titulados en diferentes carreras en la UAM y en la UNAM en disciplinas como Biología, Psicología, Economía, Arquitectura e Ingeniería.

Tres son pasantes de la UNAM en las carreras de Biología, Ingeniería Química y Pedagogía.

Un catedrático tiene estudios de bachillerato con un Diplomado en Inglés.

Otro tiene estudios de Secundaria con un Diplomado en Danza Folklórica.

Finalmente, uno de los profesores es estudiante del octavo semestre de la carrera en Ingeniería Eléctrica en el IPN.

Los estudios profesionales de los catedráticos conducen a formular observaciones. En primer lugar, la presencia de diez profesores de extracción normalista (dos de los directivos son también egresados de escuelas normales) dota a la institución de una fisonomía especial, por un lado aportan un sentido de colectividad a la preparatoria, reflejada en sus empeños por colectivizar ciertas actividades como las conmemoraciones cívicas del calendario escolar o la búsqueda por integrar mediante la convivencia a todos los catedráticos en un espíritu de esparcimiento y compañerismo, aprovechando para ello ciertas festividades como el fin de año o el día del maestro.

Por otro lado, su adscripción a puestos clave de la organización formal como directivos u orientadores técnicos proporciona una serie de rutinas bastante parecidas a las de una secundaria , sin duda porque antes de su ingreso a la institución todos ellos se desarrollaron profesionalmente en escuelas primarias y secundarias del Estado de México. Es común, entonces, encontrar entre las prácticas de rutina el control piramidal de la organización que determina que sus prioridades y criterios sean los preponderantes, la vigilancia de la asistencia y puntualidad de alumnos y maestros vía el control del zaguán de entrada y la aplicación de sanciones

a los alumnos por problemas de conducta.

Algunas de esas actividades podrían ser positivas en el fortalecimiento de la institución, es el caso del contacto que mantienen con los padres de familia de los alumnos y de las funciones de orientación que tienen encomendadas. La cuestión radica en que lo hacen desde ópticas condicionadas por la formación normalista, inmersa en visiones formales y carentes de rigurosidad científica. Al respecto, unos conocedores del ambiente normalista escriben:

“En las últimas décadas, la política del Estado hacia las normales se ha expresado más en términos de eficacia ideológica que científico-pedagógica, dedicándole una asignación presupuestal mínima, que no es casual, puesto que, en el interés de hacer la educación normal más rentable abatiendo los costos ha determinado un producto con niveles académicos bajos, mediocre y con grandes deficiencias, incapaz como gremio de una práctica educativa cuestionadora e innovadora”¹⁶

El antecedente normalista en puestos clave de la preparatoria ha generado una práctica docente que convive con el autoritarismo unipersonal del director y demás cuadros académicos que aunado a la carencia de infraestructura física provocan una situación de relajamiento extremo en todos los aspectos de la actividad académica, pues se atiende más a la forma que al contenido, llegándose en el momento actual a una pérdida sensible de visión y objetivos construidos en colectivo, en un

¹⁶ Reyes Esparza, Ramiro y Rosa Ma. Zuñiga. Diagnóstico del subsistema de educación inicial, p. 7.

ambiente de aprendizaje dominado por la cultura del menor esfuerzo y en ausencia total de seguimiento y evaluación de los avances y de las dificultades por las que se atraviesa.

Es cierto, la mayor parte de los catedráticos posee estudios de licenciatura terminada. Sin embargo, los estudios formales no son garantía de capacidad para la docencia. La práctica docente demanda algo más que conocimientos especializados. En este sentido, la falta de cursos de actualización psicopedagógica ha permitido que prevalezcan concepciones tradicionales del proceso de enseñanza aprendizaje, ignorándose que en los últimos años se han difundido debates importantes al respecto que giran en torno a la idea de que el acto de aprender consiste en “ un proceso de revisión, modificación, diversificación, coordinación y construcción de esquemas de conocimiento”¹⁷ y que en este proceso la intervención del maestro va más allá de ser únicamente transmisor de información, el desconocimiento de la investigación reciente sobre el aprendizaje ahonda la posibilidad de transformar las prácticas académicas de la escuela preparatoria.

¹⁷ Coll, Cesar. “Un marco de referencia psicológico para la educación escolar:..., p.445.

CAPITULO 2. PREPARATORIA ESTATAL: EL MARCO CONCEPTUAL

En el presente capítulo se elabora un marco conceptual que permita comprender la perspectiva de la educación y la formación en el bachillerato estatal en el contexto de las transformaciones económicas mundiales de los últimos años.

Tal marco es importante porque de otra forma se puede considerar la dinámica impuesta recientemente al bachillerato como sujeta a los caprichos del azar o de los funcionarios en turno, cuando en realidad las directrices de política educativa se derivan de las exigencias del entorno geopolítico y económico mundial.

Son, por tanto, las circunstancias de la coyuntura internacional las que le dan sentido a las diversas acciones emprendidas en el ciclo de la enseñanza media superior, no sólo a nivel estatal, sino extensiva al conjunto de instituciones que conforman la red nacional de instituciones de bachillerato.

Desde la visión del contexto, entonces, es posible explicar, por ejemplo el concurso de ingreso a la educación media superior de la Zona Metropolitana de la ciudad de México, convocada por las nueve dependencias públicas que imparten el nivel de bachillerato como el Colegio de Bachilleres, El Colegio Nacional de Educación Profesional

Técnica, la Dirección General de Educación Tecnológica Agropecuaria, la Dirección de Educación Tecnológica Industrial, la Dirección General del Bachillerato, el Instituto Politécnico Nacional, la Secretaría de Educación, Cultura y Bienestar Social del Gobierno del Estado de México, la Universidad Autónoma del Estado de México y la Universidad Nacional Autónoma de México, que se viene realizando desde el ciclo escolar 1996-1997, medida además recomendada por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico¹⁸ con la finalidad de garantizar una admisión equitativa a todos los candidatos que aspiren a ingresar a alguna institución que imparta el ciclo de bachillerato, con objetivos y reglas comunes definidas a nivel federal.

De paso, con el examen único en el Distrito Federal y su Zona Metropolitana se instrumenta una nueva forma de evaluación del sistema de ingreso al bachillerato, ya no son las instituciones en lo individual quienes diseñan, aplican y califican los exámenes; en su lugar, lo realiza el Centro Nacional de Evaluación de la Educación Superior, órgano autónomo del gobierno y por ende de las instituciones a quien por ley les corresponde, ahora, impulsar las funciones de evaluación educativa de los programas académicos, del aprovechamiento escolar y de la calidad docente.

¹⁸ Así lo expresan Roberto Castañón y Rosa María Seco, quienes en un texto de circulación reciente hacen una apretada síntesis de un análisis de OCDE sobre el Sistema de Educación Superior Mexicano, elaborado

Tampoco pueden pasar desapercibidas la revisión y modificación del Plan de Estudios del Colegio de Ciencias y Humanidades, aprobado por su Consejo Académico el 11 de julio de 1996 o también la adecuación llevada a cabo en el Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica en 1997 que con un número adicional de asignaturas cursadas, los alumnos pueden optar por presentar el examen de ingreso a las instituciones de educación superior, opción novedosa si consideramos que el plan anterior anulaba esa posibilidad.

Por su lado, la preparatoria propedéutica del Estado de México opera el plan 1994 de bachillerato general con el cual intenta modernizar la formación en sus instituciones bajo la premisa de contenidos relevantes y pertinentes a las nuevas necesidades sociales.

Destacan, igualmente, las políticas restrictivas de ingreso a las instituciones del D.F., sobre todo a la UNAM; en cambio, se ha promovido una importante ampliación de la capacidad instalada en el Estado de México, creándose dos nuevas modalidades de bachillerato con la inauguración del Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos en 1994 y el Colegio de Bachilleres del Estado en 1996, bajo el control directo del gobierno local, hacia donde se ha venido canalizando la demanda de los últimos cinco años.

Por ello, no es extraño el crecimiento acelerado de ambas instituciones. En tan sólo cuatro años el CECyTEM pasó de cuatro planteles con 696 alumnos a 21 escuelas donde se matricularon al inicio del ciclo escolar 1997-1998, nueve mil doscientos ochenta y cuatro estudiantes.

De manera similar, el Colegio de Bachilleres del Estado de México experimenta la misma tendencia, ya que del año de su creación a la fecha referida incrementó su infraestructura de 8 instituciones a 10 y su matrícula se modificó de 1,940 a 3,918 estudiantes.

Como se puede observar la población total de esas modalidades es de 13,202 alumnos, cifra récord si consideramos las fechas de fundación. Esto sin contar con la apertura de nuevas plazas en el bachillerato propedéutico tradicional, resultado de la presión de los aspirantes por la huelga universitaria de abril de 1999 y el consecuente desplome de la demanda para ingresar a la UNAM que hasta 1999 se perfilaba como la institución favorita para estudiar el bachillerato con el 46.7 por ciento de la demanda.

Con todo, la cobertura del ciclo de bachillerato a nivel nacional se encuentra muy por debajo de la población potencialmente demandante.

Según datos de la Subsecretaría de Educación Superior e Investigación Científica de la SEP, en el ciclo escolar 1995-1996, había 6 millones 125

mil mexicanos entre 15 y 19 años que no estudiaban la educación media superior, lo que representa una cifra elevada en momentos en que el país ingresa a una economía globalizada que exige mano de obra barata y mejor capacitada.

Las acciones enumeradas constituyen algunas de las modificaciones más sobresalientes de política educativa en el bachillerato. No obstante, una valoración de sus dimensiones reales sólo será posible si analizamos el contexto conceptual en el que ocurren.

2.1 ESCUELA PREPARATORIA Y ENTORNO SOCIOECONÓMICO MUNDIAL

Hoy más que nunca la educación media superior se encuentra condicionada por un conjunto de fenómenos que marcan las pautas de su desarrollo presente y futuro.

Son esas variables las que determinan que se asista con asombro e incertidumbre al escenario de un mundo que cambia con rapidez. Las transformaciones se suceden por doquier. Lo mismo en lo económico que en lo político, en lo social que en lo cultural, en lo jurídico que en lo laboral.

El mundo que tiende a desaparecer es un mundo de certidumbre, de hechos predecibles y de fácil comprensión. En cambio, el de ahora es

impredecible, complejo y agresivo, gracias al dinamismo de una combinación de elementos que emergen de las entrañas mismas del desarrollo histórico del sistema de economía capitalista.

Su vitalidad y fuerza las adquiere de las tendencias a la globalización económica, a la integración de bloques financieros, comerciales y tecnológicos, a la interdependencia entre las naciones y al avance sin precedentes de la ciencia y la tecnología.

Uno y otro aspecto pautan el ritmo, la magnitud y la dirección de las transformaciones en las diversas esferas de la actividad humana.

Comprender a cabalidad el significado económico, político y social de estos "choques motores" como les llama la Comisión de las Comunidades Europeas para la Educación y la Formación, implica analizar las posturas teóricas desde donde se les da contenido y significatividad, pues como observa una de las teorías aquí expuestas la conciencia analítica realiza sus constructos de pensamiento acerca del contexto real desde un acto de entendimiento transformado en un ejercicio de interpretación, es decir, surge de lo entendido y posibilita lo que está por comprenderse.

Por consecuencia, en la constitución de toda explicación del objeto de conocimiento se incorporan referentes teóricos y ateóricos condensados en

conciencia individual, pero al mismo tiempo, configurada históricamente en tanto responde a un entramado cultural, económico, político y social en el que actúan fuerzas e intereses heterogéneos que se cargan a la conciencia; por ello, la conciencia teorizante no es neutra, más bien soporta valores y supuestos del entorno en que es formada.

“Los referentes cognitivos que de diversos modos se incorporan a la conciencia individual, a pesar de expresar determinados contenidos de lo real y de ser contradictorios entre sí, se integran en un solo bloque de pensamiento como concepción general del mundo y es a partir de ella que se realizan juicios sobre las diversas concreciones de la totalidad”.¹⁹

Así, las figuras de pensamiento no sólo son el referente de apropiación de lo real, son también la base valorativa de los procesos de teorización del concreto real desde el momento de su estructuración formal hasta la exposición en discurso lógico categorial de corte teórico.

La caracterización del entorno en términos de sociedad informatizada por el avance de las tecnociencias, de la sociedad globalizada por la creciente interdependencia entre las naciones vía bloques regionales y de la sociedad cognitiva por el papel cada vez más relevante del conocimiento en la producción de bienes y servicios, es dominado por un discurso económico que sólo aparece bajo el ropaje de la tendencia mundial a la globalización, así, sin matices, sin referencia a una corriente, a una teoría o

¹⁹ Covarrubias Villa, Francisco. Las herramientas de la razón..., p. 42.

a una escuela de pensamiento.

Es notorio como en los círculos de poder económico y político de México y de otras latitudes se afirma y reafirma una y otra vez la irreversibilidad de la globalización y la necesidad de toda nación de incorporarse a ella so pena de mantenerse rezagados de los cambios de la modernidad y por ende de los beneficios que esta conlleva. Sin embargo, bien a bien esos discursos omiten formular sus conceptos en una perspectiva explicativa de conjunto que tenga coherencia con la realidad que intentan abordar.

De hecho, cuando se recurre a la bibliografía sobre el tema, es posible diferenciar dos posturas conceptuales, aunque a decir verdad una de ellas no se identifica con un nombre específico. Aquí, llamaremos a una corriente oficial y a la otra corriente crítica.

La corriente oficial según Rolando Cordera la representan los organismos internacionales que regulan la economía mundial, las cúpulas económicas del capitalismo avanzado y los grupos organizados y poderosos de las naciones en desarrollo subordinados al capital transnacional. En este sentido señala:

“Es ahí donde ha puesto en circulación la idea de que sólo a partir de una depuración profunda del sistema económico y social forjado en la postguerra al calor de la política Keynesiana y el “Estado benefactor”, será posible que el capitalismo se ponga de nuevo en movimiento y alcance estadios superiores de progreso económico y estabilidad financiera. Se trataría en síntesis de limpiar a la economía y la política..., de todas aquellas adiposidades y trabas que impiden el despliegue libre y dinámico de las potencialidades productivas que se concentran en las grandes empresas transnacionales cuya fluidez, además depende de la libertad con que pueden actuar aquellos agentes financieros cuyo tamaño les permiten acompañar la expansión del gran capital productivo”.²⁰

En efecto, quienes se adscriben a la versión oficial del fenómeno de globalización lo presentan como un proceso novedoso, uniforme, lineal e imperativo²¹, además, no lo dicen pero se adhieren a una corriente de pensamiento conocida en los círculos académicos como Escuela de Chicago, encabezada por el economista norteamericano, Milton Friedman.

El basamento teórico de la mencionada Escuela, lo componen un conjunto de premisas cuyo común denominador es construir una crítica a la propiedad y a la administración estatal en general, resultado de la política Keynesiana.²²

Para ello señalan que:

a) El principio organizativo económico esencial de toda sociedad es el

²⁰ Cordera, Rolando. México: la disputa por la nación, pp. 79-80.

²¹ Estay, Jaime. “Globalización y sus significados”, p. 33.

²² Oszlak, Oscar. “Estado y Sociedad: las nuevas fronteras”, p. 53.

intercambio voluntario o la economía abierta, por la simple razón, de que permite que las fuerzas del mercado actúen por si mismas para resolver la organización y distribución de la producción.

- b) La cooperación espontánea, intercambio voluntario, economía natural o de libre empresa, se organiza mediante el sistema de precios, ya que es el medio más eficaz para transmitir información de lo que ocurre en el mercado. El sistema de precios contribuye a dividir el producto entre los individuos de una sociedad pues cada individuo es dueño de los recursos que se utilizan en la producción y mediante la venta en el mercado, por un precio de los servicios de sus recursos, adquiere derechos sobre el producto. Todo aquello que interfiera el sistema de precios, como los aranceles o cualquier tipo de restricción perturban el libre juego del mercado, obstaculizando la cooperación entre los individuos.**
- c) Los desequilibrios económicos (inflación, bajo crecimiento, descenso en los niveles de productividad, desempleo, déficit en la cuenta corriente de la balanza de pagos, etc.) son originados por la intervención estatal en el mercado, por eso es necesario eliminar la posición suprema del Estado respecto a éste, a fin de hacerlo un garante irrestricto de las fuerzas de la oferta y la demanda. En ese sentido, afirma, Friedman (1983), citando a Adam Smith, el papel del Estado debe reducirse a la**

protección de la sociedad de la violencia y de la invasión de otras sociedades, a la disminución de la injusticia y de la opresión y a realizar y conservar determinadas obras públicas y determinadas instituciones públicas.

- d) La eficiencia del mercado depende de la propiedad privada, en particular porque los derechos de propiedad concentran los beneficios y las recompensas individualmente. La propiedad estatal diluye esos valores al imponerle límites a los bienes públicos, pues los propietarios no son los sujetos sino una entidad llamado Estado.

- e) El mercado es la norma para juzgar el valor de toda organización. El valor, es fundamentalmente, la recompensa, la ganancia, el beneficio, el lucro, la renta o el ingreso propio. Se sostiene que las instituciones del Estado no están a la altura de la norma en tanto no sujetan su accionar a los controles del libre mercado y por lo tanto de la competencia

- f) La conducta humana es individualista de manera natural, siempre busca el beneficio personal. Sin embargo, al perseguir el interés privado, el individuo, igualmente promueve el interés de toda la sociedad.²³

Con los principios anteriores como telón de fondo, los actores

²³ La información de los puntos expuestos se obtuvo de dos textos clásicos de Friedman, libertad de elegir y teoría de los precios, registrados en la bibliografía.

dominantes en la toma de decisiones económicas y políticas de norteamérica, Europa y América Latina, diseñaron una estrategia económica de liberar todas las barreras al libre comercio implantadas en las décadas posteriores a la Segunda Guerra Mundial. Este proceso de apertura comercial, financiera e industrial se vio acelerado por las crisis recurrentes en que se vió inmerso el entorno mundial de los años de 1971 (crisis del dólar), de 1973-1979 (crisis del petróleo) y de 1982 (crisis de la deuda).²⁴

La irrupción de las crisis cíclicas en el otrora exitoso modelo de desarrollo económico puesto en boga en los años posteriores a la Segunda Guerra Mundial, con su cauda de tasas de crecimiento altas,²⁵ con estabilidad interna, con la construcción y ampliación de un impresionante sistema de seguridad social garantizado por un Estado de bienestar social. Este modelo se colapsa hacia 1989²⁶ con ello, la productividad y el crecimiento se detiene, se elevan las tensiones sociales y políticas, se incrementan las necesidades de una población en rápida expansión. Se comienza, entonces, como señalamos líneas arriba, desde la élite dominante a buscar una nueva forma de organización económica que permitiese remontar el alicaído modelo de acumulación de capital.

²⁴ Morales, José Roberto. La globalización como proceso de universalización de un modelo, p. 1.

²⁵ Gabriel Gutiérrez Macías, investigador de la Universidad Autónoma de Puebla señala que la tasa media de crecimiento anual de los llamados países industrializados fue de 1950 a 1966 en promedio de 5.6 por ciento, mientras que de 1967 a 1992 apenas alcanzó el 2.8 por ciento lo que constituye una disminución en el ritmo de crecimiento de casi 50 por ciento (ver bibliografía).

²⁶ Habermas, Jürgen. "Nuestro breve siglo", p. 44.

Si el culpable de la desaceleración de la actividad económica es el Estado por su gigantismo y por su constantes intromisión en el mercado, la solución es simple, basta con reformar al Estado. Se comienza así una etapa de transición entre el Estado Benefactor y su paso a un Estado Moderno, definido en los siguientes términos:

“... En el ámbito económico hablamos del paso de una economía cerrada a una economía abierta. De un modelo de desarrollo orientado hacia adentro, a un modelo de desarrollo orientado hacia fuera. De una economía protegida, volcada hacia el mercado interno, a una economía de libre comercio , volcada a la exportación. Y de una economía regulada por un Estado intervencionista y propietario a una economía regulada en lo fundamental por las fuerzas del mercado y por un Estado más promotor que propietario, más subsidiario que interventor”.²⁷

Ciertamente, los mecanismos a través de los cuales se conduce el proceso de reforma del Estado, sin duda, están definidos por la lógica de la Escuela de Chicago. Sobre el particular Oscar Oszlak²⁸ señala tres momentos de su transformación.

En primer lugar, el cambio en el papel del Estado respecto a la gestión, no más Estado prebendario y proteccionista, en segundo lugar, la reestructuración y reducción de su aparato institucional y por último, el recorte en su dotación de personal. Con ello, se busca la reducción de la

²⁷ Aguilar Camín, Hector. “México al fin del milenio, a mitad del camino”, p. 40

²⁸ Oszlak, O. Op. Cit., p. 58

intervención del Estado en la gestión social y económica para entrar de lleno a la economía de libre comercio, liberándolo de todas aquellas responsabilidades adquiridas durante los años dorados del crecimiento.

En este sentido, la teoría se ha convertido en una serie de principios que constituyen un amplio programa de privatizaciones o transferencia de empresas o servicios al sector privado, descargando al Estado del compromiso de producir directamente ciertos satisfactores; también, se promueve la desmonopolización y diversificación de la propiedad privada. El programa, incluye asimismo la desregulación de normas y procedimientos estatales de control para dar mayor libertad a la libre empresa. Por, ejemplo, se flexibilizan las trabas a la importación y exportación, se modifican las reglas de contratación laboral y desaparecen infinidad de trámites para instalar una empresa.

La descentralización, igualmente, forma parte del programa para reducir el tamaño del Estado. Consiste en una tendencia de achicamiento del Estado Nacional y una correlativa expansión de los Estados Locales, quienes tendrán mayor presencia en los procesos de decisión, gestión y control de las funciones descentralizadas.

Horacio Flores de la Peña, cita un artículo de la Revista *Le Nouvel Observateur* donde se resume la estrategia económica de la Escuela de

Chicago:

1. Disminuir los gastos y el tamaño del Estado
2. Combatir la inflación aún a costa del crecimiento
3. Reducción de los impuestos sobre todo los que gravan al capital y a los ingresos altos.
4. Desarrollo de la seguridad social privada y eliminación de la pública
5. Eliminación del salario mínimo y de las indemnizaciones por despido
6. Privatización de las empresas públicas y su venta fácil al sector privado
7. Establecer y hacer respetar la flexibilización del mercado de trabajo
8. Eliminación de las indemnizaciones por despido y de los subsidios al consumo, no así a los subsidios del capital.
9. Apertura total de los mercado, mantenimiento del libre cambio de la moneda y eliminación de las tarifas y restricciones aduanales
10. Supresión de los monopolios públicos y su traspaso al sector privado.²⁹

Todas esas acciones con el único fin de recuperar el camino del sano crecimiento económico, abatir la crisis y recuperar la sociedad del pleno empleo y desarrollo permanente.

²⁹ Flores de la Peña, Horacio. "El credo Neoliberal I", en La Jornada, domingo 2 de noviembre de 1997, p. 19.

Sin lugar a dudas ese amplio programa de política económica es el que se aplica en la mayor parte de los países industriales del mundo entero, en todos aquellos que reclaman la conquista de la sociedad de libre mercado, de la sociedad definida por la industria, el comercio y los servicios.

Sin embargo, junto al desarrollo de la teoría y la práctica de los principios de la Escuela de Chicago, se expresan otras corrientes de pensamiento que desde distintos campos de conocimiento cuestionan, erosionan y debilitan el carácter absoluto, universal y pragmático de las bases del pensamiento moderno, en última instancia, pilar de la nueva economía sostenida por los llamados Chicagos Boys.

En este frente se localiza la teoría crítica de la sociedad de la Escuela de Frankfurt y los aportes de los autores de la posmodernidad.³⁰ Unos y otros contribuyen a desestructurar el pensamiento dominante de la sociedad industrial avanzada, en su momento histórico de globalización.

Si la escuela de Chicago estructura toda su teoría a partir del principio universal de organización social de libre mercado y propiedad privada, la teoría crítica, analiza el estado de cosas presente a partir del concepto de

³⁰ Modernidad y posmodernidad son dos conceptos presentes en los debates intelectuales contemporáneos. La modernidad alude a un cierto tipo de pensamiento que ha concebido a la realidad, el mundo existente como susceptible de ser dominado por la razón; también, comprende las posiciones filosóficas y antropológicas que sostienen la posibilidad de encontrar el origen, la esencia, el fundamento último de las cosas, igualmente el concepto se refiere a las tendencias políticas, económicas y sociológicas que pretenden haber encontrado el centro fijo que articula los social, sea en el Estado, en el mercado o en la lucha de clases. En cambio, la

totalidad.

La sociedad como totalidad según Herbert Marcuse³¹ es razón que se despliega en dos vertientes, como conciencia represiva de su productividad a través del conocimiento científico-técnico y como conciencia de la necesidad de romper con esa totalidad. En torno de esa contradicción de la razón se integran todas las dimensiones de la existencia pública o privada que se manifiesta y configura³² en el proceso de la vida social histórica.

La construcción analítica de la noción de totalidad conlleva el rechazo a la teoría tradicional de la sociedad porque desde esa postura:

"..., la razón consiste en una serie de conocimientos que pueden ser ampliados en todo momento sobre la base de la experiencia o del pensamiento lógico deductivo; pero los elementos de esta serie, por su parte, deben ser establecidos de una vez por todas y, una vez que han sido encontrados, no deben tocarse más. Por tanto, no sólo existe un concepto de naturaleza de validez absoluta, sino también un concepto de moralidad y de verdadero interés de los hombres que posee validez universal en todo tiempo y lugar; todas las categorías subordinadas a la idea, considerada en su momento como correcta, de sociedad y de Estado, pasan a ser tenidas por eternas"³³

La teoría crítica antes que buscar los principios universales de organización social como la propiedad privada y el libre comercio, se

posmodernidad se refiere a un cierto tipo de pensamiento que cuestiona el estatus absoluto de todos los valores del pensamiento moderno.

³¹ Marcuse, Herbert. El hombre unidimensional, pp. 7-14.

³² Por configuración aquí se entiende como el proceso en el que se gesta, emerge, se conforma, se cristaliza, se transforma y declina un orden específico. Se expresa como una constelación de elementos, como una totalidad de relaciones y concatenación de acciones.

³³ Horkheimer, Max. Historia, Metafísica y Escepticismo, p. 74.

inclina por la crítica al todo social como estrategia para encontrar la configuración del acontecer histórico social.

"...El autoconocimiento del hombre en el presente no consiste, sin embargo, en la ciencia matemática de la naturaleza que aparece como logos eterno, sino en la teoría crítica de la sociedad establecida, presidida por el interés de instaurar un estado de cosas racional".³⁴

Habermas³⁵ es más preciso. En esta obra afirma que existe una profunda imbricación entre el conocimiento y el mundo de vida de los sujetos. En el texto sostiene la tesis de que en el proceso de interacción naturaleza-hombre-sociedad, el sujeto cognoscente establece una relación con el entorno desde las ciencias empírico analíticas (ciencias naturales) guiado por el interés técnico, es decir, se "abren a la realidad por la posible seguridad informativa y ampliación de la acción de éxito controlado"; colocada en esta disyuntiva, señala, la razón técnica o instrumental tiene como función el dominio de la naturaleza y de los hombres, en la medida en que el método científico experimental no sólo proporciona poder, dominio y control de las fuerzas de la naturaleza, sino también, el conocimiento científico transformado en tecnología eficiente el sometimiento del hombre al aparato técnico, elevando la productividad del trabajo, por ello, la razón técnica, es igualmente razón política porque sojuzga al hombre al interés privado, y es llevado a una etapa de

³⁴ Horkheimer, Max. "Teoría tradicional y teoría crítica", p. 162.

³⁵ Habermas, Jürgen. "Conocimiento e interés", en Ciencia y técnica como ideología, pp. 159-181.

explotación más refinada en el periodo de globalización.

En la lógica de Habermas, el otro tipo de conocimiento, el que proporcionan las ciencias histórico hermenéuticas (ciencias sociales), aportan el interés práctico del conocimiento, se abren a la realidad guiadas por el interés de conservar y ampliar la intersubjetividad de una posible comprensión orientadora de la acción, es a través de ellas que se logra la comprensión de las acciones humanas y por oposición al objetivismo de las ciencias empírico analíticas, quienes conciben el mundo objetivo como un universo de hechos cuya conexión legal puede ser captado por descripción causal mediante el método deductivo experimental, la ciencia social interpretativa, obtiene sus conocimientos en otro marco metodológico, es decir, su función no es explicar y predecir las acciones sociales sino comprender el sentido y significado de las acciones humanas³⁶, por ello Habermas señala:

"Es la comprensión de sentido, lo que, en lugar de la observación, abre acceso a los hechos. A la contrastación sistemática de suposiciones legales aquí la interpretación de textos.... El mundo del sentido transmitido se abre al intérprete sólo en la medida en que se aclara a la vez el propio mundo de éste. El que comprende mantiene una comunicación entre dos mundos; capta el contenido objetivo de lo transmitido por la tradición y a la vez aplica la tradición a sí mismo y a su situación".³⁷

Hacer ciencia al estilo de la ciencia natural (positivista) y hacer ciencia

³⁶ Las ciencias histórico hermenéuticas entienden por acción social todo comportamiento humano cargado de un significado subjetivo, por ejemplo, puede manifestarse en la intervención en una situación o en la abstención deliberada de tal intervención.

³⁷ Habermas, Jürgen. Op. Cit., p. 171

en la línea de las ciencias socio-históricas a la manera de Habermas, es recurrir a procedimientos diferenciados, no necesariamente opuestos, las ciencias interpretativas sólo introducen una corrección en el sentido de que todo posible objeto de análisis científico se constituye de antemano en la autocomprensión de nuestro mundo vital primario. En términos de Habermas es la subjetividad la fundadora de sentido.

Por lo anterior, intentar explicar las acciones humanas con la estrategia de las ciencias naturales, priva a aquellas de sus significados propios, en tanto la acción queda desprovista de su significado porque la realidad social no es como la naturaleza. La esencia del mundo social es su estructura significativa; es una creación convencional de los individuos, grupos y comunidades a lo largo de la historia. De ahí que la globalización es un espacio generador de sentido, dependiendo del interés de la subjetividad.

".... El carácter "objetivo" de la sociedad, por tanto, no es una realidad independiente a la que están sujetos, no se sabe como, los individuos. Por el contrario, la sociedad posee cierto grado de objetividad gracias a que los actores sociales, en el proceso de interpretación de su mundo social, la exteriorizan y objetivan. La sociedad sólo es "real" y "objetiva" en la medida en que sus miembros la definen como tal y se orientan ellos mismos hacia la realidad así definida".³⁸

En el estudio de los fenómenos del ámbito social, entonces, son

³⁸ Carr y Kemmis. Teoría crítica de la enseñanza, p. 99

fundamentales las representaciones subjetivas de los hechos como los hechos mismos. Ello es posible en virtud de que los hechos sociales son redes complejas de elementos subjetivos y objetivos.

En la investigación social son tan importantes las características observables de un acontecimiento como la interpretación subjetiva que le conceden los que participan en el mismo. Sin embargo, las acciones humanas no son privadas, ocurren dentro de un contexto social, es ahí donde adquieren sentido las intenciones individuales, es a través de ellas que se está expresando la historicidad del ser. Es por eso que Weber considera que el objeto de investigación social, en este caso, la comprensión de lo social "estará determinado por las ideas de valor que dominan al investigador y a su época"³⁹ por eso, reconstruir el contexto de vida en que ocurre el accionar humano, es función de las ciencias del espíritu .

Habermas, no se conforma con establecer la diferencia entre ciencia natural y ciencias histórico hermenéuticas en base al interés primario que las guía. También, hace referencia a otro tipo de conocimientos, el que proporciona la teoría crítica, esta examina "legalidades invariantes de acción social y captan relaciones de dependencia, ideológicamente fijadas para desencadenar un proceso de reflexión..., con ello el estadio de conciencia irreflexiva que caracteriza a las condiciones iniciales de

³⁹ Weber, Max. Citado por Ambrosio Velasco, en " Filosofía de la ciencia, hermenéutica..., p. 75.

semejantes leyes, puede ser cambiado".⁴⁰ La teoría crítica, escribe Habermas "es un marco conceptual que tiene como finalidad la producción de un cierto tipo de conocimiento iluminador y liberador; opera mediante la detección de los orígenes de las falsas creencias o de los errores de percepción que nos impiden ver nuestras posibilidades reales y para la cual la opción por la libertad no es una entre otras, sino la opción de la razón".⁴¹ Si la liberación es la opción de la razón y la teoría crítica tiene como finalidad conducirnos hacia la libertad, entonces, optar por los lineamientos de la teoría crítica es optar racionalmente.

Luego, la teoría crítica debe iluminar el entendimiento. ¿cómo?, autorreflexionando sobre las condiciones socio-históricas que posibilitan el desarrollo y consolidación del capitalismo tardío⁴², periodo en el que la razón renuncia a su autonomía y se convierte en un instrumento cuya función es dominar a los hombres y a la naturaleza.

La teoría crítica al comprender el sentido del estado actual del conocimiento sobre la sociedad, en primer lugar, cuestiona el marco conceptual bajo el cual se obtuvo. En esta perspectiva, señala, que no es válido aplicar el método científico utilizado en las ciencias naturales al estudio de la sociedad, ya que el objeto de estudio mantiene

⁴⁰ Habermas, J. *Op. Cit.*, 172

⁴¹ Citado por Adriana Navarro González. "La hermenéutica dialéctica, ¿una alternativa para..", p. 91.

⁴² Así llama Habermas al capitalismo regulado por el Estado, mismo periodo en que se da el surgimiento y utilización de la ciencia como fuerza directamente productiva

especificidades propias. La sociedad se distingue de la naturaleza fundamentalmente porque los fenómenos ocurren al azar y no existen objetivos fijados de antemano, en cambio, en la sociedad todo lo que ocurre en ella, es resultado de la actividad de los hombres, de su interacción, por tanto, las acciones humanas siempre estarán mediadas por la voluntad, por los intereses y por los caprichos tan propios del género humano.

En la sociedad, el problema es comprender el sentido de las acciones humanas. Si en las ciencias dominadas por la razón instrumental el método es la observación, la descripción, la experimentación y la deducción, en las ciencias histórico hermenéuticas el método es la interpretación que constituye una operación activa y constructiva que implica seleccionar sentidos entre varios posibles.

En suma, el marco metodológico propuesto por la teoría crítica, nos conduce a exponer una serie de consideraciones sobre la sociedad:

- a) Son redes de relaciones sociales que operan como acciones significativas, susceptibles de interpretación en la perspectiva de comprender las características que asume la formación de la subjetividad y la naturaleza de estas subjetividades.
- b) La naturaleza de la formación de la subjetividad de la sociedad actual o del capitalismo tardío, debe resolverse en la interpretación y

comprensión del sentido de las acciones humanas de los actores dominantes del proceso de globalización.

- c) La percepción que los sujetos hacen de la naturaleza o del todo social se halla socialmente prefigurado en dos sentidos, por el carácter histórico del objeto percibido y por el carácter histórico del órgano perceptivo.**
- d) La posibilidad de verdad sobre el conocimiento del estado actual de la sociedad descansa en la posibilidad de percibir las mediaciones sociales que nos hacen ver las construcciones teoréticas como únicas, cuando en realidad son parcialmente constituidas por el observador mismo de acuerdo al interés que prevalezca en su interpretación, en este sentido la noción de globalización y sus contenidos están prefigurados de antemano.**
- e) El conocimiento de la sociedad debe iniciarse por una actitud crítica de las elaboraciones científicas del estado del arte de la teoría social, en la medida en que su potencial esclarecedor es necesariamente limitado por la historicidad del ser, por ello, los significados extraídos de la realidad no tienen un carácter fijo ni acabado, están sujetos a una constante revisión y reinterpretación.**
- f) La actitud crítica sobre la teoría social elaborada lleva a formular dos marcos metodológicos de abordaje de lo social: el método de las ciencias empírico analíticas y el método de las ciencias histórico hermenéuticas, actuando para comprender las acciones humanas a**

partir de una reconstrucción del contexto de vida original en que se dió tal acción.

- g) El marco metodológico científico experimental propio de las ciencias naturales busca establecer las regularidades de los fenómenos para encerrarlos en leyes, de ser posible en lenguaje matemático, mientras el marco metodológico de aproximación a los fenómenos sociales es el método de la abstracción, por el que es posible interpretar y comprender las acciones humanas reconociendo su dimensión objetiva en tanto son manifestaciones observables y su dimensión subjetiva en tanto son significativas para los que la viven.

La teoría hermenéutica crítica va más allá de la propuesta metodológica para el estudio de lo social. Se pronuncia por la proyección de la realización de las posibilidades humanas hacia una sociedad justa guiada por el interés emancipatorio de la razón.

2.2 TEORÍA CRÍTICA Y CIRCUNSTANCIA HISTÓRICA

Para la teoría crítica, el proceso de globalización es sin lugar a dudas una continuidad histórica, tan sólo suavizada por las catástrofes de la Primera y Segunda Guerra Mundial que de alguna manera frenaron el avance incontenible de la integración económica por un orden económico menos liberal de desarrollo hacia adentro del Estado Nación, pero en

definitiva la tendencia siguió siendo el predominio de la racionalidad técnica y de los procesos de globalización con un alto contenido de interdependencia entre las naciones, concentración de capitales, de movimientos internacionales de capital y crisis económicas en el mundo de economía de mercado. Así, lo señala Hector Guillén Romo⁴³ quién usando bibliografía reciente demuestra que la interdependencia económica a través de la circulación de capitales no es nada nuevo. Existe desde la época del nacimiento del capitalismo o sea se remonta al siglo XVI. Desde esa época comienza la extensión del comercio en espacios cada vez más amplios.⁴⁴ Si acaso, lo relevante es el intercambio indiscriminado de productos con un alto contenido de ciencia y tecnología. De manera similar a los inicios del intercambio comercial, el capitalismo neoliberal se revitaliza incorporando a su proyecto económico político, espacios nacionales marcados fuertemente por desigualdades de desarrollo en su beneficio.

La mundialización económica no es bajo ninguna óptica un choque motor, ni algo novedoso, ni uniforme, ni lineal. Mucho menos es imperativo como es usual escuchar en el concierto de la Organización Mundial del Comercio, organismo que agrupa a 137 países abocados a encontrar fórmulas de liberación e incremento del comercio y de los servicios. Aunque a decir verdad los beneficiarios de la apertura comercial

⁴³ Guillén Romo, Hector. "movimientos internacionales de capital y crisis en América Latina", pp. 501-511.

⁴⁴ Por ejemplo, Guillén Romo señala que durante el siglo XIX y principios del siglo XX el comercio internacional con respecto a la producción alcanzó en números equivalentes 12.9% en 1913, cifra no muy inferior a la de 1993, que fue de 14.3 por ciento.

en cifras de ese mismo organismo sean sólo algunos países como es el caso de Estados Unidos, Alemania, Japón, Francia, Gran Bretaña, Italia, Canadá, Holanda, China y Hong Kong, con un porcentaje total de sus exportaciones de 59.5 por ciento de la producción mundial.⁴⁵

Estas cifras permiten decir al director de la OMC Mike Moore “ los países de hoy no se dividen entre Norte y Sur, izquierda y derecha, sino en aquellos que han dado la bienvenida al futuro y aquellos que le tienen miedo”.⁴⁶

En declaraciones más extremas el ex presidente mexicano, Ernesto Zedillo Ponce de León en una visita por Uruguay llegó a decir que la economía de mercado es una “invención extraordinaria” para “abatir, desaparecer o al menos atemperar la gravísima desigualdad”.⁴⁷

Sin embargo, esa percepción optimista de los líderes políticos contrasta con la realidad. Los hechos descalifican todo intento por defender el proceso de globalización de la economía.

El caso de México es ilustrativo de la situación que viven la mayor parte de los países inmersos en la globalidad. Según el Informe de Desarrollo Humano 1999 de la ONU, este país ocupa el lugar 50 entre 174

⁴⁵ “Los diez grandes del Comercio mundial”, en La Jornada, martes 30 de noviembre de 1999, p. 22.

⁴⁶ Idem.

⁴⁷ Vargas, Rosa Elvira. “Descalifica Zedillo a críticos de la economía de mercado”, en La Jornada, jueves 1 de julio de 1999, p. 10.

naciones del mundo, por debajo de países como Chile, Argentina, Uruguay y Costa Rica, en los índices de esperanza de vida, educación y bienestar económico.

Todavía más, la División de Estudios Económicos del Grupo Financiero Banamex, con informes de INEGI y de la CEPAL, afirman que en México 24 millones de personas viven en condiciones de pobreza extrema y 13.8 millones viven con un dólar diario. De acuerdo con esas cifras en 1984 , quince por ciento de la población vivía en condiciones de pobreza extrema . Diez años más tarde, ese índice pasó a 26 por ciento y no hay indicios de que la tendencia de empobrecimiento se haya frenado.⁴⁸

En esta misma línea, Julio Boltvinik⁴⁹ investigador del Colegio de México es contundente, con cifras oficiales demuestra que el modelo económico de apertura comercial y libre comercio “logra generar crecimiento económico , pero lo hace acompañado de una creciente concentración del ingreso y un incremento de la pobreza en los estratos más pobres”. En cuestión de números, señala, la pobreza alcanza los 75 millones de mexicanos de los cuales 45 millones son ciudadanos en pobreza extrema.

⁴⁸ Castellanos, Antonio. “ En la pobreza extrema, 24 millones de mexicanos”, en La Jornada, martes 22 de junio de 1999, p. 26.

⁴⁹ Boltvinik, Julio. Participación en el seminario, “La política económica de la transición”, organizado por el Colegio Nacional de Economistas, viernes 18 de agosto de 2000.

Es justamente, la situación anterior lo que la teoría crítica intenta comprender, tratando de esclarecer la ordenación total que impide a los hombres el uso "igualitario de bienes" de consumo.⁵⁰

En palabras de Horkheimer:

"..., la teoría crítica de la sociedad es un único juicio de existencia desarrollado. Este juicio afirma, dicho en términos generales, que la forma básica de la economía de mercancías históricamente dado, sobre la cual reposa la historia moderna, encierra en sí misma, los antagonismos internos y externos de la época, los renueva constantemente de una manera agudizada, y que, tras un periodo de ascenso, de desarrollo de fuerzas humanas, de emancipación del individuo, tras una fabulosa expansión del poder del hombre sobre la naturaleza, termina impidiendo la continuación de ese desarrollo y lleva a la humanidad hacia una nueva barbarie".⁵¹

Nunca como ahora las serias contradicciones de la sociedad industrial avanzada, colocan a los seres humanos, ante un futuro incierto y de enrarecimiento de las luchas y conflictos sociales en el plano nacional e internacional.

Para José Luís Calva las contradicciones del proceso de globalización oscilan entre globalización y concentración de economías en empresas multinacionales; revolución científico técnica y desempleo-riqueza-pobreza; industrialización y deterioro del medio

⁵⁰ Adorno T. "La crítica de la cultura y la sociedad", p. 212.

⁵¹ Horkheimer, Max. "Teoría tradicional y teoría crítica", p. 187.

ambiente; globalización y soberanía que conduce a un proceso de transformación de los estados nacionales y la cesión de soberanía de los Estados nación a entes supranacionales.⁵²

El malestar social provocado por las contradicciones de la globalización, cuyo lado visible es el dramático deterioro de las condiciones de bienestar social, han hecho surgir voces de protesta desde múltiples vertientes, aunque muchas confluyen en su crítica por razones éticas y políticas. Así es posible hablar de una economía moral (Julio Boltvinik) o de una economía de desarrollo humano (Marcela Lagarde) o de una economía de desarrollo sustentable (ONU).

Marcela Lagarde sostiene que el paradigma del desarrollo humano es reivindicado por los sujetos emergentes, es decir, por los movimientos de excluidos y explotados, quienes buscan ampliar los espacios, generar mecanismos de redistribución de bienes, recursos y poderes, contribuyendo así a construir un orden social incluyente basado en la participación directa.

Las diferencias, también provienen de la coexistencia de dos modelos de capitalismo, el modelo norteamericano basado en el éxito individual y la ganancia financiera a corto plazo y el modelo renano, vigente en Alemania, Suiza, Norte de Europa y con algunas variantes en

⁵² Calva, José Luis. Globalización y bloques económicos. Realidades y mitos, p. 20.

el Japón, que da prioridad al éxito colectivo, al consenso y el objetivo a largo plazo. El modelo estadounidense es un capitalismo depredador que desgasta deliberadamente los organismos estatales para poder luego justificar ante la opinión pública la búsqueda privatización, con la consiguiente erosión de la soberanía.⁵³ Por supuesto, ni uno ni otro es benéfico para los intereses de la población mundial, pues adolecen de un sentido ético y social, ambos se deslumbran fácilmente por la mistificación del consumismo, por sus tendencias xenofóbicas, por sus náuseas hacia los países pobres y por su abandono de la solidaridad social.

De la práctica de estos dos modelos de capitalismo, se deriva la contradicción entre progreso científico técnico y falta de progreso, o más bien involución en el campo ético político. En posturas postmodernas, Cornelius Castoriadis, señala, que del modelo privatizador emerge “un nuevo tipo de individuo, definido por la aidez, la frustración y el conformismo generalizado. Un individuo perpetuamente distraído, saltando de un “placer” a otro, sin memoria y sin proyecto, dispuesto a responder a todas las solicitudes de una maquinaria económica que destruye cada vez más la biósfera del planeta para producir ilusiones llamadas mercancías”.

⁵³ Benedetti, Mario. “Los dos capitalismos”, p. 35.

La conclusión a la que llega es contundente, la "riqueza capitalista" se compró con la destrucción, ya irreversible de los recursos del planeta acumulados durante tres mil millones de años.⁵⁴

Es a partir de la comprensión de estas contradicciones de donde la teoría crítica propone su programa de investigación, postulando que esa forma de vida puede cambiar, que los hombres pueden cambiar el ser y las circunstancias a condición de regresar a la razón su esencia más genuina que es su tendencia a la libertad y a la emancipación.

Si la razón se guía por esos principios es viable, señala la teoría crítica, generar una actividad autónoma de la colectividad lo que eventualmente podría instaurar una sociedad autónoma. ¿Qué sentido tendría, entonces la sociedad? Una primera tarea -regreso al texto citado de Castoriadis- sería transitar a un modelo político ético, donde los hombres "adopten otra cosa que la posibilidad de comprar una nueva televisión a calores. Más profundamente, presupone que la pasión por los asuntos comunes, por la democracia y la libertad ocupen el lugar de la distracción, del cinismo, del conformismo, de la carrera al consumo. En una palabra, presupone, entre otras cosas, que lo "económico" deje de ser el valor dominante exclusivo...: el precio a pagar por la libertad es la destrucción de lo económico como valor central, y de hecho único".

⁵⁴ Castoriadis, Cornelius. "Hoy", p. 9.

Desde el pensamiento crítico se acepta la existencia de los procesos de globalización. Se reconoce como algo irreversible, objetivo y universal. En tanto hecho histórico expresa una creciente interdependencia de la economía y un sistema transnacional bancario, productivo y comunicativo, que es dominante y cuyo ascenso coincide con un debilitamiento real de la soberanía de los Estados nación y de las corrientes nacionalistas.

Como realidad objetiva conlleva, también una reordenación del sistema de trabajo que impacta en la concepción, en la organización y en los métodos laborales.

2.3 REVOLUCIÓN CIENTÍFICO-TÉCNICA Y SISTEMA DE TRABAJO

El discurso de la globalidad, como señalamos líneas arriba, no sólo obedece a una realidad epistémica válida, es igualmente real las transformaciones en el campo de los procesos productivos. A decir verdad, esos cambios no son recientes, Habermas⁵⁵ los ubica como una continuidad de ciertas tendencias de larga duración que dominan el acontecer histórico durante el siglo XIX, el XX y pasarán intocadas el umbral del siglo XIX. Las tendencias de referencia son el desarrollo demográfico, los cambios en el mundo del trabajo y el avance científico y técnico.

⁵⁵ Habermas, Jürgen. "Nuestro breve siglo", pp. 39-40.

En el caso del mundo del trabajo, nuestro autor afirma que se pasó primero de un trabajo rural a un sector secundario (la industria productora de bienes); luego al sector terciario, cobrando auge el comercio, el transporte y los servicios; ahora, en la sociedad post-industrial, se transita a un cuarto sector, el del conocimiento que domina ya muchas actividades y sectores.

Sin embargo, la ruptura de la organización del trabajo de la sociedad industrial con la producción post-industrial requiere un análisis detallado.

Ciertamente, el impacto del avance de la ciencia y la tecnología en la nueva concepción del trabajo y de las relaciones en torno a él es determinante en la sociedad postindustrial o también llamada sociedad informatizada. La crisis se da entre el sistema de producción de tipo clásico o llamado fordista y la organización japonesa de tipo toyotista.⁵⁶

Típico de la organización del trabajo fordista, hoy en decadencia, es un modelo de fabricación estandarizada, en serie y por tanto masiva, realizada mediante el trabajo en cadena y dándole prioridad al sistema de almacenamiento como amortiguador frente a las fluctuaciones del mercado.

⁵⁶ Las expresiones hacen referencia a la organización empresarial norteamericana fundada por Henry Ford de principios del siglo XX y al modelo japonés surgido en los años cincuenta en la empresa Toyota.

La organización de la producción es jerarquizada y por consecuencia de rigidez extrema. Además, la organización del trabajo se parcializa en tareas repetitivas y monótonas debido al grado de especialización que exige la línea de producción, de suerte que el trabajador se labra una carrera en organizaciones diversas, pero dentro de una misma área de trabajo.

TABLA No. 2 EL NUEVO SISTEMA DE TRABAJO

TRADICIONAL	MODERNO
Trabajo físico, destreza manual y saber único	Trabajo inteligente, alto contenido de conocimiento y movilidad intelectual
Trabajo productivo medido en unidades elaboradas	Trabajo productivo definido por la creatividad y el control
Producción estandarizada, en serie y masiva	Producción sobre pedido, solo se produce el número de unidades solicitadas por el mercado
No se toma en cuenta las necesidades del mercado	Producción por sistema de respuesta rápida, según la variabilidad de los consumidores
Organización jerarquizada, y con muchos niveles de mando	Organización descentralizada, flexible y de relaciones horizontales
Trabajo impersonal, aislado, repetitivo y mecánico	Producción por círculos de calidad, delegación de responsabilidades y toma de decisiones.
Remuneración estándar y por jornada de trabajo	Remuneración en función del rendimiento, de la elevación de los niveles de formación y empleo parcial
Formación especializada e inamovilidad laboral	Formación polivalente y movilidad extrema

En suma, el modelo fordista de corte tayloriano corresponde a una economía industrial de manufactura masiva y baja tecnología.

Con el libre mercado, la sociedad informatizada y el avance tecnocientífico, emerge pujante un nuevo modelo de organización laboral

de origen japonés, acorde a una economía post-industrial, cuyo eje vertebrador es una industria basada en la información, los servicios y la alta tecnología.

El antiguo régimen de trabajo va siendo sustituido por la organización toyotista. Ahora, la organización productiva se transforma para dar paso a un nuevo concepto de trabajo. Si antes se entendía el trabajo como capacidad física para poner la maquinaria a trabajar, destreza manual y saber elemental, el modelo japonés exige trabajo inteligente con alto contenido de conocimientos y movilidad intelectual constante y permanente.

Este sistema se caracteriza porque su organización está dada en función de fabricar el número de unidades requeridas por el mercado en el menor tiempo posible, con los menores costos y la mayor calidad posible.

Al contrario del fordismo, la organización es flexible para responder día con día al comportamiento del mercado. Para ello, la organización se realiza a través de equipos de trabajo que demandan del trabajador conocimientos de las distintas funciones de la producción con el propósito de ir adaptando el proceso productivo en cada una de sus etapas que pueden ir desde el aprovisionamiento y optimización de

componentes y materiales hasta la eliminación de tiempos y recursos no utilizables, bajo el principio de que el responsable de la calidad del producto es el individuo y el equipo de trabajo.

En este sistema la fuerza de trabajo no se especializa en una actividad. A lo largo de su vida productiva, al trabajador se le forma en una organización mediante el sistema de rotación de puestos en cada uno de los departamentos que integran a la empresa.

Por otro lado, la percepción del trabajo como una actividad esencialmente creativa, solicita de los trabajadores amplios márgenes de autonomía y capacidad de decisión en áreas que antes eran de la competencia exclusiva de los puestos gerenciales.

En términos de capacitación, el fordismo por vivir una etapa de economía cerrada, sin competencia y subsidiada por el Estado nación, nunca se preocupó por la productividad, por la calidad, por la eficacia y por la competitividad. Con el ingreso a la globalidad, los valores enunciados se constituyen en atributos básicos de la cultura laboral del mundo de economía abierta, sin ellos, toda empresa en el contexto de la mundialización estaría condenada a la desaparición.

En palabras de Peter F. Drucker⁵⁷, el centro de gravedad de la economía de mercado está en el trabajador de conocimiento ya que el verdadero capital, el primer recurso productor de capital se localiza en el conocimiento y la tecnología.

La sociedad cognitiva, según el razonamiento anterior, formula a las instituciones educativas y a los sistemas de formación para el trabajo nuevas y exigentes demandas de eficacia y responsabilidad educativa. En tanto, el conocimiento es por su naturaleza cambiante el papel de la escuela es preparar para aprender a aprender, pasando a una sociedad de continuo aprendizaje y segundas carrera.⁵⁸

“.... En la actual revolución la máquina reemplaza además el trabajo intelectual del ser humano, modificando con ello lo que denomina “trabajo productivo” y dejando al ser humano las labores de creatividad y control”.⁵⁹

En efecto, las aplicaciones de la investigación en inteligencia artificial, en robótica y en telemática van eliminando los puestos de trabajo repetitivo, rutinarios y monótonos para transformarlos en empleos que requieren que la gente planee y organice en forma autónoma la función asignada que maneje equipos y use crecientes niveles de conocimientos técnicos. La automatización del trabajo,

⁵⁷ Drucker, Peter F. Las nuevas realidades, p. 338

⁵⁸ Idem.

⁵⁹ Valero Iglesias, L. Fernando. “Impacto de la tecnología en la concepción moderna de la educación”, pp. IV.

entonces, demanda un nuevo tipo de formación, más dinámica y permanente.

2.4 MODELO DE TRABAJO Y FORMACIÓN

Como se señaló, el nuevo modelo de organización del trabajo ha trastocado el sentido de los sistemas educativos y de formación del mundo entero. Sin embargo, es precisamente en ese espacio, el de la formación, donde se debate tanto en el plano teórico como en el práctico el rumbo del tipo de educación y formación de los futuros ciudadanos.

En el plano conceptual se pueden distinguir dos corrientes o por lo menos dos formas de comprender e interpretar las condiciones históricas que están determinando las estrategias de reforma impuesta a los sistemas educativos y de formación. Las mismas tienen su origen, una en la visión de libre comercio dominado por sectores que detentan el poder transnacional y con altos márgenes para poner en marcha su propuesta de formación en competencias básicas. La segunda, sustentada en elementos hermenéutico críticos para lograr un campo de inteligibilidad diferente al que quiere imponerse como único y homogéneo.

La controversia se da entre el modelo de formación racional instrumental y el modelo humano comunicativo. Es la primera postura la

que encausa los actuales procesos de modernización de los sistemas educativos. Desde esta postura, por supuesto se hace a un lado la racionalidad crítica.

El lenguaje racional instrumental percibe la formación como:

“ la preparación sistemática con vistas a mejorar las facultades que tienen los individuos para desempeñar funciones de interés comercial y social, por lo que abarca todo el conjunto que forman la enseñanza, la formación profesional y la capacitación”⁶⁰

La cita anterior, deja traslucir el contenido y fin de la educación moderna. Educar, ahora, es sinónimo de capacitar. Esta visión de la educación no es una percepción aislada. La misma idea se lee en otros documentos de circulación internacional como la Declaración Mundial sobre Educación para Todos de Jomtien Tailandia o también en el texto de la CEPAL, Educación y conocimiento, eje de la transformación productiva con equidad.

En los documentos de referencia puede leerse el dilema de la educación y la formación resultado de las exigencias de la sociedad post-industrial. La educación debe perseguir como meta fundamental la formación en “calificaciones fundamentales”, “competencias básicas” o

⁶⁰ OIT. Informe sobre el empleo en el mundo 1998-1999. Empleabilidad y mundialización. Papel fundamental de la formación, p. 62.

brindar posibilidades de acceso a los “códigos de la modernidad” para poder participar en la vida pública y desenvolverse productivamente.

La Declaración de Jomtien es explícita:

“cada persona –niño, joven o adulto– deberá estar en condiciones de aprovechar las oportunidades educativas ofrecidas para satisfacer sus necesidades básicas de aprendizaje. Estas necesidades abarcan tanto las herramientas esenciales para el aprendizaje (como la lectura y la escritura, la expresión oral, el cálculo y la solución de problemas) como los contenidos básicos de aprendizaje (conocimientos teóricos y prácticos, valores y actitudes) necesarios para que los seres humanos puedan sobrevivir, desarrollar plenamente sus capacidades, vivir y trabajar con dignidad, participar plenamente en el desarrollo, mejorar la calidad de su vida, tomar decisiones fundamentales y continuar aprendiendo”.⁶¹

De la cita, deducimos, el desarrollo de las capacidades para el trabajo productivo y de calidad está relacionado con las herramientas esenciales para el autoaprendizaje y con el desarrollo de contenidos cognitivos, valorales y actitudinales.

¿Cuáles son esos contenidos? El libro blanco de la Comisión Económica Europea para la educación y la formación resuelve la interrogante, no son otra cosa que acumulación de conocimientos técnicos y actitudes sociales. En el ámbito de los conocimientos la meta es transformar los planes curriculares de los sistemas educativos para proporcionar

⁶¹ Declaración Mundial sobre educación para todos. En Básica. Revista de la escuela y del maestro, julio-agosto de 1996, No. 12, p. 21.

conocimientos y competencias metodológicas que permitan aprender por uno mismo. En el lado de los conocimientos técnicos se sugieren conocimientos que permitan la identificación con un oficio, relacionado con los sectores de vanguardia como es el caso de las tecnologías de la información.

Para las actitudes sociales, o sea, aquellas que tienen que ver con las capacidades relacionales y de comportamiento en el trabajo, se propone, entre otras, las capacidades de cooperar, las habilidades de trabajar en equipo, la creatividad, la búsqueda de la calidad, la eficiencia y la eficacia, la autonomía y las capacidades de adaptación.

Dado que estos contenidos curriculares son prioritarios, una de las líneas de política educativa es trabajar la "universalización de la educación básica", nivel en donde el conjunto de la población tendría asegurada una formación acorde a las demandas del entorno internacional.

La líneas de política educativa, se encuentran en marcha desde la década de los noventa, sobre todo en países del Continente Americano, México no es la excepción. En esta región se siguen fielmente las recomendaciones del Banco Mundial que a la letra dicen:

< Educación básica gratuita, incluyendo costos compartidos por comunidades y estipendios dirigidos a niños y familiares pobres

< Cobros selectivos de cuotas para educación media superior, combinados con becas.

< Cuotas para toda la educación pública superior, combinados con préstamos, impuestos y otros esquemas para permitir que estudiantes necesitados, difieran el pago hasta que lleguen a percibir un ingreso

< Garantizar la calidad de la educación primaria para todos los niños

< Financiamiento basado en rendimiento y calidad.⁶²

¿Cuál es la razón de la importancia de la educación en el contexto de la globalización económica? En principio porque es supuestamente la puerta de ingreso a la modernidad y porque es la base para formar al trabajador de conocimientos, al trabajador de iniciativa y cierto grado de movilidad y de acción. Junto a este discurso se define la meta última de la educación:

"La educación y la formación serán más que nunca los principales vectores de identificación, pertenencia y promoción social. A través de la educación y la formación, adquirida en el sistema educativo institucional, en la empresa o de una forma más informal los individuos serán dueños de su propio destino y garantizarán su desarrollo".⁶³

⁶² B.M. Prioridades y Estrategias para la Educación, en Básica. Revista de la escuela y del maestro, julio-agosto de 1996, No. 12, pp. 47-51.

⁶³ C.C.E. Libro blanco sobre la educación y la formación. Enseñar y aprender. Hacia la sociedad cognitiva, p. 17.

La cita es clara, por un lado las instituciones educativas dejan de ser el lugar privilegiado de la formación, hoy esa responsabilidad se traslada a los individuos, quienes además son los primeros responsables de su incorporación al mundo del trabajo. Si no logran incorporarse a los puestos productivos es porque no han sido capaces de adaptarse a los mecanismos para construirse su propia capacitación.

En los análisis oficiales se soslayan las paradojas de los países del capitalismo post-industrial. No existe un punto de vista crítico sobre la situación imperante en los países llamados de “mercados emergentes” , contexto indispensable para comprender la dinámica del empleo, puesto que el acceso al mercado ocupacional está determinado por factores más allá de la buena voluntad de los sujetos.

En estas posturas, se refleja asimismo el énfasis puesto en el aprecio a lo individual, cada quién es responsable directo de su futuro, la educación ya no es un derecho garantizado por el Estado Nación es una prerrogativa de los individuos.

Pablo Latapí, investigador crítico de estas posturas señala que no se debe confundir:

- Calidad de vida, con mejoramiento de la capacidad productiva y aumento del consumo

- **Competitividad, con refuerzo del individualismo y pérdida de la solidaridad en beneficio de los más fuertes**
- **Eficiencia con orientación al lucro**
- **Vinculación con la producción, con esfuerzos a las políticas de exclusión y restricción del empleo**
- **Énfasis en los conocimientos básicos, con pragmatismo y formación valoral**
- **Calidad de la educación, con destrezas intelectuales aplicadas**
- **Participación de la sociedad, con privatización de las instituciones**
- **Intereses de la sociedad, con intereses de los empresarios**
- **Desregulación, con desprotección de lo más débiles**
- **Globalización, con pérdida de la identidad cultural**
- **Incremento de los recursos financieros, con mayor dependencia de los grupos de poder.⁶⁴**

2.5 LA RACIONALIDAD HUMANO COMUNICATIVA: UNA VISIÓN DE LA EDUCACIÓN

Son otras las preocupaciones de la racionalidad humano comunicativa. El referente inmediato de la discusión no son las circunstancias derivadas de la coyuntura internacional, aunque se parte

⁶⁴ Latapi, Pablo. Documento de trabajo, presentado en el Simposio Internacional sobre Formación Docente, Modernización Educativa y Globalización. México, UPN-SEP, 1995, p. 65.

de ella, sino la reflexión filosófica de la naturaleza del ser del hombre, como núcleo articulador para significar el sentido de lo humano.

Gadamer⁶⁵ es uno de los filósofos que discurre en esa dirección. A la pregunta ¿Cuál es la esencia del hombre? Responde, el hombre es ante todo razón, pensamiento, lenguaje, concepto y ley. Es el único capaz de regresar sobre sí mismo e interrogarse sobre el ser en el mundo, inmerso en lo más genuino y valioso de la naturaleza humana: el lenguaje.

El lenguaje, señala, representa y comunica a la vez el mundo objetivo, este, encierra en sí mismo una dimensión comunicativa y una dimensión epistemológica o simbólica.

Si los rasgos definitorios del ser del hombre son la razón y el lenguaje, entonces, el ser se realiza en el diálogo, es ahí donde se manifiesta y cobra vitalidad las dimensiones del lenguaje en tanto espacio de comunicación y posibilidad de conocimiento.

⁶⁵ Gadamer, Hans G. Verdad y método, t. II, pp. 145-152.

Como señala Gadamer, el conocimiento de nosotros mismos y del mundo implica siempre el lenguaje. El hombre nace dentro del lenguaje, se forma en él y adquiere conciencia de su finitud haciendo uso del lenguaje. Hablar del hombre es hablar del lenguaje.

"El lenguaje es así el verdadero centro del ser humano si se contempla en el ámbito que sólo él llena: el ámbito de la convivencia humana, el ámbito del entendimiento, del consenso siempre mayor, que es tan imprescindible para la vida humana como el aire que respiramos. El hombre es realmente como dijo Aristóteles, el ser dotado de lenguaje. Todo lo humano debemos hacerlo pasar por el lenguaje".⁶⁶

La idea de hombre-lenguaje como algo indivisible lleva a Gadamer a formular una segunda cuestión, la historia de su desarrollo, que no es otra cosa que la historia de su alejamiento de sí mismo mediante el lenguaje y junto a él y con él se comprende.

Alejándose de sí mismo es como logra comprender que la historicidad del hombre es la superación de su naturalidad.

La superación de la naturalidad del hombre se logra en la formación, formación que no es otra cosa que el retorno así mismo para comprender la historicidad de la conciencia y de su espíritu racional.

⁶⁶ Ibidem, p. 152.

En el sentido de Gadamer la formación es el ascenso continuo, constante y progresivo hacia la generalidad, generalidad que no es más que la razón.

La formación está imbricada con el lenguaje, su sola adquisición, como afirma Gadamer, es ya razón, pensamiento, concepto y ley. Sin embargo, reitera, el lenguaje es también comunicación y diálogo, en tanto posibilita el hablar con alguien. En términos de nuestro autor "quién habla sin que otro lo entienda en realidad no habla" , el lenguaje sólo adquiere sentido en presencia de los otros. Dialogar es hablar con alguien, por eso el lenguaje pertenece a la esfera del nosotros, a la esfera de lo realizado.⁶⁷

El diálogo en Gadamer es confrontación, es interrogación, es someter a juicio de otro mi palabra, es encontrar respuestas a mis dudas, es posibilidad de retener y recordar que el hombre es materia que piensa, que es naturaleza generadora de razón, que es lenguaje y pensamiento y que todo eso constituye su historicidad.

⁶⁷ Ibidem, p 150.

El hombre cuando piensa sobre sí mismo no lo hace desde la individualidad (Gadamer le llama ausencia del yo en el lenguaje), sino desde el ser del hombre y “el ser del hombre es el retorno a sí mismo desde el ser del otro”.

Es así que el hombre en tanto sujeto constituido y en proceso permanente de constitución va formando la memoria de su hacer y rehacer cotidiano, más allá de la inmediatez de los sentidos, más allá del actuar sin pensar para insertarse en un actuar racional en presencia de los otros.

En estos términos es como el pensamiento humano comunicativo se refiere al hombre. La reflexión se realiza en el plano de lo ontológico, espacio diametralmente distinto a las exigencias del mundo creado por los apologistas de la sociedad de libre mercado.

Situados en las reflexiones de este autor la cuestión no es aceptar la visión de sociedad difundida desde los países industrializados, el problema reside en encontrar la racionalidad de la modernidad que se pregona y de sus manifestaciones en los distintos espacios de la actividad pública y privada.

Además, se trata de confrontar esas manifestaciones con lo propiamente humano que es el permanente mejoramiento la vida social, de la convivencia armónica con los demás, de la búsqueda del diálogo sustentado en la razón y de la práctica de los valores inherentes al ser del hombre.

La visión de Gadamer se enriquece con los análisis de Habermas⁶⁸ en su teoría de la acción comunicativa o pragmática universal aísla, identifica, reconstruye y aclara las condiciones necesarias para la comunicación humana o del "entendimiento posible" ; en las condiciones actuales esto es cardinal porque la ausencia de una acción comunicativa convierte a los sujetos en individuos vueltos sobre si mismos y contra otros y en objetos los unos de los otros.

Habermas es claro, hay que diferenciar entre la relación que se establece entre las personas y los objetos que es un vínculo de conocimiento o epistémico y la interacción entre las personas que es un asunto de entendimiento o de comunicación.

⁶⁸ Habermas, Jürgen. "Que significa la pragmática universal" p. 299-345.

Los procesos de comunicación genuinos o sea orientados al entendimiento supone mecanismos de descentración, es decir, dejar los esquemas autorreferenciales, de encierro individual para salir al encuentro de la cultura de los otros. Sólo así es viable alcanzar la meta del entendimiento que es la producción del un acuerdo sobre la base de la comprensión mutua, del saber compartido y de la confianza reciproca.

El acuerdo –señala Habermas– descansa en el reconocimiento de entrada de cuatro pretensiones de validez reconocidas en común como la inteligibilidad, verdad, veracidad y rectitud.

Las pretensiones de validez debieran estar presentes en toda argumentación. Su ausencia dificulta el diálogo cuyo fin último es el acuerdo. Karl Otto Apel⁶⁹ agrega una condición más, la pretensión de voluntad para querer llegar a un acuerdo, sin estas resultaría imposible lograr consensos colectivos.

⁶⁹ Apel, Karl Otto. "Respuesta de Apel a Samuel Arriarán", p. 45

Los presupuestos de los que hablan Habermas y Apel sitúan a la teoría de la acción comunicativa en la dimensión de lo ético. El sujeto ético en busca del diálogo y del consenso, supone la conciencia del sentido y del valor de lo humano, de permanente estado duda y de valoración de la opción en tanto posibilidad de esclarecer, valorar y apreciar los hechos, los fenómenos o las situaciones de la realidad con el propósito de optar por lo que se juzgue más significativa vista a través del cristal de lo humano.

El tema de los valores en el pensamiento humano comunicativo es cardinal, en particular porque la ausencia del diálogo ha llevado al fortalecimiento del mundo autorreferencial de carácter privado en donde residen sus afectos y creencias que impiden la conformación de comunidades de comunicación ideal.

La ética de la acción comunicativa conlleva a que los sujetos se les considere sujetos morales de tal forma que se supere la comunicación distorsionada impuesta por el sistema capitalista de su fase de globalización.

Pedro Gerardo, investigador de CEE, acerca del pensamiento de Habermas afirma:

"El gran propósito de la ética comunicativa orientada al entendimiento es la descentración del propio punto de vista. Y ello supone oír a los demás. Y sólo oyéndolos arribaremos a consensos sustentados en las mejores razones. Y sólo oyéndolos estableceremos acuerdos de acción compartida". La confianza es, en fin, la certidumbre de que la coraza de nuestro pensamiento casi/autista y de nuestros valores autorreferenciales puedan reblandecerse escuchado a los demás. Sólo así podrá florecer un conocimiento que no esté escindido del diálogo con los demás. Entiendo el diálogo como tolerancia crítica, sustentado en hablar y en oír. Así de sencillo. Así de complejo".⁷⁰

Los juicios humano comunicativos son pertinentes ante el avance del lenguaje racional instrumental del capitalismo en su fase de globalización en todas las esferas de la actividad pública. Alumbran el camino de la versión de la realidad que se pregona a diestra y siniestra.

Señala las posibilidades de reconstruir esa realidad desde una perspectiva crítica, pasando de los consensos impuestos a los consensos adquiridos en donde lo fundamental es transitar hacia una sociedad diferente, guiada por valores éticos y centrada en la resolución de los problemas colectivos, comenzando por formar una conciencia de mayor intervención en los asuntos sociales, económicos y políticos.

⁷⁰ Rodríguez, Pedro Gerardo. "Las personas, las palabras y las cosas", p. 12.

CAPITULO 3. ESCUELA PREPARATORIA Y PLAN DE ESTUDIOS 1982-1994

En los capítulos anteriores se estableció el marco de referencia y el marco conceptual de la reforma curricular en el bachillerato propedéutico estatal. En el capítulo 1 se destacó la situación externa e interna de la Escuela Preparatoria 18, además, se hizo referencia a las enormes carencias de infraestructura y de planeación que dificultan los procesos de enseñanza y aprendizaje tanto a nivel de toda la preparatoria estatal como de la preparatoria 18.

En el capítulo 2, se presentó el marco teórico desde el cual se pueden comprender los procesos de reforma del plan de estudios. Ahí se expusieron dos teorías, una que fundamenta desde un ángulo racional instrumental las modificaciones recientes al mapa curricular y la otra que si bien no está directamente involucrada como referente para realizar las modificaciones, si contribuye a reflexionar y a comprender lo que está ocurriendo.

Ahora, corresponde revisar el plan de estudios de la preparatoria estatal.

En una primera aproximación a la comprensión del modelo de preparatoria propuesta por las autoridades del Estado de México, se

revisará el plan de estudios de la institución durante sus primeros 12 años de existencia.

Los antecedentes inmediatos del Plan de Estudios de la escuela preparatoria estatal hay que buscarlos en el Congreso Nacional del Bachillerato, celebrado en Cocoyoc Morelos en marzo de 1982.

Él mencionado congreso fue convocado por una Comisión Institucional integrada por la S.E.P., la UNAM, el I.P.N., la ANUIES y el Colegio de Bachilleres.

Los puntos fundamentales en torno a los cuales se centraron los debates del Congreso fueron:

La concepción y objetivos generales del bachillerato

El tronco común

La capacitación para el trabajo en el bachillerato

Los sistemas de evaluación

Los programa de formación y actualización de profesores

La investigación sobre la deserción escolar

En los trabajos previos a la reunión nacional, se destacó la coexistencia de 187 planes de estudio vigentes en el nivel; no es por tanto extraño encontrar entre las conclusiones y recomendaciones un

consenso en torno a la necesidad de adoptar un tronco común, entendido como un “universo de lo básico” tendiente a desarrollar en el estudiante una cultura integral que le proporcione los conocimientos y las herramientas metodológicas indispensables para interactuar en el mundo social.⁷¹

Dos meses más tarde, la resolución de Cocoyoc es retomada como línea de política educativa por la Secretaría de Educación Pública a través de los acuerdos 71 y 77. Con estos acuerdos, la dependencia pretendía la unificación curricular de las modalidades del ciclo de bachillerato. Ahí se establecían las bases para el diseño, operacionalización, coordinación e instrumentación de un tronco común, en principio en las instituciones educativas dependientes de la SEP, a las instituciones autónomas, a los estados o municipios tan sólo les sugería adoptar los criterios formulados.

Así, el artículo primero del acuerdo 71, señalaba el fin primordial del bachillerato, “generar en el educando el desarrollo de una primera síntesis personal y social que le permita su acceso a la educación superior, a la vez que le de una comprensión de su sociedad y de su tiempo y lo prepare para su posible incorporación al trabajo productivo”.⁷²

⁷¹ SEP. Congreso Nacional del Bachillerato, p. 16.

⁷² Diario Oficial. Acuerdo No. 71, viernes 28 de mayo de 1982, pp. 13-15.

Acorde con el objetivo, el tronco común se integraría por un área propedéutica encargada de relacionar al alumno con la educación superior ; otra, de asignaturas optativas para responder a los intereses del estudiante o a los objetivos de la institución que adoptase el tronco común.

En la perspectiva de la SEP, el Plan Tronco Común, incorporaría en su organización cinco áreas, lenguaje y comunicación, matemáticas, metodología, ciencias naturales y ciencias sociales, mismas que se diseminaron en 19 cursos.

La disposición de la SEP, era en el sentido de distribuir las materias del tronco común en los primeros cuatro semestres del mapa curricular, aunque dejaba en libertad a los instituciones la ubicación y cargas horarias correspondientes. La dependencia, además, se reservaba el derecho de formular los programas, los que fueron dados a conocer en octubre de 1982.

Los programas maestros, constituían la columna vertebral del ciclo de bachillerato, mediante ellos se conjuntaban los conocimientos y las prácticas educativas organizadas por áreas de conocimiento y asignaturas específicas, bajo el concepto de lo básico y lo común.

Siendo los contenidos básicos los aspectos más importantes de la reforma al curriculum de bachillerato, la SEP, se esmeró en su diseño. Para ello, echó mano de los últimos avances en la materia, de suerte que la teoría disponible la encontró en la pedagogía industrial norteamericana de corte pragmático

La pedagogía norteamericana se había desarrollado a la par del progreso industrial, situado a partir de 1840.⁷³

La pedagogía norteamericana, resultó útil porque las pretensiones de las autoridades educativas mexicanas coincidían con los propósitos reformistas de nuestros vecinos del norte.

En Estados Unidos los cambios económicos -diversificación de la estructura productiva, la complejización de la organización del trabajo y el desarrollo de la ciencia y la tecnología- obligaron a examinar el papel de la escuela en el contexto de una sociedad industrializada.

Se concluyó que en las nuevas condiciones económicas la escuela

⁷³ Díaz Barriga, Angel. "Los orígenes de la problemática curricular" pp. 11-22.

sería la responsable de transmitir los conocimientos y las destrezas requeridas en el trabajo productivo; para el efecto, se pensó en un modelo de institución organizada con los criterios típicos de la administración empresarial de racionalidad, eficiencia y eficacia.⁷⁴

Construir un modelo educativo tal como lo exigían las nuevas condiciones productivas y laborales de los Estados Unidos, implicó también la elaboración de un discurso teórico técnico desplegado en tres frentes claves de la cimentación escolar: la teoría curricular, la tecnología educativa y la teoría de la evaluación educativa, aquí se condensaban los aportes de la investigación científica.⁷⁵

Fiel a las líneas dictadas por ese discurso teórico-técnico, la SEP orientó los trabajos de diseño de los programas maestros en esa dirección, los documentos base así lo confirman.

3.1 LA PEDAGOGIA INDUSTRIAL, EL TRANSFONDO DEL TRONCO COMUN

Como en Estados Unidos, el punto de partida del diseño del plan curricular tronco común, situaba la reforma al ciclo de bachillerato como resultado directo de los cambios operados en el modelo de desarrollo económico nacional. Así se señalaba:

⁷⁴ *Ibidem*, pp. 15-16.

⁷⁵ *Ibidem*, p. 12.

"El desarrollo socio-económico del país y particularmente el proceso de industrialización y las transformaciones y necesidades que esto trae consigo, hacen que el volumen y la calificación de la fuerza de trabajo, así como esas mismas necesidades se incremente. Los cambios ocurridos repercuten en el sistema educativo, que debe adecuarse a las nuevas necesidades, buscando las mejores alternativas para formar los recursos humanos".⁷⁶

En su afán por readecuar el bachillerato mexicano al desarrollo industrial, los especialistas de la SEP, encontraron como único camino la racionalización del plan de estudios, sujeto, según ellos, a los caprichos de cada institución y por lo mismo sin criterios rectores que permitiese evaluar su eficacia.

El proceder racionalizado, tal como lo entendían los promotores de la reforma, se remitía a un proceso exclusivo de selección, organización y sistematización de los conocimientos universales con fines de enseñanza aprendizaje. De ahí que la tecnología educativa se constituyera en la teoría dominante del diseño curricular, pues se percibía como:

"Una forma sistemática de planificar, implementar y evaluar el proceso total del aprendizaje y de instrucción en términos de objetivos específicos, basados en las investigaciones sobre el aprendizaje y la comunicación humana, empleando una combinación de recursos y materiales con el objeto de obtener una instrucción más efectiva".⁷⁷

⁷⁶ SEP. Congreso Nacional del Bachillerato de Cocoyoc, p. 56.

⁷⁷ Chadwick, Clifton. Citado por Azucena Rodríguez, "Tecnología educativa y teoría social", p. 3.

Los diseñadores del plan nunca distinguieron la teoría curricular de la tecnología educativa, si bien ambas convergían en un mismo propósito, se movían en dos planos diferentes. Mientras la primera fundamentaba el proceso de elaboración de un proyecto curricular, la segunda justificaba los momentos del proceso de enseñanza aprendizaje de planeación, ejecución y evaluación.

No era conveniente una aclaración en esa dirección, hacerlo implicaba dar a conocer las razones por las cuales la planeación del tronco común, se alejaba de los principios de Hilda Taba de racionalizar el curriculum a partir de un juicio ordenado y del estudio sistemático de las necesidades del alumno, del proceso de aprendizaje, del análisis de la sociedad y de los avances de los conocimientos disciplinarios.

“..., la evolución científica del currículum debe partir del análisis de la sociedad y de la cultura, de los estudios sobre el alumno, el proceso de aprendizaje y el análisis de la naturaleza del conocimiento, con el objeto de determinar los propósitos de la escuela y la naturaleza de su currículum”.⁷⁸

El marco conceptual y metodológico, siempre reconoció las fuentes de inspiración del bachillerato tronco común, es decir, surgía de la realidad social, de las necesidades del alumno, de las teorías del aprendizaje y de los contenidos disciplinarios, pero sus contradicciones

⁷⁸ Taba, Hilda. Elaboración del curriculum, p. 25.

se derivaron de la total ausencia de análisis e investigación de los aspectos enumerados y del modelo de sociedad implícito en el proyecto,

En cambio, los documentos base para la elaboración del tronco común se concentraron en justificar la necesidad de la planeación racional de los programas, vía tecnología educativa en tanto instrumento útil de agregación y desagregación del conocimiento disciplinario.

La reforma curricular del bachillerato de la SEP, se desvinculó así del contexto amplio en que al menos lo manejaban los teóricos norteamericanos, para asumir una visión todavía más reduccionista ya que el propósito tan sólo se limitaba a potenciar y captar lo básico del conocimiento universal para traducirlo en los ya mencionados programas maestros. Para ello, no hacía falta más que especialistas, garantía de convertir el saber científico disperso en cédulas de programación, donde los conocimientos aparecían sistematizados, dosificados y listos para su transferencia pedagógica.

3.2 LO SOCIO-EDUCATIVO EN LA REFORMA AL BACHILLERATO DE 1982

Los documentos de la SEP, postulan una noción de sociedad acorde a la sociedad de mercado. Una sociedad, –señalan– es sinónimo de estructura, es un organismo vivo y en cuanto tal sujeta a desarrollo

permanente. La visión de sociedad, además los lleva a percibir el desarrollo como una dinámica natural de cambios graduales en cada uno de los espacios del sistema social, producto del avance económico de la nación, merced a los vertiginosos aportes de la ciencia y la tecnología.

“El desarrollo integral de un país puede concebirse, entonces, como el proceso de transformación de este último, que se manifiesta en lo económico, en un incremento de la riqueza nacional per cápita; en lo social, por una expansión en el acceso de la población a los valores, bienes y servicios; en lo cultural como una elevación del nivel educativo general; y, en lo político, por un aumento consciente de la participación de los habitantes en las decisiones que los afecten”.⁷⁹

La reforma asume, así, una visión del desarrollo con criterios estrechos, ahistóricos y reduccionistas, evitando hacer un análisis sobre las condiciones de pobreza y desigualdad social presentes en México y en América Latina, remitiéndose a una postura que deja de lado las relaciones de dominación y sujeción a los grandes centros del capitalismo mundial de los países hoy llamados de mercados emergentes.

Pese a la existencia de bibliografía sobre la materia (Rodolfo Stavenhagen, 1971; Vania Bambirra, 1974, etc.), la comisión de la SEP para el estudio de los problemas del bachillerato, paso por alto la reflexión histórica sobre las condiciones del desarrollo nacional en un marco de capitalismo dependiente. Al respecto, un autor de ese entonces,

⁷⁹ SEP. Primer informe de trabajo de la comisión interinstitucional..., memoria congreso de Cocoyoc, p. 50.

Tomás Vasconi⁸⁰ sugirió que la evolución capitalista en la región ha pasado por tres momentos: etapa de agro-exportación de materias primas, etapa de industrialización sustitutiva y etapa de importación y tecnología extranjera.

Tanto la última etapa impulsada a finales de la década de los 50s como la etapa de globalización actual, contribuyeron a ahondar más la brecha entre los países ricos y los países pobres, gracias a la enorme sangría de recursos financieros que fluye hacia las naciones líderes del sistema capitalista mundial. Por citar un dato, "entre 1976 y 1995 nuestro país pago al capital internacional 162 mil 460 millones de dólares por pago de intereses de la deuda pública externa. A pesar de ello, el saldo actual de ese débito es superior a los 93 mil millones de dólares".⁸¹

En lugar de hacer un análisis de la situación real de México, la Comisión sesgó el problema hacia la educación. Así, consideró que el desarrollo era condicionado por la educación, asignándole un papel de primera importancia toda vez que se consideraba como el factor acelerador del progreso económico al preparar a los cuadros profesionales requeridos por el país.

⁸⁰ Vasconi, Tomás y Inés Recca. "Modernización y crisis en la universidad...", pp. 17-68.

⁸¹ González Amador, Roberto. "Con el FMI, 20 años de crisis", en La Jornada, 9 de octubre de 1995, p. 1.

"..., las instituciones educativas actuarían como agentes promotores del desarrollo, al formar los recursos humanos adecuados a las necesidades impuestas por el cambio económico social".⁸²

La interpretación de la educación como factor detonante del desarrollo, coloca a los promotores del bachillerato tronco común en una postura que Adriana Puiggrós⁸³ denomina economicismo pedagógico, corriente también de origen norteamericano.

Sin embargo, la postura de la SEP no fue crítica, el único eje articulador del plan tronco común fue el fundamento racionalizador en la perspectiva racional instrumental. "La racionalidad -dice Emilio Tenti Fanfani- se expresa en la extensión del saber técnico, saber acerca de los medios para resolver las tareas que asume el estado educador. La racionalidad en este ámbito social, como en otros, asume la forma de cálculo y de la previsión. Este es el cometido de la planeación. Estos procesos requieren de un tipo particular de saber: el saber útil".⁸⁴

En los lineamientos de "transformación racional del bachillerato", se alude al saber en tanto pensamiento ordenado y establecido y en tanto fuerza directamente productiva. En el cálculo previsorio, el saber como comprensión de la realidad está ausente de la acción de reforma.

⁸² SEP. Capacitación para el trabajo, memoria del congreso de Cocoyoc, p. 56.

⁸³ Puiggrós, Adriana. "Desarrollismo y educación", pp. 117-188.

⁸⁴ Tenti Fanfani, Emilio. "La interacción maestro-alumno: Discusión sociológica", p. 162.

Luego, la problemática del bachillerato no es objeto de investigación, basta una discusión, unos documentos de trabajo, la elaboración de una serie de recomendaciones y la formulación de un proyecto de reforma para borrar de un plumazo las contradicciones que subyacen al modelo educativo del bachillerato en un contexto de capitalismo dependiente.

Se pierde la oportunidad de aplicar la razón a la construcción del objeto, al esclarecimiento de las determinantes del sistema educativo, en particular de la educación media superior, en una sociedad concreta, donde prevalecen ciertos intereses que condicionan las opciones teóricas; opciones teóricas que en última instancia, son ejemplo organizado de abordaje de la realidad que se intenta investigar, pero nunca esquematizaciones de una realidad que por lo demás, se desconoce.

Al circunscribir el proyecto de reforma a lo básico y universal y al ángulo de la formación de recursos humanos la propuesta pierde, también, la posibilidad de redimensionar lo educativo en un esfuerzo de identificación analítica de momentos particulares de un movimiento continuo, de un movimiento histórico social, que condiciona la realidad educativa y de sus alternativas de solución.

3.3 LOS CONOCIMIENTOS BÁSICOS. LA JUSTIFICACIÓN DEL TRONCO COMÚN

En la propuesta la opción teórica es explícita, la pedagogía norteamericana, no así los planteamientos del marco epistemológico. Se habla de “conocimientos básicos universales”, sin someter la noción a un intento de explicación de su contexto, ni se analiza su especificidad y sentido.

Los “conocimientos básicos universales”, sin más, se convierten en bienes culturales valiosos por sí mismos; son bienes incuestionables de valor eterno, neutro y universal. No requieren sino su organización y reticulación:

“...retícula es, en su acepción más simple, una pequeña red que sirve para representar contenidos en forma interrelacionada. La retícula considera a los contenidos -axiomas-, es decir, principios tan claros que no necesitan explicación, son evidentes o relativos a principios o autoridad incuestionable...”⁸⁵

⁸⁵ Daows Ruíz, Patricio H. Citado por Maricela Márquez y Carlos García “Descripción de las experiencias sobre el análisis y el desarrollo curricular en el colegio de bachilleres”, p. 27.

La utilización del concepto, al menos supondría entender el conocimiento científico como un movimiento circunstanciado, sujeto a la dinámica propia de las condiciones sociales concretas, lo que conlleva a explicar el carácter de su producción, de su desarrollo, de sus vínculos con la sociedad, de su relación con la tecnología y la política y de la dirección que adquiere en la sociedad actual, en la sociedad donde domina la razón instrumental, en donde el conocimiento es visto como fuerza productiva.

La noción de conocimientos básicos universales, además se formula en un contexto absolutamente ahistórico, sobre todo porque se omite toda relación del conocimiento con el proceso de aparición, desarrollo y evolución del hombre mismo.

En efecto, la ciencia moderna, la ciencia de la sociedad industrial, la ciencia capitalista, surgió, se desarrolló y se articuló con los procesos productivos en un momento de fuerte oposición entre el pensamiento escolástico, de tendencias y concepciones del mundo sobrenatural y el pensamiento racional con su visión del universo basado en la razón instrumental y en la investigación científica, opuesta a todo sometimiento de la razón ante la fe.

Atendiendo a la razón instrumental, los conocimientos básicos universales se convierten en un bien social productivo. En esta disyuntiva, su papel principal se encuentra en la búsqueda por mejorar la formación de la fuerza de trabajo que redunde en la elevación de la calidad de los productos y por tanto de la productividad del trabajo. En este sentido el saber universal es válido si contribuye a alcanzar esos propósitos.

No es casual, entonces, que se omita toda referencia a la función del conocimiento en un medio donde bienes materiales y bienes espirituales son considerados como una mercancía más, con su valor de uso y valor de cambio.

La ciencia en tanto mercancía, es útil, si se vincula a intereses económicos que no son precisamente los de la sociedad en su conjunto, sino de un cierto sector de ella, el sector privilegiado de la economía, cuyo interés es el despliegue del conocimiento científico técnico para la adquisición de nuevos mercados, reducir los costos de producción e introducir permanentemente en los espacios de venta productos con alto contenido de tecnología y calidad competitiva, sin importar las condiciones de vida de la población. En relación a éste fenómeno y con una postura crítica, Manuel Pérez Rocha escribe:

"... en nuestras universidades, debemos fortalecer la ciencia y la tecnología y la formación de profesionistas calificados, pero decir que de esto depende la independencia económica del país y su capacidad productiva, no se explica más que como el intento de ocultar la causa fundamental de la actual subordinación y pobreza; un sistema socioeconómico que permite que la enorme riqueza producida por el pueblo de México se convierta en propiedad privada de unos cuantos que la despilfarran y la enajenan al extranjero".⁸⁶

Los conocimientos básicos universales se adscriben a una noción de saber valorado, ya sea por su garantía al desarrollo económico ya sea porque califica a la fuerza laboral, posibilitando, de paso su movilidad social.

Al margen de las tesis oficiales, si bien el conocimiento está encaminado a satisfacer las necesidades que plantea la vida en sociedad, la teoría crítica señala que su valor no se reduce a la razón instrumental, su verdadera esencia radica en ser un pensamiento analítico de abordaje de la realidad que se propone encontrar el significado de los acontecimientos naturales y sociales para ponerlos al servicio de la libertad y emancipación del hombre.

⁸⁶ Pérez Rocha, Manuel. "Universidad y sociedad", en Cuadernos del Congreso universitario No. 12, p. 42

El conocimiento no sólo es un saber, es también un saber pensar la realidad y la esta implica conciencia del contexto histórico en que se vive para que dentro de este marco se le de sentido a los procesos educativos, pero los fundamentos del tronco común se dedican a justificar las insuficiencias del bachillerato en México, en función de las necesidades productivas.

Por último, el discurso está plagado de abstracciones. Ante el lector aparecen una tras otra expresiones como progreso social, desarrollo, necesidades sociales, recursos humanos, etc. Su vaguedad es tal que las mismas se pueden aplicar a cualquier sociedad del mundo, sin importar contexto histórico ni las particularidades y determinaciones específicas que por lógica les correspondería.

3.4 EL TRONCO COMÚN EN EL BACHILLERATO DEL ESTADO DE MÉXICO

Un año después de su creación (1981), la preparatoria estatal adoptó como propio el proyecto de tronco común elaborado por la Secretaría de Educación Pública. Hay que reconocer, la propuesta representó un avance en comparación con el primer año de trabajo de la institución. Los datos disponibles indican que las autoridades educativas de la entidad, no tenían un plan curricular para el nivel, por ello, el tronco común resolvió el problema del mapa curricular.

Si bien la preparatoria contó a partir de 1982 con un mapa curricular y con programas, por lo menos en los dos primeros años, la principal limitante fue el origen mismo del curriculum, confeccionado por un equipo de especialistas que planificaron paso a paso los aspectos del proceso de enseñanza aprendizaje. Margarita Pansza llama a este tipo de propuesta curriculum centralizado, identificándolo como:

“... aquellos que dependen directamente del Estado elaborados por grupos centrales de planeación y con carácter obligatorio y uniforme”. En este tipo de curriculum –continúa– “los maestros solamente pueden instrumentar pero no participan en la elaboración de planes de estudio ni programas o en la selección de los materiales de apoyo. Algunos planes centralizados..., dan sugerencias incluso de las formas de instrumentación, señalando las actividades de aprendizaje, con lo cual los espacios reales de acción creativa del maestro son reducidos y se concibe a los docentes como meros reproductores, pero sin ningún grado de autonomía, lo que de hecho los elimina para jugar un papel de intelectuales”.⁸⁷

En la preparatoria del Estado de México, el currículum centralizado en los términos reseñados por la autora, se acentuó aún más, sobre todo por las insuficiencias del proyecto de creación. Influyó de manera determinante los actores que en su calidad de autoridades responsables, conceptualizaron una institución acorde al modelo normalista. No podría ser de otra manera, siendo todos ellos egresados de escuelas normales,

⁸⁷ Pansza González, Margarita. “Los currículos centrales: reto para el siglo XXI”, p. 99.

con un sentimiento arraigado de que la educación normal es la mejor opción en la formación de las nuevas generaciones.

La concepción de institución tipo normal, se expresó en una organización técnico administrativa de tipo jerarquizada, con funciones y obligaciones establecidas desde los órganos centrales, quienes reservaron al director el espacio privilegiado en la vida académica institucional, asegurando su posición a través de una normatividad que dejó en sus manos la planeación, la dirección y el control de cualquier iniciativa escolar.⁸⁸

En el absurdo, la organización jerarquizada llegó al extremo de subordinar a todo el personal de la institución, incluidos los alumnos, al director escolar, aunque el reglamento les reserva el derecho de opinar.

Si acaso, lo relevante del nuevo reglamento, es que entre las funciones del catedrático, además de ser subordinado del director en toda la actividad académica, es la de propiciar el aprendizaje significativo de sus alumnos. Un avance si consideramos que el reglamento de normales consideraba que el maestro era el responsable de "transmitir el conocimiento a sus alumnos".

⁸⁸ Hasta 1995 las actividades académicas de la escuela preparatoria se regían por el Reglamento de Escuelas Normales en vigor desde 1978. En 1996, con la creación del Departamento Administrativo de Educación Media Superior, entró en vigor el Reglamento de Escuelas Preparatorias, pero éste era una copia del anterior, dejando intactos la organización jerarquizada.

En franca contradicción la **organización escolar no fue congruente con los objetivos generales del tronco común que en el corto plazo se proponían**

- a) **Consolidar e integrar el bagaje informativo con miras al desarrollo de la capacidad de abstracción y la actitud científica**
- b) **Enlazar formativamente los conocimientos y aprendizajes de los niveles previos con la enseñanza técnica y superior.**
- c) **Formar en el educando las actitudes y habilidades que lo orienten, preparen y estimulen para el autoaprendizaje.**

Los objetivos elaborados por el Congreso de Cocoyoc quedaron sepultados ante el peso de una **dinámica burocrática que en lugar de abrir espacios de participación para remontar el curriculum centralizado, discutiendo cada una de sus problemáticas; en cambio, prefirió el camino fácil de la escuela normal , cuyos dogmas son pilares del orden, del respeto y la obediencia ciega a las líneas de autoridad.**⁸⁹

A la situación anterior, se **incorporó un factor adicional, el tipo de contratación de los profesores horas clase, quienes en su mayoría eran interinos y por tanto sujetos a un tipo de contratación anual a capricho del director en turno.**

⁸⁹ Zufiga Rodríguez, Rosa Ma. "Un imaginario alienante: la formación de maestros", p. 22.

Además, era difícil cumplir con los objetivos del curriculum por las diferentes formaciones profesionales de los catedráticos, quienes al tener marcos referenciales tradicionales de la actividad docente, sin oportunidades reales de recrear sus escasos conocimientos pedagógicos y disciplinarios, se ajustaron a un modelo de enseñanza en términos de transmisores de conocimientos y sólo instrumentando los programas.

Si la autoridad educativa estatal hubiera tenido congruencia con los objetivos del Congreso de Cocoyoc, hubiera actuado en otras líneas recomendadas como la formación y actualización de docentes y el mejoramiento de la infraestructura de las escuelas.

Si una de las metas era generar la actitud científica y autónoma del bachiller, esta se veía seriamente afectada por la carencia de aulas, laboratorios, bibliotecas y anexos. Menos aun, cuando se careció y se carece de una política de actualización docente que llevara a la institución la discusión y el análisis de corrientes pedagógicas que de tiempo atrás se debatían en las universidades.

Corrientes que criticaban la tan desprestigiada concepción mecanicista y receptivista del aprendizaje y que se manifestaban por transformar el trabajo académico desde propuestas pedagógicas constructivistas.

A veinte años de la creación de la escuela preparatoria estatal, tenemos una institución que no encuentra el camino de su consolidación. Me atrevería a decir que se encuentra como al principio, sin proyecto académico y sin rumbo, reina la confusión, el desconcierto y lo que es peor la apatía se respira por los rincones de la institución.

3.5 EL TRONCO COMUN: LA ORGANIZACIÓN DEL PLAN DE ESTUDIOS

El modelo de tronco común de la SEP, en el Estado de México adquirió forma en cinco áreas, 11 asignaturas y 9 cursos, estructurados bajo los siguientes lineamientos:

- a) Área del lenguaje y comunicación. Esta área está destinada al dominio y comprensión del lenguaje en sus aspectos instrumentales, útiles en los estudios subsecuentes o en el mundo cotidiano. La conformaban dos cursos de taller de lectura y redacción y dos cursos de lectura adicional al español (inglés).
- b) Área de matemáticas. El área de matemáticas constituía un medio de análisis y comunicación en la formación del educando sobre todo porque desarrollaba el pensamiento racional. Comprendía cuatro cursos básicos, delineados por contenidos de aritmética, álgebra, geometría, estadística, geometría analítica y cálculo diferencial.
- c) Área de metodología. La presencia de esta área obedeció al propósito fundamental de poner en contacto al alumno con las formas en que se

generan los productos científicos y tecnológicos, por ello, se propusieron dos cursos de métodos de investigación que supuestamente daban las bases de la metodología de la ciencia (epistemología) y la línea práctica (investigación.)

- d) Área de Ciencias Naturales. Dentro del área, se situaron las asignaturas de física, química y biología. En conjunto tenían como objetivo último, integrar una serie de conocimientos que proporcionaran servicio a los bachilleratos específicos y tecnológicos, así como generar problemas al área de metodología.
- e) Área histórico-social. El área histórico social, comprendía asignaturas como introducción a las ciencias sociales, filosofía, historia de México y estructuras socioeconómicas de México. La función de este grupo de materias se justificaba en la medida en que el estudiante como ser social, necesitaba culturalmente conocer en que sociedad se encuentra inmerso.⁹⁰

La estructura del curriculum instituía un equilibrio entre las cinco áreas. Sin embargo, un breve análisis del tiempo promedio del trabajo académico del tronco común evidenciaba un desajuste entre ciencias

⁹⁰ SEP. Programas Maestros correspondientes a las materias del tronco común del bachillerato, 121 p.

exactas-ciencias experimentales con las ciencias sociales y humanísticas. Globalmente, el tiempo se distribuía en un porcentaje de 30% al área de ciencias naturales; 20% a matemáticas; 10% a métodos; 20% a lenguaje y comunicación y 20% al área histórico social.

La tendencia era clara, el curriculum daba prioridad a las matemáticas, a las ciencias naturales y a metodología ocupando un 50% del tiempo disponible. Si consideramos, además, el área de lenguaje y comunicación y metodología de la ciencia, que dentro del aspecto formal del plan de estudios eran vistas en su dimensión práctico instrumental, tenemos entonces que las disciplinas histórico sociales, pasan a ocupar una posición marginal en el espectro del mapa curricular, con apenas 20% de carga académica.

Hay en esa valoración un criterio de selección que atiende fundamentalmente a las necesidades productivas. Las áreas y disciplinas justifican su inserción en la formación de bachiller por su mayor o menor contribución al desarrollo de habilidades productivas, a la preparación para los estudios profesionales y a la formación para enfrentar el mercado de trabajo. Fiel al fundamento económico, se juzgan como irrelevantes todos aquellos conocimientos que no participan del fin último de la educación media superior.

"La noción (que el plan tiene de ciencia), es en el plano cognoscitivo, la expresión de rol social que la ciencia ocupa en la producción, ciencia cada vez menos autonomizada de las necesidades inmediatas del desarrollo tecnológico, cada vez menos ocupada de conocer y explicar, y más de ser útil a la decisión administrativa y a la productividad sistemática. Tal noción de ciencia reducida y utilitarista lleva a que los paradigmas de científicidad, en el plano de la investigación, y la expresión científica, estén constituidos por la fetichización del método (que reemplaza, literalmente a la discusión epistemológica) y, la alusión de las referencias a la historia social..."⁹¹

La formación humano comunicativa del ser, viejo anhelo del hombre desde la época de los griegos, quedó sepultada ante el avance de la ciencia y la tecnología. El fin del bachillerato es la producción y no la formación, porque como señalamos en el marco conceptual ésta última va mucho más allá del desarrollo de conocimientos para el trabajo.

Si bien, los objetivos generales y particulares del tronco común sostenían una formación integral, la misma era negada por las concepciones epistemológicas y psicopedagógicas presentes en la organización de los contenidos y de todo el proceso de diseño. El propio concepto de plan curricular traspasaba las verdaderas intenciones.

"Conjunto de conocimientos y prácticas educativas organizadas por áreas de conocimiento y asignaturas específicas, de manera que formen una estructura curricular bajo el concepto de lo básico y lo común". O también "... acción de distribuir, dosificar y

⁹¹ Follari, Roberto. "Curriculum: el sujeto reclama su lugar", p. 406-407.

secuenciar en el orden del tiempo los contenidos educativos que permitan instruir, capacitar y formar al educando".⁹²

En este marco encontramos que el problema del currículum y del plan curricular se reduce a una operación que enlaza cuatro aspectos: seleccionar, jerarquizar, organizar y transferir los conocimientos. Con referencia al primer punto, la selección de conocimientos, los mecanismos empleados son imprecisos, no obstante, Daniel P. Liston , citando a Offe, proporciona una aproximación conceptual, que bien podría esclarecer los criterios empleados en la delimitación de los tópicos de los contenidos del plan tronco común.

El investigador norteamericano argumenta que en los países de capitalismo avanzado las acciones de "selección sistemática", se realiza con base en cuatro principios normativos, estrechamente vinculados al mercado de trabajo y a la acumulación del capital.⁹³

En la primera regla, interviene la relación estructural entre el Estado y el capital, de tal suerte que las instituciones del Estado excluyen selectivamente todos aquellos intereses anticapitalistas; en muchas ocasiones, por las contradicciones sociales, el Estado no siempre tiene éxito; es cuando entra en operación el filtro ideológico:

⁹² SEP. Programas maestros. Tronco común, p. 2.

⁹³ Liston, Daniel p. ¿Hemos explicado la relación entre el currículum y el capitalismo", pp. 391-404.

"consiste en el proyecto de significación social, en la definición y connotación de conceptos que se utilizan (conceptos como hombre, educación, sociedad, desarrollo, cambio social, etc) a partir de un eje estructurante o principio articulador, así como en la afirmación de valores de alcance general".⁹⁴

Es obvio que en el proceso de reforma al bachillerato los autores partían de conceptualizaciones previamente definidas desde los parámetros de la sociedad a que aspiraban que no era otra que la sociedad industrial sin matiz alguno.

El tercer nivel de selección -continua Liston- se acciona en la instancia de procedimiento, aquí la autoridad formal "establece una agenda donde a ciertos intereses se les da prioridad y otros son excluidos"

El último nivel es el mecanismo represivo, es decir, ciertos acontecimientos son excluidos como resultado de una fuerza directa o de coerción.

Es difícil encontrar pureza en la aplicación de los "mecanismos selectivos", los mismos se entretajan de tal modo que en los hechos actúan indistintamente, como ocurrió en el proceso de diseño del tronco común. Desde el momento en que se convocó al Congreso Nacional del Bachillerato, los organizadores del evento (SEP, UNAM, IPN, ANUIES Y CB),

⁹⁴ Mendoza Rojas, Javier. "Apuntes sobre las tendencias recientes en las políticas educativas...", p. 9.

determinaron las prioridades, impulsando así el criterio de selección de procedimiento e ideológico.

En el primer ámbito, la temática de trabajo se definió conforme a un propósito esencial: la modernización del ciclo de bachillerato a partir de dos premisas: la planeación académica y el diseño de un tronco común congruente con las necesidades productivas. En el segundo nivel, la reforma al bachillerato abría la puerta a una línea de política educativa que Javier Mendoza Rojas denominó proyecto ideológico modernizador de las instituciones de educación superior, cuya meta, se remitía a la funcionalidad de las instituciones en términos políticos y económicos en un contexto de desarrollo de capitalismo dependiente.

De esta manera, los contenidos centrales del plan de estudios, se seleccionaron, jerarquizaron y organizaron atendiendo al principio rector de capacitar a la fuerza de trabajo. Las matemáticas y las ciencias naturales para proporcionar desde los primeros grados una visión simplificada de la ciencia “fundada en tres principios básicos: observar, racionalizar y aplicar”. Métodos de investigación porque es la materia que proporciona las herramientas e instrumentos necesarios para manipular la ciencia y la tecnología. Las ciencias sociales, por sus potencialidades al

incremento de la cultura general y redacción e inglés en tanto instrumentos de comunicación".⁹⁵

3.6 TRONCO COMUN Y SISTEMATIZACION DE CONTENIDOS

Una vez precisados los objetivos y áreas curriculares, con la participación de la SEP y el CB, se procedió a confeccionar los programas maestros, tarea que junto con la metodología de estructuración, ocupó un lugar estelar en la estrategia de diseño.

Los programas maestros constituían el vehículo de la modernización, con ellos se pretendía unificar el ciclo de bachillerato a nivel nacional, pero sobre todo, representaban el instrumento ideal para la tan buscada "congruencia y eficacia educativa", de ahí el esmero puesto en su elaboración.

En principio, se echó mano a una famosa técnica de diseño denominada reticular. La estructuración reticular consistió en "una estrategia de programación que permitía presentar de manera diagramada (red) los conceptos fundamentales de un campo de conocimiento, con la finalidad de realizar una adecuada transferencia pedagógica".⁹⁶

⁹⁵ SEP, Memoria del Congreso de Cocoyoc, p. 36.

⁹⁶ SEP, Programas maestros, p. 5.

La metodología simple, pero laboriosa, condensaba tres momentos: captar, estructurar y transferir. La selección, primer paso, significaba agrupar los conocimientos bajo el concepto de lo básico. La estructuración, segunda etapa, conducía a la desagregación de los conocimientos con distintos niveles de especificidad, por ejemplo:

ÁREA: Ciencias Naturales

Materia: Química

Macro-retícula: Química inorgánica

Meso-retícula: Nomenclatura de Química Inorgánica

Micro-retícula: Oxidos

Los elementos anteriores, junto con el desglose de las unidades, los objetivos de la asignatura, los objetivos de operación (específicos), las actividades de aprendizaje, los lineamientos didácticos, las formas de evaluación y el esquema reticular, pasaban a formar parte de una cédula de programación, columna vertebral del tronco común, pues el contenido quedaba sistematizado y listo para ser enseñado. La transferencia pedagógica está realizada sólo hacía falta transmitirla a los alumnos.

Con las cédulas de programación o programas maestros, las instituciones incorporadas al bachillerato tronco común, inicialmente las escuelas dependientes de la Secretaría de Educación Pública, contaban con los programas maestros que en términos de planeación curricular

tenían resuelto todo: A nivel institucional eran el medio de control de las acciones académicas; el profesor contaba con un instrumento de secuenciación y dosificación, según los grados de dificultad del conocimiento y el alumno conocía los propósitos del proceso de enseñanza aprendizaje lo que facilitaba su dominio.

En suma, la elaboración de los programas maestros reflejaban los últimos "avances científicos" en la planeación curricular para alcanzar la "eficiencia" en los diferentes momentos del proceso de enseñanza aprendizaje.

En realidad, la transformación del ciclo de bachillerato de 1982, nació con expectativas muy por debajo de las esperadas, gracias a sus propias insuficiencias. En primer lugar, la visión limitada de la noción de curriculum que condujo al equipo diseñador a percibir la problemática del bachillerato como una cuestión didáctico instrumental, fácil de resolver si se delimitaban con claridad los objetivos y si, además, se diseñaban acciones operativas para alcanzarlos. En última instancia, no podía pedirse más, cuando las fuentes teóricas obligaban a un análisis de este tipo.

En segundo lugar, convertir la organización de los contenidos en un proceso mecánico de agrupamiento y desagregación, los disoció de su

dimensión epistemológica, pues el conocimiento con fines de aprendizaje conjuga dos aspectos indivisibles, la objetividad y la subjetividad:

"... un nivel de integración epistemológico objetivo y tiene que ver con la manera como los científicos producen los conocimientos. En este sentido el discurso teórico de una disciplina sobre un objeto de estudio particular, es un discurso construido y objetivo y además, implica una perspectiva epistemológica subjetiva, esto es, la manera como el estudiante, en sus procesos de aprendizaje, se enfrenta a un objeto de estudio, que es un objeto teórico ya construido en los esquemas referenciales del sujeto. No se trata en este momento de producir conocimientos, sino fundamentalmente de reconstrucción".⁹⁷

Obviar un análisis en ese sentido, determinó que el currículum tronco común, olvidara por completo toda alusión a los procesos que el alumno pone en juego para apropiarse del conocimiento. Ni siquiera importó efectuar una caracterización en terrenos de la epistemología y de la psicología del sujeto que aprende. La única relación entre estos aspectos se realiza en el momento de la transmisión de los conocimientos. El maestro es el encargado de transferir lo que otros organizaron y la función del alumno es acumularlos, memorizarlos y repetirlos.

⁹⁷ Díaz Barriga, Angel. "Una aproximación al estudio del contenido en los planes de estudio, p. 192-193.

3.7 TRONCO COMÚN Y BACHILLERATOS ESPECÍFICOS.

De acuerdo con el artículo tercero constitucional y con Ley Federal de Educación, vigentes en 1982, el Estado de México gozaba en el ciclo de preparatoria con márgenes de autonomía en todo lo relativo a su organización y funcionamiento.

Sin embargo, la precariedad con la que surgió la recientemente creada Preparatoria (1981) obligó a las autoridades educativas mexiquenses a adoptar el plan tronco común emanado de los acuerdos de Cocoyoc. Comenzó así a operar un plan de estudios de 3 años con distribución semestral. Los dos primeros años correspondían a la propuesta de la SEP y el último año brindaba una salida directa a los estudios profesionales. En este caso, las asignaturas se organizaron según el modelo de la Escuela Nacional Preparatoria introducidas con el Plan Ignacio Chávez de 1964.

La influencia del Plan de Estudios de la Escuela Nacional Preparatoria, determinó la existencia de los bachilleratos específicos de Ciencias Físico-matemáticas, Económico-administrativas, Ciencias Sociales y humanidades, Ciencias de la Salud y Ciencias Químico biológicas.

Sea por tradición, sea porque existía interés en generar un plan de estudios acorde a las particularidades del Estado de México, los responsables de la preparatoria, en esa época dependiente del Departamento de Educación Superior , decidieron instrumentar el tronco común en los dos primeros años y además, propusieron un conjunto de asignaturas tomadas de otras fuentes.

Junto al mapa de materias de la SEP, aparecieron 5 asignaturas extraídas del Plan Ignacio Chávez de 1964. La inclusión de Etimologías Grecolatinas, Historia Universal Contemporánea, Lógica, Anatomía Humana, Fisiología e Higiene y ética, atendieron a un único fundamento, también derivado del bachillerato Universitario, “la formación integral”.

La formación integral, en la óptica universitaria, asignaba a los estudios de preparatoria una doble finalidad: la formación de la personalidad y la función propedéutica.

La autoridad responsable de la preparatoria estatal, consideró que la formación integral quedaría inconclusa si se soslayaba la importancia de la educación moral, de la educación para la salud y de la educación para el desarrollo del pensamiento racional, aspectos que quedan satisfechos con la presencia de las asignaturas de ética, anatomía y lógica.

Se incluyó, también, Historia Universal Contemporánea, se le asignaba la función de desarrollar una actitud reflexiva, analítica y crítica de los fenómenos históricos universales, aunque la contradicción era notoria al definir a la historia como un “conjunto de acontecimientos que forman parte de un mismo proceso: la lucha de los hombres por alcanzar su plena realización”.⁹⁸

Definición controvertida, pero en última instancia acorde al cúmulo de incongruencias presentes en el programa de la asignatura. Para empezar la cédula de programación⁹⁹ reproducía objetivos y contenidos prescritos en las escuelas secundarias estatales.¹⁰⁰

Copiar el Programa de Ciencias Sociales de tercer año de secundaria al bachillerato, representó caer en el vacío de enfoque del plan de secundaria, ya que la organización de los contenidos se limitó a tratar los hechos históricos como datos, como sucesos promovidos por los caudillos, por los héroes, al margen de un enfoque histórico social, que permitiese conceptualizar los sucesos sociales en una interpretación comprensiva de los fenómenos.

⁹⁸ GEM-SECyBS, Programa Oficial de Historia Universal Contemporánea, p. 3.

⁹⁹ En la elaboración de los programas del bachillerato específico, es decir, del tercer año del ciclo el equipo de profesores designados por la Secretaría de Educación, Cultura y Bienestar Social utilizó el diseño reticular sugerido por la SEP.

¹⁰⁰ Hasta antes de la reforma a la educación básica de 1993, el Gobierno del Estado de México editaba los libros de texto de educación secundaria, mismos que distribuía en todas las instituciones de educación media básica estatales.

El programa, olvidó que la comprensión de todo evento histórico requiere el manejo de una serie de categorías que hagan posible la interpretación, mismas que están condicionadas, según, la teoría crítica, por el interés que se persigue.

En cuanto a la organización de las unidades temáticas, fueron copia fiel del programa de educación secundaria. De esta forma las unidades se denominaron, situación económica, política y social a fines del siglo XIX, el despertar de la humanidad en el siglo XX, génesis y desarrollo de la Segunda Guerra Mundial y la lucha por un nuevo orden económico, político y social.

Por lo demás, los contenidos eran traducidos a objetivos específicos, lo que fraccionaba y dosificaba el conocimiento histórico reducido a datos y fechas, pero eso sí, facilitaba la evaluación a través de pruebas objetivas, sugeridas por la estrategia didáctica.

Por el lado de anatomía y ética, el panorama no “pintó” mejor. Los programas de una y otra asignatura adoptaron un enfoque instrumental, en la medida en que buscaban la generación de una serie de conductas, principios y normas con impacto inmediato en el entorno del estudiante. Por ejemplo, el objetivo general de anatomía humana, fisiología e higiene establecía: comprender racional y globalmente la naturaleza del hombre,

desde el punto de vista estructural, así como conocer y manejar las normas necesarias para mantener el organismo en óptimas condiciones.¹⁰¹

Se pensó que si el estudiante de bachillerato conoce el funcionamiento de su cuerpo, órganos, aparatos y sistemas, por extensión conformaría una serie de hábitos de higiene y conservación de la salud. Sin embargo, la incompatibilidad entre objetivo general y contenidos se reflejó en cada una de las unidades del programa ya que éstas exigían un conocimiento sumamente especializado del área, como si el bachiller estuviera en la carrera profesional.

Más que promover el cuidado de la salud del bachiller, la organización de los contenidos en objetivos específicos, promovió un aprendizaje aislado e inconexo, donde el punto central no era traducir el aprendizaje en hábitos de higiene, sino el dominio de la mayor cantidad de información.

En forma similar, el curso de ética pretendía que a partir de una serie de conocimientos teóricos, el estudiante dedujera una serie de normas ético morales que rigieran su conducta cotidiana.

¹⁰¹ GEM – SECYBS. Programa Oficial de Anatomía, p. 10

Al establecerse un razonamiento del tipo si, entonces, el programa relegaba de nueva cuenta la dimensión epistemológica en el tratamiento de los contenidos. Una cosa son las teorías ético morales y otra muy distinta la formación moral, ya Gadamer explicaba el sentido amplio en que debe entenderse la formación que depende de todo el contexto de vida en que se encuentra inmerso el sujeto.

De etimologías greco-latinas, ya en 1975, Mario Manacorda las eliminaba del curriculum del bachillerato, al respecto decía: “el conocimiento del latín y el griego no tienen significado más que en el cuadro de una preparación especializada, útil para aquellos que cultivan las disciplinas más estrechamente ligadas a la civilización antigua”.

La Escuela Nacional Preparatoria no fue la única fuente de influencia de las adiciones al mapa curricular del bachillerato del Estado de México, la tradición de la escuela Normal participó con su granito de arena.

De la tradición normalista, el mapa curricular incluyó educación física y actividades artísticas. La primera asignatura se situó en el primer y tercer año del ciclo de bachillerato. Su objetivo, coadyuvar al desdoblamiento de las potencialidades motoras y psíquicas del alumnado, a través de la práctica del basquetbol, voleibol, atletismo y gimnasia deportiva y acrobática.

Las actividades artísticas formaron parte de la tira de materias del segundo y tercer año del bachillerato bajo la modalidad de taller. Su propósito, desarrollar la percepción, la originalidad, la creatividad y el gusto por la belleza mediante las artes plásticas, la música, la danza y el teatro.

La operacionalización de los programas de educación física enfrentó dos problemas. Por un lado, los profesores involucrados, no tenían estudios específicos en el área de referencia, por lo que era frecuente realizar la actividad por la actividad misma, sin un proyecto integral que relacionara las actividades deportivas con las demás áreas del currículum. Los mismos profesores se sentían al margen de la institución, pues cuando se les tomaba en cuenta era porque había algún festival en puerta para hacerse responsables de la escolta o de las tablas rítmicas.

Además, el enfoque dado a los programas fortaleció la percepción de la educación física como sinónimo de deporte, siendo que el concepto encierra un conjunto de saberes de muchas disciplinas científicas.

Al parecer la presencia de la educación física en el mapa curricular se dió sin una discusión seria sobre su papel en el programa de

bachillerato , su presencia se imponía por ser obvia en la “formación “integral”, sin una comprensión de esa obviedad .

En el campo de la educación artística, también se priorizó su valor instrumental, ya que los contenidos eran prácticos sin referencia al sentido estético histórico de la obra artística.

El valor formativo de las artes plásticas, de la música, de la danza y del teatro, no se encuentra únicamente ligado a la actividad manual, visual o corporal, sino a una cabal comprensión de la obra estética, precedida por el transfondo cultural que le da origen.

La experiencia empírica, indica que tanto la asignatura de educación física como educación artística optaron por la vía de la práctica por la práctica misma. No podría ser de otra manera cuando la presencia de ambas materias careció de ejes claros sobre su contribución a la formación del bachiller.

Además de los conocimientos básicos del tronco común, de la educación física y de las actividades artísticas los estudiantes podían optar por conocimientos especializados derivados de los bachilleratos específicos. En este caso podían optar por el área Físico-Matemática,

Ciencias Económico–Administrativas, Ciencias Sociales y Humanidades, Ciencias Químicas y Agropecuarias y Ciencias de la Salud.

Por supuesto, el diseño curricular de los bachilleratos específicos se guió por las líneas dictadas por la propuesta del tronco común de la SEP. En consecuencia, la cédula de programación y la reticulación eran referencia obligada en la práctica docente.

En los contenidos de los programas de los bachilleratos específicos se expresó otro inconveniente. Si el propósito era proporcionar conocimientos especializados en una área ocupacional. Nunca se elaboraron documentos de trabajo con evidencia empírica de las características del mercado laboral y de las exigencias de las habilidades requeridas y de los conocimientos involucrados.

Por el contrario, si se trataba de proporcionar una formación previa a los estudios profesionales, fue un error formular los contenidos de ciertas asignaturas como si correspondieran a un nivel de licenciatura. Este fue el caso, por ejemplo, de matemáticas financieras, administración, derecho y psicología.

Un mínimo de congruencia con el mapa curricular del tronco común hubiese obligado a realizar un análisis de los conocimientos básicos de

tipo preparatorio a la formación especializada, pero no se hizo porque en el Estado de México es común elaborar los programas de las asignaturas en unas cuantas horas de trabajo. Casi siempre se cita mediante oficio a un grupo de maestros horas clase de diferentes escuelas en un determinado día de la semana y ese mismo día debe quedar elaborado el programa de tal o cual asignatura.

CAPITULO 4. PREPARATORIA ESTATAL: EL BACHILLERATO ÚNICO

El plan de estudios tronco común bachilleratos específicos, estuvo vigente desde el ciclo escolar 1985-1986 hasta el año lectivo 1993-1994. Durante 9 años se trabajó sin análisis sistemáticos sobre las características del bachiller que egresaba de sus aulas. Existió y existe una laguna acerca de las condiciones concretas bajo las cuales se llevó a cabo el proceso de enseñanza aprendizaje. De hecho no existen investigaciones rigurosas de los factores que condicionaron las prácticas pedagógicas al interior de las escuelas preparatorias.

Cuando las hay o bien se dedican a justificar el plan curricular centralizado o se presentan conclusiones e informes de encuentros de maestros y autoridades como investigaciones.¹⁰²

Las autoridades superiores de la institución pasaron por alto que el desarrollo de un proyecto educativo depende en gran medida de la evaluación curricular en múltiples aspectos de la práctica educativa¹⁰³, el simple hecho de contar con un curriculum elaborado por especialistas en

¹⁰² Hago referencia a las reuniones estatales de análisis y prospectiva de la educación media superior convocadas por el Gobierno Estatal en 1992 y al estudio, "El bachillerato propedéutico en el Estado de México. Una educación orientada por competencias", elaborado en la dirección de educación técnica, media superior y superior del Gobierno estatal en 1995.

¹⁰³ Por práctica educativa se entiende algo más que los planes de estudio, los contenidos y las estrategias de enseñanza que pautan el trabajo en el salón de clases; en ella, también intervienen los significados, las percepciones y las acciones de maestros, alumnos, autoridades educativas, padres de familia y miembros de la comunidad, así como los aspectos políticos, administrativos y normativos que desde, el proyecto centralizado, acotan el papel del maestro.

las distintas disciplinas del saber científico no garantiza su concreción tal cual lo marca el plan formal.

La ausencia de evaluación de la práctica educativa en el sentido de comprensión e investigación de la "situación global vista en toda su complejidad"¹⁰⁴ arroja un saldo de una casi total oscuridad sobre los diversos aspectos involucrados en el trabajo escolar. Se ignora, por citar un ejemplo, el enfoque y profundidad con la que se abordaron los contenidos, los procedimientos y estrategias de trabajo en el aula, las diversas experiencias de aprendizaje que se fueron construyendo, la identidad de los catedráticos con el proyecto estatal, las dificultades que viven los estudiantes en la apropiación de los contenidos, los obstáculos que tienen los profesores en el trabajo con los adolescentes, las redes de comunicación establecidas por estudiantes, catedráticos y autoridades, los criterios y fundamentos de las prácticas de evaluación y acreditación, las estrategias de gestión de aula y su pertinencia en el aula de bachillerato, el uso y distribución del tiempo escolar, las relaciones entre el modelo institucional y la actividad cotidiana de la escuela, los fundamentos de los proyectos de actualización docente, etc.

Proyectos de investigación y evaluación en esa dirección debieron esclarecer éstos y otros aspectos de la práctica educativa, elementos

¹⁰⁴ Hereida Ancona, Bertha. "La evaluación ampliada", en Antología de evaluación curricular, p.392.

indispensable de una iniciativa de reforma al plan de estudios del bachillerato estatal. Eliminar un plan sin antes comprender y explicar las condiciones reales en las cuales se instrumentó y vivió como realidad cotidiana durante nueve ciclos escolares es un mal principio; la vieja práctica de imponer un curriculum centralizado como lo fue el tronco común de 1982, amplía los márgenes de un fracaso anunciado, en la medida en que los catedráticos como en el plan anterior, no le encuentran sentido al Nuevo Modelo de Bachillerato, percepción que se manifestó en las jornadas convocadas por la Secretaría de Educación, Cultura y Bienestar Social en agosto de 1994 para dar a conocer el proyecto de reforma; reuniones donde reinó el desconcierto, la confusión cuando no francamente la ignorancia de un alto número de catedráticos.

Margarita Pansza, citando a Ardoino señala tres causas de los fracasos de las reformas escolares que bien pueden aplicarse al análisis del caso que nos ocupa: "a) las reformas privadas de un proyecto congruente con la realidad que pretende aplicarse no tienen fuerza para enfrentar la resistencia al cambio que inevitablemente suscitan, y están desprovistas de otras de apariencia más nueva pero igualmente ineficaz, b) las reformas se hallan sin fuerza teórica para enfrentar a las fuerzas más profundas que las terminan por relativizar, y c) la repetición de los

fracasos es himno a la reproducción y propicia el cambio para que nada cambie".¹⁰⁵

En el proceso de reforma al mapa curricular de 1994 los tres ingredientes están presentes. Una reforma sin análisis de la realidad que pretende cambiar, un mapa curricular con un fundamento teórico con el enfoque pragmático de la psicología cognitiva y una institución que intenta propiciar el cambio sin modificar el modelo de organización vertical.

4.1 BACHILLERATO ÚNICO Y SOCIEDAD.

Como se señaló, sin investigación y evaluación previa, las autoridades educativas del Estado de México, decidieron eliminar en el ciclo escolar 1994-1995, el plan de estudios tronco común bachilleratos específicos, su lugar fue ocupado por el mapa curricular elaborado en 1991 en la Universidad Autónoma del Estado de México con una propuesta de bachillerato único.¹⁰⁶

Cierto, los responsables de la preparatoria estatal, contaron con un diagnóstico escolar en base a índices de aprovechamiento y reprobación del alumnado, pero cuantificación no es sinónimo de realidad.

¹⁰⁵ Pansa González, Margarita. "Los currículos centrales", p. 33.

¹⁰⁶ UAEM. Curriculum del Bachillerato Universitario 1991. Toluca, México, 1991.

La realidad, no es un dato, un número estadístico, la realidad como se vio en el marco conceptual, es un movimiento total y continuo que requiere el uso de la razón en la comprensión de lo que sucede en un acontecimiento o en una situación, en nuestro caso, la escuela preparatoria. Interpretar lo que sucede en lo externo y en lo interno es una opción de la razón. Una posibilidad que puede conducir a imputar los sentidos que le atribuyen las autoridades a la reforma de 1994 y la posibilidad de darle otro sentido.

Las cifras estadísticas son apenas un indicador numérico de un cierto estado de la situación; en contraste, las cifras no sirven para comprender los mecanismos de la cotidianidad que se combinaron en torno al estado de pérdida de sentido de los propósitos y fines del bachillerato estatal. Me pregunto ¿Cuál es el fin de la formación del alumno de bachillerato? La respuesta es compleja, en efecto, pero se tiene que plantear a la luz de los aportes de las corrientes hermenéutico críticas, regresar al sentido genuino del ser del hombre: Pensamiento, razón, lenguaje y ley, o al del planteamiento ético moral del diálogo entre iguales formulado por Habermas.

Mientras tanto, la realidad en toda su complejidad nos obliga a pensar la reforma al plan de bachillerato en el contexto de un mapa curricular que lanza como propósito esencial la formación de un bachiller

con un alto dominio de las habilidades intelectuales que lo conduzcan a un proceso de conocimientos significativos e independientes.

En principio tengo que aceptar esa finalidad, la experiencia docente en las aulas de bachillerato me obliga a considerarla como realidad ineludible. Con lo que no puedo concordar es con el proyecto educativo, que al igual que el de 1982, olvida al individuo y a la sociedad.

En este segundo intento de reformular los propósitos del bachillerato estatal, la colectividad se diluye en una sociedad de tipo empresarial y el sujeto adquiere significado en tanto futuro trabajador. Los documentos de trabajo de la reforma nada dicen del sujeto para sí y del sujeto para la sociedad, del sujeto que vive y actúa en un entorno de profundas desigualdades sociales que se pretenden ocultar tras el velo del empuje modernizador.

De nueva cuenta, la justificación de la reforma al ciclo de bachillerato, se hace desde las exigencias del mundo del trabajo. El argumento central de la reforma es que el avance científico técnico ha impactado las diversas esferas de la vida social con una tendencia mundial a la reorganización de la producción, a la globalización de la economía y a la formación de bloque económicos, aspectos ya tratados en un apartado anterior; los cambios señalan son de tal magnitud que

las generaciones del año 2000 van a desenvolverse en un mundo marcado por el predominio del conocimiento y de la competencia internacional.

En la coyuntura histórica, afirman los documentos¹⁰⁷, se torna imprescindible la redefinición de un modelo de formación del bachiller que antes que nada considere la inserción del individuo a un mercado de trabajo sujeto a una dinámica de cambio permanente. Ello, porque la sociedad del “pleno empleo” se transforma en una sociedad de “empleo parcial”, refiriéndose a la flexibilidad del proceso de fabricación como a la flexibilización del trabajo que exige mayor creatividad y movilidad de la fuerza de trabajo. En el marco conceptual explicamos ya estas características del entorno laboral.

El momento es ciertamente de transición, por eso las instituciones de educación superior se ven obligadas a una reorganización total de su quehacer, así lo reconocen los documentos de la SECyBS. En estas circunstancias se interrogan, ¿Qué debe esperarse del bachillerato? La respuesta es clara, en un ámbito laboral caracterizado por la presencia de la máquina que reemplaza la mano de obra, la destreza manual y hasta el trabajo intelectual, dejando al hombre las funciones de movilidad

¹⁰⁷ Se hace referencia a los documentos base de la reforma al mapa curricular de bachillerato estatal de 1994, distribuidos por la Secretaría de Educación, Cultura y Bienestar Social del Gobierno del Estado de México como “El perfil del bachiller para el año 2000”, “Elementos para la evaluación curricular”, “Bachillerato propedéutico estatal. Plan de estudios” y “Curriculum del bachillerato universitario 1991”.

Intelectual, creatividad y control, se impone una preparatoria de nuevo tipo, una preparatoria que en lugar de transmitir conocimientos desarrolle las competencias intelectuales.

“El papel que le cabe a la enseñanza secundaria , particularmente al bachillerato, es dual: a) desarrollar en los estudiantes una estructura cognitiva que permita la asimilación ordenada y paulatina de los saberes y b) desarrollar el conocimiento de los estudiantes, evidenciados como las competencias requeridas para desenvolverse en el actual entorno vital y productivo y, en su caso en los siguientes niveles de estudio”.¹⁰⁸

En el plan anterior, el de los bachilleratos específicos, el discurso de la pedagogía industrial permeó paso a paso el diseño del plan de estudios. En el mapa curricular de 1994, lo novedoso del bachillerato único, es un trasfondo teórico sustentado en la psicología cognitiva. El discurso de selección, organización y transferencia de los contenidos cedió su lugar a otros derivados de la terminología computacional: procesamiento de información, almacenamiento y recuperación de información, búsqueda de datos, memoria operativa, memoria de corto y largo plazo, etc.

La urgencia por diseñar un currículum acorde al modelo de la sociedad de empleo parcial, de apertura comercial y de competencia

¹⁰⁸ GEM-SECyBS. Perfil del bachiller. Competencias para el año 2000, p. 4.

internacional, llevó a los reformadores a la simplificación de la psicología cognitiva, ya que se optó por un enfoque sumamente limitado, el paradigma del procesamiento de información de un ordenador en analogía con la mente humana, pues los ordenadores como los humanos aprenden, almacenan, manipulan, recuerdan información, también hacen uso de un lenguaje, resuelven problemas y hasta cierto punto razonan.

Por otro lado, los objetivos del bachillerato, formulados a partir de las "actuales circunstancias", desplazaron al antiguo discurso de la selección, organización y transferencia de los contenidos como problema medular de la reforma del curriculum de 1982, en su lugar se empezó a hablar del desarrollo de una estructura cognitiva de base como posibilidad de acceso al conocimiento de manera individualizada e independiente. Hay en este planteamiento un cambio de rumbo, si en el antiguo curriculum la prioridad se encontraba en la transmisión de conocimientos, con el modelo actual, la acción docente debe guiarse por el objetivo de desarrollar la citada estructura cognoscitiva como vía para adquirir las competencias requeridas en el contexto de un México de economía globalizada.

El discurso de la estructura cognitiva de base y las competencias, principio y fin de los propósitos del bachillerato, eliminó las áreas propedéuticas o bachilleratos específicos porque según los autores del

diseño del nuevo plan curricular, cubrían contenidos correspondientes a una carrera profesional, estudios que muchas veces no se llegan a cursar, generándose así un desperdicio y pérdida de tiempo; tiempo que además se podría utilizar en la formación del bachiller del año 2000, del bachiller capaz de desenvolverse en un entorno laboral dominado por la demanda de más y más conocimiento.

La reforma al bachillerato de 1994, entonces, quedó circunscrita a un bachillerato de habilidades básicas y de cultura universal, por ello, a lo largo del plan curricular aparece como constante la prioridad de desarrollar en los alumnos las competencias genéricas y las competencias específicas.

El plan alude a las competencias genéricas como “aquellas que son requeridas en forma general por la vida laboral moderna”¹⁰⁹, en tanto que las competencias específicas “están asociadas a los saberes, es decir, las que traducen los saberes en acción”.¹¹⁰

Para el plan curricular las competencias genéricas serían, la adquisición de estructuras de procesamiento de información (producción, clasificación y procesamiento); recuperación e interpretación de información; desempeño en ambientes computarizados (procesamiento

¹⁰⁹ *Ibidem*, p. 5

¹¹⁰ *Ibidem*, 35.

de textos, hojas tabulares, bases de datos y conocimientos de redes); y habilidades comunicativas (oral, escrita e interlingual).

Mientras tanto, las competencias específicas son los saberes transformados en conocimientos, en este sentido, el conocimiento es tal cuando el estudiante puede mostrar las competencias al comprender y actuar sobre el mundo real, resolviendo diferentes problemas susceptibles de un tratamiento teórico práctico.

De manera que el conocimiento sólo es relevante si va ligado a los problemas de la producción, otro tipo de conocimiento es irrelevante y por tanto obsoleto. No podía ser de otra forma, cuando el marco de referencia es la sociedad definida por lo que se ha dado en llamar la nueva economía, es decir, la economía del mundo post-industrial, interesada en la competencia productiva.

4.2 CURRÍCULUM, OBJETIVOS Y ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS

La reforma toma cuerpo en el mapa curricular, en el discurso de las competencias y la propuesta de estrategias metodológicas con las que se intenta desarrollar la estructura cognitiva de base.

Mapa curricular, estructura cognitiva de base y estrategias metodológicas son los ejes de la reforma de 1994 a la preparatoria estatal. Constituyen los ejes del cambio, y bajo estos aspectos los catedráticos pueden seguir las líneas de trabajo trazadas por el curriculum central.

CUADRO No. 12 MAPA CURRICULAR DEL BACHILLERATO PROPEDÉUTICO DEL ESTADO DE MÉXICO.*

SE MES TRE	ASIGNATURAS								TOTAL **
1º	TALLER DE LECTURA Y REDACCIÓN I. H 5 / C 7	MÉTODOS Y TEC. DE INVEST. I. H 5 / C 6	ALGEBRA I. H 3 / C 5	LÓGICA H 5 / C 9	ANTROPOLOGÍA H 5 / C 9	ETIMOLOGÍAS H 5 / C 8	COMPUTACIÓN. H 5 / C 7		H 33 C 53
2º	TALLER DE LECTURA Y REDACCIÓN II. H 5 / C 7	MÉTODOS Y TEC. DE INVEST. II. H 5 / C 6	ALGEBRA II. H 5 / C 8	FILOSOFÍA H 5 / C 10	HISTORIA UNIVERSAL. H 5 / C 9	AKTES VISUALES. H 5 / C 8	FUNDAMENTOS DE LA COGNICIÓN. H 2 / C 2		H 32 C 52
3º	LITERATURA I. H 5 / C 7	GEOGRAFÍA. H 5 / C 9	TRIGONOMETRÍA. H 5 / C 8	ÉTICA. H 5 / C 10	HISTORIA DE MÉXICO. H 5 / C 9	FÍSICA I. H 5 / C 8	COMPRESIÓN Y RAZONAMIENTO VERBAL. H 2 / C 2		H 32 C 53
4º	LITERATURA II. H 3 / C 4	INGLÉS I. H 5 / C 7	GEOMETRÍA ANALÍTICA. H 5 / C 8	QUÍMICA I. H 5 / C 8	SOCIOLOGÍA H 3 / C 5	FÍSICA II. H 5 / C 8	BIOLOGÍA GENERAL. H 5 / C 9	ANÁLISIS DE PROBLEMA Y TOMA DE DECISIONES. H 2 / C 2	H 33 C 51
5º	NOCIONES DE DERECHO POSITIVO MEXICANO H 5 / C 10	INGLÉS II. H 5 / C 7	CÁLCULO DIF. E INTEGRAL. H 5 / C 8	QUÍMICA II. H 5 / C 8	ECONOMÍA. H 3 / C 6	BIOLOGÍA HUMANA. H 5 / C 9	CREATIVIDAD APLICADA H 2 / C 2		H 30 C 50
6º	PSICOLOGÍA. H 5 / C 8	INGLÉS III. H 5 / C 8	ESTADÍSTICA H 3 / C 5	INOVACIÓN Y DESARROLLO TEC. H 5 / C 8	EST. SOCIOECONÓMICA Y POL. DE MÉDICO. H 5 / C 9	FÍSICA III. H 5 / C 8	ECOLOGÍA. H 5 / C 9		H 33 C 55

* Fuente: Plan de estudios del Bachillerato Propedéutico del Estado de México.

**H = horas, C = créditos.

Acompañando al plan de estudios anterior, el modelo curricular introduce cinco servicios de apoyo académico para que el estudiante complemente su formación escolar, sujetos a contenidos, horarios y

sistemas de acreditación flexibles y se prevé que el alumno dedique cinco horas semanales a esos servicios.

SERVICIOS CO-CURRICULARES

SERVICIO	H/S	SEMESTRES	CREDITOS
ORIENTACIÓN	1	6	6
CÓMPUTO	1	6	6
EDUC Y SALUD	1	6	6
EDUC ARTIST	1	6	6
EDUC FÍSICA	1	6	6
TOTAL	5		30

Como se ve, el número de asignaturas curriculares suman 43 y 5 de servicios co-curriculares a cursarse en 6 semestres con un total de créditos de 344.

Las asignaturas del plan se agrupan en cinco áreas que son: Lenguaje y Comunicación, Ciencias Sociales y humanidades, Matemáticas, Ciencias Naturales y Experimentales y Formación Complementaria. Como se observa, el mapa curricular es común a otros bachilleratos del país. Sin embargo, lo novedoso del plan se localiza en el área de formación complementaria de la que se hablará más adelante.

Los responsables del proyecto de reforma, también definieron una estrategia metodológica que implicó incorporar por decreto en todas las materias del bachillerato general el uso de una serie de experiencias de aprendizaje tendientes a desarrollar la estructura cognitiva de base, eje del trabajo autónomo e independiente y propósito central del ciclo de preparatoria.

El plan sugiere para el cumplimiento de los propósitos enunciados, el uso sistemático del método de proyectos, la realización obligatoria de un cierto número de ensayos y la instrumentación en cada una de las materias de la sesión bibliográfica.

La metodología, por supuesto, requiere del establecimiento por parte de los catedráticos, de una serie de ejes temáticos susceptibles de ser abordados por las asignaturas del currículum.

"Los ejes temáticos son "una cadena organizada de actividades dominadas por un motivo central, cuyo propósito es hacer algo", constituyen una forma de organización que permite establecer la transdisciplinariedad entre las asignaturas, relacionar el aprendizaje a través de las necesidades del alumno, y le da la oportunidad de asimilar experiencias de aprendizaje a través de un trabajo activo y práctico".¹¹¹

La selección de los ejes temáticos y su transformación en proyectos específicos de experiencias de aprendizaje, exigen de los profesores un trabajo interdisciplinario, lo que sugiere por lógica,

¹¹¹ GEM-SECyBS. Manual de metodología básica y evaluación, p. 2.

también un currículum organizado en ese sentido. Sin embargo, la selección del qué y cómo enseñar se delineó por los principios de la organización por materias, cuyas bases están en contradicción con la interdisciplinariedad porque en lugar de darle significado al conocimiento a partir de ejes temáticos flexibles y fácilmente adaptables a los diferentes enfoques de cada disciplina, se opta por un modelo de organización que atomiza, fragmenta y desarticula los contenidos en materias aisladas con pocos puntos de convergencia en el tratamiento de los problemas de la realidad social y natural.

Si el plan fuera congruente con la estrategia del método de proyectos, al menos la organización del conocimiento con propósitos de enseñanza, debió buscar los núcleos temáticos de mayor significatividad en cada disciplina para su tratamiento estructural en bloques temáticos, paso necesario para atajar la tendencia enciclopédica en el manejo de los contenidos.

En efecto, los profesores según las recomendaciones hechas en el plan, pueden elegir situaciones, fenómenos o problemas del mundo cotidiano para el desarrollo del método de proyectos, pero el hecho es que los contenidos de las asignaturas no marchan a la par de la estrategia metodológica, porque existe desfase entre uno y otro. Se da el caso de que los catedráticos tratan de adecuar la realidad a los contenidos cuando

de lo que se trata es que el alumno aprenda a comprender la realidad dotado de los elementos conceptuales que le permitan comprenderla e interpretarla. En última instancia, es necesario discutir con profundidad el planteamiento de un mapa curricular organizado por asignaturas y una estrategia metodológica de cómo enseñar sustentada en la interdisciplinariedad.

Un planteamiento de este tipo implica reflexionar más allá de la típica organización curricular por materias lo que conlleva a encontrar otras alternativas de estructuración de los conocimientos que fortalezcan la formación de los estudiantes en dimensiones racionales, comprensivas y éticas.

Otra estrategia, también sugerida en el curriculum central es el uso del ensayo en todo el plan curricular. El ensayo, se señala, es un escrito que trata un tema por lo común desde un punto de vista personal y connota dominio y conocimiento de lo abordado de manera reflexiva y crítica.

La elaboración de ensayos a lo largo de todo el ciclo de preparatoria, es de vital importancia porque es la manera en que el estudiante desarrollará habilidades de análisis, de reflexión y de expresión y este

sentido estaría en la ruta correcta para adquirir las competencias lingüísticas tan necesarias en la vida cotidiana y profesional.

Al respecto, se propone así sin más, la estructuración de ensayos desde los primeras semanas del trabajo escolar, se llega al extremo de establecer el número de ensayos a presentar por cada alumno en cada semestre. La propuesta no considera que un alto porcentaje de estudiantes carece de las habilidades indispensables para comprender los diversos tipos de textos utilizados en la escuela y además, tampoco dominan, tanto en la expresión escrita como en la oral, los aspectos lógico semánticos formales del español, por lo que resulta imposible, al menos en las condiciones concretas de la Preparatoria 18, iniciar el proceso de enseñanza en la dinámica que supone un ensayo.

El currículum reconoce la situación, por ello resulta inexplicable pensar que con el ejercicio de elaborar ensayos como estrategia de aprendizaje el alumno desarrollaría las competencias lingüísticas.

El asunto no es tan simple, la primera condición en la construcción de ensayos es elaborar mensajes simple en forma clara, precisa y correcta y no es precisamente con el ensayo como el alumno puede alcanzar esta habilidad ya que el ensayo supone habilidades para combinar toda una serie de prosas de base (descripción, narración, explicación y

argumentación), cuya adquisición implica utilizar una didáctica de la redacción que lleve al alumno a elaborar textos expresivos simple hasta la construcción de textos complejos como el ensayo.

Es evidente, que la estrategia metodológica del ensayo no fue suficientemente apuntalada y discutida a la luz de los aportes recientes acerca de una didáctica de la redacción.

La última de las estrategias a que hace referencia el plan curricular, es el uso de la sesión bibliográfica constante en el aula. Ésta consiste en la elaboración de todo un conjunto de temas derivados de los contenidos programáticos con el propósito de preparar a los alumnos en la búsqueda de información, desarrollando habilidades para seleccionar información, organización de la misma, sistematización, análisis y exposición de materiales escritos de fuentes documentales como libros, revistas, periódicos, videos, folletos, etc.

La función del profesor en esta actividad consiste exclusivamente en brindar la asesoría en los procedimientos de búsqueda de información, en la revisión, pertinencia y relevancia de la información y en proporcionar los modelos y tipos de fichas adecuadas al tipo de información encontrada. Además, debe coordinar las exposiciones y los debates de la información.

La sesión bibliográfica como estrategia de enseñanza aprendizaje puede ser productiva, sin embargo, los maestros la han venido utilizando durante los ciclos escolares de vigencia del plan y no se percibe en los egresados un incremento de la habilidad de búsqueda de información. ¿dónde esta el problema? A mi modo de ver la explicación se encuentra en el diseño curricular porque los contenidos están llenos de información enciclopédica y con nulas posibilidades de motivar a los alumnos a estudiarlos, pero también influye la postura de algunos catedráticos de solicitar el libro de texto o manuales que hace que se fomente una cultura del menor esfuerzo. Además, están presentes las deficiencias en la comprensión de textos de un alto porcentaje de alumnos.

4.3 EL METACURRÍCULUM ¿ALTERNATIVA DE CAMBIO EN EL BACHILLERATO ESTATAL

El mapa curricular, las estrategias de aprendizaje y el metacurrículum son las líneas de innovación de la escuela preparatoria del Estado de México. Estrategias limitadas si consideramos las insuficiencias y carencias del bachillerato estatal.

Una postura de cambio real hubiese significado ampliar la perspectiva de los problemas de la escuela preparatoria más allá del plan

de estudios. Por lo menos debió considerarse el modelo de organización institucional de tipo vertical, la infraestructura de las instituciones, la actualización docente y un tipo de gestión autónoma.

Al contrario, se niega la participación de las instituciones y se opta por imponer un plan de estudios centralizado, en muchos casos incomprensible para los cuerpos académicos, tanto en sus fundamentos psicopedagógicos como en su propuesta de trabajo interdisciplinario.

Quizás, la única innovación del plan de estudios es el metacurrículum introducido en el mapa curricular, definido como un conjunto de materias directamente relacionadas con el desarrollo de habilidades de pensamiento intelectual.

El área de formación complementaria o metacurrículum está integrada por las materias de fundamentos de la cognición, comprensión y razonamiento verbal, análisis de problemas y toma de decisiones y creatividad aplicada, mismas que se cursan en el segundo, tercer, cuarto y quinto semestre del ciclo.

La importancia del área de formación complementaria es contradictoria, por un lado, se cursa a lo largo de cinco semestres, pero por el otro, sólo se le asignan dos horas con un valor de dos créditos.

En cambio, si se revisan los contenidos de los programas de estudio no existe congruencia entre lo que se pretende lograr (desarrollo de habilidades cognitivas) y las experiencias de aprendizaje. Éstas se organizan en una serie de ejercicios al margen de las necesidades de estudio de los alumnos. Incluso, es notorio observar la discrepancia en el enfoque que tiene fundamentos de la cognición y razonamiento verbal con análisis de problemas, unas abocadas a ejercitar actividades sin ton ni son y la otra aplicando una metodología de estudios de caso.

4.4 PROPUESTA CURRÍCULAR Y PROBLEMAS DEL BACHILLERATO

Al analizar los fundamentos teóricos que sustenta la propuesta uno se sorprende porque se reduce a un glosario de conceptos bajo el argumento de que para diseñar un plan curricular sólo se necesita una serie de "criterios científicos" aplicables a la elaboración de un plan de estudios.¹¹²

No existió voluntad de presentar un marco teórico coherente con la teoría que postulaban. Incluso, las ideas así extraídas pierden su potencial comprensivo al privarseles del contexto dentro del cual fueron construidas.

¹¹² UAEM. Curriculum del bachillerato universitario 1991, p. 25.

Es contradictorio leer en el documento referido que “no existe en ningún campo del conocimiento una teoría capaz de explicar completamente los fenómenos que estudia”, sin embargo, el equipo de diseño se adscribe a un solo enfoque de la psicología cognitiva, el modelo de procesamiento de información, sin explicar siquiera el panorama de los diversos estudios en el campo.

La aproximación teórica del procesamiento de información excluyó la posibilidad de explorar otras alternativas de revisión analítica de los problemas del bachillerato estatal. Nunca se consideró el debate existente entre la teoría tradicional de la sociedad y la teoría crítica que en última instancia es el soporte teórico de los proyectos de desarrollo neoliberal y del proyecto de desarrollo social sustentado en el regreso a lo propiamente humano, teniendo como primera condición “dilucidar otros aspectos del objeto y de nosotros mismos, de ubicar las ilusiones que nos sostienen y las razones que las soportan, articulando esto de manera coherente en un proyecto que no tiene fin. La intencionalidad aquí no sólo va dirigida a denunciar ilusiones, prejuicios, y razonamientos incorrectos, sino sobre todo, a dar cuenta de su génesis, lo que posibilita el modo de ser del fenómeno estudiado..., se trata de construir nuevas realidades”.¹¹³

¹¹³ Elizondo Huerta, Aurora. “El campo educativo y el saber científico...”, p. 179.

En este sentido la teoría es vista como una fuente de inspiración de nuevas significaciones proyectadas hacia el futuro, desconstruyendo los significados heredados por la tradición¹¹⁴, postura que bien podría aplicarse a la interpretación y comprensión de las propuestas educativas delineadas por principios racionales instrumentales de corte utilitario y humano comunicativo con fundamentos ontológicos situados más allá de la relativización de los valores en virtud de que su punto de partida es el ser del hombre.

El equipo formado para la elaboración del plan curricular ofrece no tomar partido por ninguna corriente, concibiendo a la tecnología empleada como “un conjunto de aplicaciones de principios probados experimentalmente, provenga de donde provenga”.¹¹⁵

Más ecléctico no se puede ser, por eso la teoría es considerada si ayuda a resolver dos cuestiones, primero, si coopera a elaborar el plan de estudios, en segundo lugar, si contribuye a resolver los problemas de aprendizaje del bachillerato.

Ambos aspectos son abordados en los siguientes términos:

“La tónica del aprendizaje, y no sólo del bachillerato es la retención en la memoria transitoria de saberes (contenidos), que una vez

¹¹⁴ Ibidem, p. 180.

¹¹⁵ UAEM. Curriculum del bachillerato universitario, p. 25.

pasado un examen tiende a ser olvidado, puesto que descansa en una memoria fugaz. La solución a este problema estaría en la estructuración de una memoria duradera a la cual puedan incorporarse nuevos saberes. La integración de esta memoria requiere de la percepción y de la praxis".¹¹⁶

Así delimitados los problemas del bachillerato, la solución dada por el proyecto de reforma fue transformar la memoria de corto plazo en una memoria de largo plazo. Para ello, se introdujo en el mapa curricular un conjunto de asignaturas de apoyo metacognitivo, que se cursaban de manera paralela a las materias del semestre, además se decretaba el uso de estrategias de enseñanza tendientes a fortalecer la memoria de largo plazo.

El nombre de las asignaturas da una idea de los propósitos perseguidos, veamos cuales son: fundamentos de la cognición, comprensión y razonamiento verbal, análisis de problemas y toma de decisiones y creatividad aplicada. Todas ellas organizadas en torno a temáticas para ejercitar la memoria de largo plazo y otras estructuras cognitivas.

Las innovaciones curriculares no son por sí mismas negativas. La práctica docente, permite constatar las graves deficiencias en el desarrollo del pensamiento cognitivo de los adolescentes que ingresan al ciclo de bachillerato en la Preparatoria 18, corroboradas, además, por lo

¹¹⁶ GEM-SECyBS, Perfil del bachiller. Competencias para el año 2000, p. 4

menos a nivel indicativo por las puntuaciones obtenidas por los sustentantes en el examen de ingreso a la Educación Media Superior de la Zona Metropolitana de la Ciudad de México, y desde ese panorama es imperativo buscar alternativas de respuesta a la situación.

Sin embargo, lo que se cuestiona es la postura de reducir los problemas de la preparatoria estatal a la cuestión cognitiva. Más aún, cuando la teoría cognitiva ha superado el dilema de la memoria de largo plazo, situando el asunto en una problemática de mayor complejidad.

La poca coherencia conceptual de la teoría empleada para justificar la línea curricular metacognitiva, condujo a desaprovecharla, sobre todo porque los contenidos temáticos no se relacionaron con los contenidos de las demás materias semestrales. Unos y otros marchan por caminos diferentes. Mientras las asignaturas de las áreas de Ciencias Naturales y Ciencias Sociales, exigen un cierto nivel de estudio autónomo basado en estrategias de trabajo independiente, el metacurrículum ejercita problemas de discriminación visual, de clasificación, de analogías de campos semánticos, de elaboración de conceptos, etc., del tipo de los que usan los suplementos periodísticos para que los lectores se entretengan.

La desarticulación es evidente y además, genera la confusión de los catedráticos pues no se entiende bien a bien lo que se pretende. Se les solicita vincular sus contenidos temáticos con el área metacognitiva, pero cómo, si ésta se dedica a realizar prácticas para ejercitar la memoria.

Al respecto, Ma. Teresa Serafini¹¹⁷ apoyada en una amplia bibliografía sostiene que si de fomentar estrategias de estudio independiente se trata, éstas tienen posibilidad de enseñarse sólo si se diseñan con base en los problemas de estudio enfrentados por los alumnos en su acontecer cotidiano.

Un principio de elemental congruencia con una postura constructivista, por supuesto el equipo técnico siempre se considero inmerso en esa teoría, supondría considerar que el pensamiento intelectual no se reduce a la memoria de largo plazo ni que esta se desarrolla con ejercitación. Ya Vygotsky¹¹⁸ planteó que los procesos cognitivos superiores se generan en relación con otras personas.

¹¹⁷ Serafini, Ma. Teresa. Como se estudia. La organización del trabajo intelectual, pp. 308-323.

¹¹⁸ Vygotsky, Lev. El desarrollo de los procesos psicológicos superiores, pp. 122-140.

Desde otra perspectiva, también Gadamer, en una obra ya citada, afirma que la memoria no es una habilidad sino "se mueve en la esfera de la constitución histórica del hombre y forma parte de su historicidad". Esto significa que el hombre en su tránsito progresivo a la razón, se transforma de naturaleza en hombre gracias a su historicidad y la historicidad no es otra cosa que memoria, olvido, pensamiento y lenguaje, es decir, si el hombre es materia que piensa, puede recordar que puede generar razón, lenguaje y pensamiento.

Así entendida la memoria, se rebasa el círculo psicológico para situarse en el ámbito del recuerdo porque el recuerdo es siempre el regreso racional al hacer o no hacer del hombre. De ahí que cuando se debate el asunto de la memoria no hay que limitarla a la fuente de almacenamiento de información sino a la fuente de un actuar y pensar racional.

Precisamente, el ángulo racional y comprensivo de la memoria no es utilizado en la elaboración de los fundamentos teóricos del plan de estudios. Se cuestiona el cómo desarrollar las habilidades cognitivas, pero el por qué o para qué no es motivo de preocupación. No se interroga sobre el fin de la educación y la formación en el contexto de una economía globalizada. Se acepta como verdad absoluta las necesidades y

demandas del mercado laboral como si fueran necesidades y exigencias de la sociedad toda.

El marco teórico elaborado se olvida o mejor dicho no recuerda que en el pasado el trabajo docente era un arte, el arte del maestro artesano, imbricado con la imaginación y la contemplación que no son otra cosa que razón.¹¹⁹

Tampoco quiere recordar que con la postura de un bachillerato de competencias básicas, se adscribe implícitamente a una manera de educar y de organizar la educación bajo los criterios del mercado internacional que pugna por modernizar los sistemas educativos nacionales transformándolos en espacios donde se inculquen los valores de la empresa capitalista: iniciativa individual, espíritu de competencia y aprecio ante todo por el individuo. Nada se dice “sobre la realización del bien común, lo cual se traduce en la concepción del ciudadano como titular de derechos antes que como sujeto de obligaciones hacia la colectividad”.¹²⁰

¹¹⁹ Santoni Rugiu, Antonio. *Nostalgia del maestro artesano*, pp. 51-91

¹²⁰ Villoro, Luis. ¿Cuál Globalización? ¿Cuál Democracia? Conferencia en el Decimoprimer Congreso Nacional de Filosofía, en *La Jornada*, miércoles 15 de agosto de 2001, p. 1

El marco teórico y el mapa curricular que se deriva de él, dejan entrever el desinterés y la incapacidad de las autoridades educativas del Estado de México para emprender una verdadera reforma al ciclo de bachillerato que vaya más allá de una tira de materias, que considere sus problemas en una visión más integral donde incluya cuestiones como la actualización docente, los mecanismos de organización y gestión escolar, la infraestructura de las escuelas y la creación de estructuras con mayor participación de los alumnos y maestros.

4.5 PLAN DE ESTUDIOS 1994 Y PRÁCTICA ESCOLAR COTIDIANA

Siete años han transcurrido desde la puesta en operación del plan de estudios del bachillerato único en la preparatoria estatal. Desde entonces, se viene escuchando en conversaciones informales, en reuniones intersemestrales y en las jornadas de planeación que año con año se realizan una serie de preocupaciones en relación a la preparación de los alumnos.

Las interrogantes recurrentes son ¿En qué medida las innovaciones curriculares fueron comprendidas por parte de los equipos docentes? ¿En qué sentido el plan de estudios ha contribuido a mejorar el aprendizaje de los estudiantes matriculados en la escuela? O también ¿Cuáles son las

transformaciones experimentadas por la práctica docente con la aplicación del plan 1994?

A estas tres interrogantes yo agregaría otras ¿Cuáles son las características del desempeño docente cotidiano que influyen en el aprendizaje? y ¿Qué características de la institución influyen en el trabajo del maestro?

Las respuestas a estas preguntas tienen que buscarse en la vida cotidiana de la escuela¹²¹, un campo de análisis poco explorado en las instituciones estatales, de la que además, existe incertidumbre porque en muchos sentidos se desconoce lo que está ocurriendo al interior de los muros escolares.

Abordar la realidad desde lo cotidiano rebasa los límites de esta tesina, sin embargo, se formularán algunas hipótesis de trabajo que eventualmente pudieran orientar estudios posteriores a partir de referentes empíricos derivados de la experiencia docente en las aulas de la Preparatoria 18.

¹²¹ La cotidianidad es un concepto que ha venido a enriquecer los métodos e instrumentos de investigación social para interrogar a la realidad desde la perspectiva de lo trivial, manifestado en gestos, movimientos, emociones, ideas, valores, actitudes, horas, días, semanas, rutinas, sucesos, anécdotas, códigos lingüísticos, etc., ordenándolos siempre en un hilo conductor global.

Si bien las observaciones aquí expuestas provienen de la experiencia cotidiana individual no dejan de ser indicativas del diario acontecer escolar en la medida en que son contrastadas con los resultados de la investigación etnográfica en la escuela pública.

Comprender el ordenamiento interno de la escuela y de la práctica escolar desde el conjunto de prácticas cotidianas es una tarea indispensable para sacar a la luz lógicas implícitas que por ser sucesos triviales pasan inadvertidos e impiden captar sus facetas problemáticas.

En este sentido, como ya señalamos, el problema de la preparatoria no es sólo el plan de estudios y la metodología de enseñanza como lo quieren hacer ver las autoridades estatales. Los problemas, también tienen que ver con las concepciones y creencias de los principales actores del proceso escolar reflejadas en una multiplicidad de situaciones presentes en la jornada escolar.

La investigación etnográfica ha dado cuenta de todas ellas. Por ejemplo, Rafael Quiroz¹²² observando el uso del tiempo en la escuela secundaria ha concluido que este adquiere concreción singular y significativa según la posición del sujeto particular, sea directivo, profesor o alumno. Para el caso del catedrático configura procesos

¹²² Quiroz, Rafael. "El tiempo cotidiano en la escuela secundaria", pp- 89-100.

educativos de aplicación de estrategias de enseñanza, de evaluación y de manejo de grupo, entre otros.

Por su lado, Verónica Edwards¹²³ evidencia desde el acontecer diario de las aulas de escuela primaria la forma de presentación de los contenidos académicos, encuentra que la presentación del conocimiento en formas distintas le da significaciones diferentes y lo altera como tal, además de sus consecuencias para el grado de apropiación posible por parte de los sujetos.

Etelvina Sandoval, en un estudio reciente al que llamó la trama de la escuela secundaria, al estudiar las condiciones materiales concretas del trabajo docente en la educación secundaria, describe las peripecias del maestro para sobrevivir en su centro de trabajo, desde las sobre cargas de trabajo, el número de alumnos atendidos, la convivencia con los compañeros, las expectativas profesionales, las actividades que desarrolla en el contexto específico del aula y el aprendizaje del oficio, aspectos que adquieren significado dependiendo de la institución de que se trate.

¹²³ Edwards, Verónica. "Las formas de conocimiento en el aula", pp. 145-172.

En cambio, Ana Cristina Zubillaga¹²⁴ al describir el comportamiento de los estudiantes de escuela secundaria frente a la normatividad escolar encuentra que en su gran mayoría las respetan y las reconocen como elemento indispensable para salvaguardar el ambiente de armonía y de trabajo del plantel educativo, aceptándolas por convicción y por coerción, aunque otros, los menos, buscan formas de simulación de su cumplimiento o de incumplimiento. Sin embargo, la percepción del cumplimiento de las normas o de su incumplimiento determina la percepción del estudiante sobre una buena o mala escuela.

La observación etnográfica de Annet Irene Santos sobre desempeño docente y motivación por aprender (ver bibliografía), realizada en seis secundarias de Aguascalientes observo la relación entre desempeño docente y motivación para aprender. El análisis de la información determinó que en el aprendizaje de los contenidos académicos de las asignaturas es importante el desempeño del catedrático asociado por los alumnos con expresiones como explica bien y lo que enseña son cosas interesantes.

¹²⁴ Zubillaga Rodríguez, Ana Cristina. "Los alumnos ante la disciplina escolar", pp. 141-182.

Una última investigación, vinculada al desempeño docente y desempeño estudiantil, llevada a cabo por Rosa Martha Romero¹²⁵ en una Facultad de la Universidad Autónoma de Nuevo León, describió toda una serie de situaciones en las que prevalece la indiferencia hacia el trabajo académico y de acuerdo con la autora, "muestran ciertos rasgos de una cultura estudiantil predispuesta a los simulacros académicos". Los rasgos de referencia fueron registrados como copia de tareas y ejercicios, simulación de trabajo de equipo, improvisación de trabajos extraescolares, ausencia de lectura de bibliografía básica, improvisación de exposiciones y participaciones en clase escasas y superficiales.

De la revisión de los trabajos anteriores los lectores se pueden dar cuenta de la oscuridad que reina en relación a los puntos destacados en el espacio específico de las escuelas preparatorias. Poco se sabe de la distribución del tiempo en los centros escolares, de las formas de presentación del conocimiento, aún cuando la reforma prescribía la metodología básica, de las condiciones materiales del trabajo docente, del comportamiento de los alumnos frente a las normas escolares, de las actividades docentes diarias, de la cultura estudiantil frente al trabajo académico o de la cultura del maestro ante la tarea docente.

¹²⁵ Romo Beltrán, Rosa Martha. Interacción y estructura en el salón de clases, pp. 9-106.

Su cabal comprensión depende de estudios sistemáticos en la dirección indicada líneas arriba. Por el momento, es posible hacer algunas observaciones desde la subjetividad de docente de la preparatoria 18, pero apuntaladas con los resultados de la investigación etnográfica.

Así, es posible suscribir que el trabajo del maestro en la preparatoria consiste "en preparar clases en base a su conocimiento especializado en asignaturas claramente delimitadas y tradicionales, repetir lo mismo en varios grupos independientemente de los intereses e inquietudes de los alumnos, dictar muchos contenidos y realizar exámenes mensuales para controlar al grupo, realizar estos exámenes mensuales en forma de pruebas "objetivas", es decir, de opción múltiple, ya que estos se preparan de una sola vez y se pueden repetir en diferentes grupos e incluso pueden ser calificados por los propios alumnos".¹²⁶

¹²⁶ Quiroz, Rafael, citado por Eduardo Weiss. "La educación media superior en la...", pp. 191-202.

La descripción expuesta exhibe de alguna manera la conceptualización de los catedráticos acerca del alumno y del aprendizaje. Al primero, lo perciben como un mero receptor de saberes culturales y sobre el aprendizaje lo entienden como una mera acumulación de información. Ya Zemelman¹²⁷ señalaba "saber un contenido no es lo mismo que saber pensar un contenido".

Si como señalamos, la labor principal del profesor de la Preparatoria 18 es transmitir contenidos ¿En qué momento se piensa el contenido? Porque aprender significa transformar ese contenido en nuevos contenidos.

Esta última idea da entrada a los avances de la investigación sobre los procesos de adquisición de conocimientos. Ya Piaget, sustentado en la psicología y epistemología genética, subrayo la actividad constructiva del sujeto como uno de los elementos determinantes del proceso de construcción de conocimientos. Sin embargo, estas posturas no han permeado en el contexto de la preparatoria.

¹²⁷ Zemelman, Hugo. "El conocimiento como construcción y como información", pp. 81-130.

En segundo término, es válido recuperar la noción de "simulación académica". Es posible aplicarla a la escuela en la que se trabaja. Desde hace algunos años he venido observando un deterioro de las actividades de enseñanza aprendizaje, generadas por una pérdida de sentido de lo que se está haciendo, al grado de que es notorio la negociación de calificaciones a cambio de que los estudiantes no deserten o simplemente porque se tiende a subestimar las capacidades de los alumnos protegiéndolos contra la reprobación.

En tal situación, no se qué tanto influya el desempeño del docente, pero al menos es válido suponer que la simulación también se presenta en la labor de los profesores que al igual que los bachilleres simulan trabajar.

Por último, un aspecto que me llama la atención es la cuestión del cumplimiento de las normas del plantel. No puedo afirmar qué tanto se cumplen, pero lo que sí he podido comprobar a través de diálogos con estudiantes que demuestran motivación y compromiso con su proceso de aprendizaje es que en la medida en que permanecen inscritos en los semestres se va operando un paulatino desinterés por el estudio. Cuando los he interrogado siempre coinciden que no existe ambiente de aprendizaje, manifestando el ausentismo de los catedráticos, el excesivo ruido, la improvisación de las clases, el ambiente de juego que

se vive en las aulas, la falta de mantenimiento de las instalaciones, el poco nivel de esfuerzo que les solicitan sus profesores, etc.

Desde luego, aquí esbozo tres problemas del acontecer cotidiano de la Preparatoria 18, percibidos desde la subjetividad, que también coincide con la de los profesores más comprometidos con los procesos de aprendizaje del alumnado. No obstante, su cabal comprensión depende de estudios sistemáticos de la vida cotidiana escolar.

CAPITULO 5. BACHILLERATO ÚNICO: ALGUNAS LÍNEAS DE TRABAJO

En los capítulos 3 y 4, se presentaron las características generales de los planes de estudio de la Escuela Preparatoria del Estado de México. Ahí también, se analizó los objetivos y las propuestas curriculares para dar solución a los problemas del ciclo.

En el caso del plan de 1982, se enfatizó el tronco común y la programación reticular como vehículos del cambio. En la reforma de 1994, se puntualizó en el bachillerato de habilidades básicas mediante un trabajo académico centrado en la enseñanza de las competencias y del metacurrículum paralelo a las áreas de estudio del mapa curricular.

El análisis de la reforma de 1994, además permitió expresar dudas sobre la viabilidad del proyecto de transformación en la medida en que la línea de innovación se circunscribe exclusivamente al plan de estudios que por sí mismo no tiene la fuerza para resolver las problemáticas escolares.

A mi modo de ver, las potencialidades del plan curricular no se encuentra precisamente en los lineamientos impuestos por las autoridades educativas, sino en la posibilidad de aprovechar el espacio para abrir el debate en relación al tipo de educación y formación que encierra el plan de bachillerato único.

Posturas analíticas y críticas son indispensable, ayer como hoy porque de nueva cuenta durante el ciclo escolar 2001-2002 se tiene pensado avanzar en el programa de renovación curricular que intenta modificar el contenido de los programas de estudio como si los problemas del bachillerato estatal se solucionaran con ese simple hecho.

Por mi parte, en este último capítulo pasaré revista a ciertos aspectos que siendo importantes fueron olvidados por la reforma, además son el trasfondo para esbozar una alternativa de trabajo en el aula más allá de la metodología expuesta por el equipo técnico de la Secretaria de Educación, Cultura y Bienestar social.

5.1 EL CAMBIO DOCENTE. UN POSICIONAMIENTO NECESARIO

En otro espacio señalé que coincido plenamente con la afirmación de que la educación básica y la preparatoria estatal tienen serias deficiencias para propiciar el desarrollo de las habilidades intelectuales indispensables para el estudio autónomo e independiente del alumno.

Los magros resultados en el aprovechamiento escolar así lo confirman. Desde luego, no toda la culpa es de las instituciones educativas, también dependen de las políticas educativas ancladas en el proyecto neoliberal que

impone una restricción sin precedente en el gasto público extensivo al sistema educativo nacional que limita en todo sentido las propuestas de cambio.

Con todo, es innegable la magnitud del deterioro académico expresado en los niveles de aprendizaje de los alumnos. La investigación en el campo así lo confirman.

Citemos algunos estudios que si bien se han realizado en otros espacios geográficos no por ello pierden su actualidad en el contexto de la preparatoria estatal sobre todo porque el problema tiende a acentuarse por ser una institución de mayor vulnerabilidad académica que otras.

Tratando de evaluar el logro en la adquisición de la escritura en alumnos adolescentes, un estudio realizado en Estados Unidos¹²⁸ con una muestra de 55 mil estudiantes encontró que al pedirseles que escribieran una carta convincente para conseguir un empleo de verano trabajando en alguna alberca, el 25% de los alumnos de diecisiete años escribió algo así como: QUIERO TRABAJAR EN LA ALBERCA. Esta es la idea de lo que debe ser una carta detallada y convincente.

¹²⁸ Czikszenmihalyi, Mihaly. "Leer por gusto", pp. 42-55.

Un 50% adicional escribió cartas más elaboradas, como la siguiente "E tenido experiencia en la limpieza de casa. E trabajado también en la alberca antes. Me gusta mantener las cosas en orden organizadas y limpias. Soy muy sociable llegaré rapidísimamente a conocer a la gente. Nunca se me olvida hacer las cosas" (sic).

De acuerdo con el estudio, sólo el 20% de los alumnos escribió cartas que pudieron ser calificadas con un grado de sofisticación superior al de los ejemplos anteriores.

En 1986, otro estudio encontró con una muestra de 50 mil estudiantes que la mitad de los jóvenes bachilleres no podía responder correctamente preguntas de elección múltiple como: ¿cuál de las siguientes es la respuesta correcta de 87% de 10?, donde las opciones eran "menor de 10", "mayor que 10", "igual a 10", "no se puede saber" y "no se".¹²⁹

El 94% de los alumnos fracasó con preguntas más difíciles del estudio como las siguientes: "Christine pidió prestado \$850 del Banco Amigable de Crédito. Si tuvo que pagar un interés simple de 12% ¿cuál fue la cantidad que pago?"¹³⁰

¹²⁹ Idem.

¹³⁰ Idem.

En España Mario Carretero y colaboradores al investigar las deficiencias en la asimilación de conocimientos del área de ciencias sociales, encontró que aproximadamente la mitad de alumnos no domina conceptos básicos como señor feudal, imperialismo, cronología, neolítico, etc. Y eso que la tarea se reducía a escoger la mejor definición dentro de una escala de cuatro posibles en grado de correcta, incompleta, anecdótica e incorrecta. Imaginemos la situación si en lugar de reconocer se les hubiera solicitado producción.¹³¹

Los resultados presentados evidencian el problema del bajo aprovechamiento escolar. En México, estudios especializados como el de Gilberto Guevara Niebla "La catástrofe silenciosa"¹³² afirma que en todos los niveles sin excepción somos un país de reprobados. Ya presentamos los resultados obtenidos por los aspirantes a nivel bachillerato en la Zona Metropolitana de la Ciudad de México en los últimos cinco años que arroja resultados inferiores a cinco.

Estos datos revelan el panorama desolador del bachillerato no sólo en México sino en otras partes del mundo, pero entonces ¿En dónde radica el problema?

¹³¹ Carretero, Mario y otros. La enseñanza de las ciencias sociales, 19.

¹³² Guevara Niebla, Gilberto. (Comp.). La catástrofe silenciosa, pp. 336.

Investigaciones recientes han puesto el acento en el fracaso en el aprendizaje de la lectura y la escritura (Ezpeleta y Weis, 1994; Gómez Palacios y otros, 1995 y Gabriela Yncán, 1996). La pregunta es ¿Por qué este fracaso tan frecuente en la enseñanza de la lectura y escritura?

Los trabajos señalados atribuyen el atraso a la estrategia de enseñanza que conceptualiza a la lengua como conocimientos que se tienen que analizar, memorizar y aprender, en otras palabras la finalidad de la clase de lengua es aprender la estructura de la lengua, lo que implica muchos conocimientos cognitivos de gramática, de fonética y de morfosintaxis.

Esta visión del aprendizaje de la lengua como acumulación de conocimientos lingüísticos, aunado a la ausencia de discusión sobre el ser del hombre ha venido generando que no se considere a la educación y la formación como una instancia de formación racional, por el contrario, desde épocas remotas la función histórica de la escuela no fue precisamente la formación de la razón, sino la obediencia ciega a la autoridad y el respeto a las normas establecidas, por esta razón la escuela pública poco interés tuvo de plantearse el problema desde este ángulo.

Si hoy se habla de intervenir en la cuestión es sólo porque el desarrollo del capitalismo exige una institución más eficiente y competitiva de la fuerza laboral.

Con todo, hoy por hoy, es necesario replantearse la función y el papel de la escuela y del bachillerato en el contexto de un hecho real y objetivo como lo es la globalización económica, política, social y cultural. Pero, la educación y la formación no pueden ir a la zaga del capital internacional, sino en función de la necesidad de formar alumnos que aprendan a ver el mundo sin mistificaciones como lo señala Pablo González Casanova un sujeto que busque "cuales son los tabúes para descubrir tanto lo nuevo como lo viejo que subsiste, es decir, tenemos que buscar lo nuevo descubierto y lo nuevo oculto o ocultado".¹³³

¿Dónde comenzar?, yo diría, en primer lugar por redimensionar los objetivos de la escuela en la dirección expuesta por Juan Delval.

¹³³ González Casanova, Pablo. "Pensar en la universidad", p. 21

Los propósitos de la institución escolar y desde luego del bachillerato no pueden ser otros que enseñar al sujeto a comportarse de una manera racional y autónoma, a discutir y sopesar los problemas del entorno, incluido el conocimiento disciplinar, generar los espacios dentro del aula para dar entrada al diálogo que permita la construcción razonada de nuevos conocimientos.

“si él mismo aprende a razonar sin limitaciones, con un mínimo de prejuicios y las ideas que algunos pretenden inculcarle son realmente correctas para él, podrá reconocerlo por sí mismo, sin necesidad de ofrecerlas como verdad definitiva”.¹³⁴

La cuestión está en desenmarañar el significado de pensamiento racional porque puede confundirse con el pensamiento racional instrumental de la sociedad postindustrial del proyecto neoliberal.

Afortunadamente, la investigación al respecto es amplia y a los catedráticos de la preparatoria nos corresponde imbricarnos en ella para recrear nuestro propio proceso formativo que potencie la creatividad y el juicio crítico del estado que guarda la enseñanza y el aprendizaje en la escuela.

¹³⁴ Delval, Juan. Creer y Pensar..., p. 66.

Es preciso reconocer que uno de los mayores problemas en la institución no solo proviene de la formación disciplinar, sino también, de una práctica docente inspirada en el sentido común, sin puntos referenciales colectivos que permitan problematizar el trabajo escolar desde puntos convergentes. Sin embargo, la coincidencia en la necesidad de transformar la práctica docente abre la puerta a la discusión.

Un proyecto de formación humano comunicativo es viable si los maestros nos formamos en ese espíritu, y más aun porque la racionalidad y el juicio crítico del entorno se irradia y se vivencia en todo nuestro hacer, incluida la docencia.

Una propuesta de formación racional tiene sentido si en colectivo aprendemos a valorar los aportes de la teorías aquí expuestas para ver como dijera el maestro emérito de la UNAM lo oculto o ocultado.

5.2 ASIMILACIÓN, ACQMODACIÓN, EQUILIBRIO Y ZONA DE DESARROLLO PRÓXIMO: REFERENCIAS OBLIGADAS

Con seguridad, la búsqueda de caminos alternativos para el trabajo académico no puede soslayar la epistemología de Jean Piaget.

Tan importante es este autor que las investigaciones actuales sobre el proceso de enseñanza aprendizaje parten de los descubrimientos de este autor, corrigiéndolo o ampliando la comprensión de los procesos involucrados en la generación de conocimientos y de aprendizajes escolares.

La relación entre la epistemología de Piaget y la educación es de tal magnitud que un investigador español reconocido en el medio educativo se atreve a señalar que una práctica docente alternativa supone conocer los procesos mentales involucrados en el proceso de adquisición de conocimientos.

"únicamente tras disponer de elementos de respuesta a esta cuestión puede plantearse en toda su amplitud y con posibilidades de éxito el problema pedagógico por excelencia de la intervención didáctica, es decir, de la facilitación y potenciación del saber".¹³⁵

La importancia de la epistemología genética para la educación, se deriva por su énfasis en señalar que el acto de conocimiento consiste en una apropiación progresiva del objeto de conocimiento por el sujeto, de suerte que la asimilación del primero a las estructuras del segundo es

¹³⁵ Coll, Cesar. Psicología genética y educación, p.15.

inseparable de la acomodación que éste tiene que hacer según las características propias del objeto, es decir que el carácter constructivo del conocimiento, aparece siempre como un proceso permanente de construcción sujeto objeto y objeto sujeto.

Al estudiar el desarrollo de las estructura mentales de la inteligencia desde el punto de vista de la asimilación y la acomodación, Piaget, encontró que las mismas evolucionan según etapas sucesivas y constantes que le permitieron distinguir una serie de estados del individuo caracterizados por un conjunto de rasgos específicos.

En términos generales, las etapas referidas¹³⁶ están definidas por un periodo prelógico que va del nacimiento hasta los 7 años, etapa durante la cual el pensamiento del niño está estrechamente vinculado a la coordinación de los movimientos físicos y a la habilidad para representar las acciones a través del pensamiento y el lenguaje.

La etapa de los periodos avanzados del pensamiento lógico que va de los 7 a los 15 años se caracteriza porque los niños piensan en lo que resulta físicamente posible, es decir, limitando siempre su pensar a la realidad física para culminar con el pensamiento formal o abstracto.

¹³⁶ Piaget, Jean. "El desarrollo mental", en Seis estudios de psicología, pp. 11-107.

El estudio experimental de las etapas señaladas, condujo a Piaget a formular cinco principios fundamentales que permiten explicar los mecanismos internos empleados por el sujeto para transitar de un estado de menor a un mayor conocimiento.

Se van a esbozar porque resultan fundamentales para comprender el proceso de aprendizaje escolar. En palabras de Emilia Ferreiro, la epistemología de Piaget se resumen en cinco conclusiones:

La primera señala que la acción es constitutiva de todo conocimiento. El conocimiento es dependiente de la acción y la acción es productora de conocimiento. Esto significa que el pensamiento en general procede de la acción, son las acciones del sujeto sobre el objeto las que van determinando la aparición o construcción de estructuras que al irse combinando unas con otras van condicionando la aparición del pensamiento lógico.

La segunda, afirma que para conocer el sujeto debe poseer estructuras asimiladoras que funcionan como órganos de conocimiento. Sin embargo, estas estructuras asimiladoras no preexisten a la acción sino que se constituyen en virtud de los requerimientos de la acción. Este aspecto, le permitió a Piaget, introducir un principio que tiene mucho que ver en el proceso educativo. La cuestión alude a que en el proceso de asimilación del

mundo, el recién nacido apenas si posee estructuras reflejas heredadas. Es a partir de ellas, que las estructuras se transforman en estructuras operatorias por los mecanismos de asimilación y acomodación, por esta razón, las estructuras no están ni en los objetos ni en los sujetos sino que son construidas por medio de coordinación y sistematización de acciones.¹³⁷

Un tercera conclusión consiste en afirmar que el conocimiento del objeto se da en aproximaciones sucesivas. El objeto es un límite al cual nos aproximamos sin alcanzarlo jamás. Un incremento de objetividad será dependiente de un incremento de la actividad por parte del sujeto. Este es uno de los aspectos más polémicos de Piaget. Sin embargo, tiene sus implicaciones educativas porque postula que el conocimiento objetivo no esta garantizado por la sola percepción de la realidad en tanto esta no es un mero registro pasivo de los fenómenos reales sino que tiene su origen en las interacciones sujeto objeto.

Si bien desde otra lógica, el problema de la objetividad fue puesto en tela de juicio, también, por la teoría crítica y por la filosofía hermenéutica. Ya se había planteado, según Habermas el interés que subyace a la búsqueda de todo conocimiento y de acuerdo con Gadamer todo acto de

¹³⁷ Cuando la epistemología genética habla de estructuras operatorias hace referencia a los niveles de organización interna del sujeto que le permiten mantener un cierto nivel de equilibrio en los intercambios que mantiene con su medio. Suelen manifestarse como un todo necesario para atribuirle significado al mundo como por ejemplo, las estructuras operatorias sensoriomotrices, las estructuras operatorias concretas y las estructuras operatorias formales.

entendimiento es siempre un ejercicio de interpretación que surge de lo ya entendido y posibilita lo que esta por comprenderse.

Un cuarto principio es el que señala que tanto la naturaleza como la validez del conocimiento depende de su modo de formación. En este punto, la teoría de Piaget, da cuenta de las diversas formas de pensar a través de las cuales el sujeto se apropia de la realidad, por ello, el conocimiento es válido en tanto su lógica se corresponde con el periodo evolutivo del sujeto.

Por último, la concepción dialéctica del conocimiento. Al describir y explicar los mecanismos de interacción sujeto objeto. La teoría de la inteligencia de Piaget, concibe el conocimiento como un proceso dialéctico, que tiene sus momentos de contradicción y equilibrio permanente gracias a la acomodación y asimilación que le permiten etapas sucesivas de contradicción equilibración.

Tampoco, es posible abordar los problemas de comprensión de lectura y de entendimiento en el aula sin hacer referencia a los aportes de Vygotsky. A diferencia de Piaget, que ve el desarrollo psicológico como un proceso interno de adaptación biológica, el autor ruso lo percibe como un proceso en el que interviene el contexto social e histórico, es en ese espacio donde el sujeto interactúa con el objeto realidad.

Entre el sujeto y el objeto, Vygotsky, encuentra dos mediaciones, las herramientas y los signos. Estos dos elementos, señala, posibilitan la interacción con el contexto sociocultural y originan la construcción e internalización de las funciones psicológicas superiores.

El análisis de estos dos aspectos le permite afirmar que el conocimiento tiene su origen en la interacción dialéctica entre el sujeto cognoscente y el objeto dentro de un marco histórico contextual del que forma parte el sujeto y que de alguna manera lo determina.

En este proceso juega un papel de primerísima importancia el lenguaje, ya que desde el nacimiento el individuo se encuentra inmerso en él, es a través de él que entra en contacto con la cultura y se puede apropiarse de ella, en etapas cada vez más complejas, por el desarrollo de los procesos psicológicos superiores. La génesis de estos, entonces, tienen su origen, primero a nivel social y más tarde a nivel individual. Por ejemplo, Vygotsky describe como el acto o movimiento de asir de un niño pequeño por contacto con la madre se transforma en el acto de señalar, es decir un proceso interpersonal queda transformado en otro intrapersonal.¹³⁸

¹³⁸ Vygotsky, Lev. El desarrollo de los procesos psicológicos superiores, p. 94.

Ello demuestra que un acto de memoria perceptiva se transforma en un acto de memoria voluntaria que puede ser regulada de manera consciente y a plenitud del sujeto.

Esta forma de enfocar el problema de la génesis de los procesos psicológicos superiores lleva a nuestro autor a criticar la teoría de Piaget, sobre todo porque supone que procesos como la deducción y la comprensión, la interpretación y la lógica abstracta se producen por un desarrollo biológico natural cuando en realidad son resultado de la interacción social del sujeto con su cultura, y es de ella en donde adquiere sus primeros aprendizajes.¹³⁹

La investigación de la génesis de los procesos psicológicos superiores de Vygotsky, vinculados a la interacción social tiene implicaciones en el aprendizaje ya que el psicólogo de origen ruso, introduce en el debate de la psicología educativa, la categoría de zona de desarrollo próximo. La define como "la distancia entre el nivel real de desarrollo determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz".¹⁴⁰

¹³⁹ *Ibidem*, 124.

¹⁴⁰ *Ibidem*, 133.

El concepto de zona de desarrollo próximo y la acción como fuente de conocimiento de Piaget, ha llevado a investigadores como Cesar Coll a formular el problema de la construcción del conocimiento en la escuela en términos de influencia educativa encaminada a realizar un esfuerzo de ayuda en las dificultades experimentadas por el alumno en la actividad constructiva del conocimiento escolar.¹⁴¹

Sin embargo, la ayuda prestada por la escuela esta previamente mediada por una serie de principios didácticos a la que debe ajustarse toda actividad de enseñanza aprendizaje.¹⁴²

En primer lugar, es necesario reconocer que todo cambio en la organización cognitiva es una construcción del alumno a partir de experiencias de aprendizaje en las cuales pone en juego sus capacidades y las amplía, principio derivado de la epistemología de Piaget.

En segundo lugar, hay que considerar que lo que se construye a través de la educación escolar son capacidades relacionadas con el conocimiento de contenidos culturales, lo que condiciona de alguna manera las diversas aproximaciones que se pueden hacer al objeto de interpretación.

¹⁴¹ Coll, Cesar. "Un marco de referencia psicológico...", pp. 448-449

¹⁴² Ortega, Rosario y otros. "Constructivismo y práctica educativa escolar", pp. 77-92.

Un tercer aspecto se relaciona con la zona de desarrollo próximo, ya que la construcción de contenidos culturales se realiza con la ayuda de otras personas con más experiencia cultural que facilita dicha construcción, en el caso de la escuela son los maestros y los compañeros de clase.

La ayuda puede ser de diversa índole, pero suele expresarse en la disposición y uso de los espacios y tiempo escolares, en la elección y utilización de los materiales, en la formas de organización de la actividad, en los intercambios verbales, en la regulación de la participación de los alumnos, en la revisión del trabajo individual, en la adaptación del material para adecuarlos al nivel del estudiante, etc.

La ayuda, además, puede dimensionarse desde dos perspectivas, es decir, ayudando al sujeto a la facilitación de la comprensión mediante la negociación de los significados introduciendo de manera preponderante el diálogo en el aula y el traspaso del control de la responsabilidad de las actividades de aprendizaje al alumno inculcándole en todo momento la formas en que el estudiante puede adquirir el contenido a partir de sí mismo, del texto u otras fuentes.

Otro punto a tomar en cuenta es que desde la postura de la construcción del conocimiento escolar existen muchas maneras de aprender, puede ir desde la repetición de un ejercicio, por ensayo o error, por observación e imitación, por recepción de información verbal, por actividades de descubrimiento, hasta por estrategias de creación de contradicciones o conflictos cognitivos que implique un reto o conflicto entre lo que el sujeto sabe y lo que debería saber. La única condición es que una u otra forma de aprendizaje sea definida considerando los factores ligados al alumno (conocimientos previos, disposición mental, etc.), al contenido de aprendizaje, al tipo de ayuda requerida y al contexto en el cual se aprende.

No debe pasarse por alto otro principio fundamental, "se aprende lo que se comprende", es decir, el aprendizaje es tal cuando genera un conocimiento significativo, manifiesto en nuevas representaciones basadas en la comprensión del significado de la información nueva relacionándola con los conocimientos previos. En este sentido, el alumno no sólo piensa, sino también actúa.

Los aportes de Piaget y Vygotsky, junto con los de Ausubel han derivado en un último principio, expresado en que el pensamiento autónomo se construye a partir del diálogo y la toma de conciencia ya que para comprender hay que pensar y pensando es como llega el

alumno a construir las estrategias de pensamiento y de aprendizaje que le permitan seguir aprendiendo sin necesidad de ayuda externa, pero igualmente, es posible que en torno al diálogo sobre un objeto, hecho o idea pueda valorarlo en función de criterios de razón crítica.

De los principios anteriores, llama la atención la noción de enseñanza que se desprende de ellos; la enseñanza deja de ser el proceso de transmisión de conocimientos y en cambio se convierte en una actividad destinada a inculcar en el alumno las reglas, las estrategias, los criterios que exige la profesión de estudiante, ayudándole así en su proceso de aprendizaje autónomo.

Esta perspectiva es interesante en el contexto de la Preparatoria 18, porque cuando se revisa los niveles de lectura y de escritura del bachiller, uno descubre con desaliento la ausencia de elementos indispensables para el análisis y discusión en el aula de las diferentes temáticas abordadas por los programas.

Para dar una idea, transcribo algunos ejemplos de escritura tomadas al azar de dos grupos de alumnos de primer ingreso del presente ciclo escolar. La indicación fue elaborar un texto con el tema ¿Quién soy?, aclarando las dudas surgidas al respecto e incluso

presentando un modelo se les dio aproximadamente una hora veinte minutos para su producción. Estos escritos son representativos:

TEXTO 1

Ami me cuesta trabajo desembolberme y yo nunca pense que yo iba estrañar la secundaria donde estudie a los maestros, amis compañeros y principalmente amis amigos yo no soy de otra religión soy evangelista ami gusta salir con los jovenes de la iglesia ayi le hablo mucho.

TEXTO 2

Aveces me enojo por cosas absurdas que me dicen o hago pero procuro no aser que los demas se molesten, por lo cual no tanto tan siquiera no lo procuro ser tanto me gusta aser reir mucho a mis compañeros.

TEXTO 3

Soy una persona muy noble y buena honda y timida pero aveces muy payasa cuando estoy con mis amigas buena gente de rrepente como se me presenta por ejemplo gente de otros tipos.

Por supuesto, hay textos escritos con mayor propiedad, pero en general es la forma de expresión común en la mayor parte de los alumnos. Además, no pudieron siquiera producir ideas en la medida en que se les dificulta llenar una cuartilla de escritura.

Por otro lado, al revisar la velocidad a la que leen un texto en promedio alcanzar a leer 140 palabras por minuto (se tomaron en cuenta 94 alumnos). Ciertamente, la velocidad de lectura puede variar dependiendo de la complejidad del texto en cuestión y puede ir de 100 a 250 por minuto¹⁴³, sin embargo, Margarita Pansza¹⁴⁴ afirma que la meta de todo estudiante debería ser 500 palabras por minuto.

Ante este panorama, es obligado formularnos la pregunta ¿Es viable pasar de un concepto de enseñanza centrado en la transmisión de contenidos a otro centrado en la noción de ayuda pedagógica para el autoaprendizaje?

La pregunta requiere de análisis en el contexto de la escuela preparatoria, pero es obvio que la práctica docente debe contribuir a superar los problemas de aprendizaje de los estudiantes. No es posible avanzar en la formación del bachiller si se arrastran deficiencias tan notorias en el campo de la comprensión lectora y en el manejo de la expresión oral y escrita.

Si no logramos superar estos problemas es difícil pensar en una escuela donde la palabra del maestro ceda su lugar a la palabra del

¹⁴³ Serafini, Ma. Teresa. Cómo se estudia, pp. 42-72.

¹⁴⁴ Pansza, Margarita y Sergio Hernández. El estudiante. Técnicas de estudio y aprendizaje, p.69.

alumno, o como señala uno de los principios aprendiendo a través del diálogo razonado y consciente.

Si la escuela y los catedráticos desean favorecer la nueva postura sobre la enseñanza, en principio hay que estar conscientes del nivel de aprendizajes de los alumnos, de la necesidad de asegurar aprendizajes significativos y posibilitar que realicen aprendizajes por sí solos. Pero para ello, el requisito indispensable es una formación y actualización docente en esta perspectiva. Nadie puede enseñar lo que no sabe.

La puesta en marcha de una práctica docente centrada en una enseñanza de otro tipo obliga a actualizar los conocimientos pedagógicos. Es una tarea difícil, pero no imposible si se realiza en el marco de las pautas de políticas educativas para la formación y actualización de los catedráticos de educación media superior. Ya sabemos que las líneas de acción emanadas de la autoridad se circunscriben al modelo de rendimiento empresarial, pero es desde los espacios que generan que se puede realizar un proceso de transformación.

5.3 LAS ACADEMIAS DE GRADO: UN ESPACIO PARA EL DIÁLOGO

El punto de partida para encontrar el camino del diálogo y la reflexión son las academias de grado porque de acuerdo a la normas oficiales, es el espacio por excelencia para la discusión de los problemas que aquejan el trabajo docente.

Son por su misma dinámica un lugar para trascender el aislamiento de los catedráticos entre sí, en la medida en que se puede reflexionar, discutir, dialogar, confrontar puntos de vista, analizar críticamente y proponer alternativas a los problemas enfrentados en la tarea docente.

Aquí se ha expuesto el problema del bajo aprovechamiento de un alto porcentaje de alumnos, pero en todo caso, no deja de ser una percepción individual sustentada en ciertas evidencias académicas. Falta ver si tal percepción es compartida por los demás catedráticos de la institución en un diálogo franco con el único propósito de aprender a colaborar en colectivo en la construcción de una visión compartida en torno a los diferentes situaciones que cada uno de los profesores observa de la práctica cotidiana.

Incluso, la misma percepción de la academia es un asunto a debatir porque es posible que cada catedrático tenga una perspectiva

diferente de ella en base a la experiencia obtenida en su paso por los salones de las escuelas de trabajo y por la participación en espacios de discusión diferentes a la academia.

Si bien, considero que un aspecto relevante en los obstáculos por enfrentar en la transformación de la labor docente, se sitúa en el nivel de la comunicación y el lenguaje tanto de los maestros como de los alumnos, no dejo de observar que es una visión parcial de la situación, inspirada sin duda, por mi trabajo como titular de la asignatura de Taller de Lectura y Redacción durante más de 12 años de catedrático de la Preparatoria 18.

Es desde esta óptica que considero posible la superación de las deficiencias del alumno en relación a las cuestiones ya descritas, pero también estoy consciente de que un trabajo de cambio no puede hacerse sin una postura ética de compromiso, responsabilidad y toma de decisiones de manera colectiva de los participantes del proceso escolar, maestros y alumnos.

Es cierto, las condiciones laborales de los catedráticos son en muchos sentidos un obstáculo para el trabajo colegiado, sin embargo, de los catedráticos depende el generar condiciones mínimas e institucionales para las reuniones de trabajo.

Si se puede integrar un proyecto de trabajo que se aboque a resolver algún aspecto de la formación y actualización docente o de la problemática del salón de clases, sin duda podrá ser negociado con las instancias superiores, las normas así lo indican lo que hace falta son las iniciativas.

El trabajo colegiado siempre será un proceso permanente e inacabado, por eso, otra de las tareas pendientes es empezar el debate de la circunstancia histórica de la globalización y de sus implicaciones en la educación y la formación de la población para encontrar los sentidos posibles a tal fenómeno y valorar a la luz de los aportes de diversos pensadores de la postmodernidad la posibilidad de ir en un camino diferente al proyecto neoliberal que ve en la educación un espacio para el empleo, el entrenamiento y la competencia mercantil.

CONCLUSIONES

La escuela preparatoria dependiente del Gobierno del Estado de México es una institución que requiere ser estudiada en todas sus dimensiones. No se puede entenderla conociendo nada más sus planes de estudio y programas oficiales. Es necesario que desde las instancias colegiadas como las academias de grado, los espacios de planeación intersemestral y las sesiones de trabajo de evaluación del aprovechamiento escolar, se comience a persuadir a las autoridades de la necesidad de formar cuerpos académicos que impulsen programas de investigación cualitativa que den cuenta de cada una de las facetas problemáticas de las instituciones. En éste momento las condiciones son propicias, por un lado existen las presiones derivadas del entorno internacional que exigen mejorar la calidad de los servicios educativos, pero por otro, están los aportes de la psicología educativa y de la pedagogía contemporánea que insisten en el aprendizaje de procesos y estrategias como antesala para lograr que el alumno alcance niveles de desarrollo cognitivo significativos, en oposición a la prioridad que en los currículos formales se le ha dado a la enseñanza de los contenidos.

Si pretendemos transformar a la institución, hay que empezar por conocerla. Es un requisito indispensable del cambio. No se puede avanzar en la solución de sus múltiples problemáticas si se desconoce aspectos tan importantes como la cotidianidad en que transcurre la vida escolar de las

preparatorias y de las diferentes formas en que la viven y perciben cada uno de sus actores. Son, precisamente, los sucesos de la cotidianidad los que limitan o potencian las transformaciones porque constituyen el marco real de creencias a las cuales se tiene que enfrentar todo intento por cambiar la situación imperante en cada una de las escuelas. Dejar de tomar en cuenta el acontecer diario de las instituciones es tanto como intentar construir un edificio sin cimientos.

También es fundamental, comprender con ciertos niveles de certeza las dificultades que enfrentan los alumnos en la apropiación de los aprendizajes escolares. Es cierto, la investigación ha comenzado a darnos información al respecto. Sin embargo, en el espacio concreto de la institución donde se trabaja no se sabe que tanto influye la organización de los contenidos del plan de estudios, el papel del profesor dentro del aula, el grado de desarrollo cognitivo de los adolescente y de las estrategias usadas al estudiar. ¿Hacia dónde enfocar los esfuerzos de apoyo institucional al bachiller si no tenemos referentes comunes que nos permitan acordar tareas colectivas para fortalecer los aspectos que más influyen en el fracaso escolar de los adolescentes?

Adicionalmente, la investigación debe encaminarse a esclarecer las formas de organización y funcionamiento de las instituciones en términos de trabajos prioritarios, percepciones sobre la tarea educativa, las

funciones del bachillerato y las normas a las que está sujeto el ejercicio profesional. El asunto es complicado ya que cada escuela es una organización única, resultado de su propia dinámica. Sin embargo, de su estudio depende el que se puedan formular medidas viables que sugieran mecanismos de participación de los catedráticos, la asunción de objetivos comunes y la integración de equipos de trabajo colegiado de tipo creativo y comprometidos con el mejoramiento de la calidad académica de la escuela preparatoria.

Otro aspecto que merece ser analizado en profundidad es el plan de estudios del bachillerato único. Los aportes teóricos revisados en el capítulo 5, indican una total superficialidad en su elaboración, al menos eso se desprende del análisis realizado en relación a las asignaturas del metacurriculum, pues tanto los contenidos como las experiencias de aprendizaje evidencian un desconocimiento de los procesos mentales involucrados en la actividad de asimilación de conocimientos y de la ayuda pedagógica que el maestro puede jugar en ese proceso, por lo mismo, se pierde la oportunidad de lograr un apoyo real al desarrollo cognitivo de los alumnos.

La revisión tendría que hacerse con base en dos consideraciones. En primer lugar, los contenidos de las asignaturas de apoyo curricular tienen que organizarse de manera que ayuden a los adolescentes

reflexionar sobre su propio proceso de aprendizaje, es decir, ayudarles a tomar conciencia de las estrategias y estilos cognoscitivos individuales y de las dificultades encontradas en el proceso de estudio, además, hay que incorporar estrategias que permitan superarlas. En segundo término, las experiencias de aprendizaje, deben incorporar las lecturas utilizadas por los estudiantes en las materias del curriculum de ciencias naturales y ciencias sociales y humanísticas, ello implica el conocimiento de una diferenciación del texto que lo conduzca a utilizar una variedad de estrategias dependiendo del material de estudio que cada área demanda.

De la lectura de la tesina, también, se desprende la ausencia de programas de actualización y perfeccionamiento docente de los catedráticos del Bachillerato General del Estado de México, cuyo lado perceptible es el trabajo docente rutinario y lleno de lugares comunes. En este sentido, considero que existen dos posibilidades de formación. La primera, continúan siendo los programas de especialización, maestría y doctorado que ofrecen las instituciones de educación superior. Sin embargo, les veo una desventaja, están abocados al desarrollo de conocimientos y descuidan en gran medida el aspecto didáctico de la enseñanza de los contenidos de las asignaturas y el conocimiento que los profesores de educación media superior deben poseer de psicología del adolescente.

La otra posibilidad es la reflexión de la práctica a partir del trabajo colegiado en las instituciones. Ciertamente, las academias de grado no han sido utilizadas como espacios de autoformación y desarrollo profesional, para el efecto, se puede constituir en grupos de estudio que intercambian experiencias y se preparan mediante el análisis en colectivo de temas específicos de los problemas de la práctica docente a fin de desempeñar el trabajo académico dotado de mejores elementos en el orden teórico y didáctico.

El simple hecho de integrar una academia con la característica de ser un círculo de estudio es un avance porque brinda la oportunidad a los miembros de dialogar, de confrontar puntos de vista y analizar críticamente el acontecer cotidiano de las escuelas.

Además, una mecánica de trabajo sustentada en el diálogo, abre la puerta al consenso, al establecimiento de acuerdos compartidos y al aprendizaje de actitudes de colaboración, tan necesario en el espacio de las instituciones de bachillerato general.

Al mismo tiempo, será posible empezar a revertir los síntomas de una institución históricamente joven, pero en decadencia por la presencia de una serie de males que pueden llevarla a continuar existiendo por la inercia de la rutina y la costumbre.

En éste proceso es preciso rebasar la reflexión de la inmediatez de la práctica. La vacuna contra ese mal, como siempre es la presencia de los otros transformada en aportes teóricos que ayuden a la ubicación de los problemas en perspectivas interpretativas y comprensivas.

La tarea pendiente continua siendo, en consecuencia, la reflexión de la institución en colectivo para encontrar otro sentido de la institución, más allá de la interpretación de formación en competencias asignado por el proyecto neoliberal.

FUENTES CONSULTADAS

BIBLIOGRÁFICAS

- ▣ Adorno, t. "La teoría de la cultura y la sociedad", en antología del curso de Teoría sociológica contemporánea. México, UNAM-ENEP-Aragón, 1987, pp.203-228.
- ▣ Apel, Karl Otto. "Respuesta de Apel a Samuel Arriarán", en Arriarán, Samuel y José Rubén Sanabria (comp). Hermenéutica, educación y ética discursiva. México, Universidad Iberoamericana, 1995, pp. 43-46
- ▣ Bambirra, Vania. El capitalismo dependiente latinoamericano. México, siglo XXI, 1982. 180 p.
- ▣ Calva, José Luis (Coord.). Globalización y Bloques Económicos. Realidades y mitos. México, Juan Pablos Editor, 1995. 333 p.
- ▣ Carr, Wilfred y Sthephen Kemmis. Teoría crítica de la enseñanza. Barcelona, Martínez Roca, 1988. 180 p.
- ▣ Carretero, Mario y otros. La enseñanza de las ciencias sociales. Madrid, Visor, 1989. 301 p.
- ▣ Castañon, Roberto y Rosa Ma. Seco. La educación Media Superior en México. Una invitación a la reflexión. México, Limusa, 2000. 268 p.
- ▣ Coll, Cesar. Psicología genética y aprendizajes escolares. Madrid, Siglo XXI España, 1983, pp. 183-201.
- ▣ Coll, Cesar. Psicología genética y educación. Recopilación de textos sobre aplicaciones pedagógicas de la teorías de Jean Piaget. Barcelona, Oikos- tau, 1981, pp. 15-35.

- ☐ Coll, Cesar. “Un marco de referencia psicológico para la educación escolar: la concepción constructivista del aprendizaje y la enseñanza”, en Cesar Coll y otros. Desarrollo psicológico y educación, tomo II. Madrid, Alianza Editorial, 1990, pp. 435-453.
- ☐ Comisión de las Comunidades Europeas. Libro blanco sobre la educación y la formación. Enseñar y aprender. Hacia la sociedad cognitiva. Bruselas, CCE, 1995, pp. 15-30
- ☐ Cordera Campos, Rolando. La disputa por la nación. México, Siglo XXI, 1985, pp. 78-134.
- ☐ Covarrubias Villa, Francisco. Las herramientas de la razón. La teorización potenciadora intencional de procesos sociales. México, UPN, 1995. 277 p.
- ☐ Delval, Juan. Crecer y pensar. La construcción del conocimiento en la escuela. México, Paidós Mexicana, 1991, pp. 65-85.
- ☐ Díaz Barriga, Angel. “Los orígenes de la problemática curricular”, en Seis estudios sobre la educación superior. México, UNAM-CESU, 1986, pp. 11-22 (Cuadernos del CESU, 4).
- ☐ Díaz Barriga, Angel. “Una aproximación al estudio del contenido en los planes de estudio”, en Alicia de Alba y otros. El campo de curriculum vol. II, México, UNAM- CESU, 1991, pp. 191-198.
- ☐ Drucker, Peter F. Las nuevas realidades. México, Sudamericana, 1990. 403 p.
- ☐ Edwards, Verónica. “Las forma de conocimiento en el aula”, en Elsie Rockwell. La escuela cotidiana. México, F.C.E., 1995, pp. 145-172.
- ☐ Follari, Roberto. “Curriculum. El sujeto reclama su lugar”, en Alicia de Alba y otros. El campo del curriculum, vol. II. México, UNAM-CESU 1991, pp. 405-413.

- ☞ Friedman, Milton y Rose D. Frieman. Libertad de elegir. Barcelona, Orbis, 1983. (Biblioteca de economía,). 437 p.
- ☞ _____ Teoría de los precios; tr. Por José Vergara. Barcelona, Altaya, 1993. 431 p. (Colección Grandes Obras del Pensamiento, 17).
- ☞ Gadamer, Hans G. Verdad y Método, tomo II. Salamanca, Sigueme, 1994, pp. 145-152.
- ☞ _____ Verdad y Método, tomo I. Salamanca, Sigueme, 1994, pp. 31-74.
- ☞ Gallegos, Angélica y Otros. La vida de los adolescentes en la escuela secundaria. Una aproximación desde lo cotidiano. Tesis de Licenciatura México, Escuela Normal Superior de México, 1998, pp. 1-10.
- ☞ Gómez Palacios, Margarita. La lectura en la escuela. México, SEP, 1995. 311 p. (Biblioteca para la actualización del maestro).
- ☞ _____ La producción de textos en la escuela. México, SEP, 1995. 142 p. (Biblioteca para la actualización del maestro).
- ☞ Guevara Niebla, Gilberto y otros. La catástrofe silenciosa. México, FCE, 1992. 356 p. (Sección obras de educación).
- ☞ Gutiérrez Macias, Gabriel. "Globalización y nuevas contradicciones", en José Luis Calva y otros. Globalización y bloques económicos. Realidades y mitos. México, Juan Pablos Editor, pp. 57-65.
- ☞ Habermas, Jürgen. "Conocimiento e interés", en su Ciencia y Técnica como Ideología. Madrid, Tecnos, 1984, pp. 159-181.
- ☞ _____ "Que significa la pragmática universal", en su Teoría de la Acción Comunicativa: complementos y estudios previos. México, REI, 1993, pp. 299-345.
- ☞ Heredia Ancona, Bertha. "La evaluación ampliada", en Antología de evaluación curricular. México, UNAM, 1989, pp. 389-398.

- ▣ Horkheimer, Max. "Maquiavelo y la concepción psicológica de la historia", en su Historia, Metafísica y escepticismo. Barcelona, Altaya, 1995, pp. 18-45.
- ▣ _____ "Teoría crítica y teoría tradicional, en Antología del curso de teoría sociológica contemporánea. México, UNAM-ENEP-Aragón, 1987, pp. 152-201.
- ▣ Lagarde, Marcela. "El paradigma del desarrollo Humano y la perspectiva de género", material fotocopiado, pp. 89-113.
- ▣ Listón, Daniel P. "¿Hemos explicado la relación entre curriculum y capitalismo?, en Alicia de alba y otros El campo del curriculum, vol.1 México, UNAM-CESU,1991, pp. 391-405.
- ▣ Marcuse, Herbert. El hombre unidimensional. Madrid, Planeta, 1995. 286 p.
- ▣ Mendoza Rojas, Javier. "Apuntes sobre las tendencias recientes de las políticas educativas en México dentro del contexto latinoamericano", México, UNAM-CESU, 1988, pp. 9-18 (Cuadernos del CESU, 12).
- ▣ Muñoz García, Humberto y Otros. Los valores educativos y el empleo en México. México, UNAM, 1996. 165 p.
- ▣ Oszlak, Oscar. "Estado y sociedad: las nuevas fronteras", en Víctor Cabello (comp). Material de lectura del Seminario, La Educación Normal en la Modernización Educativa. México, UNAM-CISE, 1996, pp. 45-77.
- ▣ Ouchi, William. Teoría Z. Como pueden las empresas hacer frente al desafío japonés. Barcelona, Orbis, 1985. 255 p.
- ▣ Pansza, Margarita y Sergio Hernández. "Leer para aprender", en su El estudiante. Técnicas de estudio y de aprendizaje. México, Trillas, 1990, pp. 65-77

- ❏ Pansza, Margarita. “Los currículos centrales: reto para el siglo XXI”, en Alicia de Alba (coord). El Currículum Universitario de Cara al Nuevo Milenio. México, UNAM–CESU, 1993, pp. 98–107.
- ❏ Piaget, Jean. “La explicación en psicología”, en su Introducción a la epistemología genética. El pensamiento biológico, psicológico y sociológico. México, Paidós, 1950, pp. 116–160
- ❏ _____ Psicología del niño. Madrid, Morata, 1984. 159 p.
- ❏ _____ “El desarrollo mental”, en su Seis estudios de psicología. México, Seix Barral, 1971, pp. 11–107.
- ❏ Puigrós, Adriana. “Desarrollismo y educación”, en su Imperialismo y educación en América Latina. México, Nueva Imagen, 1980, pp. 117–188.
- ❏ Remedi A. Vicente. “Construcción de la estructura metodológica”, en Alfredo J. Furlán y otros. Aportaciones a la didáctica de la educación superior. México, UNAM–ENEP– Iztacala, 1978, pp. 39–60.
- ❏ Reyes Esparza, Ramiro y Rosa Ma. Zuñiga. “Los sujetos del subsistema de formación inicial”, en su Diagnóstico inicial del subsistema de formación inicial. México, Fundación SNTE para la Cultura del Maestro Mexicano, 1994, pp. 51–78
- ❏ Romo Beltrán, Rosa Martha. Interacción y estructura en el salón de clases. Negociaciones y estrategias. Guadalajara, Universidad de Guadalajara, 1993. 116 p. (Colección Biblioteca Circular)
- ❏ Sandoval Flores, Etefvina. La trama de la escuela secundaria: instituciones, relaciones y saberes. México, UPN–Plaza y Valdes, 2000. 386 p.
- ❏ Santoni Rugiu, Antonio. “Los orígenes medievales”, en su Nostalgia del Maestro Artesano. México, UNAM, 1994, pp. 50–91.

- ☐ Schmelkes, Sylvia y otros. La Calidad de la Educación Primaria. México, SEP, 1996, 170 p.
- ☐ SEP. Perfil de la educación en México. México, SEP, 1999. 136 p.
- ☐ SEP. Programas Maestros Correspondientes a las Materias del Tronco Común del Bachillerato. México, SEP, 1982. 121 p.
- ☐ SEP- Sistema Nacional de Educación Tecnológica. México, SEP, 1998, pp. 13-48.
- ☐ SEP-Subsecretaria de Educación e Investigaciones Tecnológicas. Programas Maestros. Tronco Común del Bachillerato Tecnológico 1984. México, SEP, 1984. 481 p.
- ☐ Serafini, Ma. Teresa. Como se estudia. La organización del trabajo intelectual. Barcelona, Paidós, 1991. 323 p.
- ☐ Starr, Paul. "El significado de privatización", en Víctor Cabello (comp.). Material de Lectura del Seminario La Educación Normal en la Modernización Educativa. México, UNAM-CISE, 1996, pp. 27-61.
- ☐ Stavenhagen, Rodolfo. Sociología y subdesarrollo. México, Nuestro Tiempo, 1981. 236 p.
- ☐ Suchodolski, Bogdan y Mario Manacorda. "Contenido, metodología y tecnología de la educación", en su La crisis de la educación. México, Ediciones de Cultura Popular, 1975, pp. 75-109.
- ☐ Taba, Hilda. Elaboración del curriculum. Teoría y práctica. Buenos Aires, Troquel, 1991. 662 p.
- ☐ Universidad Autónoma del Estado de México. Curriculum del bachillerato universitario. Toluca, UAEM, 1991. 89 p.
- ☐ Vasconi, Tomás e Inés Recca. "Modernización y crisis en la universidad latinoamericana", en Guillermo Labarca y otros. La educación Burguesa. México, Nueva Imágen, 1977, pp. 17-68.

- ▣ Villarreal, Rene. La contrarrevolución monetarista. Teoría, política económica e ideología del neoliberalismo; 2 ed. México, Océano, 1984. 559 p.
- ▣ Vygotsky, Lev. El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Barcelona, Crítica, 1979. 226 p.
- ▣ Weiss, Eduardo. "La educación media superior en la perspectiva de nuevas estrategias de desarrollo", en Julio Labastida y Otros (comp). Educación, ciencia y tecnología. Los nuevos desafíos para América Latina. México, UNAM, 1993, pp. 191-202.
- ▣ Zemelman, H. "El conocimiento como construcción y como información", en materia! de lectura del curso interanual. Formación Teórico-metodológica de la Práctica Docente, fase I. México, UNAM-CISE S/F, pp. 81-109.
- ▣ Zubillaga Rodríguez, Ana Cristina. "Los alumnos de secundaria ante la disciplina escolar", en Gabriela Yncán (comp) Todo por hacer. Algunos problemas de la escuela secundaria. México, Patronato SNTE para la cultura del maestro mexicano, 1998, pp. 143-182.

HEMEROGRÁFICAS

- ▣ Aguilar Camín, Hector. "México al fin del milenio, a mitad del camino", en Nexos, No. 239, noviembre de 1997, pp. 39-57.
- ▣ Banco Mundial. "Prioridades y estrategias para la educación", en Básica. Revista de la Escuela y del Maestro, No. 12, julio agosto de 1996, pp. 47-51.
- ▣ Bell, Daniel. Conferencia dictada en el Simposio La Libertad y la Justicia, en Perfil de La Jornada, sábado 5 de junio de 1993: II-III
- ▣ Bennedetti, Mario. "Los dos capitalismoos", en La Jornada, jueves 16 de febrero de 1992, p. 35.
- ▣ Boltvinik, Juiio. "El crecimiento causó concentración de la riqueza y más pobres: Boltvinik, en La Jornada, lunes 21 de agosto de 2000, p. 24
- ▣ _____ Participación en el Seminario "La política económica de la transición", organizado por el Colegio Nacional, en La Jornada, viernes 18 de agosto de 2000, p. 22.
- ▣ Brian, Arthur. "La tecnología avanzada clave de la economía". Ponencia presentada en el Simposio la Libertar y la Justicia. México D.F., Perfil de La Jornada, sábado 5 de junio de 1993: IV-VI.
- ▣ Candia, José Manuel. "Flexibilidad laboral: precisar el debate", en La Jornada Laboral, jueves 26 de marzo de 1998 p. 8.
- ▣ Castellanos, Antonio. "En la pobreza extrema, 24 millones de mexicanos", en La Jornada, martes 22 de junio de 1999, p. 26
- ▣ Castoriadis, Cornelius. "Hoy", en La Jornada Semanal. Nueva Época, 22 de febrero de 1998, p. 9
- ▣ CEPAL-UNESCO. Educación y Conocimiento. Eje de la Transformación Productiva con Equidad, en Básica. Revista de la Escuela y del Maestro, No. 12, julio agosto de 1996, pp. 28-35

- ▣ Cervantes Galván, Gilberto. "Globalización y procesos regionales", en Nexos No. 239, noviembre de 1997, pp. 59-67.
- ▣ Consejo Universitario. "Principios y criterios para el ingreso de los estudiantes a la universidad y su permanencia en la misma". México, UNAM, 1997, en La Jornada, viernes 13 de junio de 1997, p. 51.
- ▣ Czikszenmihalyi, Mihaly. "Leer por gusto", en Universidad Futura, vol. 2, No. 6-7, 1991, pp. 42-55.
- ▣ Declaración Mundial sobre Educación para Todos, en Básica. Revista de la Escuela y del Maestro, No. 12, julio agosto de 1996, pp. 21-27.
- ▣ Chavarria, Rosa Ma. "Faltan a secundaria y bachillerato sistemas de enseñanza adecuados", en EL Universal, 24 de julio de 1995, p. 20.
- ▣ Flores de la Peña, Horacio. "El credo neoliberal I", en La Jornada, domingo 2 de noviembre de 1997, p. 6.
- ▣ Gil Olmos, José. "México necesita un nuevo sistema de educación superior: OCDE", en La Jornada, martes 12 de mayo de 1996, p. 3.
- ▣ González Casanova, Pablo. "El problema del método en la reforma de la enseñanza". La reforma al bachillerato, en Gaceta CCH, Núm. 502 y 503 de abril de 1989, pp. 9-14 y 14-18.
- ▣ González Casanova, Pablo. "La crisis del Estado y la democracia en el sur", en Perfil de La Jornada, viernes 14 de febrero de 1992: I, II y IV.
- ▣ _____ "Pensar la universidad", en Conferencias temáticas. México, UNAM, 1990, pp. 21-31. (Cuadernos del congreso universitario, 11).
- ▣ González, Roberto. "BM: 42.5% de mexicanos sobrevive con menos de 2 dólares diarios", en La Jornada, viernes 14 de abril de 2000, p. 22.
- ▣ _____ "Con el FMI, 20 años de crisis", en La Jornada, 9 de octubre de 1995, p. 1

- ☞ Guadarrama Rojas, Sandra. "Educación media superior, la modalidad abierta, una alternativa", en Revista de la Secretaría de Educación, Cultura y Bienestar Social, a. 2, No. 5 Septiembre-diciembre de 1993, pp. 19-26.
- ☞ Guillén Romo, Hector. "Movimientos internacionales de capital y crisis en América Latina", en Comercio Exterior, BANCOMEXT, No. 6, vol. 48, 6 de junio de 1998, pp. 501-511.
- ☞ Habermas, Jürgen. "Nuestro breve siglo", en Nexos No. 248, agosto de 1998, pp. 39-47.
- ☞ Hernández Alvirde, Sergio. "Antecedentes, situación actual y prospectiva de la educación media superior en el Estado de México", en Educación. Revista de la Secretaría de Educación, Cultura y Bienestar Social, a. 2, No. 5, Septiembre Diciembre 1993, pp. 13-18.
- ☞ Herrera Beltrán, Claudia. "Creció e 35% la matrícula de universidades privadas", en La Jornada, jueves 15 de enero de 1998, p. 45.
- ☞ _____ "La cifra de aspirantes al bachillerato de la UNAM cayó en 40%: Comipems", en La Jornada, miércoles 19 de abril de 2000, p. 40.
- ☞ _____ Resumen del Informe de la Comisión Metropolitana de Instituciones Públicas de Educación Media Superior 1996-2000 sobre el examen único, en La Jornada, jueves 7 de diciembre de 2000, p. 46.
- ☞ _____ "Sin lugar en bachillerato 75% de adolescentes: SEP", en La Jornada, lunes 11 de agosto de 1997: 1 y 52.
- ☞ Ibarra, Ma. Esther. "Desfavorable, los índices de esperanza de vida y bienestar", en La Jornada, martes 13 de julio de 1999, p. 16.
- ☞ López Trujillo, Arlette. "Sólo 25 por ciento de jóvenes en edad escolar cursa estudios", en La Jornada, domingo 16 de abril de 2000, p. 52.
- ☞ "Los Diez Grandes del Comercio Mundial", en La Jornada, martes 30 de noviembre de 1999, p. 22.

- ▣ Magendzo, Abraham. "La educación en derechos humanos", en Cero en Conducta, No. 36-37, enero-abril de 1994 pp. 32-43.
- ▣ Miranda, Pacheco, Mario. "Política de la ciencia", en Revista de la Educación Superior, ANUIES, julio-septiembre de 1977, pp. 3-17.
- ▣ Müller, Christoph. "La infraestructura comunal del Estado de Bienestar. Observaciones en torno al tema del socialismo municipal". en Revista Iztapalapa, UAM, No. 28, 1992, pp.11-51.
- ▣ Muñoz Ríos, Patricia. "La solución de la pobreza está en la liberación comercial", en La Jornada, viernes 30 de junio de 2000, p. 18.
- ▣ Navarro González, Adriana. "La hermenéutica dialéctica, ¿una alternativa para la investigación social?", en Revista de la Educación Superior, ANUIES, No. 61, enero marzo de 1987, vol. XV, pp. 89-109.
- ▣ Ortega, Rosario y otros. "Constructivismo y práctica educativa escolar", en Cero en Conducta, No. 40-41, mayo-agosto de 1995, pp. 77-92.
- ▣ Pérez Rocha, Manuel. "Universidad y sociedad", México, UNAM, 1990 (Cuadernos del congreso universitario, 12), pp. 41-47.
- ▣ Quiroz, Rafael. "El tiempo cotidiano en la escuela secundaria", en Nueva Antropología, v. XII, No. 42, 1992, pp. 89-100.
- ▣ Salinas de Gortari, Carlos. "Reformando al Estado", en Nexos, No. 148, abril de 1990, pp. 27-32.
- ▣ Tenti Fanfani, Emilio. "La interacción maestro alumno: Discusión sociológica", en Revista Mexicana de Sociología, UNAM-Instituto de Investigaciones Sociales, v. XLVI, núm. 1, enero marzo de 1984, pp. 161-174.
- ▣ Valero Iglesias, Luis Fernando. "Impacto de la tecnología en la concepción moderna de la educación". Ponencia presentada en el primer encuentro internacional de trabajadores de la educación, en Perfil de La Jornada, jueves 12 de julio de 1990: IV.

- ▣ Vargas, Rosa Elvira. "Aprueban en forma unánime el nuevo plan de estudios del CCH", en La Jornada, viernes 12 de julio de 1996, p. 22.
- ▣ _____ "Descalifica Zedillo a críticos de la economía de mercado", en La Jornada, jueves primero de julio de 1999, p. 10.
- ▣ _____ "Fustiga Zedillo a globalifóbicos", en La Jornada, viernes 28 de enero de 2000, p. 22.
- ▣ _____ "Rechaza Moore que la OMC sea supranacional", en La Jornada, martes 30 de noviembre de 1999, p. 22.
- ▣ Velasco Gómez, Ambrosio. "Filosofía de la ciencia, hermenéutica y ciencias sociales", en Ciencia y desarrollo. México, CONACYT, Noviembre- diciembre de 1995, pp. 69-81
- ▣ Velasco, Ma. "Sólo 25% de jóvenes en edad escolar cursa estudios", en La Jornada, domingo 16 de abril de 2000, p. 52.
- ▣ Vilaseca, Jordi. "Una nueva forma de ver las relaciones laborales". Ponencia presentada en el II encuentro internacional, Mundo Laboral, Sindicalismo y Educación en los Umbrales del Nuevo Siglo, en Perfil de La Jornada, domingo 28 de noviembre de 1993: V.
- ▣ Villoro, Luis. Participación en la mesa redonda ¿Cuál globalización? ¿Cuál democracia?, en el Décimo Primer Congreso Nacional de Filosofía, en La Jornada, 15 de agosto de 2001, p. 5ª.
- ▣ Vite, Miguel Angel. "Población y déficit habitacional en la ciudad de México", en El Cotidiano, núm. 88, marzo abril de 1998, pp. 63-72.
- ▣ Vivero Castañeda, Ranulfo. "La educación media superior en el Estado de México", en Educación. Revista de la Secretaría de Educación, Cultura y Bienestar Social, a. 2, núm. 5, sept-diciembre de 1993, pp. 5-12.
- ▣ Ynclán, Gabriela. "Texto y negociación de significados en el aula", en Cero en Conducta, a. 17, núm. 43-43, agosto de 1996, pp. 51-57

- ▣ **Zuñiga Rodríguez, Rosa María. “Un imaginario alienante. La formación de maestros”, en Cero en Conducta, a. 8, núm. 33-34, mayo de 1993, pp. 15-31.**

DOCUMENTOS

- ▣ Camacho Quiroz, Cesar. Segundo, tercer y Cuarto Informe de Gobierno. Anexos Estadísticos 1996, 1997 y 1998. Toluca, Gobierno del Estado de México, pp. 551-704, 231-459 y 199-208
- ▣ Canales Calvo, Ma de los Angeles y otros. El Bachillerato Propedéutico en el Estado de México. Una Educación orientada por competencias. Toluca, SECyBS, 1995, 35 p.
- ▣ Centro de Información y Documentación de Nezahualcóyotl. "Datos Estadísticos del Municipio de Nezahualcóyotl", Nezahualcóyotl, INEGI, 1990. 7 p.
- ▣ Ezpeleta, Justa y Otros. "Enseñanza de la lengua", en Evaluación cualitativa del impacto del programa para abatir el rezago educativo. México, DIE-CINVESTAV, 1994, pp. 101-108.
- ▣ H. Ayuntamiento de ciudad Nezahualcóyotl. Plan de Desarrollo Municipal 1997-2000. 114 p.
- ▣ Gobierno del Estado de México. Anexo Estadístico del Plan de Desarrollo del Estado de México 1999-2005, en <http://148.243.119.215/SIS/SIED/PlnAnxEst.asp>.
- ▣ Panorámica socioeconómica. El Municipio de ciudad Nezahualcóyotl. Toluca, GEM, 1993. 304 p.
- ▣ Plan de Desarrollo del Estado de México 1999-2005, en <http://148.243.119.215/SIS/SIED/Plnidx.asp>.
- ▣ Proyección y tasa de crecimiento de la población de la República Mexicana y Estado de México, en Anexo Estadístico del Plan de Desarrollo 1999-2005.
- ▣ Gobierno del Estado de México-Secretaría de Educación, Cultura y Bienestar Social. Bachillerato Propedéutico Estatal. Plan de Estudios. México, Toluca, SECyBS, 1994. 20 p.

- ▣ Gobierno del Estado de México Secretaría de Educación, Cultura y Bienestar Social. Documento rector para las escuelas preparatorias del Estado de México. Toluca, SECyBS, 1996. 39 p.
- ▣ _____ El federalismo educativo en el Estado de México. Toluca, SECyBS, julio de 1993, pp. 13-30.
- ▣ _____ "Elementos para la evaluación curricular" Toluca, SECyBS, 1994. 8 p.
- ▣ _____ Informe Estadístico. Alumnos, maestros, grupos y escuelas. Fin de cursos 1993-1994. Toluca, Departamento de información y sistemas, octubre de 1994, 26 p.
- ▣ _____ Manual de funciones para directivos de educación media superior. Toluca, SECyBS, febrero de 1994. 19 p.
- ▣ _____ Manual de metodología básica y evaluación. Plan curricular 1994. Toluca, SECyBS, 1994. 45 p.
- ▣ _____ Panorama de la educación en el Estado de México 1993-1998. Documento de trabajo. Toluca, SECyBS, 22 p.
- ▣ _____ "Perfil del bachiller. Competencias para el año 2000. Toluca, SECyBS, 1994. 9 p.
- ▣ _____ Plan maestro. Bases y líneas de trabajo para el bachillerato general 2001-2005. Toluca, SECyBS, 2001. 43 p.
- ▣ _____ Programas del quinto semestre del Bachillerato en ciencias de la salud. Toluca, SECyBS, 1988. 13 p.
- ▣ _____ Programas del quinto semestre del Bachillerato Físico Matemático. Toluca, SECyBS, 1988. 8 p.
- ▣ _____ Programas del sexto semestre del bachillerato de ciencias económico administrativas . Toluca, SECyBS, 1989. 20 p.

- ⊞ _____ Programa Oficial de Artes Plásticas. Toluca, SECyBS, 1986. 7 p.
- ⊞ Gobierno del Estado de México-Secretaría de Educación, Cultura y Bienestar Social. Programa Oficial de la Asignatura de Educación Física I y II. Toluca, SECyBS, 1986. 14 p.
- ⊞ _____ Reunión estatal de "Análisis y prospectiva de educación media superior". Memoria. Toluca, SECyBS, 1992, pp. 25-30
- ⊞ INEGI. Anuario Estadístico del Estado de México. México, INEGI-GEM, 1997. 582 p.
- ⊞ INEGI. Anuario Estadístico del Estado de México. México, INEGI-GEM, 2000, pp. 61-91.
- ⊞ _____ Aspectos sociodemográficos XII Censo General de Población y Vivienda 2000. Resultados Preliminares, 2000. 15 p.
- ⊞ _____ Censo General de Población y Vivienda 1990. Datos Estadísticos del Municipio de Nezahualcóyotl. México. 35 p.
- ⊞ _____ "Unidades económicas y personal ocupado en el Estado de México", 1994-1999, en <http://mex.inegi.gob.mx/economía/espanol/municipal/mue.04.htm/x>
- ⊞ Latapí, Pablo. "Documento de trabajo", presentado en el Simposio Internacional sobre Formación Docente, Modernización Educativa y Globalización. México, SEP-UPN, 1995, 65 p.
- ⊞ Márquez, Marisela y Carlos García. "Descripción de las experiencias sobre el análisis y el desarrollo curricular en el Colegio de Bachilleres". Ponencia presentada en el Simposio Experiencias Curriculares en la última Década (memoria), México, DIE-CINVESTAV, octubre de 1983, pp. 1-39.
- ⊞ Montiel Rojas, Arturo. Primer Informe de Gobierno 2000. Gobernador Constitucional del Estado de México periodo 1999-2005. Toluca,

GEM,2000. en <http://www.edomexico.gob.mx/newweb/archivo.20general/Informes/mensaje.htm>.

- ▣ Morales, José Roberto. "La globalización como proceso de universalización de un modelo económico", en <http://www.geocities.com/CapitolHill/3103/Globalización.htm>.
- ▣ OIT. Informe sobre el Empleo en el Mundo 1998-1999. Empleabilidad y Mundialización. Papel Fundamental de la Formación. Ginebra, OIT, 1999. 281 p.
- ▣ Rodríguez Ousset, Azucena. "tecnología educativa y teoría social". Ciudad Universitaria, mecanografía, 1982. 10 p.
- ▣ SEP. Acuerdos 71 y 78 que determinan objetivos y contenidos del ciclo de bachillerato. Diario Oficial del viernes 28 de mayo y martes 21 de septiembre de 1982, pp. 13-15 y 34-35.
- ▣ SEP. Congreso Nacional del Bachillerato de Cocoyoc Morelos (Memoria). México, SEP, 1982. 99 p.
- ▣ ----- "Educación media superior y superior", en Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000. México, SEP, 1995, pp. 125-159.
- ▣ ----- "Educación media superior" en Programa Nacional de Educación. México, SEP, 2001. México, SEP, 2001, pp. 159- 182.
- ▣ ----- Primer informe de trabajo de la comisión interinstitucional para el estudio de los problemas generales del bachillerato, en memoria del Congreso Nacional del Bachillerato, marzo de 1982, pp. 31-33.
- ▣ ----- La educación media superior. México, SEP, 1991, pp. 13-50. (Serie modernización educativa, 4)
- ▣ Zedillo Ponce de León, Ernesto. Sexto Informe de Gobierno. Anexo Estadístico. México, Presidencia de la República, 2000.