



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

Programa de Posgrado en pedagogía

División de Estudios de Posgrado e Investigación

Facultad de Estudios Superiores Aragón

Temas emergentes en Pedagogía

Sentidos y contrasentidos de la formación en tipos de estudiantes del bachillerato de la UNAM: Diversas miradas de docentes universitarios

TESIS

QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE
DOCTOR EN PEDAGOGÍA

PRESENTA:

Jaime Antonio Hernández Soriano

TUTOR O TUTORES PRINCIPALES

Dr. Bonifacio Vuelvas Salazar

MIEMBROS DEL COMITÉ TUTOR

Dra. María Guadalupe Villegas Tapia

Facultad de Estudios Superiores–Aragón

Dr. Juan Bello Domínguez

Universidad Pedagógica Nacional

Dr. Antonio Macías López

Colegio de Postgraduados

Dr. Manuel Fernández Cruz

Universidad de Granada

Ciudad Nezahualcóyotl, Estado de México

Septiembre 2017



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

Índice

| | Pág. |
|---|------|
| Introducción | 1 |
| CAPÍTULO PRIMERO. El sentido de ser joven | 11 |
| 1.1 La juventud ausente en las políticas públicas del sistema político social | 11 |
| 1.2 Los jóvenes: vida y movimiento | 17 |
| 1.3 La universidad un contra espacio para desorientar y subvertir | 29 |
| 1.4 En el confort, la práctica escolar y discursiva de los actores | 35 |
| 1.5 Las reformas educativas agudización de las crisis de sentido | 37 |
| 1.6 Dos modelos, dos visiones, un mismo objetivo: la formación | 42 |
| 1.7 La formación del sujeto y el retorno de sí mismo: nuevo paradigma | 50 |
| 1.8 El sentido de ser docente del bachillerato de la UNAM | 57 |
| a) La mujer y su lucha por la igualdad | 59 |
| b) Turno | 60 |
| c) Áreas académicas | 61 |
| d) Modelo educativo | 62 |
| e) Grado académico obtenido | 65 |
| f) La plaza de tiempo completo un sin sentido para el actor | 66 |
| CAPÍTULO SEGUNDO. El sentido, una aproximación conceptual | 68 |
| 2.1. El sentido como acción social | 69 |
| 2.1.1. El sentido subjetivo | 70 |
| 2.2. Los contrasentidos y la formación en el bachillerato de la UNAM | 75 |
| 2.3. La pedagogía y la construcción del sentido como acción social | 77 |
| 2.4 Estado de la cuestión: El bachillerato de la UNAM | 80 |
| 2.4.1 Las tipificaciones de los intelectuales | 81 |
| 2.4.2 Aportaciones del posgrado en el bachillerato de la UNAM | 82 |
| 2.4.3 Asignación de sentido como objeto de estudio | 84 |
| 2.4.4 El sentido en artículos de revista | 85 |
| 2.4.5 Base de datos de Educación Resources Información Center (ERIC) | 88 |

| | |
|---|----|
| 2.4.6 El sentido como objeto de estudio | 90 |
| 2.4.7 La importancia de la voz de los actores | 91 |

CAPÍTULO TERCERO. Estudio Empírico 93

| | |
|---|-----|
| 3.1 Concreción del problema | 93 |
| 3.1.1 Planteamiento del problema | 93 |
| 3.1.2 Preguntas de investigación | 98 |
| 3.1.3 Corrimiento del objeto de estudio | 98 |
| 3.1.4 Problema de investigación | 99 |
| 3.1.5 Objeto de estudio | 99 |
| 3.1.6 Objetivo General | 99 |
| 3.2 Supuestos teóricos | 99 |
| 3.3 Análisis del contexto donde se originó la investigación | 100 |

Metodología

CAPÍTULO CUARTO. Diseño de la investigación 102

| | |
|--|-----|
| 4.1 Fase descriptiva del proceso de investigación | 102 |
| 4.1.1 Determinación y selección de nuestro universo de estudio | 103 |
| 1. Considerar el tamaño de la muestra | 103 |
| 2. Selección de un equipo de investigadores | 103 |
| 3. Selección de las instituciones educativas | 104 |
| 4. Identificación de la muestra | 104 |
| 5. Recogida de la información | 104 |
| 6. Criterios de selección de los informantes | 104 |
| 7. Definición del números de actores para la entrevista | 105 |
| 4.1.2 Distribución de las instituciones y la prueba piloto | 106 |
| a) Momento uno | 106 |
| b) Momento dos | 107 |
| c) Momento tres | 108 |

| | |
|---|-----|
| 4.1.3 Proceso de investigación | 109 |
| i) Uso del método cualitativo en la investigación sobre las prácticas escolares y discursivas de los actores | 109 |
| ii) El relato biográfico narrativo | 111 |
| iii) Dimensiones del relato biográfico narrativo | 113 |
| iv) La adopción de los relatos biográficos múltiples | 114 |
| 4.2 Instrumentos para la recogida del dato empírico | 115 |
| 4.2.1 Entrevista estructurada para el análisis de las prácticas escolares y discursivas | 115 |
| i) Datos biográficos | 119 |
| ii) Sentidos y contenidos de las prácticas escolares y discursivas | 120 |
| iii) Objetividad de la docencia para la formación | 120 |
| iv) El trasfondo general del sentido y la reforma curricular | 121 |
| 4.2.2 Formulación del guión de entrevista | 122 |
| i) Ciclos de la entrevista o recogida del dato empírico | 124 |
| ii) Desarrollo de la entrevista | 125 |
| 4.3 Cuestionario de relación de palabras | 126 |
| 4.3.1 Dimensiones del cuestionario de relación de palabras | 126 |
| 4.4 Diseño del Biograma | 127 |
| 4.4.1 Selección de las dimensiones del Biograma | 128 |
| i) Relevancia de la vida profesional docente | 128 |
| ii) Momentos relevantes | 129 |
| iii) Momentos críticos | 130 |
| iv) Impactos y cambios de rumbo | 130 |
| v) Relevancia o aparición de personas críticas. | 131 |
| vi) Aspectos contextuales y culturales | 131 |
| vii) Sucesos profesionales e institucionales | 132 |
| 4.4.2 Relación de ítems entre instrumentos para la recogida del dato empírico | 131 |

| | |
|---|-----|
| 4.5 Instrumentos empleados en el análisis del dato empírico | 134 |
| 4.5.1 Análisis del guión de la entrevista estructurada | 135 |
| 4.5.2 Aplicación de Software para el análisis de datos cualitativos | 137 |
| i) Uso del software de Microsoft Word Office | 137 |
| ii) Uso del programa Atlas ti 7.0 | 138 |
| 4.6 Análisis autobiográfico narrativo | 139 |
| 4.6.1 Descontextualización de los datos | 139 |
| 4.6.2 Recontextualización y categorización | 142 |
| 4.7 Sistema categorial inclusivo de los investigadores | 150 |
| 4.7.1 Búsqueda del consenso entre investigadores | 150 |
| 4.8 Análisis del cuestionario de relación de palabras | 151 |
| 4.9 Análisis del biograma | 153 |
| 4.9.1 Trayectoria profesional | 153 |
| 4.9.2 Continuidad y cambio en la personalidad del actor | 154 |
| Discusión final | |

| | |
|---|-----|
| CAPÍTULO QUINTO. Análisis de resultados | 159 |
| 5.1. Fiabilidad en la construcción de un sistema categorial | 159 |
| 5.1.1 Análisis de la concordancia | 160 |
| i) Concordancia entre investigador y experto 1 | 161 |
| ii) Concordancia entre investigador y experto 2 | 161 |
| iii) Concordancia entre expertos 1 y 2 | 162 |
| 5.2 Consenso entre investigadores | 163 |
| 5.3 Aportaciones del cuestionario de relación de palabras | 165 |
| 5.4 Aspectos comunes en las situaciones biográficas de los actores | 165 |
| 5.4.1 Los modelos de bachillerato de la UNAM, centrados en la experiencia | 169 |
| a) Inicio de la carrera | 170 |
| b) Estabilización | 171 |

| | |
|--|-----|
| c) Diversificación/cuestionamiento | 172 |
| d) Serenidad/conservadurismo | 173 |
| e) Preparación para la jubilación | 174 |
| 5.5 Construcción de sentidos compartidos..... | 175 |
| 5.5.1 Formación para el desarrollo de habilidades profesionalizantes | 178 |
| i) Formación de habilidades cognitivas en actores del CCH y ENP | 180 |
| ii) Formación del sujeto crítico reflexivo en actores del CCH y ENP | 183 |
| iii) Formación para la vida en actores del CCH y ENP | 188 |
| iv) Formación para la educación superior en actores del CCH y ENP | 192 |
| A) Presencia y ausencia de los sentidos de formación en actores del CCH y ENP | 195 |
| a) Los modelos educativos y los sentidos de formación | 195 |
| b) Género y los sentidos de formación | 197 |
| c) El mundo laboral y los sentidos de formación | 198 |
| d) Las academias y los sentidos de formación | 199 |
| Discusión final | |
| 5.5.2 Formación de habilidades para el mundo social y circundante de la vida cotidiana y escolar | 203 |
| i) Formación para el trabajo colaborativo en actores del CCH y ENP | 204 |
| ii) Formación valoral en actores del CCH y ENP | 207 |
| iii) Formación para actuar en comunidad en actores del CCH y ENP | 209 |
| iv) La otredad en la formación de estudiantes del bachillerato | 211 |
| v) Formar un cambio de actitud en actores del CCH y ENP | 214 |
| vi) Formación en la apropiación del contexto en actores del CCH y ENP | 217 |
| vii) La formación y el acto comunicativo en actores del CCH y ENP | 219 |
| B) Presencia y ausencia de los sentidos de formación en actores del CCH y ENP | 220 |
| a) Los modelos educativos y los sentidos de formación | 221 |

| | |
|--|-----|
| b) El género y los sentidos de formación | 223 |
| c) El mundo laboral y los sentidos de formación | 225 |
| d) Las academias y los sentidos de formación | 228 |
| Discusión final | |
| 5.5.3 Asignación de sentidos en la formación propedéutica | 235 |
| i) Formación del sujeto autónomo en actores del CCH y ENP | 236 |
| ii) Formación de habilidades para la vida cotidiana en actores del CCH y ENP | 239 |
| iii) Formar hacia la investigación en actores del CCH y ENP | 242 |
| iv) Formación propedéutica e integral en actores del CCH y ENP | 244 |
| v) La praxis como formación en actores del CCH y ENP | 246 |
| vi) Formación ciudadana en actores del CCH y ENP | 251 |
| vii) Formación interdisciplinaria en actores del CCH y ENP | 254 |
| C) Presencia y ausencia de los sentidos de formación en actores del CCH y ENP | 257 |
| a) Los modelos educativos y los sentidos de formación | 258 |
| b) El género y los sentidos de formación | 260 |
| c) El mundo laboral y los sentidos de formación | 262 |
| d) Las academias y los sentidos de formación | 263 |
| Discusión final | |
| A manera de cierre: Sentidos compartidos y la formación del estudiante de bachillerato . . | 270 |
| 5.5.4 Contrasentidos de la formación en el bachillerato de la UNAM | 276 |
| A) Los contrasentidos de la formación | 276 |
| i) Democracia un contrasentido para la formación | 277 |
| ii) Modelo educativo un contrasentido para la formación | 280 |
| iii) Los contrasentidos en la formación hacia la investigación | 282 |
| iv) Contrasentido de la formación en el perfil de egreso | 285 |
| v) Las Tecnologías de Información y Comunicaciones, un contrasentido en los actores del CCH y ENP | 288 |

| | |
|---|-----|
| vi) Formación del actor un contrasentido desde la administración | 288 |
| institucional | |
| Discusión final | |
| 5.5.5 A manera de cierre: La formación del estudiante del bachillerato de la UNAM | 292 |
| i) Formación del estudiante plurifuncional | 295 |
| ii) El actor y las prácticas escolares y discursivas | 298 |
| iii) El habitus y la situación biográfica del actor | 299 |
| iv) El contexto social y la innovación curricular | 301 |
| 5.5.5.1 Presencia de los sentidos de formación en actores de la ENP . . . | 303 |
| 5.5.5.2 Presencia de los sentidos de formación en actores del CCH | 304 |
| Capítulo Sexto. Los sentidos en los actores del bachillerato de la UNAM | 305 |
| 6.1 Sentidos de formación compartidos por los docentes de la ENP | 306 |
| 6.1.1 Asignación de sentidos en la formación del estudiante: docentes de la ENP . . . | 307 |
| Formación para la vida cotidiana | 307 |
| Formación y praxis educativa | 310 |
| Formación ciudadana | 313 |
| 6.1.2 Construcción de sentidos en la formación del estudiante: docentes de la ENP . | 317 |
| El sentido de formación comunitaria | 317 |
| Formación para un cambio de actitud | 320 |
| Formación para actos comunicativos | 323 |
| Formación para la educación superior | 326 |
| 6.2 Sentidos de formación compartidos por los docentes del CCH | 331 |
| 6.2.1 Asignación de sentidos en la formación del estudiante: docentes del CCH | 331 |
| Formación del sujeto autónomo | 331 |
| Formación propedéutica e integral | 334 |
| Formación interdisciplinaria | 339 |
| Formación hacia la investigación | 343 |
| 6.2.2 Construcción de sentidos en la formación del estudiante: docentes del CCH . . | 348 |

| | |
|--|-----|
| Aprendizaje colaborativo | 349 |
| Formación valoral | 351 |
| Formación y reconocimiento de la Otredad | 354 |
| Apropiación del contexto | 357 |
| Formación de habilidades cognitivas | 361 |
| Formación del sujeto critico reflexivo | 364 |
| Formar para la vida | 368 |
| A manera de cierre | 371 |
| Consideraciones finales | 373 |
| Fuentes de consulta | 381 |

| Núm. | Índice de figuras | Pág. |
|------|---|------|
| 1 | <i>Diseño de la investigación</i> | 114 |
| 2 | <i>Ciclo de la entrevista</i> | 125 |
| 3 | <i>Etapas vividas que construyen en la autobiografía y biografía del actor</i> | 130 |
| 4 | <i>Interpretación del dato empírico</i> | 157 |
| 5 | <i>Construcción del sujeto individual y colectivo del bachillerato de la UNAM</i> | 275 |
| 6 | <i>Formación del estudiante plurifuncional</i> | 294 |

| Núm. | Índice de gráficas | Pág. |
|------|--|------|
| 1 | <i>Sentidos construidos y compartidos en los modelos educativos de la UNAM</i> | 196 |
| 2 | <i>Sentidos construidos y compartidos entre varones y mujeres</i> | 197 |
| 3 | <i>Sentidos construidos y compartidos según el turno laboral</i> | 199 |
| 4 | <i>Sentidos construidos y compartidos en las asignaturas en ambos modelos</i> | 200 |
| 5 | <i>Las relaciones y los sentidos mediados por el modelo educativo</i> | 223 |
| 6 | <i>Relaciones profundas, género y los sentidos de formación</i> | 225 |

| | | |
|----|---|-----|
| 7 | <i>Los sentidos y su representación en ambos turnos</i> | 227 |
| 8 | <i>La construcción de los sentidos desde las academias del nivel medio superior</i> | 229 |
| 9 | <i>Sentidos asignados y compartidos en los modelos educativos</i> | 258 |
| 10 | <i>Sentidos asignados y compartidos entre mujeres y varones</i> | 260 |
| 11 | <i>Sentidos asignados y compartidos desde el mundo laboral</i> | 262 |
| 12 | <i>Asignación de sentidos compartidos desde las trincheras escolares</i> | 264 |

| Núm. | Índice de tablas | Pág. |
|------|--|------|
| 1 | <i>Actores por escuela y modelo educativo de la UNAM</i> | 57 |
| 2 | <i>Áreas académicas que componen a los modelos de bachillerato de la UNAM</i> | 59 |
| 3 | <i>Universo de estudio en la investigación</i> | 60 |
| 4 | <i>Turno</i> | 61 |
| 5 | <i>Áreas académicas</i> | 62 |
| 6 | <i>Modelo educativo</i> | 63 |
| 7 | <i>Ciclos de vida profesional en el actor</i> | 64 |
| 8 | <i>Grado académico</i> | 65 |
| 9 | <i>Tipo de plaza</i> | 66 |
| 10 | <i>La construcción de sentidos de los actores en diferentes categorías</i> | 89 |
| 11 | <i>El sentido como objeto de estudio actual</i> | 90 |
| 12 | <i>Concreción del proyecto colectivo en los estudios de posgrado FES-Aragón</i> | 100 |
| 13 | <i>Estratificación de responsables para la recogida del dato empírico</i> | 104 |
| 14 | <i>Informantes clave en el trabajo colectivo, por modelo y por área</i> | 106 |
| 15 | <i>Número de informantes de cada modelo educativo e institución escolar</i> | 108 |
| 16 | <i>Procedimientos y la rigurosidad del relato</i> | 113 |
| 17 | <i>Dimensiones en la construcción de los instrumentos para la recogida del dato empírico</i> | 119 |
| 18 | <i>Dimensiones de los instrumentos y número de ítems</i> | 123 |
| 19 | <i>Ciclos de la entrevista</i> | 124 |
| 20 | <i>Número de ítem que configuran el Cuestionario de Relación de Palabras</i> | 126 |
| 21 | <i>Elementos constitutivos del Biogram como instrumento para la recogida del dato empírico</i> | 127 |

| | | |
|----|--|-----|
| 22 | <i>Relación de ítems en función del diseño de los instrumentos</i> | 132 |
| 23 | <i>Aplicación de instrumentos y recogida del dato empírico</i> | 134 |
| 24 | <i>Formas de procedimiento para el tratamiento del relato biográfico</i> | 136 |
| 25 | <i>Punto de partida para el análisis de contenido</i> | 138 |
| 26 | <i>Posturas en relación al proceder al análisis de contenido en el método autobiográfico narrativo</i> | 140 |
| 27 | <i>Fases del análisis de contenido en los relatos</i> | 141 |
| 28 | <i>Sistema categorial</i> | 143 |
| 29 | <i>Aspectos comunes entre investigadores y la construcción del sistema categorial inclusivo</i> | 151 |
| 30 | <i>Diccionario léxico obtenido del Cuestionario de Relación de Palabras</i> | 152 |
| 31 | <i>Biograma personal del actor (MAT_CCH_mat)</i> | 154 |
| 32 | <i>Concordancia entre investigador y experto 1</i> | 161 |
| 33 | <i>Concordancia entre investigador y experto 2</i> | 161 |
| 34 | <i>Concordancia entre experto 1 y 2</i> | 162 |
| 35 | <i>Etiquetas interpretativas del valor de Kappa de Cohen</i> | 162 |
| 36 | <i>Ajuste de categorías en función de la mediación de los expertos</i> | 163 |
| 37 | <i>Sistema categorial inclusivo</i> | 164 |
| 38 | <i>Categorías del cuestionario de relación de palabras</i> | 166 |
| 39 | <i>Biograma institucional</i> | 167 |
| 40 | <i>Criterios teóricos para convertir las categorías empíricas en sentidos</i> | 177 |
| 41 | <i>Sentidos construidos para el ser profesionalizante</i> | 179 |
| 42 | <i>Formación de sentidos corresponden a la metacategoría Educación Superior</i> | 202 |
| 43 | <i>Relaciones profundas entre docentes y estudiantes y la construcción de sentidos</i> | 203 |
| 44 | <i>Sentidos asignados y construidos con respecto a las relaciones entre docentes y estudiantes</i> | 233 |
| 45 | <i>Sentidos asignados desde el modelo educativo</i> | 235 |
| 46 | <i>Sentidos asignados y construidos que corresponden a la metacategoría Modelo Educativo</i> | 269 |
| 47 | <i>Categorías que dan forma al contrasentido democracia</i> | 278 |
| 48 | <i>Categorías que se vinculan con el contrasentido modelo educativo</i> | 280 |
| 49 | <i>Categorías que se vinculan con la investigación un contrasentido en la formación del estudiante de bachillerato</i> | 283 |

| | | |
|----|--|-----|
| 50 | <i>El perfil de egreso como contrasentido</i> | 286 |
| 51 | <i>Formar con TIC un contrasentido en los modelos de bachillerato de la UNAM</i> | 288 |
| 52 | <i>Formación docente y contrasentido</i> | 289 |

“Al contextualizar los aprendizajes, se convierten en elementos básicos o ejes articuladores para contrarrestar la información sobre el ruido que provoca la música que ellos escuchan...”

(CCHO_BIO_vesp)

Introducción

El ser humano orienta sus actos hacia las cosas en función de lo que éstas le significan, y estos significados surgen como consecuencia de la interacción social que mantiene con el Otro, por lo que, los significados se manipulan y modifican mediante un proceso interpretativo y activo que en ocasiones se es beligerante principalmente en los jóvenes, ellos cuentan con ideas frescas, una excesiva fuente de energía, nada tienen que perder, porque se ha perdido todo sin tenerlo, las reformas laborales han dado al traste con las pensiones, las plazas de base han dejado de existir, las prestaciones laborales se han esfumado, hoy predominan los contratos temporales o por honorarios, entre otros; por lo que, su desarrollo está en pos de una serie de definiciones de las situaciones que acompañan sus trayectorias en el mundo social y circundante de la vida cotidiana y escolar. Es decir, se toma a la acción como eje articulador de la producción de la realidad social, sólo es posible en la coexistencia de individuos interactuantes que producen en cada uno lo que no es explicable a partir de él mismo.

La existencia de la sociedad humana y su determinación no se limita por lo que hace, sino también por aquello que le sucede, por lo que le ocurre, por lo deseado, por lo no deseado, o bien, por el conjunto de consecuencias derivadas de las mismas acciones. En gran medida, son las circunstancias quienes forman parte de lo que nos impulsa a estar y ser de algún modo en el mundo, lo traducimos como sentimientos, visiones, expectativas, éstas últimas se convierten en los principios que dan origen a los *motivos para*, conducen a la existencia de las acciones éstas como posibilidad de empobrecerse si toman como punto de partida los formatos o recetarios contenidos en los discursos homogenizantes por los actores del sistema político.

El sentido que adquiere el discurso único y homogenizante del sistema político y social que orienta la vida de los actores convirtiéndolos en actor-rol, adquiere relevancia porque se impone como verdad asociado al orden de lo dado, de lo conocido, de lo ya consensuado en términos de conocimiento, ya que éste, niega la intervención de los sujetos para construir la realidad y terminan en concebir al propio sujeto como actor pasivo. Comprender lo que nos pasa es lo que construye nuestra subjetividad, es decir nunca es neutral o pura, no es objetiva, no es verdadero ni universal.

Cada paso e instante del hombre, tiene sentido en sí mismo, en la medida en que cada paso que damos en ese mundo social y circundante de la vida cotidiana y escolar constituyen diversas formas de abordarlo, con ello, hace que surjan necesidades para ser insertado en él; se imponen límites, enfrentarse con la inmediatez, pero también, hacen posible la creación de horizontes que responden a lo

inacabado de la propia realidad social. Por ello, dar voz a los actores; porque en sus relatos encontramos las travesías de sus desafíos, los cuales han enfrentado, en conciencia e imaginación que se convierten en bases para este estudio, ya que nombran al mundo a través de sus conceptos o nociones y significados para dar pie a la búsqueda de sentidos.

La capacidad de actuar del actor no se agota en los significados heredados por otros, por que estos se limitan a mundos acabados que forjaron formas de pensar y de construir la propia realidad; por el contrario, la condición de sujeto abarca las facultades del intelecto-analíticas, como la intuición y la capacidad de imaginar y hacer. En este sentido, la universidad requiere formar estudiantes con base en las exigencias sociales , para ello la UNAM deberá acudir a sus órganos de gobierno, sus instituciones y actores que participan en ellas para lograr y delinear un perfil que responda a las necesidades sociales y se proyecten en las IES.

Estamos ante una racionalidad del mundo neoliberal que impone su mirada y pretende que todos acompañen esa visión de mundo emanada desde los escritorios de los organismos financieros internacionales, con ello nos llevan a situar a las sociedades y sus instituciones en crisis; en este caso, las instituciones escolares conjuntamente con el sistema educativo escolar, en el cual intentan imponer reformas administrativas disfrazadas de educativas, terminan por imponer condiciones laborales que van en detrimento de los trabajadores; por ello, estamos ante un desafío de abrir nuestros pensamientos a aquello que no se agota en los significados que heredamos, ya que estos, fueron forjados bajo ciertas formas de razonamiento, sino también en la búsqueda de sentidos. Son los jóvenes quienes se han convertido en los únicos capaces de tomar los desafíos, ponerse en contra de los sentidos, contrasentidos, sin sentidos que emanan desde las políticas públicas e institucionales, éstas encuentran una replica a través de los actores convertidos en rol.

Es por ello que, a los jóvenes estudiantes, el sistema político y social y sus políticas públicas se convierten en contrasentidos de la formación de esos jóvenes y actúan desde una óptica totalmente contraria a lo que se pretende que un joven estudiante se construya en función de del futuro del país, se actúa y se legisla en contra de ellos, basta con mirar las prácticas escolares y discursivas en torno a la educación; centraron al estudiante en el discurso, y desplazaron al actor a un segundo plano; por ejemplo, el bachillerato de la UNAM se ha convertido en guardería de jóvenes, más de 50 alumnos son inscritos por grupo, cuál es la posibilidad que el actor diversifique sus prácticas pedagógicas o estas se limitan a tener un control y pasa tiempos en sus aulas, las limitaciones del presupuesto no son privativas del bachillerato de la UNAM sino del sistema educativo nacional.

La presencia de la realidad se vuelve multifacética con posibilidades de acción para el sujeto, ya que, éste puede asumir diferentes direcciones; un sentido interpretativo, su expansión de su racionalidad del

sujeto para construir su autonomía con capacidad de intervención del actor, éste tiene intuición y capacidad de imaginar y hacer de su práctica escolar y discursiva una posibilidad de formar al Otro dentro de la riqueza cultural en el cual ha forjado su situación biográfica como oportunidad.

Cada actor es una posibilidad de opciones en la intervención, cuya magnitud dependerá de su nivel de inserción en el mundo social y circundante; un actor-líder puede situarse desde lo macro o micro social; la presencia o ausencia de personalidades tiene consecuencias, allí está el movimiento de los estudiantes del CCH Naucalpan¹, algunos terminaron siendo expulsados, mientras que otros fueron suspendidos, su logro lo ubicamos en la no instauración de una reforma. Ésta relevancia de la intervención de los estudiantes implica comprender la imposibilidad de una alternativa, allí está el Inglés como segunda lengua obligatoria en el CCH y ENP, el uso de la Tablet en algunas instituciones fundamentalmente en el modelo ENP; es decir son acciones aisladas y sistemáticas para imponer reformas a través del tiempo.

Éste estudio, es un intento por saber la realidad de lo que sucede en el mundillo del bachillerato universitario, conlleva a la búsqueda de sentidos para aproximarnos al pensamiento de los actores y poder contar la subjetividad del mismo a través de sus prácticas escolares y discursivas que corresponden a lo que está sucediendo en la UNAM y sus modelos de formación y con el tipo de estudiante del bachillerato; el actor como objeto-sujeto de estudio, conllevó a situarlo en una corriente de conciencia en la cual establece su primer nivel de interpretación de la realidad social, con su pensamiento se atreve a pensar y fijar una postura que no necesariamente corresponde a una colectividad o academia, sino que potencia la individualidad y la posibilidad de incidir con el Otro.

Por otra parte, la búsqueda de sentidos, contrasentidos y sinsentidos en la formación del estudiante de bachillerato, nos da como resultado la ausencia de la colectividad, desde dónde se habla cuando se habla, o bien, de qué se habla; un conjunto de contrasentidos y sin sentidos acompaña la travesía del estudiante; por otra parte, no hay claridad por parte del actor si miráramos desde algún colectivo, no sólo no lo tiene claro, sino que no existe la posibilidad de la academia como construcción colectiva, sus estructuras son carentes de pensamientos colectivos, tal vez quienes se incorporan en el *sistema de laboratorios para el desarrollo y la innovación* (Siladin) como parte de la estructura de la academia de Ciencias Naturales en el CCH da la oportunidad al actor a través de su existencia como proyecto de academia y de quienes se circunscriben, se traduce en acciones concretas hacia dónde ir, porque en su

¹ Éste movimiento permitió que se diera cuenta la población en general sobre lo que se pretendía realizar como reforma educativa en el nivel medio superior de la UNAM, 12 puntos que posteriormente se redujo a ocho, en los cuales se imponía el Inglés como segunda lengua, educación física, eliminar los dos turnos, entre otros. Febrero del 2013 un grupo de profesores se presentó en la rectoría con 400 firmas para exigir la expulsión de los estudiantes que “golpearon” a los trabajadores, por otra parte en dicha institución se presentó una encuesta para saber el nivel de conocimiento por parte de los estudiantes en relación a la reforma, hasta el momento se desconocen los resultados (Igartua, 2013).

discurso prevalece el sujeto social; son ellos como excepción del bachillerato universitario donde prevalece el sujeto en sí mismo y a quienes forman, en función de construir en ese Otro la oportunidad de ser más y mejor, por ello las inclinaciones de crear sujetos críticos, reflexivos y autónomos capaces de ser autosuficientes.

La práctica docente del bachillerato de la UNAM trasciende la concepción técnica de quien sólo se ocupa de aplicar técnicas de enseñanza en el salón de clases; el trabajo del actor se ubica desde el sistema escolar dentro de una oferta curricular determinada y organizada por grupos sociales que pertenecen a ella, por lo que, el rol del actor docente es mediar el encuentro entre el proyecto político educativo, se estructura como oferta educativa y sus destinatarios lo traducen en acciones que se realizan cara a cara.

Una actividad que se vuelve cotidiana, en la cual se desprende de un sinnúmero de contradicciones que se funden en contrasentidos y sin sentidos; por otra parte, está la pertenencia a una función del Estado como lo es la educación obligatoria; el sistema educativo en sí mismo y sus modelos de bachillerato correspondientes se relacionan con un tipo de oferta curricular que en sí misma es segregativa y excluyente, ya que su distribución a lo largo y ancho del país no corresponde a las necesidades sociales; sino que es lo económico la que determina el desarrollo de las regiones quienes determinan el tipo de curriculum y su posibilidad de instrumentalización. Por otra parte, la organización laboral, administrativa y material estarán condicionadas en función del modelo educativo a la cual se pertenece; es decir, "es lo mismo pero no es igual" estudiar en la montaña del Estado de Guerrero que en el CCH de la zona oriente de la Ciudad de México como lo pretende la reforma integral de educación media superior (RIEMS).

El docente por ser un actor social en la cual se apropia de su rol cara a cara con sus estudiantes, colegas, directivos, sindicato, etcétera, desarrolla el rol de actor que se expone de manera cotidiana a las condiciones de vida, características culturales y problemas económicos, familiares y sociales de los sujetos con quienes participa, es decir, se hace compleja la acción del actor-rol por la trama de relaciones de diversa naturaleza.

Por lo que comprendemos, que la práctica docente es una praxis social, que se media desde la subjetividad objetivada, es intencional en la que intervienen, sentidos, significados, percepciones, aspiraciones, sueños, que son motivaciones en las cuales los actores intervienen con sus acciones, además dan forma a una pasión y voluntad creadora de los implicados en el proceso; como lo hemos señalado, padres de familia, profesores, estudiantes y autoridades educativas, con la intervención de factores como políticas públicas e institucionales, administrativas y normativas, que de acuerdo al

proyecto político que se orienta desde el Plan Nacional de Desarrollo, se intenta delimitar el rol del actor.

Las prácticas escolares y discursivas del actor lo convierten en sujeto social que le permite ubicar una postura desde una colectividad, desde una academia, desde un modelo educativo, desde la UNAM como institución autónoma que le ha permitido cargarse en hombros al igual que el IPN el desarrollo del país, por lo que, ser actor y con sentido de pertenencia en esta institución adquiere una peculiaridad el significado y sentido del resto de los modelos educativos de bachillerato que existen en México. Es decir, cabe una posibilidad de enriquecer el proyecto educativo nacional, de tal manera que se refleje una mejor educación para los estudiantes no sólo por la historia que representa la propia institución sino que, por la ubicación y condición de la institución sirvan de modelo en la cual dejen de lado la condición económica y se ubique por encima al estudiante.

Es decir, las prácticas escolares y discursivas del actor del bachillerato de la universidad adquiere múltiples relaciones, la docencia en sí misma y su libertad de cátedra tiene vínculos y relaciones con personas, sujetos, motivos para relacionarse con otros actores ajenos a la institución, padres de familia, comunidad, autoridades, formadores de docentes, los maestros y los estudiantes establecen relaciones individuales y colectivas de la cual basan en sus intervenciones que tienen a la innovación sistemática y dan pie a una acción planificada con la idea de renovarse generación tras generación.

El rol del actor en gran medida delimita el quehacer del actor en sí mismo, el propio actor se obedece al rol; ya que, habla, analiza, se dirige a nombre del rol; sin embargo, cabe la posibilidad de constituirse como sujeto capaz de establecer vínculos y relaciones de la vida humana en función de las exigencias sociales, es decir, un relación histórico social con base en el desarrollo de los procesos económicos, políticos y culturales que determinan los contextos en los cuales se ubican como actores y que se convierten en desafíos.

La práctica escolar y discursiva está situada en un marco institucional que detona en múltiples relaciones y con ello, conduce a la institución como un lugar de privilegio para la formación permanente del actor; se recrea e instituye el curriculum como posibilidad creadora del actor, por otra parte, se regula el accionar del actor en función del marco normativo y administrativo institucional dentro de un sistema social y político.

Por lo que, el actor esta intrínsecamente relacionado con lo que Weber llama valores sociales, personales e institucionales, dando origen a las tradiciones propias de los modelos educativos, por lo que, de la educación hacen un proceso intencional de formación de sujetos, de manera implícita obedece a una orientación hacia el logro de determinados propósitos con una formación con trasfondo político determinando un tipo de estudiante que se vincule y trascienda al modelo de sociedad.

Sin embargo, la pérdida de sentido no solamente ocurre en la sociedad sino en las propias instituciones escolares, porque la acción del docente, se atrapa desde el poder, es la función del rol que de manera jerárquica se instituye, por lo que, la individualidad y subjetividad se determina desde los espacios de una lógica-orden que se gobierna desde una epísteme institucional que impone una compleja red de funciones-roles construyendo un laberinto en el pensamiento del actor que termina por perderse en sí mismo. La entrevista, el biograma como el cuestionario de relación de palabras son instrumentos que ayudan a situar al actor en un distanciamiento en función del rol, por lo que, el relato que construye el actor no es producto de la ocurrencia e imaginación, sino el producto de su capacidad de ubicarse en una corriente de conciencia que es capaz de situarse o ubicarse y establecer una postura, de la cual transita como producto del pensamiento, suponen una ruptura en función de la determinación del rol de actor.

Las determinaciones del actor-rol no son limitativas por completo, ya que no estamos ceñidos a una lógica determinante en función de los fenómenos sociales, económicos, políticos, etcétera; éste conjunto de determinaciones no se agotan en las autodeterminantes del sujeto, porque en las mismas instituciones escolares hay espacios que no están determinados por el sistema político, social y administrativo, la academia, el colectivo, el cubículo, el salón de clases, etcétera, representan pequeños resquicios para la reflexión, la actuación y reactuación del actor, éstos son sus propias realidades que le dan al actor la posibilidad de sentirse a sí mismo y enfrentarse a las circunstancias para hacer posible un planteamiento de ruptura.

El proceso de formación en estudiantes de bachillerato es complejo, por que implica un conjunto de procesos simultáneos que intervienen en él, y con ello hacen posible plantear una conciencia en el momento de formar al Otro, es decir, también me formo yo, porque el sujeto que está enfrente es central en el proceso formativo, se establece un tipo de reciprocidad de sus acciones, en el Otro, me miro como un espejo que enriquece mi subjetividad porque conlleva una posibilidad de situar en el contexto encuentros y desencuentros como expansión de la subjetividad que no se ciñe al lenguaje prefabricado o fabricado en el discurso por el sistema.

En este tenor, la tesis “*Sentidos y contrasentidos de la formación en tipos de estudiantes del bachillerato de la UNAM: Diversas miradas de docentes universitarios*” consta de seis capítulos que intentan situar al lector en relación a las prácticas escolares y discursivas o pedagógicas que el actor toma como punto de partida para construir sentidos y contrasentidos en el proceso formativo de los estudiantes del nivel medio superior de la universidad.

En el capítulo uno, situamos el sentido de ser joven y su ausencia permanente en relación a las políticas publicas; la inexistencia de leyes que protejan, tomen en cuenta a los jóvenes; es por ello que, el joven

es uno de los sectores que cuestionan y ponen en tela de juicio el significado, sentido y vigencia del mundo social y circundante de la vida cotidiana heredado por sus antecesores. La posibilidad de acción se diversifica en función de las posibilidades mínimas ilimitadas que los propios jóvenes tienen, ese mundo social es en sí mismo un conjunto de contrasentidos que hacen del joven estudiante un potencial para el cambio y su transformación de ese mundo heredado por los Otros, por ello cuestiona la vigencia de acuerdos y pactos en los cuales participa, además de no ser tomado en cuenta, y por ello, las propias instituciones funcionan como contraespacios en el cual el joven estudiante se vuelca hacia ellas como posibilidad de ser más y mejor; ya que, ellos no han sido atrapados por el rol y conjugan su vida como sujetos histórico sociales del presente que no se agota en sí mismo.

Ser joven es sinónimo de energía desbordante, ideas frescas, renovación de la acción, creativo e inconforme, una posibilidad diferente entre lo establecido, etcétera; en este capítulo, abordamos la ausencia de políticas públicas en beneficio de los jóvenes y como éstas se convierten en contrasentidos para formar al futuro ciudadano que ha de tomar las responsabilidades y dirección del país. Se legisla ante una simulación y se imponen currículum y reformas educativas poniendo en crisis a las instituciones, actores y estudiantes, con la idea de cambiar formas de pensar y actuar en función de ciertos intereses que emanan de los organismos financieros internacionales. Estar en crisis no es sinónimo de renovación sino de cambio acciones para establecer nuevas formas de sometimiento e impedir que los esquemas de pensamiento que se construyen en las instituciones escolares ayuden a un cambio social y político de la sociedad.

Para el capítulo dos, proponemos una aproximación teórica al concepto sentido como acción social que se orienta a través de fines, valores, tradiciones con intención de formar al Otro, en los cuales destaca a los principales teóricos de la sociología comprensiva como lo son Max Weber, Alfred Schütz, Peter Berger, Thomas Luckmann, entre otros; conllevan al análisis de los principales postulados de la acción social como construcción subjetiva que se objetiva a través de los encuentros cara a cara y que dichos encuentros están contenidos en un trasfondo con intencionalidad de formación.

En el capítulo tres ubicamos el diseño y construcción de nuestro objeto de estudio, en él se encuentran los orígenes del mismo como producto de un trabajo colectivo orientado y dirigido por dos asesores² del posgrado, con ello se intenta desde una epísteme del propio programa de posgrado en la FES-Aragón, se construye un estudio de tipo interpretativo que abarca ambos modelos de bachillerato de la

² Los doctores Bonifacio Vuelvas Salazar y María Guadalupe Villegas Tapia responsables de la línea de temas emergentes en pedagogía en el posgrado que se imparte en la FES-Aragón en el programa de posgrado en Pedagogía

UNAM, el CCH y la ENP con cinco academias³ integradas por asignaturas que tienen el mayor número de horas-clase en la formación del estudiante del nivel medio superior de la universidad.

La metodología la planteamos en el capítulo cuatro, en ella se describe el diseño de la investigación con respecto a las diferentes fases que hicieron posible nuestro logro colectivo e individual; se diseñaron tres instrumentos para la recogida del dato empírico (Entrevista biográfica narrativa, cuestionario de relación de palabras y el biograma); son tres dimensiones que se convierten en ejes rectores de nuestra investigación: *Sentidos y contenidos de las prácticas escolares y discursivas, Objetividad de la docencia para la formación y el Trasfondo general sentido y la reforma educativa.*

Por otra parte se consideraron 77 entrevistas de diferentes instituciones de CCH y ENP, a la entrevista se le toma como unidad de análisis, como totalidad, en la cual sintetiza la capacidad de acción del sujeto, es decir se constituyen las facultades de los actores para construir sus circunstancias. Nos da una visión de conjunto como posibilidad del estudio en sí mismo, es decir, se refleja la multiplicidad en la cual se conforma la vida escolar del actor, como son sus movimientos, direcciones, rupturas variaciones, etcétera.

El proceder del investigador se mira reflejado en la articulación que adquiere en el sistema categorial, es decir, éste es el resultado de la reconstrucción de la relación entre categorías que confluyen en la pertinencia hacia las metacategorías, se toma como punto de partida el método de la inclusión y exclusión, es decir, una categoría no puede pertenecer más que a una de las metacategorías.

Al considerar 77 entrevistas, que compone nuestro universo de estudio, son actores hecho texto, éstos se desenvuelven en diferentes planos de la realidad educativa del nivel medio superior de la UNAM, ya que, ésta determina el tipo de relación con cada actor, como: el turno, el modelo, el tipo de contrato, tipo de plaza, turno, preparación profesional, academia, etcétera. Dan forma y contenido a lo macro y micro de la realidad, constituyen un conjunto de influencia entre generalidad y particularidad del sujeto, en este caso observamos el fenómeno de la práctica pedagógica, su influencia y relación de la generalidad en la particularidad, por ello miramos el comportamiento del fenómeno en su configuración general y que toma cuerpo en la particularidad del actor; es decir, la presentación es doble, se trata de recuperar la expresión de la generalidad en la particularidad y cómo la particularidad construye a la articulación general; en otras palabras, como reconstruir la dialéctica de este doble movimiento que se condensa en el sistema categorial: la articulación de lo macro espacial así como la articulación de lo micro-espacial del actor.

³ Las academias: Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, Matemáticas, Filosofía y Taller de Lectura y Redacción son las que mayor número de asignaturas componen el curriculum, además de considerar las líneas que orientan hacia la educación superior en los semestres 5 y 6.

El uso del análisis de contenido como método de interpretación del dato empírico, da origen a un sistema categorial. Dos sistemas categoriales son considerados para este estudio, por un lado, el propuesto para esta tesis y otro que consideró a tres integrantes del colectivo, dando origen a *un sistema categorial de tipo inclusivo*, se toma como punto de partida el principio de completud, la inclusión, exclusión. Para construir el sistema categorial se hace uso del método biográfico narrativo en el texto se fragmenta y se reestructura en el momento de relacionarlos dentro de las metacategorias.

En el capítulo cinco, la interpretación del sistema categorial para dar origen a los sentidos de formación, lo integran dos tipos de análisis; el primero, con un análisis de tipo cuantitativo en función de darle fiabilidad al sistema categorial propuesto por el investigador. A través del método *juicio de expertos*, se reconstruye el propio sistema; la aportación de los expertos se le aplicó el coeficiente de Kappa de Cohen ya que con ello nos brinda una aproximación de fiabilidad que va de considerable hasta casi perfecto y éste coeficiente elimina la asignación al azar. Al tener configurado dicho sistema, damos paso al análisis cualitativo de tipo interpretativo, hacemos uso de criterios teóricos aportados por la sociología comprensiva de Weber como se ha señalado en diversos momentos. Los sentidos y contrasentidos son producto de la interpretación, se establece un tipo de relación y vínculo entre las categorías y los criterios a través del principio de completud para establecer los sentidos de formación en la construcción de un tipo de estudiante del nivel medio superior en la UNAM.

Este primer intento por interpretar logramos visualizar que la presencia de los sentidos están en los dos modelos educativos de la UNAM, sin embargo prevalecen más en uno con respecto al otro, no son privativos de un modelo o actor, sin embargo, la presencia se inclina más por unos que por otro.

En el capítulo seis, un intento que trata de respetar las voces de los actores, su subjetividad de ellos, empero, es una interpretación del investigador que intenta dar cuanta desde el calor de la teoría que toma como punto de partida el dato empírico, y es a través de él lo que permite hacer una interpretación de segundo nivel; en este capítulo damos cuenta de los sentidos que hemos encontrado en cada uno de los modelos educativos los cuales corresponde a la ENP tres sentidos asignados: Formación para la vida cotidiana, Praxis y formación y formación ciudadana; mientras que, para los actores del CCH, la asignación de dichos sentidos: Formación del sujeto autónomo, Formación propedéutica e integral, Formación interdisciplinaria y formación hacia la investigación. s en este tenor que también se dan cuanta de otros sentidos construidos por los actores acordes a su habitas y situación biográfica que nos permite delinear un perfil de egreso plurifuncional del estudiante acorde a las exigencias de las diferentes esferas sociales que se imponen en el mundo social y circundante de la vida cotidiana y escolar.

Cerramos esta investigación con las consideraciones finales, en ellas analizamos la pertinencia de los sentidos de formación que los actores construyen y asignan en la formación del tipo de estudiante que se forma de acuerdo a las exigencias de los contextos sociales; así también, se consideran las posibles líneas de investigación que pueden considerarse en función de la construcción que los propios actores son capaces de rehacer con respecto a la diversidad de movimientos. Por ello, el sistema categorial lo traducimos como una fracción geográfica del relato, del actor en sí mismo, por lo que no son sólo categorías incluidas y excluidas en el proceso de integración de las metacategorías, sino que se convierten en dimensiones del análisis y su posibilidad de incursionar en nuevos campos problemáticos. Es decir, se convierten en pendientes y posibilidades del estudio y los actores del NMS de la UNAM para cabalgar a nuevas tierras fértiles y cultivar un maíz con mejores posibilidades de resistencia, retroalimentación y desarrollo, de los cuales los actores son capaces de construir nuevas formas de rehacer las prácticas pedagógicas en función de proponer una reforma educativa acorde a las necesidades del país y el desarrollo tecnológico.

“El muchacho que yo intento contribuir a su formación, es un joven con muchas inquietudes y con muchas dudas, pero también con muchas ilusiones y además con la convicción, de que el luchar, el estudiar, el aprender y el proyectarse en la vida, le puede acarrear un conocimiento veraz de su naturaleza, de su entorno, de su posición como persona, como ser humano, como un animal, como un depredador, como un cómplice del deterioro ambiental”

(CCHO_BIO_vesp)

Capítulo I

El sentido de ser joven

Se pretende enmarcar como propósito de este apartado, la dinámica y sentido de ser joven en la vida política y cultural del país y sus implicaciones posibles en relación a la vida en sociedad mediada por el sentido común de la vida cotidiana a la cual se suscriben; en la cual encontramos una ausencia presente y permanente del sentido de ser joven en las políticas públicas emanadas por la clase política del sistema político social gobernado por la partidocracia mexicana.

El accionar de la juventud y sus implicaciones conllevan a cuestionar la vigencia del sentido y significado de los valores del sistema político social, sus instituciones y actores, hasta dónde es posible que esa diversidad de jóvenes que convergen en la movilidad para defender su constitución de sujeto y su intento por construirse en actores de otra diversidad de movimientos, como *#yo soy 132⁴*, los 43⁵, los "paros" universitarios, la solidaridad con movimientos sociales, entre otros, constituyen la posibilidad de reafirmarse como tal, o bien, el sentido de ser joven es un contrasentido en sí mismo y para las políticas públicas del sistema político y social como de sus instituciones, fundamentalmente las educativas por el hecho de cuestionar lo existente.

1.1 La juventud ausente en las políticas públicas del sistema político social

El estado moderno y su instauración se basó en función de la institucionalización de sus actores, la conquista de los derechos sociales, políticos y civiles, dando origen a la consagración del ser ciudadano. Un tipo de racionalidad basado en la instrumentalización permitió darnos cuenta de la diversidad de formas de pensar y de hacer a partir de tipos de moldeamiento sufridos en el sentido común de la vida cotidiana, pero justamente en este mundo circundante como lo llama Husserl (2008), es aquí, donde se cuestiona la vigencia de los sentidos y significados de las sociedades modernas, ya

⁴Jóvenes de escuelas privadas organizados en contra de la candidatura de Peña Nieto

⁵ Movimiento encabezado por padres de familia quienes sus hijos y fueron desaparecidos la noche del 26 y madrugada del 27 de septiembre del 2014, por mandos del ejercito nacional, policía municipal y ministerial de Iguala Guerrero. Eran estudiantes de la Escuela Normal Rural Isidro Burgos de Ayotzinapa Guerrero.

que, son acompañadas por el desgarramiento en sí misma, una desmodernización según Touraine (2006) que vive la sociedad actual que arrasa los sistemas sociales, políticos y culturales; es decir, los esquemas de pensamiento, las configuraciones sociales y societales dejan de tener importancia, o más bien nos conducimos en una dicotomía, del importan pero no importan.

El mundo social de la vida cotidiana donde el sujeto es sujetado, es el mundo circundante en el cual yo comprendo y me comprenden, actúo y actúan mis congéneres, compartimos una situación biográfica, transformó y transforman, conformo y me sitúo en una corriente de conciencia, etcétera (Schütz, 1979). Estas forman parte del mundo circundante de la desmodernidad, se han transformado las acciones, significados y sus sentidos, y quienes han sufrido y castigado, quienes viven en la ambivalencia de las políticas públicas son los jóvenes, se ha instituido como un contrasentido la construcción social del ser joven.

Ser joven en la desmodernidad es un contrasentido que se instituye en ese mundo circundante que se ha convertido en una realidad líquida (Bauman, 2008) en el cual, el tiempo y espacio han dejado de ser referentes que orienten y guíen el accionar de los actores, el tipo de relaciones que se instituyen son temporales y están en función de la proyección de dichos eventos, es entonces que, el ser joven se proyecta como sujeto pero a través de un retorno de sí mismo (Touraine, 2006), dadas las condiciones que imposibilitan la proyección hacia el exterior, hacia el futuro.

El retorno de sí mismo no está solamente en el sujeto y en función del contexto; hoy se observa que, las comunidades occidentales y más el mundo occidental que se heredó en América vuelcan sus esfuerzo en función de la imposibilidad, el desmoronamiento de las sociedades, la falta de oportunidades, etcétera, se está situando su retorno en relación a la cosmovisión de los orígenes, un retorno de sí mismo por la incapacidad de poder proyectarse hacia el futuro, no existe oportunidad alguna de poder orientar las acciones en el tiempo y en el espacio (Kant, 2005); es por ello que, las acciones, sentidos y significados carezcan de valor para este tipo de sujetos, los jóvenes a través de sus acciones, organización, tomas de postura, formas de conquistar, crear y construir espacios como el mundo virtual, o bien, el uso de las redes sociales.

El ser joven, son un conjunto de contrasentidos para la sociedad y sus instituciones, no solamente porque cuestionen la vigencia de los significados y sentidos del sistema político social y cultural, sino que, en las políticas públicas de dicho sistema está presente la ausencia de dichos jóvenes. Veamos las reformas estructurales en este último sexenio⁶ que ha tenido la sociedad Mexicana, no hay una sola que plantee la necesidad e importancia del ser joven para la vida y desarrollo de una nación. Sin embargo,

⁶ De las once reformas estructurales implementadas en el gobierno de Peña Nieto, una referida a la educación y otra más laboral que referida al Desarrollo Profesional Docente en el 2012.

el estudio de los sentidos como acción social, es una forma de aproximarnos al conocimiento del sentido común, de la fenomenología, por eso la construyen los actores en su vida cotidiana y escolar, traducidas en sus acciones que se orientan para formar a Otros.

Por el contrario, en el diseño de las políticas públicas está ausente una legislación que se relacione con el ser joven, lo más próximo, se han construido sin sentidos en las instituciones educativas, por ejemplo, se creó el programa "Jóvenes investigadores" a través del CONACYT como meta educativa del Plan Nacional de Desarrollo vigente, y es la edad la que determina la juventud, según la presidencia; no mayores de 40 años en hombres y 43 mujeres; y de preferencia que se tenga pos doctorado; quién o quiénes tienen esa idea o esa necesidad para estudiar dichos grados.

Año con año, las instituciones de educación superior como la UNAM, IPN, UAM, UPN, entre otras escuelas públicas, publican su convocatoria para acceder a una licenciatura y es aquí donde se muestran los sinsentidos de las acciones de los administradores y contrasentidos para eso que llaman jóvenes; una excesiva demanda en relación a la oferta de las IES y sus imposibilidades de poder aceptar a su mayoría de solicitantes, convirtiendo éste proceso en un sistema elitista que basa su selección en el capital cultural con el que cuentan los jóvenes (Bourdieu, 2009).

No existe política pública a pesar de que se hable de reforma educativa e integral por parte de la Secretaría de Educación Pública (SEP), cuando no se mira lo que sucede con el tránsito de una institución a otra y el perfil de sus egresados; de qué sirve que se haya hecho un bachillerato obligatorio si no hay continuidad en el nivel superior, más bien, es una simulación de ver por los Otros, en la aplicación de las políticas impuestas por los OFI al sistema político mexicano y con ello dan una salida falsa, por lo que, las reformas educativas se convierten en sinsentidos para los jóvenes, más allá de si son tomados en cuenta o no para el diseño de sus políticas públicas; éstas no orientan ni dirigen sus acciones para la inserción de lo jóvenes a la vida pública nacional, e incluso, las instituciones tecnológicas como el Conalep, se reformó en contra de los técnicos y se procesó una reforma por las universidades tecnológicas en detrimento de las Instituciones de Educación Superior y la formación de los ingenieros fundamentalmente.

Por otra parte, la ausencia de legislaciones y políticas públicas hacia y para los jóvenes, en el 2015 se rechazaron gran cantidad de estudiantes, al ingreso de algunas IES, por ejemplo: la UNAM de 208 mil aspirantes solamente aceptó el 9%; mientras que la UAM, de 96 mil aspirantes, aceptó 10 mil; en el caso del IPN tuvieron una demanda de 250 mil y sólo permito el acceso 2 de cada 10 aspirantes (Sánchez, 2016); cuál es la demanda real que tiene la sociedad Mexicana en relación a los que egresan en cada año escolar del nivel medio superior ¿cuál es la demanda potencial, que se acumula año con año y que están en la calidad de jóvenes? y cómo o con qué recursos las IES tienen la posibilidad de

dar respuesta, esto implica una mirada con acciones integrales y no reducirse a programas emergentes y electorales; como resolver la situación de cada una de las IES, o simplemente están en el abandono permanente por el sistema político social mexicano y se construyen un entramado de contrasentidos para no responder a las exigencias sociales.

La dinámica de los jóvenes está en función de esa desmodernidad que se vive día con día, lo mismo sucede con la tecnología, que se desecha como el tiempo, hoy las reformas niegan al tiempo como llevadero de la experiencia, el *know how*, el saber hacer, el cómo y cuándo hacerlo, es decir, los saberes prácticos no existen para este tipo de políticas y políticos, veamos algunos casos, si se aspira a una plaza laboral, que no sea mayor de 40 años, y quienes están con una plaza de tiempo completo simplemente no se quieren ir, por la miseria a la cual son condenados, 15 mil pesos mensuales como jubilación; la institución de más reciente creación, la universidad virtual de la SEP, La UnADM sólo contrata de manera temporal y los contratos se firman después de ver trabajado el periodo, si tienes un posgrado de preferencia eres contratado.

Lo anterior son programas emergentes que no resuelven la problematización que la han situado al ser joven, allí está el programa "*Un Lugar para Ti*"⁷, la SEP simplemente se limitó a enlistar los lugares de disponibilidad por parte de las IES en la Ciudad de México y área metropolitana, como vemos no es suficiente, no es un favor, es un derecho que se niega a ser de carácter constitucional, y plantear una reforma que tome como punto de partida las necesidades prioritarias como lo es, la falta de una política pública para jóvenes que potencien las oportunidades en su desarrollo e insertar al ser joven a la realidad social con mayores posibilidades de realizar un proyecto de vida; por lo que, una política pública para una reforma constitucional que vea en los jóvenes una oportunidad potencial en el desarrollo económico del país.

El fracaso mexicano se manifiesta en diversas esferas sociales, políticas y culturales, veamos los ejemplos más recientes, el fracaso educativo en función de la lectura y matemáticas, los magros resultados en los pasados Juegos Olímpicos de Río (2016); el quinto partido de las competencias mundialistas de fútbol que nunca llega; los fracasos constantes en los juegos de fútbol con países sudamericanos; los mismos equipos de fútbol que se niegan a permitirle a los jóvenes participar en sus competencias locales. Así también, en los últimos 16 años de gobiernos panistas y priístas el fracaso es redundante, se han perdido las batallas fundamentalmente en los espacios públicos, éstos han sido ocupados por la delincuencia organizada y desorganizada, basta con mirar los "huachicoleros" y el robo

⁷ El gobierno simula resolver un problema estructural, habilitan un espacio las IES del valle de México para publicar los espacios que no son ocupados por quienes concursaron por un espacio y no fueron requisados, simplemente ofertaron los lugares que no habían sido ocupados por quienes habían sido solicitados, hoy 2016-2017 ofrece una beca sólo para estudiantes del Valle de México siempre y cuando cree el primer semestre.

de gasolinas, el narcotráfico y la colusión con las instituciones públicas, los servicios públicos y la privatización, la tala inmoderada de árboles por empresas privadas y delincuenciales, etcétera; los espacios públicos han sido abandonados por el sistema político y social de manera sistemática, allí está el sistema educativo, desde 1992 hasta nuestros días se continua en un proceso de reforma; éstos tienen en común la ausencia de participación de los actores, la cultura local cada día su presencia es ausente en su incorporación en las aulas.

Otro de los elementos que se manifiestan en la construcción de una política ausente en materia de jóvenes, es la creación del Instituto Nacional de la Juventud (INJ), es una simulación del hacer y el no hacer, una institución que toma como base la edad al igual que la ONU, es decir, ser joven no es suficiente la edad, debería de tener privilegios, apoyos, facilidades, oportunidades hacia el deporte, la educación, el trabajo, la investigación, la cultura, la danza, el teatro, el cine, etcétera; sin embargo, el INJ se limita a evaluar, proponer, establecer, y un etcétera que no corresponde a las necesidades y exigencias sociales actuales de la realidad Mexicana.

Instituciones como la anterior no asume, no actúa y no contrarresta datos como los reportados por el Centro de Investigación para el Desarrollo, A.C. (CIDAC) a través del estudio realizado *InSight Crime*, en relación a los *delincuentes juveniles* en México, da cuenta no sólo del pésimo proceso que se les sigue a los inculcados, sino del nulo e inexistente programa de inserción social, de los 46 mil jóvenes presos por diversos delitos el común denominador "las deficiencias y abusos de los derechos humanos en los centros de detención juvenil" y a manera de sugerencia "el sistema criminaliza en lugar de rehabilitarlos" (Chávez, 2016, párr. 3-5).

El CIDAC es concluyente y temerario en relación de cómo el sistema político social (SPS) mexicano es quien crea y exagera el alza del crimen juvenil en México; es decir, el tiempo que pasan en espera de una sentencia, se potencializa su integración al crimen organizado que opera en las cárceles mexicanas, el propio sistema viola las garantías procesales de los jóvenes, las propias instituciones que se han diseñado para atender particularidades de los mismos jóvenes, vulneran y criminalizan a la vez.

Por otra parte, *InSight Crime* afirma "las malas condiciones de los centros de reclusión para menores y que conviven con criminales y pandilleros ya curtidos, los adolescentes tienen más probabilidades de convertir el delito en una opción real de supervivencia dentro y fuera de las cárceles: una verdadera universidad del crimen en potencia" (Chávez, 2016, párr. 12-13).

La ausencia de políticas públicas hacia los jóvenes que deberían de mirarse como un potencial al desarrollo económico del país, se convierte en un lastre, una carga, un sinsentido y a la vez contrasentido, ya que, en donde no sólo se cuestiona la vigencia de los acuerdos sociales y pactos en los que no formamos parte de ellos, sino además, se agrava con la no cabida del ser joven. A manera de

ejemplo, las competencias deportistas de corte internacional que logran participar las delegaciones mexicanas y como elemento complementario en función de la vida social y cultural, que como sociedad mexicana asumimos y compartimos con otras culturas, se nos muestra un trozo de realidad y en la cual no se comparte lo que sucede en ese mundillo de la competición que se acumula de fracaso en fracasos, basta mirar los Juegos Olímpicos de Río (Brasil, 2016); cinco medallas fue el magro logro alcanzado por la delegación mexicana; y éste "logro" no obedece a la estructura y recursos que se asignan al deporte mexicano, sino al esfuerzo individual y de sacrificio que arroja a los propios atletas mexicanos.

Atletas estadounidenses que solos lograron más que delegaciones enteras incluyendo la mexicana, Michel Felps con 6 medallas, cinco de oro y una de plata... Lo mismo sucede con los jóvenes mexicanos que no cuentan con empleos formales, los llamados limpiaparabrisas, en promedio ganan 36 pesos por hora, superiores a los 22 pesos que obtienen los policías municipales; es decir, en promedio 9 mil 500 pesos mensuales; mientras que un profesional con estudios superior alcanza un salario a 13 mil 444 pesos; un joven con estudios de nivel medio superior, ronda en 8 mil pesos (Proal, 2014).

La expulsión, segregación y exclusión de los jóvenes mexicanos que se construye en el sistema político social y cultural, no alcanza a comprenderse en sus dimensiones reales, ya que, desde el 2013 más de 300 mil cruzan la frontera con Estados Unidos, en el cual, más del 70 por ciento de la población mayor a los 16 años está integrada a la fuerza laboral estadounidenses (Pérez, 2015). Por lo que para Sara Maowsky (2007) los espacios públicos sufren segregación y exclusión, en este caso las grandes ciudades y en especial la Ciudad de México se ha convertido en un territorio de las exclusiones, ya que dicha exclusión actúa de manera ambivalente.

(...) produce opacidad, indiferencia, rutinización y anestesia social: cuerpos que la mirada no los puede tocar. Los excluidos se han vuelto parte del paisaje urbano, se tornan fantasmas que deambulan sin ser vistos. Por otra parte, en esos cuerpos adquieren visibilidad muchas de las construcciones espectrales de la alteridad (2007, p. 11).

La violencia, la inseguridad y el miedo se han vuelto presencias habituales en los espacios públicos. La alteridad trasladada a espacio público, la exclusión social instaura el miedo, la sospecha e incertidumbre, produciendo en los inmigrantes, procesos discriminatorios como el ser extranjero, ser pobre, ignorante, sucio, mal vivientes, etcétera, con alto grado de sospecha de ser asaltante, o formar parte del crimen organizado, es la incertidumbre que se ha heredado a esta sociedad a través del sistema político social que nos absorbe.

1.2 Los jóvenes: vida y movimiento

Ser joven, adolescente y estudiante en la actualidad se ha vuelto conflictivo para el Sistema Político y Social (SPS) imperante, ya que, representa un árbol problemático que, la sociedad capitalista y sus Organismos Financieros Internacionales (OFI) no han dado respuesta a las demandas que en especial este tipo de población representa, en relación a estudios, capacitación para el trabajo, empleos, seguridad social, etcétera.

Para ello, será necesario considerar que el concepto de joven trasciende como una construcción social y que sus orígenes están en función de los estudios sobre culturas juveniles urbanas en la línea de lo contracultural o subcultural (Feixa, 1995). Como punto de partida, la categoría “culturas juveniles” se ha construido como objeto de estudio independiente de los estudios psicológicos sobre los adolescentes y con ello se ha sustituido esta noción de adolescente por "sujetos en crecimiento o maduración" en contraposición a ésta, se construye con “la noción de joven creador de nuevas culturas” (Weiss, 2012, p. 8). Los jóvenes son pensados “como sujetos de discurso, y con capacidad para apropiarse y movilizar los objetos tanto sociales y simbólicos como materiales, es decir, como agentes sociales” (Reguillo, 2000, p. 36).

En el contexto actual, los jóvenes viven, una acentuada exclusión no solamente en la toma de decisiones, sino sobre todo, en el ámbito laboral, a la vez que son estigmatizados como violentos, por otra parte, asumen un protagonismo en la dimensión cultural del mundo social de la vida cotidiana. En la actualidad los jóvenes son productores de imágenes de sí mismos “*góticos, tecnos-ravers, skaseros, skatos, cletos, graffiteros, raztecas, cholillos, rancholos, colombianos, neopunks, vaqueros-gruperos, outsiders, estudiantes cheros*” (Urteaga, 2007, p. 69), entre otras; las concebimos como prácticas culturales y recreativas, aunque no podemos negar que existen otras prácticas de índole políticas; en ellas como lo indica el autor están llenas de contenido y de “elementos simbólicos comunes en sus estilos, y una actitud que parece envolverlos generacionalmente, una exaltación hedonista, centrada en el cuerpo juvenil, producto de una profusa interacción con las industrias del entretenimiento globales y locales” (Urteaga, *Ibid.* p. 70).

Por otra parte, los jóvenes que se encuentran en las escuelas es posible que se adscriban a algún tipo o estilo antes citado, su militancia es de corte temporal, y lo hacen a través de una fachada personal, “cuerpo, vestimenta y arreglo” que conduce a un estilo estético de vestir con influencia de la cultura adulta como “el conservador y el casual” que se destacan en los estudios de bachillerato (Grijalva, 2012, pp. 220 y 240).

Por otra parte, la clasificación de la población de jóvenes se ubica entre 12 y 24 años⁸ en el país, ser joven o aludir a la “juventud” no es sinónimo de que todos sean iguales, por lo que, la edad no es criterio de definición, ya que, se encuentran otros factores que se relacionan con el contexto y que empujan a establecer las condiciones de vida sobre la diversidad juvenil. En este sentido, la existencia de autores que conciben la importancia de dar un salto en el análisis, para pasar de “juventud a juventudes” (Jacinto, 2000; Piekck, 2001; Guerrero, 2008, p. 153). Se abre un abanico de jóvenes enquistados como juventudes y en el caso de nuestro país, se viven situaciones socioeconómicas, políticas y culturales hiper desiguales y a la vez están inmersos en procesos “premodernos, modernos y posmodernos” (Weiss, 2005, p. 1) acorde a las condiciones de sus contextos.

Las juventudes mexicanas, se han convertido en el talón de Aquiles para el SPS, es precisamente que éste no tiene la capacidad de incorporarlos al desarrollo del país no solamente por sus condiciones desfavorables y desiguales que representa la demografía mexicana, sino por la ausencia de voluntad, interés, e intenciones de quienes gobiernan, y sí lo hacen para unos cuantos; ya que, no es lo mismo ser joven en las montañas del sureste mexicano que vivir en la Ciudad de México, prevalecen contradicciones como: dificultades para la inserción laboral, desvinculación entre jóvenes y entorno social, deficiencia de habilidades en el desarrollo personal, escasa educación sexual y productiva que desemboca en un mayor número de embarazos en adolescentes, etcétera. Por otra parte, existen efectos como: Alta incidencia de pobreza, elevada victimización en este tipo de población (IMJ, 2013).

Además, si agregamos que año con año este tipo de población ha sido expulsada no solamente de las instituciones escolares sino de abandonar el país, el mayor número de asesinatos, desaparecidos, desplazados, representan a esta población, algunos datos dan cuenta de la limpieza social y política (Ackerman, 2015) que el SPS ha instrumentado, a manera de ejemplo, de 950 denuncias en Veracruz 699 corresponden a jóvenes entre 15 y 29 años de edad en los últimos cinco años de gobierno (Zavaleta, 2016), casos tipificados como los feminicidios en el Estado de México, Chihuahua; más de 26 mil desapariciones (Vera, 2016) y los principales responsables del secuestro y asesinato son policías estatales y municipales; por lo que, los jóvenes representan un problema, más que una potencia económica y desarrollo para el país.

Una frase que llama la atención y que alude además a esa energía jovial que dan vida y movimiento al motor de arranque de cualquier país como “Ser joven y no ser revolucionario es una contradicción biológica”, decía Salvador Allende (1971), en su emblemático discurso en la Universidad de Guadalajara, Jalisco. Una frase que refuerza el ímpetu de ser joven, adolescente y revolucionario, tener una epísteme propia no sólo de mirar el contexto sino de actuar en él. Actores que con una práctica

⁸ La ONU define a los jóvenes como todas aquellas personas que tienen entre 15 y 24 años.

social desde joven han dejado honda huella en las juventudes como el “Che Guevara” han hecho posible mantener la esperanza de cambio y transformación y en gran medida son esas juventudes quienes encuentran una oportunidad de ser y hacer de sus vidas posibilidades en sí mismas y en ocasiones la propia sociedad se cuelga de ellas para acceder a mejores condiciones sociales.

El devenir de la diversidad juvenil corresponde a las circunstancias del mundo social que la vida cotidiana les exige, los empujes que estas juventudes hacen para el cambio y transformación que los tiempos demandan de una militancia, se construye un tránsito que va desde “los cuadros del partido, de las células guerrilleras, de las organizaciones estudiantiles, de los bloques sindicalistas, hacia formas más fluidas, itinerantes, intermitentes que, ciertamente, los vuelve más 'temibles' pero al mismo tiempo también más vulnerables” (Regillo, 2003, p. 2).

Una aproximación cercana a la realidad norteamericana y eurocentrista que hace del análisis Carles Feixa (2006), éste aporta una clasificación en función de ciertas características culturales que en su momento estas juventudes asumieron: la primera, en el sentido de una clase como lo representó la burguesía y su clasificación a la generación adolescente considerada como moratoria social, dedicado al aprendizaje, a la habituación de nuevos roles para ser incorporados al trabajo (A); generación Boy Scout (B); generación Komsomol (k); generación Swing (S); generación escéptica (E); generación Ronck'n'roll (r); generación *hippy* (H); generación punk (P); generación tribu (T); generación red (R) (pp. 1-18).

Diez generaciones componen al siglo XX de acuerdo con Feixa, vista como un itinerario que las juventudes transitan de una generación a otra, este proceso permite constituirse en “Generación XX” como fruto de una dialéctica intelectual que se configuró con el calor del juego de miradas y silencios sobre la juventud contemporánea. En este tránsito, se combinan los cambios en la forma de vida de los jóvenes con reflexiones científicas, filosóficas o literarias en torno a este grupo de edad.

Hasta dónde esa mirada euro-norteamericana corresponde a la realidad latinoamericana y en especial mexicana; otro acercamiento que se aproxima a una lectura latinoamericana en función de que mayoritariamente está representada por campesinos, colonos, hombres, mujeres, burgueses, obreros, pero no como niños y niñas, y todavía menos como adolescentes o jóvenes. La existencia de estas omisiones se da en función de la inexistencia de categorías de infancia y juventud en las sociedades latinoamericanas, más allá de algunas minorías sociales (clases medias) y territoriales; nuestra población no tiene vida de niñez y adolescencia, porque tempranamente se incorporan al mercado laboral o adulta. En este sentido se da una construcción histórica social y cultural dentro de la diversidad.

Los tránsitos de generación en generación, lo más marcado en América Latina y México son las aportaciones de los "chavos banda" y las diferentes manifestaciones culturales que en su momento lograron hacer de su presencia ausente en las políticas públicas de un SPS que actúa en función de un trasfondo político ausente pero presente en su articulación contra el ser joven y la ausencia de políticas públicas para involucrar a ese Otro. Los estudios que se aproximaron en función de la juventud, refieren a lo ocurrido en el 68, conectando los movimientos insurreccionales representados por la clase media, élites intelectuales, y grupos radicales que dieron forma y origen a movimientos políticos (Cabañas, 1988).

A mediados de los 80's surgen estudios relacionados con los "chavos banda" en la Ciudad de México y los "cholos" en la frontera norte, un estado del arte en relación a los estudios sobre juventud en México que nos presenta Mario Pérez Olvera (1998) "Las culturas juveniles en México" da cuenta del devenir que han tenido las juventudes y el discurso que se construye en su entorno; 1981-1988, predomina la autodestrucción en sí misma de la juventud los vicios y las drogas, una traducción estéticamente agresiva con tendencia hacia la violencia y el consumo masivo de drogas.

En 1996 coincide con la emergencia de la sociedad civil posterior a los sismos del 85 y previa al proceso electoral de 1988; las bandas dan un giro de 360 grados, pasan de la autodestrucción al auto construcción. El Movimiento Proletario pasa a denominarse Movimiento punk, y junto con otras bandas promueve la constitución de las bandas unidas de Neza (BUN) vistas como culturas juveniles (Pérez, 1998). Es un proceso coyuntural en el cual surgen organizaciones sociales y políticas, que en su momento predomina la línea de masas de tendencia maoísta en el norte del país, fundamentalmente Durango y Monterrey y que posteriormente se constituyeron en lo que hoy se conoce como el Partido del Trabajo; se crean diferentes frentes políticos, Frente Democrático Nacional que confluye en la candidatura única de la izquierda encabezada por Cuauhtémoc Cárdenas; otro Frente Nacional Democrático Popular conducido por Martínez Soriano ex rector de la UABJO que termina siendo encarcelado y acusado de las muertes de los vigilantes de la Jornada en 1997; la existencia de coordinadoras de organizaciones fundamentalmente sociales como la Conamup, Conamodi, UPREZ, etcétera, éstas serán las que irrumpen con los jóvenes como núcleos organizados en relación a una nueva etapa de los movimientos sociales y políticos en México que temporalmente abandonan las armas y se meten de lleno a la lucha política por la vía electoral y terminan siendo absorbidas por el Partido de la Revolución Democrática.

El ejemplo de este conjunto de núcleos organizados que en gran medida rebasan a la sociedad civil, sus personajes se convierten en casos paradigmáticos que desde una mirada epistémica conducen a nuevas formas de organización, una especie de grupos marginales del propio sistema (Moscovici, 1981) que se aproximan al rompimiento de lo establecido, pero que ciertamente no representan a la mayoría, sin

embargo, están convencidos de la importancia de luchar en contra de los sistemas dictatoriales ajenos al servicio de las mayorías, han sido movimientos contingentes, que muestran su ejemplo, coherencia, cohesión, lucha por la causa justa, etcétera, por lo que en ellos "...sobrevive la memoria la coherencia esencial de sus actos, la fidelidad de justicia erigida en una causa, en un objetivo por el que valía la pena liberar, así fuera a puño limpio, la última batalla por cambiar al hombre (Sánchez, 2014, p. 53).

Las culturas juveniles representan el "conjunto de formas de vida y valores, expresadas por colectivos generacionales en respuesta a sus condiciones de existencia social y material" (Feixa, 1995, p. 73). Es entonces que a través de este proceso surge el sujeto social emergente mediante este concepto que puede comprenderse la aparición de la juventud como sujeto social emergente en una "microsociedad" que goza de autonomía relativa respecto del mundo adulto y que adopta tiempos y espacios específicos (Ávalos et al., 2010).

Esta visión epistémica se hace acompañar de una influencia de predecesores como Emiliano Zapata, Francisco Villa, Rubén Jaramillo, Arturo Gámiz, "el güero" Medrano, Genaro Vázquez, Lucio Cabañas, etcétera, en ellos se advierten formas de saber y conocer el mundo, ideas frescas que alimentan al sentido común y el mundo social de la vida cotidiana y, que en cierta manera ponen a temblar las estructuras del SPS. En este sentido, las juventudes han sido caracterizadas por su desbordante energía como los futuros representantes de la sociedad, es decir, son quienes tomarán las responsabilidades del país que se les hereda, son el futuro del país y la sociedad en su conjunto; lemas y discursos, de izquierda, derecha, centro, los encontramos con frases que aluden a los jóvenes, sin embargo, existe un entramado de contradicciones sociales y políticas que dificultan que ese joven con "oficio de estudiante" (Coulon, 1997; Guerra, 2004; Velázquez, 2005) tenga oportunidades y posibilidades para formarse con los mejores elementos, técnicas de estudio, espacios ideales y acondicionados para apropiarse del conocimiento que se imparte a través del currículum con mediación de los actores docentes. La ausencia de esos espacios que acojan al estudiante, lo adopte como el hijo con el padre, lo acompañen en el proceso formativo, terminan abandonándolo y dejándolo a su suerte que culmina con la expulsión de las instituciones formadoras.

Las condiciones que hacen posible la conformación de las culturas de las juventudes están en función de dos niveles el social y el simbólico; los elementos que se articulan a estas culturas: generación, género, clase, etnicidad y territorio (Feixa, 1996). Por otra parte, lo simbólico, las culturas juveniles se identifican por medio de un estilo, que integra elementos materiales e inmateriales que proceden del lenguaje, la música, la vestimenta, y las prácticas culturales (Ávalos, 2010). En el caso de Feixa (1996, p. 81), define el estilo como "la manifestación simbólica de las culturas juveniles", expresada en un conjunto más o menos coherente de elementos materiales e inmateriales, que los jóvenes consideran representativos de su identidad como grupo.

Son estas culturas juveniles quienes dan vida y movimiento a la vida en sociedad, son quienes han tomado la decisión de organizarse en contra de los SPS, sobran ejemplos del uso de la realidad virtual o ciberespacio como un espacio construido para una nueva forma de lucha, allí están la caída de gobiernos de Hosni Mubarak en Túnez, Otto Pérez en Guatemala; Alexis Tsipras de Grecia. Las reformas educativas han tenido un ingrediente común, la movilización de juventudes, Chile, Argentina, México en éste caso, han dimitido rectores como el de la UACM e IPN, entre otros.

El tránsito, la movilidad, las trayectorias escolares, las compañías y sus influencias juegan un rol itinerante con los jóvenes, ya que, “el tránsito de las jóvenes desde las utopías hacia el enfriamiento, desde las actitudes idealistas hacia las pragmáticas, desde una voluntad transformadora hacia una integrada y conciliadora” (Guerrero, 2008, p. 153). La juventud es una construcción social que se articula con la cultura en relación a la edad, la historia, el contexto, clase social, género, rol, lugar dentro de la familia, etcétera.

Las estrategias políticas en México dan como resultado los datos que registra La Encuesta Nacional de Juventud 2010, una estimación que los jóvenes llamados “*ninis*” (no estudian y no trabajan) 7.8 millones, dos de cada 10 jóvenes entre 12 a 29 años eran “*ninis*”; de ellos 5.9 millones son mujeres (Tuirán, 2010); para la OCDE, Panorama de la Educación en el 2013, México registró un promedio de 24.7% de su población entre 15 y 29 años que no trabajan y no estudian.

Con base en los datos de la Organización de Comercio para el Desarrollo Económico (OCDE) en el primer trimestre del 2012 el 10% de su población no cuentan con trabajo ni estudian; para el INEGI, existían 29.7 millones jóvenes entre 18 y 29 años, de ellos 8.4% desempleados, en el primer trimestre 2013, 10.1% adolescentes 15-19 años y los jóvenes de 20-24 años 9.2% están desocupados. Otro dato, la Organización Internacional de Trabajo (OIT), en México 21.9 millones de jóvenes no estudian ni trabajan, “muchos de estos jóvenes engrosarán las filas del crimen organizado y tienen menores esperanzas de vida (TEC, 2013); por otra parte, el Instituto Mexicano de la Juventud (Imjuve) a través de la Cámara de Diputados en abril del 2013 entregó un estudio en el cual indica que el 56% de la población desempleada en el país tiene menos de 30 años (Muciño, 2014).

Datos que arroja la Universidad Tecnológica se ubica que el 93% de los jóvenes mexicanos que comienzan una licenciatura no la concluyen, sólo el 53% de los jóvenes entre 15 y 19 años terminan sus estudios de bachillerato, otra de las estimaciones, 7 de cada 10 personas que nacen en condiciones de pobreza se quedan en ese estrato social (FORBES, 2015).

Hasta dónde son vigentes epístemes como la de los personajes antes citados, hay razón de existir de ellas con respeto a las condicionantes que agravan el ser joven. Por otra parte, esos elegidos-herederos selectivamente incluidos (Bourdieu y Passeron, 2009) en la diversidad de programas educativos que

representan una distribución inequitativa, terminan por confirmar que dependen de la posición social de los sujetos y su capital cultural que anteceden a sus estudios. A manera de ejemplo, ¿Cuál es la posición social de quienes viven en las montañas guerrerenses, de Ciudad Nezahualcóyotl, o quien asiste a una institución particular? En este caso, el sistema de selección es otra forma de agresión que sufren los jóvenes además de la exclusión, segregación y expulsión.

Ha cambiado el CCH, primero desaparecieron, murieron por la vía de la extinción hijos de campesinos, yo fui este tipo de]estudiante, yo tenía compañeros hijos de campesinos, empezaron a desaparecer hijos de obreros, cada vez teníamos alumnos muy cercanos al 99, 96, 97, 98, más alumnos con mejores posibilidades económicas y cada vez menos aquellos con menos ingresos, a pesar de que no se habían modificado las cuotas... ya había esta, no sé cómo estaba la selección, pero esa era evidente, uno tiene aquí los años, y justo después de la huelga del 99, que implicaba el aumento de cuotas, el pase reglamentado, que ya conocemos, después del 99... (CCHO_QUIM_vesp).

La educación es motor de arranque, es quien mueve y desarrolla la economía, por qué segregar a las personas que de por sí no tienen nada. El referente inmediato, el movimiento estudiantil de 1968, dominado por jóvenes, se convierte en el parteaguas de la sociedad mexicana, a pesar de ser brutalmente reprimidos y asesinados, la sociedad se organiza, se moviliza, conquista las calles y se hace presente una ausencia como lo fueron los jóvenes en los movimientos que lo antecedieron.

Son los jóvenes, los que apuestan al cambio y transformación a partir del sistema de relaciones existente, ese mundo social de la vida cotidiana heredado a ellos, el sistema educativo está implícito o explícito para modificar las formas de pensar y de ser de esos jóvenes. Por ello, la vida y movimiento en las escuelas la imprimen los jóvenes con oficio de estudiante (Coulon, 1997, Guzmán, 2004, Velázquez, 2005, etcétera), son ellos quienes aportan y apuestan a la apertura epistémica a partir de las instituciones escolares, son ellos los que rompen la vida cotidiana escolar que se desenvuelve en su gran mayoría por una conducción vertical, la monotonía y cotidianidad de sus actores, porque estos inciden en la “comodificación y burocratización” (Oslender, 2002, p. 6) del servicio educativo.

El actor asume la vida cotidiana escolar como “algo” dado y no toma en cuenta que ha sido amoldado, habituado (Berger y Luckmann, 2003) para hablar y aportar puntos de vista como el rol le indica, una representación del rol es asumida y se ausenta el sujeto social (Touraine y Khosrokhavar, 2002). Por otra parte, romper con la cotidianidad del actor-rol se dificulta una conversión en actor social en función de los protocolos establecidos por los administradores, además no pueden renunciar al tipo de incentivos que ofrece el sistema de contratos que se ejerce como mecanismo para conservar un orden, una formación, un control, un tipo de socialización política y un tipo de secularización cultural (Almond y Powell, 1972), es decir, se ejercen relaciones de poder, en función de un rol preestablecido a través de los pactos sociales y políticos de quienes ejercen el poder.

En relación a los pactos y acuerdos a las cuales llega la sociedad que hereda a los Otros, podemos afirmar que no fuimos consultados, no participamos en ellos, por lo tanto, somos ajenos a ello y por antonomasia hemos sido excluidos en ese tipo de toma de decisiones, por los cuales ser joven y revolucionario es una cualidad que equivale a renunciar a dichos pactos porque no nos representan, está presente y a la vez ausente (Lefebvre, 2006) la toma de decisiones, la participación, el tomar en cuenta al Otro, el ser joven.

Algunos momentos cúlmenes en el cual los jóvenes “han parado el mundo”, han puesto a temblar las estructuras del SPS:

Los jóvenes en esta segunda década del siglo XXI han sido quienes han puesto de manifiesto el repudio hacia las decisiones verticales en la imposición de reformas estructurales fundamentalmente en este último sexenio de gobierno. Las reformas laborales más que educativas han obligado a la movilidad del ser joven y revolucionario, movimientos estudiantiles como el acontecido en la UNAM en el 2013 que tienen sus orígenes precisamente en la intencionalidad de implantar una reforma educativa y en la cual no toma en cuenta a los estudiantes.

Sin embargo, los estudiantes se manifestaron tomando la dirección del CCH “Naucalpan” y posteriormente la rectoría de la universidad, movimientos como estos que se caracterizan por el uso de pasamontañas, disfraces que necesariamente los jóvenes acuden a ello para mostrar la presencia ausente en las decisiones, como el emblemático pasamontañas utilizado por el EZLN, ocultar el rostro es más que un símbolo; la represión de los administradores contra quienes actúan se manifiestan⁹. En especial, este movimiento fue tipificado por diversos “intelectuales” del diario La Jornada e incluso dedicó dos editoriales en contra de ellos como “grupo de inconformes con prácticas porriles”, “delincuentes, pseudo estudiantes, anarquistas...” las tipificaciones menos dolosas, “un disminuido grupo de estudiantes con el rostro cubierto”; “un grupo estudiantil que actúa a espaldas de la comunidad” etcétera¹⁰.

¿Qué motivaciones tienen los estudiantes para la toma de instalaciones? ¿Qué los moviliza a tomar instituciones? Lo recurrente de quienes se enquistan en el poder y se repite en cada administración y precisamente como aquel personaje siniestro de la política mexicana, Salinas de Gortari, declaró en torno a la izquierda “ni los veo, ni los oigo”, o bien, sucede lo de los maestros de educación básica que se debaten entre el autoritarismo y la resistencia como lo calificó el EZLN “Si un gobierno no está dispuesto a dialogar y negociar con sus opositores, ¿qué camino les dejan? Si sólo se usa el argumento

⁹ Al final del proceso que duró más de xxx días, el consejo universitario suspendió y expulsó a estudiantes del CCH Naucalpan.

¹⁰ El diario La Jornada y sus escribas, desde iniciado el conflicto y la entrega de las instalaciones, hicieron uso de este medio en por lo menos 25 artículos y dos editoriales.

de la fuerza, ¿qué esperan como contra argumento?" (Moisés y Galeano en Hernández, 2016, p. 14), es decir, no hay copia de administración del sistema que no repita fórmula alguna y en forma de cascada se haga con administradores de instituciones en educación.

En el contexto actual, los jóvenes viven, por un lado, una mayor exclusión, sobre todo en el ámbito laboral y a la vez, son estigmatizados como violentos; por otra parte, asumen un protagonismo nunca antes visto, sobre todo en la dimensión cultural de la vida social. La generación de esta época, nos dice Urteaga (2007, p. 69), constantemente producen imágenes sobre sí misma que se traducen en prácticas recreativas y culturales, hasta de orden político.

Por lo anterior, el SPS y el adultocentrismo exigen de la juventud un deber ser, se busca un resultado previsible en contextos determinados, se espera que el joven asuma un rol activo en determinados contextos sociales; se pretende que el joven tenga "un rol activo en los espacios públicos" (Alpizar y Bernal, 2003, p. 110). En otras palabras, se concibe a la juventud como "desviados" (Moscovici, 1999) porque se espera de ellos lo que los adultos desean. Además, el SPS diseña "políticas de readaptación juvenil, de prevención de la delincuencia, de legislación, acciones regresivas, sustentadas en la construcción de tipologías fuertemente discriminatorias que relacionan ciertas condiciones (como raza, clase y género) con el potencial de destapar en lo social, particularmente en hombres jóvenes" (Alpizar y Bernal, 2003).

Lo anterior moviliza a los jóvenes porque son aislados, no son tomados en cuenta, no se les conoce su "capacidad de aportar se les sitúa como 'no aportan' y como una permanente tensión para el orden" (Duarte, 2000, p. 68). Las juventudes se les expulsa de la historia, se les estigmatiza como grupo social con prácticas y discursos específicos y contrarios al SPS, éste instituye una objetivación de tipo invisibilizador o bien criminalizador "son un problema para la sociedad"; en gran medida no se considera que las sociedades en sí construyen y producen juventudes con ciertas características particulares que dan origen a una pluriculturalidad.

Este tipo de tipificaciones son de intolerancia que acompaña a la verticalidad y autoritarismo en las reformas, son ejemplos de cómo se instituyen las crisis de sentido (Berger y Luckmann, 1997) y no necesariamente como lo manifiestan estos autores de que dichas crisis se deben a la pluralidad de grupos que la conforman ¿A caso los estudiantes nada tienen que decir? ¿Por qué no convocar a toda la comunidad universitaria para decidir qué tipo de bachillerato se necesita en las instituciones de educación superior? Por qué denostar a quienes se hacen presente a partir de la única forma que les queda para manifestar su inconformidad, porque quienes los tipificaron de pseudo estudiantes, no se atreven a cuestionar las causas que dieron origen a dicho movimiento y el sentido de las reformas emprendidas por la UNAM, se busca una legitimación y oficialización de lo que se ha hecho desde

años anteriores como los son la síntesis que presentan en los 12 puntos del caso del CCH, por ejemplo: la implementación del Inglés en los seis semestres, sin embargo, no se analiza que la educación del modelo de bachillerato de la universidad está bajo una política neoliberal que tiende a su desaparición (Muñoz, 2013, p. 17).

La juventud se constituye como sujeto social a partir de la exclusión, por ejemplo, otro de los movimientos estudiantiles, también encabezado por jóvenes con oficio de estudiante, como el de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México (2013) que también fue tomada la rectoría por estudiantes, y que devino en la renuncia de la rectora, una de las causas querer mantenerse en el puesto y no respetar el voto y la instalación del tercer consejo universitario; “lo acompañó la trampa para mantenerse en el puesto y su enfermedad del poder” (Flores, 2013), un conflicto que se venía gestando por “acoso, agresiones, discriminaciones y despidos injustificados...” (Cruz, 2012, p. 33).

El movimiento *#yosoy132*, jóvenes universitarios pertenecientes a la Universidad Iberoamericana, institución de origen privado, los jóvenes con oficio de estudiante cuestionaron las propuestas del candidato priista y la política ejercida como gobernador, cargo que ocupó entre 2005 y 2011; el reclamo de los estudiantes que devastó la postura del candidato, devino en el encierro en el baño de la institución; los jóvenes se referían a los abusos cometidos por la policía contra pobladores de San Salvador Atenco en mayo del 2006 (Torres, 2012, p. 7), hecho que derivó en el arresto de 200 comunitarios, y de acuerdo con organizaciones civiles, más de 26 mujeres sufrieron agresiones sexuales. La subjetividad de los actores objetivada en estos jóvenes un número reducido entre seis o siete que se habían organizado con pancartas en contra de la visita de este personaje, lograron observar que otros compañeros hicieron lo mismo y pusieron en aprietos a dicho personaje, al igual que el movimiento de la UNAM fueron tipificados por las dirigencias del PRI y PVEM como intolerantes y acarreados.

Las prácticas sociales que se acuerpan en los movimientos que organizan los jóvenes, adolescentes con oficio de estudiante, el origen del movimiento puede situarse en la iniciativa de uno o algunos actores, como es el caso de los estudiantes de la universidad Iberoamericana, es un ejemplo del como surgen las actividades humanas que convergen en lo que Berger y Luckmann (1997) llaman habituación como antecedente a la institucionalización de dichas prácticas, éstas terminan por constituirse en “motivos para” de los propios actores que asumen en la posterioridad un tipo de rol que se ejerce, ya que están anclados a un sistema de producción.

El origen de estas prácticas surgen por iniciativa de alguien o de algunos miembros de alguna comunidad en particular, como es el caso de los estudiantes de la Universidad Iberoamericana, desde la iniciativa y creatividad socialmente compartida en un proceso intercultural de las propias comunidades,

resultan ser novedosas y se reproducen, porque tienen fines, representan valores, rompen y se crean nuevas tradiciones, instituyen nuevas habituaciones (Berger y Luckmann, 1997) que responden a un tipo y un espacio como orientación de la propia acción (Kant, 2005) en función de las exigencias del momento como lo fue y lo sigue siendo un cambio de gobierno, y no para debilitar gobiernos ni mucho menos para dimitir gobernantes o rectores como ha sido el caso de diferentes instituciones en el país y en el mundo. Sino que, estas prácticas sociales surgen del sentido común, son transmitidas y aceptadas en el mundo social de la “vida cotidiana” (Heller, 2002)¹¹.

En este caso, el sentido común es quien nos hereda “la actitud natural” Husserl (2008), son las acciones recíprocas que no solamente se dan por hecho, sino que también el dándose en función del “aquí y ahora”, las que buscan los actores como posibilidades de encuentros y desencuentros. Una nueva forma que ha surgido en los últimos tiempos, un espacio creado y construido (Kymlicka, 1996) como lo es el ciberespacio, una nueva movilidad acompañada de un conjunto de relaciones constituyó una nueva forma de organización de los jóvenes a través de la realidad virtual, ésta adquiere un horizonte de posibilidades, como son el uso de redes sociales, quedó de manifiesto en los hechos de Túnez y la caída de su gobierno [2014], lo mismo sucedió en Grecia, la constitución del movimiento *#yosoy132*, la presencia permanente en el imaginario social y colectivo la desaparición forzada de los 43 normalistas de Ayotzinapa Guerrero, fueron y son las redes sociales del mundo virtual las que ofrecen la relevancia de nuevas prácticas, habituaciones que los jóvenes hacen en la ausencia de espacios, una presencia virtual, en esencia se instituyen a partir de los hechos sociales y éstos adquieren relevancia para protestar, proponer y transformar el mundo circundante de la vida cotidiana.

Las prácticas sociales antes mencionadas son un intento por solucionar conflictos de carácter local, regional, nacional e internacional¹², contribuyen a romper las fronteras geográficas, liberar el secuestro de la libertad de expresión en los medios de información, sus tendencias informativas que orientan y dirigen desde el poder los grandes capitales, además de conservar el control, entre otras; los jóvenes han puesto de manifiesto la importancia no sólo de ser, sino de estar en el mundo (Heidegger, 2005).

Es decir, las prácticas de los jóvenes se instituyen en recurso, medio como fin último ante la presencia ausente de interlocutores y democracia participativa. Los actores anclados en las instituciones con rol de administradores, su actuación conservadora de clan, cogobierno, están por encima incluso de lo que “El pueblo tiene en todo tiempo el inalienable derecho de alterar o modificar la forma de su

¹¹ La vida cotidiana es un conjunto de actividades que caracterizan la producción de los hombres particulares, los cuales a su vez, crean la posibilidad de la reproducción social.

¹² más de 65.3 millones de personas han sido desplazadas de manera forzada en el 2015 y en el 2016 aumentaron otros 223 mil, mientras 4699 habían perdido la vida sin pisar suelo europeo.

gobierno” (CPEUM, 2015, p. 35). Casos como el de la UNAM que una junta de gobierno¹³ determina quién es el rector y directores de la instituciones que conforman el universo “*made in UNAM*” y son ellos los que determinan a quien expulsar como el caso de los estudiantes del CCH fueron castigados y otros han perdido definitivamente sus derechos (Gómez y Bolaños, 2013a).

Sin embargo, los actores como administradores se les olvida que las comunidades universitarias pueden tener la posibilidad de ejercer y practicar un sistema democrático participativo, una autonomía y esta puede servir como antesala para una democracia con la sociedad y la partidocracia en México. Entonces, ¿cuál es el rol las instituciones universitarias en relación al poder y control que intenta imponer el sistema político social? con gran tristeza observamos actuaciones como el caso de la rectora de la UACM, o el intento de imponer acciones disfrazadas de reformas educativas, como el caso del Instituto Politécnico Nacional (IPN), en donde no solamente renuncia su directora sino que se eliminó la implementación de un nuevo reglamento para estudiantes, se suspendió la ejecución de un nuevo plan de estudios, que quienes estudiamos hace algunas décadas se intentaba eliminar la formación de ingenieros y sustituirla por técnicos superiores; la salida de la policía bancaria, acusada de cometer diferentes delitos; la prohibición de las pensiones vitalicias a los exdirectores del IPN, entre otras (CNN, 2012), son muestras de los logros de los estudiantes. Son ejemplos de las contradicciones del sistema y luchas del poder, pero; ¿Cuál es el trasfondo de los hechos? Como lo hemos señalado, la invisibilidad como grupo social, asumir un rol, incorporarlos a la obediencia en función de diversos marcos normativos que empujan a conservar un tipo de régimen y sociedad, a través de ellos que sean como medios para el empuje y desencadenamiento de una posible crisis de sentido.

A manera de síntesis los estudiantes tomaron por asalto al cielo, pararon el mundo, rompen la conducción vertical del ejercicio del poder, el autoritarismo, el tipo de racionalidad con la cual se conducen quienes administran y exigen de las instituciones números y datos duros. Por otra parte, las manifestaciones de los estudiantes, al igual que en 1986, son ellos quienes de manera concreta constituyen una representación del tipo de sociedad que se aspira, así también, en ellos se observan las carencias sociales, la falta de oportunidades, la ausencia presente del Nosotros que podemos ser nosotros (Maffesoli, 1993) como posibilidad de existencia e inclusión en la toma de decisiones, es decir, el trasfondo de las políticas públicas como la implementación de las reformas se orienta a eliminar lo que transgrede, lo que rompe los protocolos, los límites e incluso se niega la aceptación de que ese Otro piense.

¹³ Para este caso se cuenta con un Tribunal universitario está presidido por el más antiguo de los profesores del Consejo Técnico de la Facultad de Derecho; funge como secretario del mismo el abogado general, y como vocal el catedrático más antiguo del Consejo Técnico de la dependencia universitaria origen del asunto. Es decir, nadie representa a los estudiantes y ha sido criticado porque carece de legalidad

Las prácticas sociales y culturales dentro de la interculturalidad que representan las comunidades estudiantiles, sus nuevos esquemas de pensamiento son resultado de las habituaciones que las instituciones secundarias de formación; una contracultura a la cultura popular que se ejerce en estas instituciones (Dubet y Martuccelli, 1998), sin embargo, al no ser borrada por completo, prevalece el origen social, la experiencia (Bourdieu y Passeron, 2009), así como las carencias que enmarcan a estos jóvenes. Por otra parte, el espacio de estas instituciones las que brindan la oportunidad a la particularidad de los actores y principalmente para los menos favorecidos representa una posibilidad para socializar prácticas como las antes señaladas para crear y generar procesos emancipatorios como los experimentados por los estudiantes y se vuelven el motor de arranque y punto de partida para SPS para establecer una reforma en detrimento de enseñar a pensar y actuar en los espacios preuniversitarios y universitarios.

El SPS por encargo de los OFI, introdujo reformas educativas que detonan en crisis en la diversidad de comunidades, ya que, las instituciones son los últimos vestigios de reservorios sociales (Berger y Luckmann, 1997), los jóvenes se han creado y recreado además de reinventarse en los espacios (Kymlicka, 1996) dada la ausencia de espacios de participación en los cuales los jóvenes se instituyen en sujetos sociales, entonces, las instituciones escolares se convierten en contraespacios de lo establecido.

1.3 La universidad un contra espacio para desorientar y subvertir

La modernidad social que se nos vendió como una correspondencia de lo nuevo, un proceso de organización económica bajo las crecientes relaciones capitalistas y en las cuales se convirtió en una “doctrina del progreso”, se depositó la confianza en los logros de la ciencia y la tecnología, la preocupación por el tiempo que se convirtió como en cualquier otra mercancía, depositado en las Tecnologías de la Información y Comunicaciones, la peculiaridad del tiempo, como en la mitología del Rey Midas, la modernidad la convirtió en oro.

Desde esta modernidad se ha transitado del sentido común hacia la vida cotidiana escolar, cual nuevas exigencias desde las TIC se vuelcan hacia los actores para poder emigrar hacia el ciberespacio y por ende, exige una especialización de dichas prácticas sociales, un entrenamiento para estar a la par de la realidad líquida caracterizada por el consumo desmedido de la tecnología y el tiempo vendible (Giroux, 2003), tecnología y tiempo desechables (Bauman, 2008).

La escuela como espacio de prácticas sociales y societales en ellas convergen desde la particularidad de los actores hasta la diversidad de los mismos, se convierten en instituciones que construyen de las prácticas humanas socializables e instituyen habituaciones para dar origen a los roles (Berger y Luckmann, 1978); es decir, a partir de la especialización de los actores, como la construcción de

academias, colegios, colectivos, etcétera, en ellos los actores conforman su objeto de trabajo la asignatura, la misma dinámica de las instituciones primarias y secundarias para la socialización de dichas habituaciones, los roles se instituyen por necesidades propias de quienes imponen y establece un currículum para especializar a los Otros.

Sin embargo, los roles y su habituación no se dan en automático, a pesar de estar dentro de un sistema político y “social cerrado” (Moscovici, 1981, p. 34), es decir, los actores emprenden acciones con fines de tipo funcionales o disfuncionales, adaptadas o inadaptadas, o bien, “no porque se conformen a la norma o se opongan a ella, sino porque permiten a un grupo perseguir su objetivo, transformar su condición de acuerdo con sus recursos y sus valores” (Moscovici, 1981, p. 26). Hasta dónde es posible a quienes actúan a pie, los de abajo, los condenados de la tierra (Fanon, 2011) tengan esa oportunidad, más bien las anomias del sistema (García, 1999 y Moscovici, 1981) que están referidas a la ausencia de reglas en la ley además de su incapacidad por vigilar y castigar a la diversidad de grupos, hace posible que éstos tengan la oportunidad de recrearse y reconstruirse.

Entonces, los actores se conducen y asumen roles en relación a la posición social que se ocupa, y no solamente porque sean adaptados a un sistema social y político y medio ambiente, sino que, son las transacciones entre individuos y grupos lo que hace que el tipo de formación dependa del estatus social, ya que, algunas instituciones “fungen de relleno” en la formación de los estudiantes, es decir, se sitúan en relación al tiempo, espacio y su situación particular con la sociedad con la institución formadora; a manera de ejemplo, cumplen en estricto sentido de masificar la educación no importando los resultados, porque no es lo mismo estudiar en la UNAM, en la Ibero, en el Tecnológico de Monterrey, que en un Conalep, una institución privada, esta última termina convirtiéndose en mercenaria de la educación, ya que, se limita al proceso de credencialización vigente que demanda el SPS; por otra parte, estudiar en la montaña de Guerrero que los padres de familia tienen que financiar la educación de sus hijos como es el caso del modelo de la Universidad Autónoma de Guerrero y sus Preparatorias Populares. En este caso, observamos que, la habituación de los roles ante el SPS y la sociedad dependen del tipo de relación y por ende su rol, estará en función del tipo de habituaciones a las cuales fueron aproximados en su construcción.

Los mismos jóvenes estudiantes presentan trayectorias discontinuas en la formación del bachillerato, es decir, estas historias de vida están permeadas en gran medida por el capital cultural que antecede al cursar los niveles de bachillerato (Bourdieu y Passeron, 2008). Existen encuentros y desencuentros a lo largo de sus vidas, quienes optaron por el trabajo, el matrimonio y concluyeron sus estudios entre los 25-29 años de edad (Guerra, 2012, pp. 254-257). Las condiciones de desigualdad están implícitas en dónde estudiar, cuando estudiar y con qué estudiar, por lo que las posibilidades de estudiar está indisolublemente relacionadas con “el origen social” (Bourdieu y Passeron, 2009, p. 26).

Existe una distribución inequitativa no solamente de bienes y servicios económicos, sino de ciertas formas de contrición de capital cultural, esto es “el sistema de significados aptitudes, formas lingüísticas y gustos que los grupos dominantes definen de manera directa e indirectamente como sociales legítimos” (Giroux, 2003, p.p. 26-27). Es entonces, las agencias e instituciones de socialización fungen un control y dominio extremo del SPS en relación a la producción económica, sino que su función, preparar a los seres humanos para sus futuros roles ocupacionales, es decir, no son un espejo, existen una serie de contradicciones entre hechos sociales y societales más intensos para gobernar las instituciones escolares, en el sentido de tensiones recíprocas que surgen en la mediación entre ellas y la sociedad.

Por otra parte, el estudio de nivel superior que presenta Carlota Guzmán (2004), Guerra y Guerrero (2005) en el cual se destaca al espacio escolar como una construcción que los estudiantes hacen en función de sus expectativas, las diversas miradas están en relación a las condiciones que presenta el espacio por mantenerse en la universidad (Guzmán, 2004); un espacio visto desde la confluencia para las actividades académicas. Por otra parte Guerra y Guerrero (2005), establecen una matriz de coordenadas que los jóvenes consideran el ir al bachillerato: para seguir estudiando el nivel superior, como espacio de movilidad económica y social, como un espacio de vida juvenil, espacio formativo, un medio para enfrentar la condición de género, un medio para adquirir autoestima y valoración social (2013, pp. 38-50).

El nivel medio superior conforma las bases para que los estudiantes asuman el rol y se instituyan en nuevas habituaciones para asumir el rol de ser estudiantes, es decir, “el oficio que tiene que aprenderse” (Coulon, 1997; Guzmán, 2004, p. 68), entonces, se instituyen prácticas sociales para ser tomados en cuenta, códigos de enseñanza, asumir rutinas “aprenden a utilizar las instituciones” (Guzmán, 2004, p. 68). Por lo que, el oficio implica un retorno de sí mismo y en relación a la presión que ejerce el contexto en el que actúa el estudiante, un desafío que aprende a sumir como posibilidad de vivir con el mundo, por lo que en el rol están implícitas las condiciones concretas que imponen las instituciones.

Tomamos como punto de partida lo que Guzmán (2004) plantea en el sentido de que el rol del estudiante es aprender a hacer uso de las instituciones, constituirse dentro de una cultura, es decir, recrearse dentro de la misma; la interculturalidad como medio de sobrevivencia a raíz del sistema de selección de las propias instituciones, por ello, el rol de estudiante que en su momento Bourdieu lo concibió como:

Estudiar no es crear sino crearse, no es crear una cultura, menos aún crear una nueva cultura, es crearse en el mejor de los casos como creador de cultura o, en la mayoría de los casos, como usuario o transmisor experto de una cultura creada por otros, es decir como docente o como especialista. Más generalmente, estudiar no es producir, sino producirse como alguien capaz de producir. (Bourdieu y Passeron, 2009, p.84)

Hasta dónde tiene viabilidad lo que dicen estos autores, los estudiantes están condenados a mantenerse y conducirse de manera pasiva y reproducir en el mejor de los casos la cultura heredada por otros. La actitud que muestran los estudiantes al asumir como suyas sus acciones, el empoderamiento a través del uso de la tecnología, apropiarse del ciberespacio y las redes sociales como medio para convocar, proponer y exigir cambios y transformaciones, este accionar como procesos intersubjetivos entre comunidades y sujetos, un proceso incluyente que conlleva a crear nuevas habilidades que permiten hacerse de esta herramienta para hacerse presentes y romper las barreras geográficas, el cerco informativo, han logrado hacer de su voz pueda ser considerada en las decisiones de los administradores. La cultura del ciberespacio como ejemplo entre los espacios que se conquistan, se recrean y se construyen en caso de no existir como se ha señalada anteriormente.

Por lo que, el espacio universitario, los jóvenes los toman como un potencial para desorientar y subvertir el poder dominante (Oslender, 2002), son formas de resistencia en las cuales se combinan un conjunto de interacciones entre localidad, ubicación y sentido de espacio (lugar) "... hay un adversario común; la globalización y el orden mundial", sin embargo, la dialéctica de los espacios se presentan como procesos de concientización (Freire, 1971), es decir, en cierta forma son necesarios que existan estas desigualdades porque forjan la creatividad y aproximan a establecer tipos de relación que desencadenan en los ejemplos antes mencionado, ya que, con ello se sitúa al estudiante en el horizonte de posibilidades para buscar un nuevo paradigma en la formación del actor, es decir, la formación del sujeto y el retorno de sí mismo desde la interculturalidad, siempre y cuando tengan actores progresistas.

El sentido como acción social que adquiere una orientación en el tiempo y en el espacio (Kant, 2005), es decir, en ellos se desarrollan no solamente interacciones rutinarias de los actores sociales, sino que van más allá, establecen una condición fluida y dinámica de relaciones múltiples en el sentido de imprimir vida y movimiento a partir de la conducta social ubicada en el espacio que es la escuela y el conjunto de relaciones que la acompaña, y el tiempo es el que gobierna el tipo de relaciones políticas que se ejercen entre los actores, una posibilidad de convertirse en referentes.

El sistema político social establece una dinámica de interacciones entre estructura y sujetos sociales (Giddens, 1984), un conjunto de sistemas de interacciones en las cuales los actores como sujetos pueden reproducir o resistir dichas prácticas, pero también, la tendencia a perderse en el laberinto de la realidad. Por lo que, espacio y tiempo son políticos, ya que, las prácticas sociales están implícitas en ellos por el conjunto de relaciones que se establecen en ellas.

El espacio escolar como objeto de estudio ha sido interpretado como espacio de resistencia y conquista del mismo e incluso creado como producto de las manifestaciones políticas (Giroux, 1997a; Kymlicka, 2005; Apple y Beane, 2000), en ellas no sólo encontramos contradicciones, sino también posibilidades

de mediación entre los actores y el SPS, los actores establecen relaciones sociales y de poder; en las cuales, podemos situar las diversas manifestaciones que tienen los estudiantes, implica reconocer que en dichas manifestaciones como lo es el espacio universitario incluyendo los modelos de CCH y ENP, constituyen prácticas específicas y concretas de un lugar, son propias de quienes integran el colegio, la preparatoria, ya que se reconstituyen por afinidad, intereses, necesidades, por compartir injusticias, etcétera, constituyen un sentido de pertenencia y al mirar la revuelta en el sentido de sí mismos, se terminan por constituirse y dan sentido de pertenencia a una comunidad; además son posibilidades de concreción dentro de un marco más amplio del reestructuramiento global del capitalismo (Oslender, 2002).

Podemos comprender que los espacios son producciones que se sitúan en el tiempo no solamente como orientaciones que establece Kant (2005), sino que son productos de la actividad creadora del actor, es decir, la subjetividad objetivada a partir de un sistema de planificación y organización que puede identificarse como “espacializaciones de resistencia” (Oslender, 2002, p. 6), porque como lo manifiestan algunos estudiantes que:

“los modelos de bachillerato de la UNAM son amenazados por el modelo neoliberal que pretende la privatización” o bien como lo manifiestan algunos actores, el modelo se ha elitizado, como es el caso del CCH Oriente, *“alumnos del área conurbada a la ciudad de México como Valle de Chalco, Chicoloapan, Chalco, entre otros, “los hijos de obreros y campesinos, simplemente no existen en el plantel”* (CCHO_QUIM_vesp).

Al ubicar el espacio escolar como una posibilidad de resistencia en contra del modelo neoliberal, Henri Lefebvre plantea tres tipologías en las cuales se enmarcan las prácticas sociales en las cuales interactúan actores y estudiantes, es decir, las actividades humanas se constituyen en prácticas sociales: prácticas espaciales, representaciones del espacio y espacios de representación (Lefebvre, 1991).

Las prácticas espaciales, refiere a las formas en que Nosotros generamos, utilizamos y percibimos el espacio. Aquí es donde ubicamos los procesos de comodificación y burocratización de la vida cotidiana escolar, es decir, la colonización que sufren los sujetos para convertirse en una posibilidad de asumir un rol de acuerdo a la distribución inequitativa que existe en la institucionalización que surge de las habituaciones, en este caso se construyen en un espacio concreto (Lefebvre, 1991), va más allá de ser un cruce de culturas (García, 1999), porque no estamos en igualdad de circunstancias y condiciones, los estudiantes somos presa de nuestros miedos y nuestra condición de origen social, en otras palabras, sufrimos un colonización del mundo-vida (Habermans, 1987), una contracultura al origen popular de los estudiantes (Dubet y Martuccelli, 1998), es decir, tenemos que aprender a vivir en la escuela y ser estudiantes de tal manera que, “ser estudiante es comprender e interiorizar las expectativas de la

organización, situarse en el orden de las jerarquías escolares, también es socializarse a través del juego de los grupos de pertenencia y de los grupos de referencia” (Velázquez, 2007, p. 62).

Las diversas manifestaciones en la universidad están constituidas por prácticas sociales que se asocian a las experiencias de la vida cotidiana escolar de los actores, estos pueden ser, el mundo heredado por los contemporáneos, sucesores, antecesores, los actores establecen un tipo de relación intersubjetiva, asignan y construyen sentidos y significados de sus acciones, porque comparten la reciprocidad de perspectivas (Schütz, 1995), en las cuales, se incluyen las memorias de las vidas colectivas, personales e íntimas; por lo que, los estudiantes acuden a las escuelas para una socialización y un tipo de formación y estas son definidas en función de un proceso en el cual los actores construyen su experiencia, es decir, en la experiencia escolar convergen actores individuales y colectivos que contribuyen a estructurar las diversas lógicas de la acción para estructurar el mundo escolar (Dubet y Martucceli, 1998).

Las representaciones del espacio como los llama Lefebvre, están concebidos desde una lógica particular de los actores, ya que, se circunscriben a los saberes técnicos y racionales y desde allí se dirige la acción social, es decir, se les construye o asigna sentido a lo que se pretende dar forma, en este caso al estudiante, se hacen desde “un espacio conceptualizado, el espacio de los científicos, urbanistas, tecnócratas e ingenieros sociales” (Lefebvre, 1991, p. 38), o bien, corresponde a la especialización del conocimiento (Berger y Luckmann, 1997), por lo que el actor tiene estudios que respaldan su práctica social y escolar.

Las representaciones hegemónicas a través de los actores, están constituidas desde el sentido homogéneo que se asigna desde quienes diseñan el currículum (Ducoing, 2014) a partir del poder/saber, son producidas y reproducidas desde una lógica que se visualiza de manera transparente, o lo damos por sentado y termina por constituirse en un espacio “abstracto y descorporealizado” en el actor y que las sustituye por representaciones (Lefebvre, 1991, p. 311), creando un espacio de la simulación entre actores y administradores.

El espacio escolar podemos concebirlo como un espacio del capitalismo contemporáneo (Gregory, 1994, p. 360), en el cual, surge la comodificación de la vida social en los actores, es decir, se establece un intercambio de comodidades como razón económica dominante del capitalismo moderno (Oslender, 2002), los actores están por razones económicas y el *modus vivendus* de concesiones que se otorgan a través de los administradores incluyendo al sindicato de trabajadores, a raíz de esta monotonía y cotidianidad del actor-rol, es el surgimiento y toma de conciencia de los estudiantes y actores donde surgen la resistencia y la lucha en el cual se articulan las contradicciones socio-políticas (Lefebvre, 1991, p.365), en él surge un espacio nuevo, diferenciado a través de la acentuación de las diferencias

que tiende hacia la homogeneización (1991, p. 52) y es el espacio quien elimina las diferencias o peculiaridades del sujeto. Este espacio abstracto conduce a la “búsqueda por un contraespacio” (Lefebvre, 1991, p. 383), un espacio diferenciado, articulado en la multiplicidad de resistencias como una política concreta del espacio como lo es la institución escolar, el bachillerato universitario o cualquier otra institución.

1.4 En el confort, la práctica escolar y discursiva de los actores

Hablar de prácticas escolares y discursivas que emplea el actor en el aula, tienen su antecedente en la habituación, pero esta puede ser directa o indirecta, ya que, no se producen en automático como lo señalamos anteriormente en el sentido de los procesos de selección en el que incurren las instituciones, así como la distribución inequitativa de los currículos y la legitimación por parte del sector industrial como instituciones primarias para impulsar una tipología de habituaciones, y la imposibilidad de aspiraciones cuando estamos situados en la cima de la montaña y nuestros referentes como capital cultural se reducen a un surco sembrado de maíz y la presencia ausente de la tecnología como un arado heredado de la modernidad, sin embargo, se presencia una *estaca* heredada desde la edad de piedra.

Por ello, las prácticas escolares y discursivas, que el actor despliega para orientar y dirigir un contenido curricular, acude a su memoria, a sus encuentros cara a cara que conformó en una habituación constante de aprendizaje, es decir, desde el momento de su nacimiento ha sido habituado a un aprendizaje permanente a partir de sus relaciones intersubjetivas con los otros, por ello, su construcción biográfica es autobiográfica e histórica, ya que: se construye un acervo de conocimiento a mano (Schütz, 1995); es dotado de una caja de herramientas (Bourdieu, 1998), y en este sentido, es mínima la construcción autobiográfica, ya que, la mayor parte ha sido un cúmulo de esa relación intersubjetiva entre predecesores, contemporáneos y sucesores (Schütz, 1995).

Las prácticas escolares y discursivas tienen una implicación en lo que dice, hace y exige que el Otro haga, sin embargo, el discurso, las mismas prácticas están moldeadas desde lo que nos han vendido desde la posmodernidad en el sentido de la relevancia que adquiere el estudiante en el aula, mientras que el actor docente termina en un segundo plano, por lo que, el estudiante está en el centro de la formación y es lo más importante, sin embargo, el posmodernismo tardío como lo llaman algunos autores entre ellos Giddens (1991), en los países tercermundistas simplemente no llegó, instituciones como el bachillerato de la UNAM, en sus aulas cuentan entre 50 y 80 estudiantes, en qué momento el docente puede centrar el aprendizaje en ellos, o instituciones en el sur del país, que se apuesta a los telebachilleratos, un profesor asume la orientación y desarrollo del grupo de todas las asignaturas, las

preparatorias populares donde los padres de familia se ven obligados a pagar mensualmente el salario de profesores¹⁴.

Por otra parte, las prácticas escolares son una mediación del actor en función de un tipo de representaciones de la realidad (Ferry, 1997), desde la diversidad de representaciones y prácticas escolares, el actor “ nombra, legitima y excluye las voces de los estudiantes” (Giroux, 2003, p. 222), es decir, no toma en cuenta el capital cultural, las vivencias, la experiencia que anteceden al estudiante.

Otro de los aspectos que acompañan a las instituciones escolares y sus relaciones íntimas en la elección de sus administradores, la conducción del sindicato y elección de sus dirigentes y ¿cuál es la diferencia en relación a la partidocracia en México y su sistema de elección a los cargos públicos?

Es por ello que, las prácticas escolares y discursivas representan un trasfondo y son intencionadas, así como el conocimiento al que se accede es problemático y la enseñanza por su puesto, es más que una simple metodología para transmitir información a los alumnos. Las prácticas discursivas comparten las exigencias de convertirse en un acto comunicativo, en el cual los actores asumen una postura por la cual han de guiar el contenido de sus prácticas, su relación con el currículum y en gran medida, corresponden a una decisión individual, ética, en la que se conjugan el lenguaje pedagógico con el discurso que usa la política, el actor termina apropiándose del mismo.

En ese sentido, las prácticas escolares y discursivas son todo el entramado que el actor organiza para que el otro se aproxime al conocimiento, estas pueden estar dentro y fuera del aula, como ir a la biblioteca, teatro, cine, revisar un diario, una revista, laboratorio, etcétera y a diferencia de ellas, las académicas que se circunscriben en una academia, se orientan a la investigación (Piña, 1999) y pertenecen a una tradición académica porque son los grupos (pertenencia) quienes las legitiman (Vuelvas, 2015a); por otra parte, pueden situarse desde la cultura académica (Pérez, 2004) y en la cual se orientan hacia la potencialización del aprendizaje relevante y este sirva para que los estudiantes puedan desenvolverse de manera satisfactoria entre las exigencias de dichas comunidades como de la misma cultura. Las prácticas pedagógicas (Giroux, 2003) como medios que producen subjetividades en los estudiantes, sentidos y significados que sirven para afrontar y apropiarse del contexto. Por lo anterior las escuelas se convierten en espacios públicos que sirvan como medios para entender a vivir y sirven como artefactos que potencien a los estudiantes y estos logren incidir en la sociedad.

Por lo anterior y a manera de síntesis, espacio público me refiero, (Hannah Arendt y Henry Giroux), a un conjunto concreto de condiciones de aprendizaje en que los actores incluidos los administradores se

¹⁴ En el Estado de Guerrero, existe un modelo de bachillerato “Preparatoria popular” implementado por la Universidad Autónoma de Guerrero, se financia por los padres de familia (200 y 250 pesos mensuales) y el servicio se ofrece en las zonas marginadas.

reúnen para hablar, dialogar, compartir sus historias y luchar en común dentro de las relaciones sociales que en vez de debilitar la ciudadanía activa la fortalece (Giroux, 2003, p. 158).

A manera de conclusión, las prácticas escolares, áulica y discursivas, por ende, son pedagógicas y es posible organizarlas alrededor de formas de aprendizaje en las que el conocimiento y las capacidades adquiridas sirvan a los alumnos como preparación para desarrollar y mantener ulteriormente fuera de las escuelas esas esferas contrapúblicas que sirven para generar redes de solidaridad en las que la democracia se fortalezca, y en los cuales se establezcan vínculos con los movimientos sociales, operen como una fuerza activa (Giroux, 2003, p. 159).

1.5 Las reformas educativas agudización de las crisis de sentido

Las prácticas escolares y discursivas en gran medida retoman representaciones ideológicas (Lefebvre, 2006) propias de comunidades específicas, y coadyuvan para organizar los aprendizajes y con ello potencian al estudiante a un horizonte de posibilidades o simplemente son usadas por los actores para entretener y desvirtuar la realidad que se vive en los contextos, como resultante encontramos una sociedad pasiva, despolitizada, con una pobreza social que se administra en épocas electorales convirtiéndose en mercancía de unos y disputa de otros.

¿Cuál es el sentido y significado de la educación después de las reformas del 93¹⁵ en actores e instituciones? ¿Desde dónde o en qué momento estas instituciones toman como punto de partida para el proceso de formación el amor a la patria, respeto a los derechos humanos, la conciencia de solidaridad internacional, independencia y justicia? Desde la última década del siglo pasado hasta nuestros días se reforzó la teoría de que México ingresaba al primer mundo ¿hasta dónde los decretos funcionan y mejoran las condiciones políticas y sociales de la sociedad? es posible que ese discurso de reforma en contra de lo público y en beneficio de la iniciativa privada era posible mejorar las condiciones de miseria que en aquel entonces se prevalecía en zonas marginales hoy se ha extendido a las principales ciudades del país. Hasta dónde el Consenso de Washington (CW) benefició a los más pobres y el proceso de reformas que se iniciaron desde aquel entonces han logrado que las sociedades se enriquezcan en lo material como en lo espiritual.

En qué etapa de la vida del estudiante, o bien en qué nivel se toma en serio lo que dice la constitución política mexicana en relación a la orientación que debe tener la educación, "...progreso científico, luchará contra la ignorancia, y sus efectos, las servidumbres, los fanatismos y los prejuicios" (DOF, 2016, p. 4). La realidad se ha vuelto más marxista que el propio Marx, campesinos sin tierra, trabajadores sin trabajo, jóvenes estudiantes sin escuela donde estudiar, un país petrolero con una de las

¹⁵ En 1993 se inicia el periodo de reformas en México con el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, fue el punto de partida para continuar hasta hoy y seguimos sin tener resultados.

gasolinas más caras del mundo, y así sucesivamente, entonces reformar para qué, cuál es el objeto, tiene sentido hacer una reforma educativa e implementar exigencias que coadyuvan a un desgaste del trabajador para que este se niegue a sí mismo y termine por abandonar una lucha que lo situó dentro de la dignidad humana, algunos datos para ilustrar la ausencia presente de la formación o significado de estudiar:

A más de dos décadas de iniciado el acuerdo para la modernización de la educación básica (1993) y que posteriormente devino en reformas a los diferentes niveles educativos incluyendo el superior; nos encontramos con datos vergonzosos en materia de gastos: en 2014, los administradores del sistema político mexicanos incrementaron el gasto por 9% (Acosta, 2015), urgidos por resolver la crisis que genera el gasto, se incrementó el impuesto. Por otra parte, las reformas laborales no sólo han deteriorado la vida del trabajador, sino que las han precarizado, es decir, hoy como trabajadores nos enfrentamos a contratos temporales, por honorarios sin una prestación social adicional, y las universidades públicas han sido sometidas bajo este criterio, los ejemplos sobran, UPN, UNAM, UnADM, etcétera, ésta última a su trabajadores les hace firmar el contrato hasta que termina el módulo e incluso se les niega a tener derecho a una constancia laboral, así como a la manipulación de las fechas para no generar continuidad laboral.

Con el presidente del sub empleo Felipe Calderón proliferaron las empresas “*outsourcing*” encargadas de violar la ley, son empresas de servicio, ofrecen empleo temporal e individual, constriñe los salarios, merman los derechos de los trabajadores, "controlan las seguridad social e imponen los llamados sindicatos de protección" (Vergara, 2015, p. 9), las instituciones como las universidades están bajo este esquema de contratos. Otro dato desolador, triste para los trabajadores, uno de cada 100 trabajadores es sindicalizado, en los últimos años se ha ejercido el poder para excluir de oportunidades laborales e incluso se ha negado el derecho a huelga, por temor a perder el empleo así como la existencia de los sindicatos blancos. A manera de ejemplo, el caso de la Volkswagen (VW), estará en San Luis Potosí y ha firmado un contrato “colectivo” con un sindicato fantasma, es decir, no tiene trabajadores. Además como producto de estas reformas somos 11 millones de personas que sobrevivimos apenas con dos salarios mínimos, cada minuto que transcurre en el tiempo mexicano se fabrican dos pobres, en los dos primeros años del actual gobierno suman 55.3 millones de personas pobres (Acosta, 2015, p. 8), una fábrica de pobres; otro dato en cuestión laboral, 2 mil trabajadores de origen alemán, argentino y brasileño se sumaron a la planta de trabajadores de la armadora Audi (Vergara, 2015). Entonces ¿qué sucede con las instituciones de educación media y superior? ¿No hay trabajadores en México? ¿No existe población mexicana en edad para laborar? ¿Qué se está formando en las instituciones educativas? ¿Cuál es el vínculo entre éstas y el sector productivo?

Tal vez no encontremos las respuestas porque seguimos en tiempos de reforma (desde el 93) y no logremos encontrar el mecanismo que sirva de palanca de desarrollo y los jóvenes como se ha citado anteriormente se han hecho “*ninis*” por efecto de las políticas públicas del SPS. Qué exigir de la escuela media y superior en función de la formación.

Por ello las madres de Ayotzinapa, Guerrero, exigen de sus hijos se apropien de la escuela como un espacio potenciador, formador, para aprender las leyes, de saber el procedimiento de un juicio, un amparo, etcétera, en defensa de lo que tienen, su tierra (Ocampo y Tapia, 2015), es decir, la sociedad exige de las instituciones asuman la rectoría en defensa de los derechos, la legalidad, la ética de gobernantes, administradores, cargos de elección popular, etcétera, sin embargo, la mayoría de estos encargados de dirigir las instituciones del país han sido deformados por las instituciones de instrucción escolar, entonces, qué tipo de actores encontramos a lo largo y ancho del país divorciados de lo servicial, lo ético, la solidaridad, entonces ¿cuáles son los fines de la educación y las reformas educativas implementadas en las últimas dos décadas de vida del país?

Es difícil encontrar la respuesta si lo que dominó en México y América Latina fueron los lineamientos del CW, orientada desde los organismos financieros internacionales (OFI) en beneficio de ellos mismos, para la obtención de recursos se implementaron las privatizaciones de empresas y alquiler de servicios, con el pretexto de combatir la pobreza “en beneficio de los menos favorecidos” (Casilda, 2004, p. 20) y en este caso, resultaron ser las transnacionales y algunos privados que surgieron como los nuevos ricos del país.

Por otra parte, otro tipo de CW surgió en relación en lo educativo y fueron las políticas educativas (Gentili, 1996) y el discurso orquestado en el 94 sobre las descentralización educativa que terminó en una desconcentración de los servicios educativos, quedando intactos sindicatos, administradores, concentración de funciones, diseño de programas, y la SEP mantuvo la rectoría en educación básica, normales y presupuesto. Son precisamente estas “reformas educativas” orientadas y dirigidas desde los OFI que operan a través de sicarios económicos que presionan a gobiernos locales para mediar sus actuaciones. Por otra parte, se muestra una ausencia presente en el diseño de esos espacios, las necesidades sociales, ajenas a los niveles de desarrollo y una forma de operar crisis de sentido profundo y su origen no obedece a la conformación multicultural y pluricultural de la sociedad como lo establecen Berger y Luckmann (1997), sino que son provocadas por intereses económicos.

La hoja de ruta que marcaron los “*technopols* pedagógicos neoliberales” (Gentili, 1996, pp. 10-11) condujo a la desincorporación de servicios y subsistemas educativos incluyendo edificios y mobiliario (Ornelas, 2008), pero sin recursos suficientes, y allí están las diversas manifestaciones de docentes de

educación básica que persisten hasta la fecha, por la falta de equidad, ausencia presente de la democracia participativa y deficiente administración de recursos.

Por otra parte, los Estados nación y con la injerencia de los OFI se convirtieron en sistemas políticos sociales a su servicio, como ejemplo reciente: la pasada reforma educativa del nivel medio superior acompañada con un préstamo de 700 mdd y entraron en operación sus recomendaciones: obligatoriedad del nivel educativo, conformación de un marco curricular común, evaluación docente, concurso de plazas docentes y directivas, integración del Sistema Nacional de Bachillerato, Programa de Formación Docente de Educación Media Superior (Profordems), entre otras (“World Bank”, 2010).

Lo anterior dio como resultado lo que hoy se conoce como Reforma Integral de Educación Media Superior (RIEMS) para la educación media superior y se pronostica que nuevas recomendaciones para este nivel entran en operación para el 2016. Por otra parte, la UNAM tuvo la posibilidad de plantear una reforma para sus bachilleratos, quedó en el tintero, a pesar de que, en un inicio (2008) de la reforma el hoy exrector (José Narro) fue un crítico como tanto otros al sistema de competencias, apostó a la “tradicción universitaria” (2013), sin embargo, cuatro años después cambió de rumbo, los tiempos políticos tuvieron un color azul que regresó doce años de ausencia presente del Partido Revolucionario Institucional (PRI) y en coincidencia con este incidente, el rector en su momento propuso una reforma educativa del NMS de la universidad.

En materia educativa, 12 puntos como propuesta de reforma, tensaron las relaciones en el interior de los CCH, que estaban relacionadas con eliminar la movilidad docente al suprimir los dos turnos (4 turnos antes de la reforma del 96); reducir el tiempo de atención de los estudiantes, implementar educación física sin revisar la producción y consumo de alimentos chatarra; implementar Inglés como segunda lengua, entre otras.

Por su parte la comisión para la reforma de la ENP, realizó un diagnóstico en el sentido del nuevo perfil que debería asumir dicho modelo acorde a los tiempos actuales con la intención de responder a las necesidades sociales (ingresar a educación superior y graduarse, y complementarlo acorde a las exigencias actuales, formar ciudadanos; un perfil que rebasa la formación enciclopedista que viene desarrollando desde su creación.

La UNAM sólo impuso una reforma laboral que dio al traste con aspiraciones a obtener una plaza de tiempo completo a los atores con posibilidades, ya que, los candados impuestos son límites de edad y estudios de posgrado, es decir, las mujeres máximo 39 años de edad y hombres 37 y en el momento del concurso contar con un posgrado.

Si concebimos que las instituciones escolares son repertorios de sentido y significados, convirtiéndose en el último reducto de la sociedad que tiende a desaparecer, las crisis de sentido son provocadas por sicarios económicos y los *technopols* pedagógicos neoliberales conducen a la implementación de reformas educativas que terminan por edificar un tipo de sociedad dócil como los académicos universitarios y principalmente con quienes cuentan con plaza de tiempo completo.

Las escuelas como instituciones escolares son contraespacios que permiten a los jóvenes cuestionar las prácticas sociales que se instituyen desde los diversos contextos, dando como producto movimientos interculturales que hacen posible una transición de una sociedad a otra y son los jóvenes con oficio de estudiante quienes apuestan al cambio, ejemplos sobran, para una reforma, dimiten gobernantes o llevan al poder a otros, etcétera. Un dato reciente, apenas se había anunciado la separación del Instituto Politécnico Nacional de la SEP e incorporado a la subsecretaría de educación superior, inmediatamente se manifestaron estudiantes en contra de ello y con un paro de 12 horas en diferentes instituciones superiores incluidas vocacionales, el gobierno inmediatamente desistió de dicho planteamiento.

Esta posibilidad de repensar y pensar como actividad creadora, la acción en los espacios áulicos constituye como medio para discutir y modificar un currículum, sin embargo, nulos los espacios ya que, son limitados a comisiones en representación de la comunidad escolar ¿Cuál es el mensaje de estos *technopols* cuando nos venden los espejos de las competencias como única posibilidad de salir de la crisis del sistema educativo? Veamos el caso de índole laboral, “la incompetencia” de los trabajadores y por ello habría que enseñarles competencias desde educación básica:

...los problemas sociales, económicos y políticos obedecen a la incompetencia del pueblo trabajador (por eso hay que hacerlos competentes y competitivos mediante las competencias); la concepción de los seres humanos solamente como productores, como empleados o, si acaso, como ciudadanos bien portados para lograr la tranquilidad social que requieren los negocios y el progreso... (Pérez, 2011, p. 20).

Los problemas son más profundos y no se reducen al diseño curricular, sin embargo, han apostado al desgaste del actor, a su alienación del actor, ausencia de corresponsabilidad sobresale una racionalidad técnica y ésta contribuye a la desatención del estudiante, en ese sentido, prevalece las condiciones que dieron origen a la reformas del 2008:

- a) El tipo de contrato del actor se ha agudizado, en el NMS a nivel nacional en promedio sólo el 18.5% de trabajadores cuenta con plaza de tiempo completo
- b) Los directores de este nivel, casi el 30% cuenta con uno o dos empleo adicionales a parte de su ejercicio como director.
- c) Los trabajadores venden su fuerza de trabajo entre honorarios, interinos o contratos temporales está el 40%

d) El 56% de docentes atiende el número de horas con las que fue contratado, es decir, no existe una descarga horaria

e) Más de 70% de docentes atiende entre 4-10 grupos

f) Más del 60% de actores atienden entre 30 a 80 alumnos

g) La diversidad de modelos educativos del NMS, se ha reducido la existencia de más de 80 modelos educativos que en su momento surgieron en relación a las condiciones del desarrollo regional del país, con la reforma del 2008 se redujeron a 39 modelos educativos sometidos bajo el sistema de competencias, sin importar el nivel de desarrollo y necesidades que presenta cada región.

A manera de conclusión, las reformas más que educativas son laborales que tienden a la privatización de los servicios y entran como mecanismos en detrimento de la formación de sujetos críticos, reflexivos y analíticos, optan por la formación de seres que usen menos el pensamiento y utilicen más las manos, como es el caso de la implementación de la tecnología y la emigración de generaciones enteras al *ciber espacio*, además, de buscar menos personas pensantes, basta con mirar las cifras, un gobierno corrupto en todas sus esferas, una sociedad sin decir nada, los académicos e investigadores nadando en su burbuja del confort, con la idea de hacer puntos y obtener las becas que sirven como complemento al salario.

1.6 Dos modelos, dos visiones, un mismo objetivo: la formación

El modelo como categoría de análisis es ambiguo como lo llama Ferry (1997), porque podemos referirnos al modelo de escritura, calcar sobre un modelo, una chica que posa para una marca de ropa, también hay modelos para la alta costura, en México había un grupo empresarial que se denominaba “grupo modelo”, es más, hay una cerveza con ese nombre, esta puede ser una primera significación.

Una segunda podemos recurrir al “modelo de formación”, “de enseñanza”, puede referirse al esquema de funcionamiento (un modelo matemático, económico...) se trata de “una representación esquemática que permite comprender el funcionamiento de un sistema (Ferry, 2008, p. 59).

En la pedagogía es una tradición la existencia de modelos, el maestro puede recurrir alguno de ellos y optar por el que más se ajuste a sus necesidades; se establecen varias tipologías en relación a los modelos, Ferry recurre a Marcel Lesne, tres modelos surgen de su propuesta, retomamos a estos autores con la idea de que nos aclaren porque optamos en llamar modelos de bachillerato universitario de la UNAM a la ENP y al CCH. Es decir, comparten la idea de “referencia el proceso de socialización” (Ferry, 2008, p. 60).

Primer modelo: tipo transmisivo con orientación normativa. Se trata de una concepción de la socialización a la que debían llegar los adultos que era la de interiorizar las normas transmitidas por los formadores.

Segundo modelo: tipo incitativo con orientación personal. Aquí hay un desplazamiento sobre aquel que se forma.

Tercer modelo: tipo apropiativo centrado sobre la inserción social. Centra en el acto de apropiación del que se forma, que trata de encontrar su lugar dentro del contexto social y por lo tanto profesional (Ferry, 2008, pp. 60-61).

El primer modelo refiere al proceso enseñar-aprender. El segundo se vincula a los métodos activos y se basa a lo propuesto por Carl Rogers (el proceso de convertirse en persona). El tercero, implica la inserción social. El acto de formación es aquel por el que se relacionan el sujeto que se forma con las actitudes sociales y profesionales de sí mismo. El formador aparece como un mediador que trabaja en el espacio transicional y asegura el pasaje de la vida profesional (Ferry, 2008).

Por su parte Gilles Ferry, propone tres tipos de modelo, el carismático, el de ajuste y el de liberación. Toma como base “la esquematización elucidadora”, es decir, “el modelo tiene valor representativo y no normativo” (Ferry, 2008, p. 62), los considera como modelos del acto educativo. El primero centra en la persona del maestro como función educativa. El segundo, en el conocimiento del alumno, y el tercero, en la relación maestro-alumno.

En este planteamiento de Ferry, podemos decir que la base está referida a una problemática de índole psicopedagógica y no de carácter psicosociológica (Ferry, 2008), es el caso de los docentes del bachillerato de la UNAM y de cualquiera de los 37 subsistemas del NMS que existen en México; los modelos no se limitan al proceso áulico sino que van más allá de ellos e involucran a un sistema de relaciones de tipo laboral, contrato, trato y conducción con sus alumnos, áreas, asignaturas, número de grupos que se atienden, etcétera.

En este caso, nos ocupan dos modelos que conforman el bachillerato de la UNAM, por un lado, un currículum longevo que data desde 1867, que se presenta en México como una “doctrina que pretendía solucionar los problemas sociales y políticos...” (Zea, 1968, p. 36), es decir, una teoría que empujó a una práctica concreta en un grupo determinado que intentaba transformar las circunstancias de los hombres como lo menciona Zea (1968). Se consolidó una expresión práctica de la filosofía positivista, es decir, una particularidad circunstancial como es el caso mexicano que se permitió la adopción de dicha filosofía y a través de ella se pretendía resolver un conjunto de circunstancias como el México convulsionado por la Guerra contra el imperio de Napoleón III con la invasión francesa en México, así como los conservadores o fuerzas negativas al nuevo orden que se pretendía instituir.

Se empujó una ideología¹⁶ en función de establecer un orden con progreso con la idea de establecer un movimiento dinámico¹⁷ orientado hacia la transformación como el seguido por los liberales encabezados por Juárez, es decir, se introdujo el positivismo en México a través de la educación como una posibilidad de poder combatir la religiosidad del pueblo mexicano, se convirtió en un instrumento de un determinado grupo, el de los liberales, para combatir a dos grupos, el clero y los militares que representaban las fuerzas negativas del progreso (Zea, 1968).

El otro modelo educativo, con trascendencia epistémica que recoge lo convulsionado del país en las décadas de los 50's y 60's y que culmina con la mayor movilización de estudiantes masacrado en octubre de 1968; la creación del Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) con influencia de aspectos económicos, sociales y culturales y que no se reducía a la creciente demanda de estudiantes en la Zona Metropolitana, presenta un "currículum novedoso y con nuevos métodos de enseñanza basado en el aprendizaje y en unidades didácticas tipo taller" (González y García, 2013, P. 13) en la cual, esta institución se convertía en un síntesis de la aportación del movimiento estudiantil del 68, la educación una aportación social y política.

El antecedente del CCH, los "buenos oficios" del Dr. Pablo González Casanova de convencer a Luis Echeverría como presidente electo, en un espacio de cobertura de crear 15 mil plazas para maestros, con el costo de 100 mil cada una, o bien, 15 plazas escolares con un costo de 4 mil cada una (González, 2013, p. 163), brindó la posibilidad de crear a esta institución como oportunidad para la universidad de constituirse en el sistema educativo de bachillerato más grande del país y con dos modelos diferentes. Por lo que, el modelo ENP encargado de fundarlo Gabino Barrera por encargo de Juárez, la similitud con el modelo del CCH, también por encargo del Rector Pablo González Casanova al Ing. Alfonso Bernal Sahagún, dos momentos diferentes pero similares en condiciones socioeducativas, pero, en ambos como propuesta la innovación y construcción del sujeto.

Entonces, el modelo educativo del Colegio, también tiene su antecedente en visiones epistémicas como lo fueron los diferentes sectores sociales que antecedieron a la mayor movilización estudiantil masacrada en 1968, un hecho trágico para la vida nacional del país que marcó los imaginarios colectivos, la cultura, política, etcétera, además de instituir no solamente la represión como modus operandi del régimen autoritario, sino que se conquista la calle como espacio público y contraespacio en relación a las políticas del régimen de Díaz Ordaz y Luis Echeverría. Estos antecedentes lograron la apertura del sistema universidades estatales, entre ellas la creación del CCH.

¹⁶ A manera de definición, es una expresión de una determinada clase social, la cual justifica los intereses que le son propios por medio de una doctrina o teoría que es a la que Mannheim llama ideología (Zea, 1968, p. 40).

¹⁷ Para Max Scheller, muestra como una clase en el poder tiende a una filosofía de carácter estático, y una clase sin poder tiende a una filosofía de carácter dinámico. En Zea (1968, p. 40)

Una filosofía de orden social se introdujo en México a través del positivismo convirtiéndose en un instrumento ideológico, ya que, Barreda encontró “los elementos conceptuales que justificasen una determinada realidad política y social, la que establecía la burguesía mexicana” (Zea, 1968, p. 47), es decir, Barreda es el encargado de educar a los jóvenes de una clase social determinada para combatir el poder del clero que se reducía al orden espiritual, ya que los liberales habían fracasado en combatirlo desde otro tipo de religiosidad como lo eran los protestantes. Entonces y de acuerdo con Zea, es posible hablar de un positivismo a la mexicana, ya que, es una “adecuación de los conceptos positivistas a la realidad mexicana” (Zea, 1968, p. 47).

En la reforma educativa propuesta por Barreda vio Juárez “el instrumento que era menester para terminar con la era del desorden y la anarquía en que había caído la anarquía mexicana”, es decir, Barreda y su oración cívica implicaba la liberación del sujeto a partir de la emancipación científica, emancipación religiosa y emancipación política, en otras palabras, “la emancipación de la humanidad” (Zea, 1968, p. 56).

Sin embargo, la escena trágica se hace histórica y no se abandona del todo a la sociedad mexicana que data desde la invasión¹⁸ española, hasta nuestros días, ha quedado demostrado que quienes actúan en nombre de un tipo de racionalidad lo hacen en contra de lo público, de las grandes masas, de la clase social que vive en los cinturones de miseria, se reforma, crean leyes, reglamentos, en contra de las mayorías, basta con mirar el hoy no circula de en la Ciudad de México, los grandes consorcios y los pulpos camioneros gozan de plena libertad de contaminar el ambiente. Por otra parte, desde la guerra de independencia, revolución mexicana, los movimientos sociales, políticos, hasta nuestros días la población indígena tiende a desaparecer, fueron ellos los que pusieron, cuerpo, alma, espíritu y pagaron con su muerte; son ellos quienes continúan viviendo en la miseria y se agregan otros sectores sociales como los campesinos, obreros, amas de casa, estudiantes, entre otros, pero también son ellos quienes se atreven a pensar y mirar diferente; se sigue en un continuo sometimiento y represión, se violentan garantías e incluso han sido selectivamente encarcelados y algunos otros asesinados dirigentes sociales¹⁹, entonces, “las víctimas siempre son los jóvenes o los campesinos, los menos beneficiados, o los que han quedado rezagados de alguna manera en la realidad nacional” (Vértiz, 2016, p. 70).

¹⁸ Para Barreda como para León Portilla (*Visión de los vencidos*) da cuenta de la conquista española y nos narra sobre conquistadores y conquista del pueblo mexicana hacia los otros pueblos, una imagen ilustrativa del templo mayor lo relaciona como los informantes anónimos de Tlatelolco y de acuerdo con el Códice Vaticano A, se muestra cuerpos sin vida de guerreros mexicas regados por el piso asesinados en nombre de la corona española en el palacio de Huitzilopochtli; cap. XIV; para ellos eso le llamo conquista, en este caso difiere con ellos y no es otra cosa que una invasión como la que sufrió el pueblo de Irak y el imperio gringo en 1990.

¹⁹ Casos sobran, los más recientes y emblemáticos, Nestora Salgado impunemente encarcelada, el Dr. Mireles por negarse a aceptar un pacto con los criminales; la primera por presiones sociales ha salido de la cárcel, el segundo, continúa preso; ambos por defender a la población organizar las autodefensas reales combativas en contra de la delincuencia organizada

La implementación del positivismo en México fue útil pero las circunstancias cambiaron conforme se consolidaba el porfirismo, ya que, ésta filosofía se puso al servicio de la tiranía como fue el grupo de científicos que estaban al frente de dicho gobierno y fue el surgimiento del Ateneo mismo grupo formado por el positivismo quien combatió a dicha doctrina que estaba en decadencia, es decir, "...tal doctrina era hostil a los intereses de las clases ...el orden basado en la doctrina positiva no era el orden que la realidad pedía; las ideas de orden del positivismo se convertían en ideas de desorden, perdiendo así su justificación de doctrina social..." (Zea, 1968, p. 50).

Entonces, podemos afirmar que la introducción del positivismo en México se hizo por necesidades sociales y fue una buena salida por el acontecer social que se vivió en ese entonces, desde la independencia hasta la guerra de reforma, se constituyó con la implementación de cátedras que en resumen construyen el "saber para prever, prever para obrar" (Muriel, s/f, p. 559). Sin embargo, como todo proceso social entra en decadencia y un grupo surgido como el Ateneo es quien combatirá la tiranía que se había enquistado en el poder simbolizado por la dictadura de Porfirio Díaz.

Por su parte la creación del CCH en 1971, como se ha mencionado, por encargo intenta corresponder a las necesidades de la sociedad y a las limitaciones que el Dr. Pablo González observaba de los modelos educativos existentes "Vamos a tener que formar estudiantes que sean responsables de su educación" es decir, el uso de menos contenidos y mayor comprensión de la realidad y por ello apostaron a la creación del Colegio con la idea de que los estudiantes "sepan leer, que sepan escribir, que sepan informarse, que les guste la matemática y varias cosas más" (González, 2013, p. 164).

A manera de síntesis, para Juárez, como estadista que supo combatir por un lado al clero y por otro las milicias y su siniestros personajes infundados en caudillos, además de vencer a los grupos conservadores, se tuvo la capacidad de destruir los "sueños de conquista de un déspota europeo" (Zea, 1968, p. 62), sobrevivir e instaurar un nuevo régimen desde un desastre nacional, un país en ruinas, desorden, por lo que se requería establecer una vez más otro tipo de orden y fue precisamente el positivismo que permitió dar un respiro al gobierno liberal e instruirse como posibilidad de cambio y transformación a partir de "la asimilación del indio, la redención del peón, rematar la victoria sobre la iglesia, el éxito de la colonización, la sabiduría general del país y su vida internacional en un plan de igualdad con las demás naciones" (Cosío, 1963, p. 21).

Lo siniestro encarnado en el personaje esquizofrénico infundado como secretario de gobernación y después como presidente de la República, Luis Echeverría, un actor que vivía en la esquizofrenia del poder, cualquier cosa era posible en dicho personaje, por un lado comandaba la "Guerra Sucia en contra de los movimientos de izquierda nacionales", y por el otro, establecía sanas relaciones diplomáticas con gobiernos socialistas como el de Fidel Castro en Cuba, Salvador Allende en Chile.

Con una mano ordenaba el asesinato de Lucio Cabañas y su gente, con la otra ofrecía asilo político a los socialistas chilenos, argentinos. Con una “torturaba a los jóvenes, desaparecía a opositores y atentaba contra la libertad de expresión, mientras con la otra apoyaba la producción de filmes como *Canoa* y *El Apando*.” (Vértiz, 2016, p. 71).

La educación se convirtió en un instrumento para dar origen a una nueva clase dirigente, capaz de establecer el orden, por lo que, “la libertad de conciencia” como postulado burgués para arrebatar la influencia del clero, permitiría la necesidad de emancipación de una religión para servir a los intereses de la sociedad en general. En este sentido, se constituye en una filosofía “Libertad, orden y progreso “La libertad como medio, el orden como base, y el progreso como fin” (Zea, 1968, p. 69) y da origen a lo que será la ENP.

Por otra parte, la educación inspirada en el rector Pablo González Casanova, la educación era, es y seguirá siendo el mejor instrumento para “mejorar la situación de justicia, democracia y libertad social” es decir, la sociedad mexicana debe contar con “sistemas de enseñanza que transiten por el camino de la razón y las discusiones sistemáticas, lógicas, serias y profundas para transformar a la sociedad desde la escuela” (González y García, 2013, pp. 13-14).

En ambos modelos su origen está en relación a lo que Luis Mora en su momento afirmaba instituir una educación de tipo dinámico, abierta al progreso “crear en los jóvenes el espíritu de investigación y de duda la adopción de la educación positivista, toda afirmación deberá ser mostrada por los hechos (Zea, 1968, p. 84).

Desde ese entonces, el positivismo fundó su filosofía en las matemáticas, ciencias naturales (cosmografía, y física, geografía y química, botánica y zoología; y al final los estudios de Lógica; implementó los idiomas vivos²⁰ Inglés, Francés y Alemán se sustituyó el latín a partir de la importancia de las otras lenguas y la producción científica que se tenía en su momento; el español debería de estudiarse hasta el tercer año con la idea de que los estudiante fuesen conscientes de su utilidad (Zea, 1968, pp. 122-123)

González Casanova encomendó un plan de estudios innovador que el estudiante dominara los lenguajes predominantes y su aplicación al español y las matemáticas además de dos “grandes métodos del conocimiento: el histórico-social y el experimental” el conjunto de disculpas del Colegio se agruparon en cuatro áreas o campos de conocimiento: Ciencias Experimentales, Talleres de Lenguaje y Comunicación, Histórico-social y Matemáticas, con el objetivo de formar una visión humanista de las

²⁰ Para Barreada los idiomas vivos tenían otra función: la de estrechar las relaciones con los hombres de otros países, en el sentido de que, quienes escribían artículos científicos ya no era el latín sino sus propios idiomas. Por ello el Latín su función: la de facilitar los estudios y cultivo de la jurisprudencia y la medicina, es decir, después de culminar los estudios de preparatoria.

ciencias y la naturaleza, y un enfoque científico de los problemas del hombre y de la sociedad (González y García, 2013, p. 14).

En este caso, el proyecto del Colegio de Ciencias y Humanidades establecía avanzadas y profundas reformas a la enseñanza superior y media superior tendientes a lograr una formación científica, humanística, política, parte de lo cual se logró y conserva por la combativa actitud de su profesorado joven y progresista; el reconocimiento de alumnos “oyentes con derecho a examen” reducía al mínimo las absurdas trabas burocráticas para aprender y para obtener reconocimiento de lo aprendido. Prácticamente todo esto fue suspendido con el cambio de administración: el ambicioso y avanzado proyecto de Universidad Abierta (Pérez, 1977, pág. 3-4)

Estos son algunos antecedentes que comparten la ENP y CCH como producto de un cambio y transformación social en el que los jóvenes son los protagonistas de ese cambio, un modelo que trae a cuestras la creación de la educación pública y otro que irrumpe como “un nuevo paradigma”, una epistemología que se centra en el estudiante, ambos conducen a proponer un currículum en función de un tipo de racionalidad que conlleva a “tener la capacidad de gobernar el comportamiento” se perfila una alternativa para dar origen a un tipo y modelo de sociedad a la cual se aspira de acuerdo a los momentos históricos de su fundación (Habermas, 1987a, p. 47).

El currículum como concepción tipológica para moldear a la sociedad escolar o como lo llama Habermas (1987a) una racionalización-cosificación, es decir, “la racionalización social fue pensada siempre como cosificación de la conciencia” (p. 7), a través del conocimiento, ciencia, aprendizaje, cultura, etcétera; ambos constituyen los elementos que obedecen a una intencionalidad y finalidades institucionales y sociales, estos orientarán y guiarán no solamente la selección de contenidos y métodos de enseñanza que permitirán el logro de determinados tipos de aprendizajes, sino también, obedecerán a la intencionalidad del sistema político social, de los organismos financieros internacionales, instituciones nacionales, etcétera; en ese sentido, la UNAM mantiene dos tipos de currículum contrapuestos uno con respecto al otro, un heteroestructurante vs autoestructurante (Not, 1987) y desde allí, se intenta orientar la formación de un tipo de estudiante que alimenta a las instituciones de educación superior.

En relación al currículum escolar, éste lo podemos concebir como el conjunto de planes y programas de estudio “un documento escrito” “el currículum como producto” y que contiene elementos mínimos como los fines y propósito educativos, es decir, “es un plan prescriptivo que orienta y norma el proceso educativo” (Ruiz, 1998, p. 21), en este sentido, se especifican objetivos y fines, contenidos y experiencias de aprendizaje que deben ser aprendidos, es decir, es un plan intencional (Ruiz, 1998), por

lo que, obedece a una tradición como es el caso de la ENP, mantiene el conocimiento estático, que caracterizan al alumno que no cuestiona y no opera sobre él.

Sin embargo, con el rompimiento de paradigmas en el diseño curricular, está el currículum “como práctica social y educativa” (Ruiz, 1998, pp. 20-26), en el cual podemos considerar el diseño que obedece la creación del Colegio, es decir, rebasa las vivencias de los actores, no es suficiente revelar la intencionalidad política de los planes y programas de estudio, sino que, se hace necesario caracterizarlo desde una postura crítica de las acciones sociales, políticas y educativas. Es decir, un conglomerado de valores, intereses, expectativas y actitudes se construyen en función de un conjunto de relaciones que surgen entre docentes y estudiantes; por lo que, el currículum es concebido como “práctica pensada y vivida”, Ruiz (1998) concibe a la primera, como el medio que permite recoger los intereses, aspiraciones y percepciones sobre la formación profesional, la profesión y la educación de quienes ostentan el diseño; la segunda, las interpretaciones de los actores y estudiantes, son mediadas por las formas de pensamiento, aspiraciones y expectativas desde ese diseño de formación profesional, la enseñanza y el aprendizaje (Ruiz, 1998, p. 25).

En el caso de lo que se vive con el currículum como producto, es decir, la elaboración de un documento base resultado de la planificación y organizado en asignaturas, a pesar de la reforma de 1996 que consideraba una organización por seis áreas, *físico-matemáticas, químico-biológicas, económico-administrativas, ciencias sociales, humanidades y artes*; tenían un problema sobre el diseño de las asignaturas: una, homogeneizar el aprendizaje, nombres de asignatura incoherentes con el contenido, ubicaciones inadecuadas, insuficiencia de la carga horaria, los contenidos organizados de manera homogénea... (ENP, 2011b, p. 5).

El currículum como práctica social y educativa, se inserta en un contexto como práctica social y convive con la realidad social con sujetos reales, es decir, la enseñanza que se orienta y dirige hacia la apropiación del conocimiento del Otro, del contexto, asuma valores, actitudes hacia la investigación, el rigor intelectual, la exigencia, la crítica y el trabajo sistemático... (CCH, 2015).

La Escuela Nacional Preparatoria (ENP) pretende un profundo conocimiento sobre las asignaturas por parte de los estudiantes, así como el aprender a investigar como elemento inherente de la educación superior. Además permite establecer un código de ética que sirva como base para el desarrollo de su accionar con patriotismo y una conciencia de estado.

El egresado del bachillerato de la Escuela Nacional Preparatoria, conocerá lenguajes, métodos y técnicas básicas inherentes a las materias en estudio, así como las reglas básicas de investigación imprescindibles en la educación superior. Será capaz a la vez, de reconocer los valores y comportamientos de su contexto social, poniendo en práctica su formación afable y humanística, es

decir, su código ético, que lo ayudará a fomentar su iniciativa, creatividad, respeto, lealtad, solidaridad, patriotismo y conciencia de Estado (ENP, 2014).

Cuatro elementos integran el perfil del egresado del CCH, conocimientos, habilidades, actitudes y valores; además de contar con actividades científicas y humanísticas que coadyuvan a la formación académica y personal de los jóvenes, es más una formación cultural se integra en la formación de estos.

...el Colegio promueve un tipo de cultura que consiste en aprender a dominar, a trabajar, a corregir la lengua materna, aprender a aprender, a informarse, así como a despertar la conciencia de lo que se lee y se escribe como base de sus aprendizajes y del éxito de su vida académica y social (“Oriente”, 2014, p. 2)

En relación a la comunicación que se dirige a los padres de familia:

El Colegio tiene como propósito que al concluir sus estudios su hijo haya adquirido una serie de conocimientos, habilidades académicas, actitudes y valores que le servirán para continuar sus estudios profesionales y para su desarrollo como persona a lo largo de su vida.

Para ello, el Colegio cuenta con una infraestructura que va desde los salones de clases, biblioteca, laboratorios, canchas, salas, mediateca, laboratorio de idiomas, servicios de fotocopiado, etc. así, como actividades científicas y humanísticas que coadyuven en la formación académica y personal de los jóvenes para que cumplan con el perfil de egreso (CCH, 2014).

Las instituciones proponen perfiles de egreso, un modelo de formación y la tipificación de sus profesores, hay una clasificación del tipo docente, de acuerdo con la aportación de Donald Schön, en este sentido que se comprende por formación en los estudiantes del NMS, es lo mismo la dupla que nos han dicho que enseñar-aprender es formación, la escuela de formación y el formador de formadores, ¿qué relación tienen con la propia formación?

1.7 La formación del sujeto y el retorno de sí mismo: nuevo paradigma

Crisis de sentido sufren las actuales sociedades (Berger y Luckmann, 1997; Zelman, 1997; Insuasty, 2013, otros) son las instituciones escolares las que se mantiene como el útil reducto, de repertorios y reservorios de sentido y significado de dichas sociedades, por ello las crisis son creadas desde el exterior y son admitidas por las instituciones a partir en la implementación de reformas estructurales y curriculares, conducen a la exigencia de un nuevo tipo de comportamiento del sujeto, por ende, de sociedad.

El mundo intersubjetivo de la vida cotidiana es puesto en crisis a través de las interacciones sociales que tienden a ser modificadas por esas crisis de sentido y significado inducidas, qué han hecho en los últimos tiempos con la introducción de la tecnología en la vida cotidiana, se ha inducido a los jóvenes, hacer del tiempo y la tecnología desechables (Bauman, 2008) es decir, el tiempo de duración de los eventos laborales son desechables, sin interés por permanecer en ellos, además el tiempo es vendible

(Giroux, 2003), en el sentido de las telecomunicaciones, se vende tiempo-aire, tiempo-megabyte, renta de tiempo-señal de TV de cable, etcétera.

La sociedad en la actualidad se caracteriza por la ausencia de sentido, es decir, no se construye sentido y se trabaja a partir de una contracción sin plan, sin proyecto, sin cuestionar, se piensa sin pesar, nos convertimos en seres que leemos el mudo a través de cortos enunciados, de titulares de prensa sin análisis, sin criterio personal, damos origen a la construcción de “individuo” “que no cuestiona la realidad, ni leen sus contextos, no se construye sentido (Insuasty, 2013), la universidad termina cerrando con broche de oro la formación al dar margen al estudiante y éste no se estudia desde el problema que vive en ese mundo social de la vida cotidiana, sino desde las necesidades personales del triunfo económico individual (Insuasty, 2012).

Una utopía degenerada (Mendoza, 2007) acompaña al mundo social de la vida cotidiana, prevalece en la sociedad y en su mayoría de profesionales no escapa de ellas, estamos y asistimos en este mundo social que nos mantiene ocupados en cientos de miles de superficialidades a las cuales les rendimos tributo, una gran cantidad de personas muestran una alta preocupación por el corte y color de su cabello, marca de sus *jeans*, existe depresión por no poder comprar el último modelo de *Iphone* o cualquier *smart*, el video juego, pc, etcétera. La sociedad vive desconcertada pero con tecnología en mano, superficialidad con fuerza contenidas en dicho mundo e incluso, los sectores empobrecidos con tecnología limitada como lo es el celular; esta banalidad nos ahoga como seres humanos, y de esta manera se están construyendo las sociedades enfermas, delirantes y fáciles de manipular (Insuasty, 2013).

En el sentido práctico dice Alfred Schütz (1993), las vivencias del sujeto pueden conducir hacia una reflexión, una rememoración y ocurren en la vida cotidiana donde “...el yo actual piensa, vive en el nivel de conciencia del mundo espacio-temporal” (p. 77); entonces los sentidos son acciones que orientan y dirigen a los Otros. En lo antes expuesto, podemos afirmar que las acciones como actividades espontáneas se dirigen hacia el futuro, la tecnologización del mundo de la vida cotidiana pueden ser “las pretensiones constituyen o interceptan lo que está viniendo” (Schütz, 1993, p. 87) de quienes dirige la tecno-burocracia-científica, es decir, nos presentan lo que está por venir, las acciones son conocidas por sus anticipaciones, tienen fines y los de una acción son conocidos de antemano mediante la anticipación. Schütz se pregunta ¿Es el acto o la acción lo que se proyecta? Lo que se fantasea, “...lo que se proyecta es el acto, que constituye la meta de la acción, y que cobra vida mediante esta... sólo el acto completado puede ser representado por la fantasía.” (Schütz, 1993, p. 89) ¿cómo rescatarnos de estos dispositivos de dominación y exclusión?

Estamos en una época del sinsentido, de la arrogancia, superficialidad, de la negación del sujeto y su realidad ¿Qué es lo que se está construyendo? y el ¿cómo se hace? y el ¿para qué se hace? si lo que estamos haciendo se orienta a las necesidades reales de los sujetos, o son los caprichos, egos y miopías que nos acompañan desde nuestra construcción auto-biográfica e histórica, por ello la importancia de rescatar al sujeto y su transformación de la sociedad.

La crisis de sentido cruza una crisis de civilización de la sociedad, no hay organización que se salve incluyendo a aquellas quienes empujan procesos de transformación como pueden ser las universidades o instituciones secundarias para la especialización y como lo pueden ser las formadoras de posgrados; de acuerdo con Zemelman (1998), la búsqueda de alternativas para repensar desde lo que somos a partir de las características de esta crisis de sentido.

La mercantilización del sujeto: un sujeto que no construye con otros seres, máquinas, competitividad, se entra en la lógica del mercado capitalista, en el cual prevalece el consumo excesivo y desechable de tiempo y tecnología; se traza una ruta, el del individuo exitoso a partir de una oferta mercantil que incluye un paquete educativo rápido y fácil de digerir, véase la proliferación de escuelas particulares convirtiéndose en mercenarias de la educación, programas educativos e incluso de posgrado, además con la nueva ley del servicio profesional, los mismos actores docentes en contubernio con el sindicato, han creado estos espacios para “formar” y acreditar la serie de exámenes a las cuales están siendo sometidos los actores del nivel básico y medio superior.

La muerte de las ideas: Se ha vendido a través de los medios masivos de información la idea de la inexistencia de utopías, ideales, se dijo en su momento el fin de la historia, ya no es posible hacer con los Otros, no existe la historia, sólo el aquí y el ahora y en ocasiones lo tomamos como punto de partida entre actores, negando la historicidad de los sujetos; se elimina la posibilidad de reconstruirse como proyecto colectivo, nos constituimos en humanos sin plan, sin proyecto, sin cuestionar, sin pensar, etcétera, no nos atrevemos a construir sentidos en lo que hacemos; estamos en la escuela, porque nos pagan, un empleo más “*ya la hice \$%/&%/&#, aquí no se trabaja y el sindicato nos defiende si nos quieren correr*”²¹, este tipo de mentalidades que agobian a las instituciones públicas ¿qué tipo de estudiante se está formando?

La pérdida de la construcción colectiva: Asistimos a la pérdida de sentido de lo común, de lo público, crisis de pertenencia a lo colectivo con perspectiva política, crisis que no nos permite pensar en lo que es de todos, una ausencia presente de lo colectivo se manifiesta en la individualidad con la ley del yoyo, acompañada de otra ausencia presente, la defensa de lo que podemos definir: es de todos.

²¹ Profesor del CCH de recién ingreso como docente

Sin embargo, existen algunos movimientos en las instituciones del nivel medio y superior que intentan rescatar y reconstruirse como sujetos, pero, en la mayoría son iniciativas propias de los jóvenes como lo veíamos anteriormente, los sujetos se manifiestan y la escuela la toman como un contraespacio al modelo neoliberal, a pesar de las tipificaciones que hacen diversos actores de que cuentan con pluma y medio para hacerlo, un tipo de intelectual que se niega a pensar en las causas que generan la movilidad y legítima del joven, acompañando la visión de sectores como el empresarial, para este sector, el activismo estudiantil (feminista, ambientalista, antibelicista, etc.) es la prueba de que los jóvenes no están correctamente adoctrinados” (Insuasty, 2013).

Dado lo antes expuesto, formar al sujeto exige de una nueva epísteme que conduzca al Otro al proceso de reflexión de lo que ha hecho, es decir, el sí mismo, llevarlo a una corriente de conciencia para que de actor se convierta en sujeto de su acción (Berger y Luckmann, 2001); un proceso de reflexión de sí mismo, para ello habría que reconocer “La familia, la escuela, el derecho son, a mi juicio, instituciones por las que una colectividad, cualquiera que ésta sea, reconoce y refuerza el espacio de construcción del sujeto individual o colectivo” (Touraine y Khosrokhavar, 2002, p. 29). Cómo potenciar ese acto creativo y liberador del actor social como individuo o grupo, capaz de crear, mantener y transformar sus singularidades y al mismo tiempo conservar algunos valores universales, es la complementariedad, la interdisciplinariedad y la transdisciplinariedad, una salida para constituir un sujeto como actor social, como nuevo paradigma de la formación.

Un ideal educativo pretencioso en el sentido de liberación, al sujeto personal y colectivo, de los despóticos intereses del poder económico y el uso irracional de las tecnologías, así como el accionar de los jóvenes, sus intereses, lo desechable del tiempo y TIC's, como modelos de consumismo irracional. Hoy se habla de la educación centrada en el estudiante, “...la escuela debe centrarse en el alumno, en el estudiante, en el individuo, y ayudarles a convertirse en sujetos, pues evidentemente el conocimiento es el medio fundamental para convertirse en sujeto” (Touraine, 2002, p. 35), el “bildung” para Gadamer (1991, p. 40)

Centrar la educación en el estudiante, como punto de partida constituye un parteaguas para alumnos y docentes, formar sujetos como actores sociales, implica que el análisis no se reduce única y exclusivamente a las manifestaciones y comportamientos observables. Por lo anterior, los sujetos no pueden ser ubicados desde su momento histórico del aquí y del ahora, más bien, determinar el contexto de articulaciones espaciales y temporales que influyen en él, sino ir más allá, “...de las variables macro y micro-sociales externas, hay que situarlo dentro de él mismo, para comprender sus dinámicas constitutivas y sus representaciones (Guerra, 1997, pp. 116-117).

Formar sujetos sociales capaces de modificar su entorno, mediante el trabajo y la comunicación, cuyo fundamento sea la ética, y sea capaz de sentir vergüenza por no haberse comportado como sujeto, en palabras de Touraine:

Sujetos que defiendan su individualización, que no renuncien a buscar el sentido de nuestra existencia, que refuercen los imperativos interiores como el respeto al otro, la dignidad, la solidaridad, un sujeto que busque en nosotros y entre nosotros las huellas que nos conducen al conocimiento y la acción (Touraine, 2002, p. 35).

Esto es, no podemos quedarnos en la construcción de tipologías de conductas como lo remarca Zemelman.

Hay que avanzar en el estudio de los procesos de constitución de las subjetividades, ya que los sujetos son una expresión particular de la subjetividad social y, como tales, son capaces de construir realidades por sí mismos. No son sólo producto, son también productores y, en consecuencia, tienen potencialidades de sentido (Zemelman y León, 1993, p. 117).

Las reformas educativas en realidad están centradas con respecto a los estudiantes, de qué manera se constituyen en medios para proveer dispositivos y logren los estudiantes movilizar no sólo conocimientos sino habilidades y puedan resolver problemáticas de su vida cotidiana escolar además lo que Alan Touraine dice “yo mantengo que la escuela debe centrarse en el alumno, en el estudiante, en el individuo, y ayudarles a convertirse en sujetos, pues evidentemente el conocimiento es un medio fundamental para convertirse en sujeto” (Touraine, 2002, p. 35).

Hablar de formación nos referimos a los dispositivos como la universidad, la escuela normal, la implementación de sus planes, programas, contenidos, etcétera, forman parte de los soportes y condiciones pero no es formación (Ferry, 2008).

De acuerdo con Gilles Ferry (2008), Gadamer (1991) Larrosa (2000), Filloux (1996), entre otros, formarse viene de forma, para actuar, para reflexionar y perfeccionar esta forma, “formación es completamente diferente a la enseñanza y aprendizaje, pueden ser soportes, formar parte de, pero la formación, su dinámica, es desarrollo personal. La formación es encontrar formas, consiste en y para “cumplir ciertas tareas para ejercer un oficio, una profesión, un trabajo” (Ferry, 2008, pp. 53-54).

La formación profesional, es ponerse en condiciones para ejercer prácticas profesionales: conocimientos, habilidades, cierta presentación del trabajo a realizar de la profesión que se va a ejercer, la concepción del rol, la imagen del rol que uno va a desempeñar, etcétera, mirarla en el sentido de una dinámica del desarrollo personal (Ferry, 2008).

Nadie forma a otro, el individuo se forma, es él quien encuentra su forma, es él quien se desarrolla. El sujeto se forma solo y por mediación. Esta última es variada y diversa, están implícitos los docentes, las

lecturas, las circunstancias, las relaciones con los otros; todas estas son mediaciones que posibilitan su formación y además orientan el desarrollo.

Un retorno sobre sí mismo lo llaman los autores antes citados, Ferry propone tres condiciones de lugar, tiempo y la relación con la realidad. Pensar, tener reflexión sobre lo que se ha hecho, en sí no es formadora, al menos que se busque el espacio y el tiempo fuera de ella (Ferry, 2008), es decir, buscar los medios para volver, revisar los hechos, reflejar y tratar de comprender para que se dé la formación.

Larrosa retoma al maestro como un mediador, el que no ofrece una fe, una vida y un saber, sino una exigencia:

El maestro domina el arte de una actividad que no da nada. No pretende atar a los hombres a sí mismo, sino que busca elevarlos a su altura, es decir, a lo alto de ellos mismos, a lo que hay en cada uno de ellos que es más alto que ellos (Larrosa, 2000, p. p. 11).

Para Larrosa, formar tiene dos caras como las monedas, por un lado, “dar forma y desarrollar un conjunto de disposiciones preexistentes”. Por el otro, “llevar al hombre hacia la conformidad con un modelo ideal de lo que es ser humano” (2000, p. 12), es decir, pensar la formación sin tener nada prescrito de su desarrollo ni un modelo normativo de su realización.

El autor concibe la idea de formación contenida en un final “que podría entenderse como el logro de una identidad” entendida como el pleno del conocimiento y el pleno dominio de uno mismo (autoconciencia y autodeterminación); “el uno mismo” como un atributo o una propiedad, una especie de “auto apropiación”; por último, el tiempo de la formación según Larrosa, no es lineal ni acumulativo, es un “movimiento que conduce a la confluencia en un punto mágico (situado fuera del tiempo), una especie de sucesión de círculos concéntricos” (Larrosa, 2000, p. 79).

La formación se retoma del concepto “*Bildung*” y como acepción, la cultura que posee el individuo, ésta como resultado de su formación, es decir, proceso y patrimonio del individuo, “una vinculación entre las ideas de la enseñanza, aprendizaje y competencia personal” (Gadamer, 1991, p. 38).

Formación es la conciliación con uno mismo, el reconocimiento de sí mismo en el ser Otro; es “ocuparse de una tarea no-inmediata, un extraño, es más allá de lo que el hombre sabe y experimenta directamente” (Gadamer, 1991, p. 42). La formación va más allá de acreditar un curso, pasar un examen, es aprender para la vida, es el movimiento que los actores imprimen por su interés en relación a una idea posiblemente acabada en sí misma.

En cada uno de los planteamientos anteriores sobre formación, está implícito el aprendizaje, como uno de los dispositivos para la misma, Philippe Meirieu concibe al aprendizaje en los actores, “burlar los pronósticos de todos los profetas y las predicciones de todos aquellos que quieren nuestro bien y dicen

conocer nuestro modo de ser” (Meirieu, 1998, p. 80), es decir, aprender a subvertir nuestro verdadero modo de ser; es un acto de rebeldía contra todos los fatalismos, y aprisionamientos, es una libertad que permite desbordarse a sí mismo, en el fondo, aprender hacerse uno mismo.

En palabras de Meirieu (1998) se requiere una “revolución copernicana”, nadie puede ponerse en el lugar del otro y que todo aprendizaje requiere de una decisión personal irreductible del que aprende. Es decir, “aquello por lo cual alguien supera lo que le viene dado y subvierte todas las previsiones y definiciones en las que el entorno y él mismo tiene tan a menudo tendencias a encerrarle” (p. 80).

La revolución copernicana a la que alude Meirieu, implica modificar el ser y hacer docente, el ser padre, es el movimiento que permiten a los hombres vivir con sus hijos en el mundo y decidir su suerte en él. Es un “movimiento, un acompañar, un acto nunca acabado que consiste en hacer sitio al que llega y ofrecerle los medios para ocuparlo” (1998, p. 81).

Hacer sitio al que llega, es brindar un espacio de seguridad, es ante todo un espacio de confort en el que “queda en suspenso la presión de la evaluación, en el que se desactiva al juego de las expectativas recíprocas y se posibilitan asunciones de riesgo y roles inéditos” (Meirieu, 1998, p. 81), es decir, crear un confort yo experimentado doy un paso de costado para arropar al que llega.

Formar para la autonomía, implica que el alumno aprenda a gestionar sus propios aprendizajes, ser autónomo implica ser absolutamente insoportable, porque están las gestiones de los tiempos y los espacios, es decir, crear un espacio que el otro pueda ocupar, esforzarse en hacer ese espacio “libre y accesible”, “en disponer de utensilios que permitan apropiárselo y desplegarlo en él para entonces partir hacia el encuentro con los demás” (Meirieu, 1995, p. 267).

Desde la concepción de un bachillerato de cultura básica como lo es el CCH se inserta en la formación de un tipo de estudiante que se enmarca desde una cultura, una visión de mundo con posibilidades materiales, científicas y técnicas concretas, orientada desde la solución de problemas, inquietudes e intereses determinados. Por otra parte, se busca en el estudiante formarlo desde una disposición para aprender por sí mismo, expresarse y hacer cálculos, y posean los principios de una cultura científica y humanística.

En relación con la ENP, ésta se concibe como la formación integral que alcanza el tipo de estudiante que de ella egresa, con la intención de insertarse en el mundo social de la vida cotidiana como continuar los estudios de licenciatura. Por otra parte, intenta incidir en la formación personal, promueve el desarrollo a nivel social, afectiva y valorativo como la formación cognitiva del estudiante.

1.8 El sentido de ser docente del bachillerato de la UNAM

Formar parte de la máxima casa de estudios y ser docente de alguna de sus instituciones, en relación a una de sus representaciones de nivel superior, sus institutos de investigaciones, las direcciones generales y en particular los dos modelos de bachillerato que corresponden a una de las universidades de América Latina más grande en extensión, alumnos, profesores e investigadores; así como ocupar en el ranking mundial el 128 lugar y tercero en América latina, superada por la Universidad de Buenos Aires y la de Sao Paulo (Forbes, 2016).

En este sentido, los dos modelos educativos de bachillerato el *autoestructurante* que se constituyó desde una masacre perpetuada por el gobierno de Díaz Ordaz y seguido por el de Luis Echeverría; y el otro, el *heteroestructurate* que obedeció a una posibilidad de pacificar la diversidad de revueltas mexicanas que se vivieron en la época de reforma; en este sentido, los modelos de bachillerato de la universidad están constituidos por 14 planteles educativos; nueve corresponden al modelo de Escuela Nacional Preparatoria (ENP) y cinco al modelo Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH).

La clasificación de los actores está en función del tipo de categorías o contrato laboral con que cuenta el actor, la estratificación se da por turno, área académica a la que pertenece, esta clasificación corresponde a un hecho social (Maffesoli, 1993) determinado por el sistema político social (SPS) y que, en cierta forma condiciona en lo laboral como el tipo de compromiso que se asume.

Tabla 1. Actores por escuela y modelo educativo de la UNAM

| Plantel | Profesor Asignatura | | Profesor de carrera | Técnico Académico en Docencia | | Otros | Total |
|--|---------------------|-----|---------------------|-------------------------------|-----|-------|-------|
| | A | B | T.C | T.C | M.T | | |
| <i>Escuela Nacional Preparatoria</i> | 1766 | 660 | 513 | 96 | 89 | 36 | 3160 |
| <i>Dirección General</i> | 40 | 13 | 2 | 25 | 19 | 1 | 100 |
| <i>Plantel 1 Gabino Barreda</i> | 136 | 37 | 50 | 7 | 11 | 4 | 245 |
| <i>Plantel 2 Erasmo Castellanos Quinto</i> | 382 | 143 | 72 | 14 | 8 | 7 | 626 |
| <i>Plantel 3 Justo Sierra</i> | 163 | 53 | 25 | 8 | 11 | 3 | 263 |
| <i>Plantel 4 Vidal Castañeda y Nájera</i> | 145 | 64 | 37 | 10 | 2 | 0 | 258 |
| <i>Plantel 5 José Vasconcelos</i> | 215 | 110 | 89 | 8 | 10 | 7 | 439 |
| <i>Plantel 6 Antonio Caso</i> | 176 | 61 | 65 | 7 | 7 | 1 | 317 |
| <i>Plantel 7 Ezequiel A. Chávez</i> | 169 | 45 | 55 | 8 | 5 | 5 | 287 |
| <i>Plantel 8 Miguel E. Schulz</i> | 179 | 56 | 74 | 5 | 10 | 4 | 328 |
| <i>Plantel 9 Pedro de Alba</i> | 161 | 78 | 44 | 4 | 6 | 4 | 297 |

| | | | | | | | |
|--|------|------|------|-----|----|----|------|
| <i>Colegio de Ciencias y Humanidades</i> | 2291 | 889 | 798 | 94 | 0 | 1 | 4083 |
| <i>Dirección General</i> | 0 | 2 | 53 | 24 | 0 | 1 | 80 |
| <i>Plantel Azcapotzalco</i> | 399 | 165 | 152 | 13 | 0 | 0 | 729 |
| <i>Plantel Naucalpan</i> | 419 | 207 | 117 | 14 | 0 | 0 | 757 |
| <i>Plantel Vallejo</i> | 515 | 150 | 138 | 15 | 0 | 0 | 818 |
| <i>Plantel Oriente</i> | 434 | 189 | 144 | 12 | 0 | 0 | 779 |
| <i>Plantel Sur</i> | 524 | 186 | 194 | 16 | 0 | 0 | 920 |
| <i>Total</i> | 4057 | 1559 | 1311 | 190 | 89 | 37 | 7243 |

Integración del personal académico que integra cada uno de los modelos e instituciones. Información tomada de la página electrónica de la UNAM actualizada septiembre del 2015, el 85.82% son de asignatura.

Una población en promedio de 7243 profesores en 14 planteles con dos direcciones generales (véase tabla 1), en este sentido, en la UNAM y en particular en este nivel el 56% de docentes no tienen plaza definitiva por lo que, lo más probable es que tengan otro empleo fuera del servicio educativo o en otro nivel o institución educativa; ya que el resto tiene plaza de tipo B (21.52%) “ya es su plaza o por lo menos concursó para obtenerla y que por lo menos es contratado entre 28 y 30 horas” y de ese resto prevalece el mayor número de docentes con plaza de tiempo completo y que no tienen problemas económicos en función de los salarios que se ganan en dicha universidad.

El Colegio de Ciencias y Humanidades menor en cantidad de planteles pero mayor en capacidad de albergar estudiantes como docentes; estos últimos corresponden al 56.3 de docentes; si pensáramos que el modelo es *autoestructurante* (Not, 1987), en el cual el estudiante aprende a construir su conocimiento por sí mismo, por ende se es autocrítico y crítico estamos hablando que una gran proporción de estudiantes que es empujado a sus límites para comprender y transformar el mundo social.

La composición del universo de actores en el bachillerato de la UNAM es diverso y heterogéneo; tomamos como punto de partida la primicia de “la generalidad está representada en la particularidad de los actores y la particularidad está dentro de la generalidad” es decir, las manifestaciones de la generalidad están íntimamente relacionadas en cada uno de los actores, no hay sujeto o actor aislado y que se gobierne por sí mismo, está vinculado y relacionado con otros patrones de relaciones que se manifiestan en conductas como lo son los propios modelos o las propias áreas académicas a las cuales se suscriben y se generan *habitus* (Bourdieu y Passeron, 2002) que terminan por constituirse en tradiciones.

Tabla 2. Áreas académicas que componen a los modelos de bachillerato de la UNAM

| <i>Áreas académicas en los modelos educativos que pertenecen los actores del NMS de la UNAM</i> | | | |
|---|--|--|--|
| <i>ENP</i> | <i>Asignaturas IV primeros semestres</i> | <i>CCH</i> | <i>Asignaturas IV primeros semestres</i> |
| <i>Área 1 Físico-matemático y las ingenierías</i> | <i>4 asignaturas básicas 4 asignaturas optativas</i> | <i>Matemáticas</i> | <i>6 asignaturas básicas 3 asignaturas optativas</i> |
| <i>Área 2 Ciencias biológicas y de la salud</i> | <i>3 asignaturas básicas</i> | <i>Ciencias experimentales</i> | <i>5 asignaturas básicas</i> |
| <i>Área 3 Ciencias sociales</i> | <i>3 asignaturas básicas 3 asignaturas optativas</i> | <i>Histórico-social</i> | <i>4 asignaturas obligatorias 8 optativas</i> |
| <i>Área 4 Humanidades y artes</i> | <i>7 asignaturas básicas 2 asignaturas optativas</i> | <i>Taller de lenguaje y comunicación</i> | <i>8 asignaturas básicas 5 asignaturas optativas</i> |
| <i>Asignaturas optativas</i> | <i>?</i> | <i>Asignaturas optativas</i> | <i>?</i> |

Número de áreas y asignaturas obligatorias que componen la formación del perfil de egreso, el mayor peso formativo está presente en estas áreas y en ambos modelos educativos, corresponden a los primeros cuatro semestres, ya que, V y VI eligen una de las cuatro opciones para perfilarse hacia los estudios profesionales.

La UNAM instituida desde hace más de 100 años, conserva ciertas tradiciones y una es su bachillerato como el de la Escuela Nacional Preparatoria y sus principales áreas que dieron origen a dicho nivel de estudios, y que desde allí se orienta y dirige no sólo la formación de los estudiantes sino el comportamiento de sus actores (*Véase Tabla 2*) en función del tipo de formación y contrato laboral (*Véase Tabla 1*); Es por ello que son cuatro grandes áreas que recae la mayor formación hacia el estudiante, y se constituyen en las bases y punto de partida del bachillerato para construir los elementos teóricos y metodológicos que han de franquear el acceso de los estudiantes a las instituciones de educación superior (IES) de la misma universidad.

El ser docente se instruye desde cualquiera de estas cuatro áreas (*véase tabla 2*) y que se relaciona con su perfil y desarrollo profesional docente; son el punto de partida de los saberes prácticos que hacen posible esa diversidad, pero es la particularidad de los actores la que se manifiesta, son cualidades de esa generalidad la que permiten dar cuenta en los estudios investigativos, por ello, la selección de los informantes y sus testimonios son valiosos porque están instituidos en una biografía y autobiografía o situación biográfica que influencia la formación del tipo de estudiante que demanda los tiempos actuales.

a) La mujer y su lucha por la igualdad

Los movimientos sociales siempre ha existido la lucha compartida con la mujer y el varón, tal vez no en forma de competencia como se ha manifestado desde la década de los 60's del siglo XX, sino, que la historia nos habla de personajes como Citlalmina a lado de Tlacaélel para luchar contra los Matlazintlas y constituir lo que fue y dio origen a la cultura Mexica; En la época de la independencia personajes como Josefa Ortíz de Domínguez, Gertrudis Bocanegra, Carmen Sedán, entre otras, han dado vida y

moviendo de lo femenino por conquistar mejores condiciones de vida; lo mismo sucedió en la época de la evolución mexicana, hombre y mujeres hicieron posible el cambio, como lo ocurrido en 1968, jóvenes, mujeres, varones, adultos, no importando su profesión y oficio hicieron posible romper la política pública del SPS de entonces y conquistar espacios públicos como lo son las calles, las instituciones públicas, entre otras.

Tabla 3. Universo de estudio en la investigación

| Género | N Nuestro | % Estudio | % Contratos UNAM | Bachillerato nacional |
|---------------|----------------------|----------------------|-------------------------|------------------------------|
| <i>Mujer</i> | 33 | 42.9% | 43.55% | 49.68% |
| <i>Varón</i> | 44 | 57.1% | 56.45% | 50.31% |
| <i>Total</i> | 77 | 100 | | |

Porcentaje de actores contratados en la universidad y sujetos que corresponden a nuestro estudio

La universidad no es un caso aislado, en relación a los discursos feministas podríamos decir que no del todo es equidad de género, toda vía prevalece el mayor número de varones en los puestos de trabajo, la mujer trabajadora universitaria representaba el 39% en el año 2000; y para el 2015 ha incrementado el 43.8 % (UNAM, 2015), lograr la equidad no es tarea fácil, y menos ahora; que la edad limita la oportunidad para ambos sexos obtener una plaza de tiempo completo.

Éste estudio no es sexista, aunque prevalece en términos generales la proporción de actores varones (57.1%) y mujeres (42.9%), sin embargo, la forma de selección se representó a dichos actores (véase *Tabla 3*), aunque podemos encontrar un tipo de igualdad en función del dato registrado por la universidad (2014) en el caso del bachillerato, es mínima la diferencia y podemos decir que existe la equidad de género.

b) Turno

La manera como se contratan los actores está en función de la disponibilidad de las instituciones, en este caso, encontramos la existencia de actores que trabajan en ambos turnos (mixto) y hay quienes se consideran que son contratados por el turno nocturno, éste desde los inicios del Colegio de Ciencias y Humanidades así como la expansión de las Escuelas Nacional Preparatoria, en aquel entonces (1971) y hasta antes de la reforma de 1996 y de manera particular, los CCH tenían cuatro turnos; En este caso predomina el turno matutino, no porque no se hayan registrado los datos, sino porque no tuvimos acceso a la base de datos que el colectivo había creado.

Tabla 4. Distribución de los actores según el turno laboral

| Turno | N | % |
|--------------|----------|----------|
| Matutino | 40 | 51.9 |
| Vespertino | 28 | 36.4 |
| Mixto | 6 | 7.8 |
| Nocturno | 3 | 3.9 |
| Total | 77 | 100 |

Para este caso se consideró el nocturno como turno, a partir de tres actores, se consideran pertenecientes a dicho turno.

c) Áreas académicas

Las cuatro áreas académicas de mayor peso tienen hacia la formación del estudiante de bachillerato implica que están implícitas un conjunto de asignaturas que conforman el perfil de egreso para aquellos que se inclinan acorde a sus posibilidades y oportunidades, en este sentido, las Ciencias Experimentales, en ella se incluyen diferentes asignaturas que se integran en Física, Química y Biología; tal vez no comparten el mismo nombre pero tienen contenidos similares como en la ENP y los temas selectos de Biología, o bien, con temas relacionados con la salud.

En el área histórico sociales ubicamos asignaturas de Historia (Universal y de México) y Geografía, en esta última no se imparte en el colegio, así como en la Preparatoria están las que se relacionan con meteorología, es más se cuenta con una estación meteorológica y ésta forma parte para el aprendizaje práctico de los estudiantes.

Taller de Lengua y Comunicación, ubicamos las asignaturas que se convertirán como el punto de partida hacia la investigación, Lectura y Redacción, en ella se incluye el área de Filosofía, como es el caso del colegio en esta área se incluyen lenguas extranjeras (Inglés y Francés).

Las asignaturas optativas ubicamos asignaturas como Computación, Psicología, Derecho, Orientación, etcétera; en ellas las ubicamos en el área de Otro (véase tabla 5); de manera indirecta constituyen la formación del estudiante que demandan los tiempos actuales.

La vigencia de dichas áreas académicas es cuestionable por los propios actores en función de su trayectoria profesional y la realidad social que exige una formación integral en los jóvenes del bachillerato de la UNAM, los contrasentidos en los que el actor forma a los estudiantes, implica cuestionar lo inoperante que resultan las exigencias del nivel superior y las reformas recientes; la interdisciplinariedad como punto de partida en la nueva formación constituye dos visiones opuestas en relación a dichas áreas, es por ello, el cuestionamiento de los actores "...todas las materias tienen que ligar los

contenidos y las estrategias hacia un enfoque de tipo interdisciplinario...de lo contrario estamos desfasados con las nuevas carreras que imparte la universidad...” es decir, la vigencia es cuestionable, el sentido y significado de las áreas carece de valor y vigencia en relación a las licenciaturas que actualmente se imparten en la IES, y con mayor énfasis en las interdisciplinarias como lo son: *Desarrollo comunitario para e envejecimiento; Teatro y actuación; Gestor cultural, Administración de archivos y gestión documental, Ingeniería en sistemas biomédicos*, etcétera.

Tabla 5. Áreas Académicas

| Áreas | N | % |
|---------------------------------|----|------|
| Matemáticas | 16 | 20.8 |
| ciencias experimentales | 24 | 31.2 |
| Histórico sociales | 13 | 16.9 |
| Taller de Lengua y Comunicación | 15 | 19.5 |
| Inglés | 6 | 11.7 |
| Otro | 9 | 100 |

Los datos que aparecen, constituyen el universo de estudio que se desprenden del trabajo colectivo que se construyó en función del colectivo de la FES-Aragón.

d) Modelo educativo

No podemos negar los contrasentidos que en sí mismos tienen los modelos educativos de la universidad, el CCH y ENP, los principios pedagógicos de cada modelo distan uno del otro y desde la visión de Luis Not (1987) instituyen dos contrasentidos en la formación del Otro; el autoestructurante vs. heteroestructurante, es decir, el primero busca en sus estudiantes construir estructuras que ha de enfrentar la realidad a través de procesos pedagógicas que han de detonar en sujeto autosuficiente y autónomo; mientras que en el segundo, los contenidos, son impuestos desde fuera, un estilo enciclopedias que espera que los otros actúen por él; sin embargo, para algunos actores éste conservan su vigencia “...por lo que de ninguna manera creo que haya una crisis en el sistema educativo del colegio, yo creo que las nuevas miradas y reformas mucho le van a beneficiar también”, hasta dónde un modelo no esta en crisis, entonces, para qué reformarlo o porque la insistencia de las autoridades anteriores para su renovación de planes y programas de estudio.

Por otra parte, hay quien consideran que los modelos son desconocidos por quienes lo imparten “... mira hay muchos modelos educativos, y la realidad, es que muchas veces ni uno como docente sabe bajo el cual se está trabajando...” Hasta dónde las instituciones se encargan de dar a conocer sus modelos de formación e incluso la diversidad de los actores enriquece el tipo de formación a partir de la interpretación en los propios actores.

Tabla 6. Modelo educativo

| Institución | Núm. de actores | % |
|-------------------------|------------------------|----------|
| <i>CCH Oriente</i> | 13 | 16.9 |
| <i>CCH Naucalpan</i> | 10 | 13.0 |
| <i>CCH Azcapotzalco</i> | 7 | 9.1 |
| <i>CCH Vallejo</i> | 1 | 1.3 |
| <i>ENP 01</i> | 13 | 16.9 |
| <i>ENP03</i> | 11 | 14.3 |
| <i>ENP 04</i> | 10 | 13.0 |
| <i>ENP 05</i> | 4 | 5.2 |
| <i>ENP 09</i> | 8 | 10.4 |
| <i>Total</i> | 77 | 100 |

Con el apoyo de algunos integrantes del colectivo, fue posible hacerse de la información para ser integrado en esta investigación.

Una peculiaridad coincide en ambos modelos “...se refiere a que podemos utilizar cualquier estrategia de aprendizaje, desde debates hasta actividades simples y mecanicistas, en las cuales los alumnos, puedan expresar su opinión, tanto alumnos como profesores, sin restricción y en el marco de la tolerancia y el respeto...” la libertad de cátedra como elemento indispensable hacia el actor y la oportunidad de ser él mismo capaz de proponer una transformación desde el aula.

Por otra parte está “...de acuerdo con sus habilidades con lo que él percibe los conocimientos que tienen los alumnos podrá dar clase, entonces, pueden manipular los contenidos de unidades e incluso de material didáctico, no tiene la obligación de seguir unidad por unidad, tema gramatical por tema gramatical, él selecciona los materiales y los recursos que quiere utilizar y la forma de evaluar a los alumnos...” la autonomía se imparte en los cinco colegios y las nueve preparatorias (véase tabla 1) la cual está conformado cada uno de los modelos educativos del bachillerato de la UNAM.

Otro de los contrasentidos que presentan los modelos de formación del bachillerato de la UNAM, radica en un dilema “maestros jóvenes, maestros viejos” (Igartúa, 2016). La mayoría de docentes universitarios están por encima de los 46 de servicio y se pronostica que para 2025 tienda a disminuir; ya que, con el program de rejuvenecer la planta docente ésta permitiría contar con docentes “jóvenes y baratos” ya que, la diferencia en salarios es enorme, un docente interino con 28 horas a la semana percibe un salario de 12 mil pesos, mientras que un titular C o D obtiene ingresos hasta 120 mil pesos mensuales (Igartúa 2016).

Tabla 7. Ciclos de vida profesional del actor

| Valor | Ciclos de desarrollo profesional | N | % |
|-----------------|----------------------------------|----|-------------------|
| De 1 a 3 años | Inicio de la carrera | 2 | 2.5974025974026 |
| De 4 a 6 años | Estabilización | 3 | 3.8961038961039 |
| De 7 a 25 años | Diversificación/cuestionamiento | 39 | 49.3506493506493 |
| De 26 a 35 años | Serenidad/conservadurismo | 13 | 16.8831168831169 |
| Más de 36 años | preparación para la jubilación | 15 | 19.48051948051952 |
| Sin datos | | 6 | 7.7922077922078 |
| <i>Total</i> | | 77 | 99.9090909090909 |

El conjunto de actores se estratificó en función de lo propuesto por Huberman (1999) y en ello encontramos que la mayoría de actores se ubican en el tercer ciclo de vida profesional.

Los datos (véase tabla 7) anteriores son el punto de partida de nuestro estudio, pero cabe recordar, que la experiencia es el símbolo del Saber Hacer o *know how*, son los aprendizajes prácticos producto de la Situación biográfica, autobiografía, además, es biográfica e histórica la que poseen los actores.

La vida de los actores termina convirtiéndose en un círculo vicioso, pero las aportaciones de autores como Huberman (1990), Fernández (1995), Domingo (1996), entre otros, son considerados como ciclos de desarrollo profesional, por lo que, el ciclo mayor representado corresponde 7 a 25 años de docencia y en una curva estrepitosamente pronunciada encontramos que los primeros ciclos solamente dos y tres colegas están representados, lo que indica que la mayoría de docentes que laboran en los modelos educativos de la universidad ya tiene tiempo que ingresaron al nivel por lo que podemos asegurar que existe una estabilidad laboral y que están próximos a jubilarse; una edad madura prevalece.

Otro aspecto que nos llama la atención, los que corresponden al ciclo cuarto y quinto de similar amplitud, implica que son actores que en su momento lograron instalarse de manera definitiva obtenido una plaza, ya sea de tiempo completo o bien de asignatura tipo B, y en contraste con los primeros ciclos, implica que son actores jóvenes y están dentro del proceso de conseguir una plaza o bien están cubriendo interinatos como docentes.

Con base en la tabla 7 y de acuerdo con la frecuencia de cada subgrupo podemos establecer las siguientes consideraciones:

- i) Todos los ciclos vitales están representados en nuestros sujetos de investigación, es decir, existen actores que dan cuenta de acuerdo a la experiencia que caracteriza Huberman.
- ii) A pesar de no establecer las edades de nuestros informantes, existe una relación entre la experiencia docente y la edad biológica, ya que, para el caso del Colegio, algunos de ellos van en concordancia

con la fundación de la propia institución o están en los límites de los orígenes fundacionales del mismo.

e) Grado académico obtenido

La UNAM en sí misma presenta oportunidades para fortalecer el desarrollo profesional docente en sus actores, no solamente oferta actualización y formación, de acuerdo con el sitio *Web* de la universidad, más de 100 cursos se ofertan cada año para sus actores del bachillerato, volviéndose sinsentidos de la formación con base en sus necesidades, dos se relacionan con la psicopedagogía.

Como observamos (*tabla 8*) encontramos la estratificación con base e el nivel académico obtenido, el cual constituye la diversidad intelectual del NMS de la UNAM y como la formación se inclina más hacia las facultades e institutos de investigaciones, se muestra el grado de superación; en el caso de los bachilleratos, no es que estén descuidados pero, encontramos una gran ausencia de doctores especialistas en y hacia la formación de la materia prima que ha de inundar a las IES y en un futuro mediato la sociedad en sí.

Tabla 8. Grado académico obtenido

| <i>Nivel de estudios</i> | <i>Planteles de bachillerato</i> | <i>Facultades</i> | <i>Institutos y centros de Inv. científica</i> | <i>Institutos centros de Inv humanística</i> | <i>N</i> | <i>%</i> |
|-----------------------------------|----------------------------------|-------------------|--|--|----------|------------------|
| <i>Estudiante de licenciatura</i> | | | | | 1 | 1.2987012987013 |
| <i>Licenciatura</i> | 46.9% | 12.8% | 0.6% | 3.3% | 33 | 42.8571428571429 |
| <i>Estudiante de maestría</i> | | | | | 5 | 6.49350649350649 |
| <i>Maestría</i> | 40.9% | 30.8% | 3.3% | 11.0% | 30 | 38.961038961039 |
| <i>Estudiante de doctorado</i> | | | | | 6 | 7.79220779220779 |
| <i>Doctorado</i> | 9.7% | 52.0% | 96.1% | 74.9% | 2 | 2.5974025974026 |
| <i>Especialización</i> | 2.5% | | | 0.4% | | |
| <i>Total</i> | | | | | 77 | 100 |

Dimensiones del logro académico de los actores, estudiante de licenciatura refiere un pasante, lo mismo sucede en función de maestría y doctorado, salvo algunos de ellos que se mantienen en sus estudios.

Por ello la importancia de crear las necesidades formativas del docente que orienten desde “*Habría también que pensar en cursos que se enfoquen a la actualización en el uso de la tecnología actual, de recursos didácticos y elementos para la investigación de su propia práctica*”. Esas necesidades propias de las instituciones y sus actores. Por otra parte, se alienta a la alta competitividad del actor, “*...se ha propuesto mucho la tecnología pero ahí está la tecnología, la ventaja que tenemos es que un gran número de profesores de CCH casi la mayoría ha tomado diplomados y curso de tecnologías de la información entonces saben hacer cursos saben...*” sin embargo, uno de los sinsentidos en la formación de los actores del bachillerato, es la creación del programa de posgrado; la ausencia de superación y mínima participación “*...cada año son menos los profesores que se inscriben a una*

maestría, y es precisamente porque no pasan el examen, la institución da facilidades, no solo te paga el salario, sino que te da un dinero más...pero ese es el problema no es fácil mantenerte en la maestría”.

Los sinsentidos y contrasentidos en el modelo de formación de la UNAM, se limitan en función de la disposición de los actores, no es lo mismo tener un contrato de tiempo completo, que uno de 28 horas y buscar un segundo empleo para sostener la familia o los gastos personales; por ello “...como es el tipo de Profesor qué es lo que tiene que hacer para poder desarrollarse yo seguí estudiando desde que entré aquí tomé cursos y cursos del modelo educativo de la formación de profesores...” son el conjunto de disposiciones como los llama Bourdieu (2002) las que hacen posible la transformación del actor; no existe un retorno de sí mismo y ubicarse en una corriente de conciencia que logre superar la alienación de su entorno escolar, se funde en la vida del rol de actor.

f) La plaza de tiempo completo un sin sentido para el actor

La existencia de tres o más tipos de contrato, implica la precariedad en la cual se desenvuelve el ser docente; la coerción simulada en relación de un tabulador, no hace más que mostrar las deficiencias contractuales en las cuales se desarrolla el desempeño profesional, como observamos predomina el tipo de contrato por asignatura de tipo A (Véanse tablas 8 y 9), es decir, el contrato de interino y por horas se vincula con lo que se conoce de la globalización de los mercados internacionales, la oferta y demanda, en este caso, son las horas disponibles y grupos las que determinan la permanencia en el servicio.

Tabla 9. Tipo de plaza y nuestros sujetos de estudio

| Tipo de plaza | ENP | CCH | A | B | C | Interino | N | % |
|---------------|--------|--------|----|----|----|----------|----|------------------|
| A | 55.88% | 56.11% | 31 | 7 | | 2 | 40 | 51.9480519480519 |
| B | 20.88% | 22.01% | 17 | 4 | 12 | | 33 | 42.8571428571429 |
| TC | 16.23% | 19.54% | | | 1 | | 1 | 1.2987012987013 |
| T.c académico | 3.03% | 2.30% | 48 | 11 | 13 | 2 | 74 | 96.1038961038961 |
| T.M docencia | 2.81% | 0.0% | | | | | | |

En relación en la categoría asignatura están considerados interinos, A y B; lo mismo sucede en relación lo titulares o de carrera (C).

La plaza de tiempo completo no es un destino posible, o su equivalente, profesor de carrera, técnico académico en docencia (véase tabla 9), no existe apertura, además, si agregamos que la propia universidad tiene un conflicto en función de jubilación, los maestros “viejos” se niegan a jubilarse, y los maestros jóvenes se están haciendo viejos sin posibilidad de ejercer sus conocimientos:

En el grupo de académicos potencialmente jubilables en 2016 el máximo grado de escolaridad se distribuye de la siguiente manera: doctorado, 59.79%; maestría, 18.87%; especialidad, 3.05%;

licenciatura, 17.7%; técnico, 0.23% y sin grado, 0.35%. Por su parte, dentro del grupo incorporado a través del SIJA: doctorado, 24.32% y maestría, 75.68% (DGAPA, 2016 en Igartua, 2016).

A la universidad se le presenta una oportunidad de oro para proponer una oferta contractual para sus actores, con la posibilidad de replantear la desigualdad laboral en función del tipo de tabulador “...*cual es la diferencia de ellos que tienen tiempo completo con migo que tengo los mismos estudios, el mismo grado de estudios e incluso, tengo más que otros, si ellos ganan más de 10 veces que yo... soy un profesor de segunda o de tercera...*”. Las plazas de tiempo completo no son un destino posible, e incluso, a los doctores que son contratados para cubrir las espacios del programa de posgrado “*apenas alcanza para comprar los cigarros*”, imposible de llenar el tanque de gasolina del auto.

La falta de presupuesto y los salarios dispares que van desde los 5 a 12 mil pesos de los profesores interinos e incluso con estudios de doctorado, hasta los 120 mil pesos de aquellos que gozan ser profesores de carrera y en la mayoría de los actores del bachillerato apenas cubren los estudios mínimos de licenciatura.

“No es tanto vender conceptos ni teorías, sino abrir caminos para que el chico dentro de su libertad, elija como ser humano, ejerza su libertad y su autonomía, básicamente es muy importante diferenciarlo...”

(CCHN_PSIC_Mat)

Capítulo II

El sentido, una aproximación conceptual

El sentido como categoría de análisis nos conduce a retomar los planteamientos hechos por Max Weber que observa la acción del actor como una conducta significativa; en este sentido, también se retoman los planteamientos de Schütz, él retoma el problema de la intersubjetividad, y del mundo de la vida como punto de partida de toda relación social. Abandona el camino de la fenomenología trascendental, para dar lugar a una sociología fenomenológica descriptiva, que acepte la subjetividad como un dato original dado. A partir de los datos perceptibles, sensoriales del mundo exterior, describe el vínculo intersubjetivo partiendo de lo que para Husserl (2008) serían reducciones fenomenológicas, Schutz sintetiza en la experiencia sensible y excluye la reducción trascendental.

La intersubjetividad esta dada por una comunicación no mediada por esquemas en sintonía mutua hacia un tu, un nosotros cara a cara a través de flujos de conciencia, considera la existencia de dos tipos de significado el de “mi acción” y el significado del “Otro”; es decir, el significado se ubica entre el actor y su relación con el mundo social y circundante de la vida cotidiana, en este caso escolar, en el cual, el lenguaje juega un papel preponderante para nombrar y justificar su presencia en el mundo. Por lo que, los dos tipos de significado que distingue Schütz, son *los objetivos y subjetivos*; el primero, está referido a los contextos de la cultura, los cuales son socialmente compartidos; los segundos, están referidos a los procesos constituyentes que ocurren en la conciencia del actor, el que produce lo que es objetivamente significativo.

Solamente a través de esta relación del “nosotros” que experimentamos en las vivencias, es decir, se convierten en flujos de esas mismas vivencias en relación a conductas proyectadas que equivalen a las acciones sociales; por lo que, las conductas proyectadas hacia Otro, dirigidas “hacia un yo” que sólo pueden existir en la esfera social, en el marco de la actitud natural, un “yo individual”, no trascendental. Por lo anterior, podemos afirmar que “Si se actúa orientándose a una conducta esperada del otro, y efectivamente se entrelazan los flujos de conciencia, se produce una relación social”.

Desde allí se construyen los motivos que no son otra cosa que las razones que tiene el actor y que definen su existencia en el mundo, y por ende, explican en sí mismo la acción que tiene el actor. De

acuerdo con Schütz, existen dos tipos de motivos, los *motivos para* y los *motivos porque*; los primeros son los que constituyen las bases de un proyecto que requiere ser proyectado hacia adelante, hacia el futuro; los segundos, son los motivos que justifican a la acción en sí misma, es entonces que, la acción está contenida en un trasfondo de intencionalidad por parte del actor.

2.1 El sentido como acción social

Este apartado intenta aproximarnos al concepto de sentido como acción social y su origen sociológico, además de cómo la pedagogía construye el sentido como acción social y la formación como un paradigma del “retorno a sí mismo”, con respuesta a las exigencias que demandan los tiempos actuales en función de la formación del sujeto como posibilidad de ser más y mejor y con posibilidad de incidir en los diversos contextos en los cuales pueda insertarse el joven estudiante.

En toda actividad humana representada en la vida cotidiana o “actitud natural” (Schutz,) o bien “mundo de vida” (Husserl, 2008) en ambos términos se habla de sentido, significado, actividad, práctica significativa, y damos por hecho o por sentado a la acción como una particularidad del ser humano, desde lo fenomenológico, en sí mismo, ya que, sus acciones las conduce a través de una lógica coherente, es decir, un sentido práctico-utilitario de su accionar, en el desarrollo de una diversidad de tipos de convivencia con los Otros. Pero la realidad que trasciende al individuo, la sociedad en Schutz se impone como un elemento “*co-constitutivo de la situación biográfica*”, en cualquier momento el actor se encuentra en un ambiente social, que además constituye el marco en el cual ese actor ejerce sus potencialidades, aunque este ambiente social, para el caso de las posibilidades de acción, “*se impongan como determinaciones*”. El conocimiento socializado para Schutz en el mundo de la vida parte de construcciones e idealizaciones, un mundo de la vida ya pre-dado, ya pre-construido a los hombres.

Pero, qué sucede si esa lógica y esa coherencia no se dan como tal, un contrasentido, ir en contra de la corriente ¿será un estado de locura? ¿Es ir en contra de lo establecido? O bien son mecanismos que el propio accionar de los humanos tiene en función de las contradicciones y desarrollo dialéctico de la propia sociedad.

Podríamos pensar que existe un doble significado en lo que se hace ¿el sentido es un significado doble que pueden interpretarse de las acciones? existen contrasentidos, sin sentidos, entonces según Weber (1997), los sentidos son acciones sociales que se dirigen a los otros con la idea de que ese otro cambie el curso de su accionar, es decir de lo que viene o venía haciendo, los tome en cuenta o se apropie de ellos y cambie el curso de su historia; entonces los sentidos son dobles, contrarios y se hace presente una ausencia del sentido, que podemos llamarla sinsentido (Husserl, 2008).

En este caso, el sentido en la circulación de una avenida por la cual se mueven los autos, es allí y de manera empírica encontramos contra flujo del sentido de una dirección, los humanos se percatan que existe un contrasentido ¿Los contrasentidos son un estado de locura? su accionar en contra de lo establecido, ir en contra de lo que se da por hecho, es decir si el sentido son acciones que se dirigen a los otros para que cambien o sean consideradas para ese accionar, entonces, qué son los contrasentidos ¿son contra-acciones para no cambiar o cambiar el curso de sus historias hacia otro rumbo?

2.1.1 El sentido subjetivo

Desde la mirada de Weber, quien propuso a la sociología una tarea de “explicar de manera interpretativa” (1997, p. 179) esa acción humana provista de sentido y dirigida por éste al mundo interior y exterior, siempre y cuando se dirija hacia el comportamiento de los Otros, es decir, se busca una evidencia cualitativa entre la acción misma, sus nexos y las regularidades que presenta; la acción se orienta por medios representados con fines de ser aprehendidos.

Si las acciones son provistas de sentido, éstas se aproximan a una regularidad, se orientan a través de fines y valores, la conexión de la acción con el mundo de la vida se da a través de esas mismas acciones porque adquieren sentido, por lo que el sentido de la acción termina definiéndose como la acción que se dirige a los Otros a través de fines, valores, en promedio y por su puesto a una tradición (Weber, 1997).

Entonces, el sentido es una acción que se convierte en social porque se dirige a los otros, conlleva intencionalidad, empero ésta surge a partir de una existencia de de intereses actuales que configuran nuestra relevancia, ésta opera dentro de cierta jerarquía de intereses, por ejemplo, los roles que asumimos de manera simultánea responden a nuestra jerarquía de intereses subjetivos.

Conlleva a la adquisición de motivos por los cuales lo hombres viven su cotidianidad aceptando una parte del mundo natural, pero plantean otras en cuestión, para la comprensión de la acción como acto y su diferencia; “qué es la acción, qué es el sentido, su comprensión por parte de un semejante, un participante en la interacción social, un observado de la vida cotidiana, o un especialista en ciencias sociales” (Schütz, 1993, p. 13).

Para Schütz, lo planteado por Weber, lo responde desde donde se constituye el mundo social a través de la fenomenología e implica recuperar el mundo histórico social y su significado que le otorgan los actores. “*La Verstehen* no es primordialmente un método empleado por el científico social, sino la particular forma experiencial en que el pensamiento del sentido común toma conocimiento del mundo social cultural” (Schütz, 1974, p. 77).

Sin embargo el eje rector que permite explicar Schütz es el sentido, la acción y su significado, es a través del mundo mundo intersubjetivo de la vida cotidiana, éste refiere a la experiencia del sentido

común de ese mundo cohabitado por todos, se convierte en cotidiano porque participan todos “...el mundo del sentido común es la escena de la acción social; en él los hombres entran en mutua relación y tratan de entenderse unos con otros, así como consigo mismos...” (Schütz, 1974, p. 16) o bien se encuentran otros elementos que ayudan a clarificar lo antes expuesto:

...el hombre presupone la existencia corporal de sus semejantes, su vida consciente, la posibilidad de intercomunicación y el carácter histórico de la organización social y la cultura, así como presupone el mundo de la naturaleza en el cual ha nacido (Schütz, 1974, p. 28).

Otro referente fundamental para comprender el mundo social de la vida cotidiana se relaciona con el origen y construcción del sentido común que inicia en la formación de la autobiografía en los sujetos, en este caso, el mundo social y circundante de la vida cotidiana, es la herencia o producto del sentido común (Husserl, 2008). La aportación de Schütz se ubica en otro texto póstumo reelaborado por Luckmann (1977) y refiere a las experiencias inmediatas que tiene el hombre, sus acervos y las que podrían ser en un futuro inmediato de tipificaciones:

Cada paso de mi explicitación y comprensión del mundo se basa, en todo momento, en un acervo de experiencia previa, tanto de mis propias experiencias inmediatas como de las experiencias que me transmiten mis semejantes, y sobre todo mis padres, maestros etc. Todas estas experiencias, comunicadas e inmediatas, están incluidas en una cierta unidad que tienen la forma de mi acervo de conocimiento, el cual me sirve como esquema de referencia para dar el paso concreto de mi explicitación del mundo. Todas mis experiencias en el mundo de la vida se relacionan con ese esquema, de modo que los objetos y sucesos del mundo de la vida se me presentan desde el comienzo en su carácter típico... (Schütz y Luckmann, 1977, p. 15).

Desde la perspectiva del mundo social y circundante de la vida cotidiana como un espacio vital se constituye desde un sentido fenomenológico en el que cohabitamos y por ende no sólo tiene sentido sino que lo damos por sentado y que además tiene validez a través de “los sujetos, las cosas físicas y los seres psíquicos que están relacionados con el sujeto fenoménico” (Schütz, 1974, p. 52), es el mundo social de la cotidianidad y experiencia, es decir, el actor se convierte en sujeto desde lo vivencial, en el cual tiene la capacidad para otorgar significado al mundo. La cotidianidad arroja al sujeto, ya que, actúa en él y con él, estamos y formamos parte del mundo o bien, “la presencia en el mundo” como aduce Heidegger (Zichi y Omery, 2005, p. 190) y termina por convertirse en un campo vital que cohabita en sus entornos y contarnos, en los cuales establece un cúmulo de relaciones y al mismo tiempo tiene pequeños resquicios para la reflexión que abran un abanico de posibilidades para dar origen a la construcción del sujeto.

En el mundo social y circundante de la vida cotidiana, existe una posibilidad que éste sea dinámico, siempre y cuando los actores le otorguen vida y movimiento a través de su acción. No es la pasividad del mismo sino el conjunto de derivaciones en el cual se desprenden, y es posible darle una

interpretación a partir de la experiencia. Está referido a un intento de comprensión desde y a partir de la experiencia social “que puede dar cuenta teóricamente de ella y que al mismo tiempo posibilita una metodología apropiada” (Salas, 2006, p. 175).

Ahora bien, cómo explicar el origen de la acción, su significado y el sentido que se le otorga, si tomamos como punto de partida lo que hacen mis semejantes, la distancia entre ellos y yo es la misma, ellos ven lo que yo puedo ver, ellos tienen logros como yo también puedo aproximarme a ellos, por lo que, la situación biográfica no es exclusiva mía ni es significativa, son idénticas con los de mi entorno inmediato (Schütz, 1974).

Sin embargo, “La conducta humana ya es entonces significativa cuando ocurre, y es inteligible en el nivel de la vida diaria, aunque sin duda, en una forma vaga y confusa” (Schütz, 1974, p. 51), en otras palabras, “...sólo una parte pequeña de mi conocimiento del mundo se origina dentro de mí experiencia personal. En su mayor parte es de origen social...” (Schütz, 1974, p. 42), me corresponde la asimilación como producto mío ante y en relación con los Otros, la aproximación la hago yo, así como la interpretación de los actos.

Los seres humanos no somos individuos que actuamos solos en este mundo, no estamos aislados e incluso ni la invención Robinsoniana se escapa de esta interdependencia, porque tenía de compañía a *Viernes*, también se dan las interacciones con objetos, sujetos, seres vivos de diferentes especies y en especial compartimos en nuestro entorno inmediato con otros semejantes a nosotros. “únicamente en el mundo de la vida cotidiana puede constituirse un mundo circundante, común y comunicativo. El “mundo de la vida cotidiana” es, por consiguiente, la realidad fundamental y eminente del hombre” (Schütz, 1974, p. 171).

Es el mundo social producto de ese otro mundo producido por la vida cotidiana porque a través de esta tenemos conciencia del mundo circundante y es justo aquí en donde tenemos conciencia de los Otros y es estar en el mundo en donde baso mis construcciones para poder interpretar sus motivos y sus acciones, de tal manera que es en el sentido común donde se desarrolla la acción e interacción social. Empero, lo desarrollo con base en mis encuentros cara a cara con el Otro, donde y desde mi nacimiento se me estimula para yo empezar a comprender el tipo de acción, el tipo de “motivos para y motivos porque” de esa acción, son las proyecciones, las del “Otro”, en este caso mis padres, hermanos, familia cercana, etcétera, las que permiten que yo desarrolle esa conciencia de poder tipificar al Otro a través de esos encuentros, en los cuales, mis proximidades con ellos e incluso lejanas y anónimas, me doy cuenta del estar aquí y ahora, sin embargo, el sentido común no es igual para todos, por el tipo de relación que establezco con ellos, es allí donde surge la intersubjetividad con los Otros y me doy cuenta que acciones, decisiones y fines no son los mismos o simplemente no los compartimos.

Las tipificaciones vistas desde Schütz, no son más que generalizaciones de las características particulares en relación a los Otros similares a él, es decir, se convierten en tipologías o tipos de “lo que se experimenta en la percepción real de un objeto, es transferido perceptivamente a cualquier otro objeto similar, que es percibido simplemente como del mismo tipo” (1974, p. 39).

Lo que me permite comprender la acción del Otro, es lo que Schütz llama el stock, reservorio o repertorio acumulado del actor, actuamos con un recetario y este no sólo sirve para controlar las acciones de mi comportamiento sino que se amplían en la medida que intercambio con los otros, en otras palabras, ese repertorio, la caja de herramientas que se nos dota en el transcurso de nuestra historia da origen a nuestra autobiografía que es mi biografía y biografía histórica, ya que, la primera es “...sólo una parte pequeña de mi conocimiento” en cambio la segunda “la de origen social” (Schütz, 1974) es compartida y da como resultado la comprensión del mundo de los motivos *para/porque*, la primera como proyecto y la segunda como resultado de dicha proyección.

Podemos decir que un hombre actuó con sensatez si el motivo y el curso de su acción son comprensibles para nosotros, sus asociados [...] tal será el caso de si la acción se ajusta a un conjunto de reglas y recetas socialmente aprobadas para enfrentar los problemas típicos aplicando medios típicos para lograr fines típicos” (Schütz, 1974, p. 55).

En palabras de Salas “Nacemos en un mundo donde poseemos experiencias particulares únicas, y otras que compartimos con el resto, desde nuestros círculos más directos a otros que nos marcan indirectamente” (2006 p. 187). Son las que conforman y confirman mi biografía, pero ésta está compuesta de fragmentos, de relaciones próximas, lejanas e incluso anónimas, de aquí surgen mis intereses y perspectiva, se construyen mis motivos de acción, surge el mundo del deseo y sus desbordamientos, mis compromisos de tipo religioso, ideológicos, políticos, morales, ir y compartir la idea de un equipo de futbol, de una selección a nivel nacional, etcétera.

Para cerrar este aspecto permite llevarnos a plantear qué es acción de acuerdo a Schütz y la crítica que hace a Weber en la idea de clarificar el sentido y su significado:

El proceso por el cual un actor, en la vida cotidiana, determina su conducta futura después de haber considerado varios cursos de acción posibles. Con el término acción designaremos la conducta humana como proceso en curso que es ideado por el actor de antemano, es decir, que se basa en un proyecto preconcebido. Con el término acto designaremos al resultado de este proceso en curso, es decir, la acción cumplida (Schütz, 1974, p. 86).

En relación a lo anterior, los actos son una acción consumada, es decir, el punto de partida son las acciones conscientes, entran en juego nuestra subjetividad, la acción se convierte en acto pensado (en nuestra mente) y es un abanico de posibilidades, en función de una toma de decisión, ese abanico

determina la posibilidad de la actuación que tiene consecuencias o como acto ejecutado o abstención del mismo, de tal manera ambas se delimitan, planifican y por ende traen consecuencias.

Está en juego un futuro inmediato de proyección desde la decisión del pensamiento, provoca un efecto determinado en esta toma de conciencia, por lo que, la decisión le permite modificar o mantener el estado de cosas que guarda con ese tipo de relación. Entonces, distinguir la acción como un proceso determinado, planeado y consciente, implica provocar un efecto determinado previamente, ya sea para cambiar o mantener un confort.

Podemos afirmar que existen dos tipos de acciones, las manifiestas y latentes, las segundas pueden ser simplemente proyectos que no se lleven a cabo, pero una de las características comunes de ambas es precisamente que tienen intencionalidad, es decir, que el proyecto deja de ser tal y se convierte en un propósito y este es determinante para convertirse en acto.

La acción está dotada de un propósito, tiene dirección y sentido, antes de convertirse en acto exige una mínima reflexión del sujeto, ésta le permitirá controlar el curso de la acción a través de un resultado esperado “es un experimento consistente en efectuar combinaciones diversas de elementos seleccionados de los hábitos e impulsos para discernir como sería la acción resultante si se emprendiera” (Schütz, 1974, p.77).

El mundo social de la vida cotidiana es producto del sentido común (Husserl, 2008) y en él se conforman e instituyen los *motivos para* y *motivos porque*, ambos conducen a un conjunto de interacciones entre los actores, en el cual y a través de las acciones nos reconocemos como típicos y por ende, forman parte de “nuestra estructura de recetas típicas de acción, y también de nuestro acervo de conocimiento a mano” (Salas, 2006, p 191). Entonces, la tipificación actúa en fusión de la experiencia y está dotada de sentido, ésta se visualiza en los actos de otros y es posible observarlos como actos propios de humanos, tiene sentido para ellos y para mí, al tipificar nos dota de una oportunidad para que surja la intersubjetividad.

El actor asigna y construye sentidos y significados subjetivos desde el origen mismo de la acción, desde allí posibilita la tipificación y ésta como interpretación de los actos de los demás. Existen motivos para, en el origen de la acción, los actores no actúan sin orientación en el tiempo, en el espacio, esa información previa es quien motiva los orígenes de las acciones; entonces son motivos subjetivos los que posteriormente se objetivan cuando se convierten en actos; los motivos implican objetivos y fines en “el estado de cosas, el objetivo que se pretende alcanzar con la acción” (Schütz, 1993, 88) en el mundo social y circundante de la vida cotidiana.

En este caso, los motivos están relacionados con base en los resultados logrados en ese proyecto, las consecuencias, la respuesta o bien, la justificación de una conducta “desde el punto de vista del actor, el motivo porque alude a sus experiencias pasadas. Estas experiencias lo han llevado a actuar como lo hizo. Lo que está motivado, en una acción del tipo porque, es el proyecto de la acción misma” (Schütz, 1993, p. 89). En ese sentido, estos motivos son la predisposición de los antecedentes biográficos y en los ambientes donde el actor se desenvuelve, aquí se define su situación biográfica, empero el observador, en este caso nosotros, reconstruimos o damos sentido a las biografías de los docentes del nivel medio superior de la UNAM a través del diseño de instrumentos para dar cuenta a partir de los actos realizados.

A manera de conclusión, la existencia de una motivación en el actor, éste se constituye de elementos que permiten englobar un conjunto de cosas previamente imaginados que debe ser producido por la acción, es decir, conforman un proyecto, podemos considerar una planificación para convertirse en una proyección a un futuro dotado de experiencia que vive el actor. Los motivos/porque son la resultante o efecto que provoca en el Otro para establecer un tipo de comportamiento, una reciprocidad que se convierte valores, tradiciones, entonces se espera en el aula conocimientos de tipo procesual, actitudinal y valoral.

2.2 Los contrasentidos y la formación en el bachillerato de la UNAM

Se vive en una realidad que es dialéctica en su construcción y la constitución de los actores está en función del mundo social y circundante de la vida cotidiana, se instituye a partir de un conjunto de contradicciones, es decir, somos producto de ellas y nos instituímos en las mismas; las prácticas escolares, discursivas o pedagógicas de los actores son dicotómicas, prevalecen los sentidos y contrasentidos, ya sea asignados o contruidos a partir del currículum que arropa la vida cotidiana escolar. El sentido como acción social es el punto de partida para establecer la existencia de los contrasentidos, entonces, los contrasentidos son también acciones que se asignan y construyen a partir de ciertas condiciones que los propios contextos ofrecen a los actores en la formación de los estudiantes del nivel medio superior de la UNAM.

El punto de partida para los contrasentidos son lo antes expuesto que se relaciona con los sentidos, en este caso para la formación de los Otros, la constituyen visiones opuestas en sí para dicha formación; dos visiones opuesta sobre el mismo objeto, por ejemplo, “el cuerpo y el alma, dos extremos que equiparan al contrasentido” (Husserl, 2008, p. 254). Dos concepciones sobre la humanidad, encontradas bajo el mismo sol pero con enfoques diferentes, ambas “partes” pertenecen al todo, en este caso, al hombre como resultado del ser. Desde la metodología naturalista del cuerpo como objeto de estudio en las Ciencias Naturales y el alma para las ciencias del espíritu están integras en el mismo

cuerpo, ambas constituyen un contrasentido, pero ambas son complementos de la existencia de la humanidad.

Para Husserl en el mundo de las ciencias naturales se ha gobernado por la geometría y en la cual ha constituido lo “matemático-fisicalista” de las ciencias, ubica la existencia del mundo espiritual y en si es un contrasentido con respecto a dicho mundo (Husserl, 2008, p. 301), por otra parte, desde aquel entonces se pretendió que la psicología era de igual manera objetiva como la física con ello se inicia una construcción del contrasentido desde el mundo investigativo. Por otra parte, la existencia del hombre está gobernada por “dicotomías” como son lo individual-colectivo, los social-particular, lo interno-externo, etcétera.

Por lo anterior, el contrasentido es una visión diferente que observa en el objeto de estudio, en este caso las prácticas pedagógicas se instituyen desde dos visiones en la formación del estudiante, en este caso, la formación adquiere contrasentidos y significados desde la experiencia misma que sufren los actores en su trayectoria profesional docente. Dos miradas del cómo formar al estudiante, a partir de los propios esfuerzos del actor que se asume acorde a las exigencias del contexto social, político y pedagógico.

Son acciones que se dirigen desde dos posturas diferentes para formar a un tipo de estudiante que demandan los tiempos actuales, aunque en las condiciones en que operan las instituciones no haya posibilidad alguna de poder llevarlo a cabo. Arribar a las exigencias actuales implica dar y poner en forma al estudiante (Ferry, 2008), para ello, las visiones que enmarcan un nuevo paradigma de formación para estudiantes que pretenden profesionalizarse a partir de cumplir un ciclo como lo es el bachillerato que se convierte en antesala para dicha profesionalización, implica una nueva postura como lo es abrir el espacio, ahuecarse para que el otro ocupe el lugar del maestro (Meirieu, 1998), el sujeto por entrenar, se impera una búsqueda de sí mismo (Filloux, Touraine, Zemelman, etcétera) que en cierta forma se convierte en un contrasentido por las condiciones en que operan las instituciones que están vinculadas a una tradición y que difícilmente podrán abandonar por la historia misma.

Entonces, dos visiones encontradas una con respecto a la otra instituyen el contrasentido, un tipo de dialéctica en el proceso formativo, sin embargo, el contrasentido, más que tienda a formar, su presencia implica una deformación, tiene una intencionalidad y trasfondo hacia los fines contrarios a lo que se pretende en teoría, es decir, el currículum tiene “buenas intenciones”, pero es el trasfondo, el cambiar todo para seguir igual o peor. Es una realidad vivenciada desde dos tipos de experiencia, la propuesta por el currículum y la que experimentan los actores por “principio de temporalidad en el mundo viviente” (Filloux, 1999, p. 209) estas vivencias determinan el carácter que le imprime el actor al intento por formar al Otro.

Con los contrasentidos, se suprime la causalidad corpórea en el proceso formativo, porque pierde en sí los fines que podemos llamar originarios de la acción social que pretenden formar al Otro, es decir, si cumple con las características que Weber y Schütz exponen; sin embargo, pierde su carácter identificable y diferenciable como individualidad y esta se pierde a partir de la causalidad, no proporciona el espacio-temporalidad, en este caso la escuela, los condicionamientos psicofísicos necesarios además “no le proporciona el menor aporte a su ser como *ens per se*” (Husserl, 2008, p. 257), de tal manera, su gobernar del contrasentido corresponden a la inmediatez ideológica, por ejemplo, opinar sobre algo, un libro, una película y después decir lo contrario es contrasentido.

Entonces, el sentido es y puede ser originario en relación a la formación, éste también es compartido en el mundo social y circundante de la vida cotidiana por Otros, sin embargo, el supuesto sentido se trastoca a partir de una interpretación dualista, está asumida concomitantemente en el supuesto sentido de la experiencia que satisface al dualismo propio, puro y empíricamente fundado, para operar, tal como la experiencia, lo hace, experiencia interna y externa, la temporalidad y la causalidad (Husserl, 2008).

Los planteamientos de Husserl en el sentido de la discusión de la separación de las ciencias del espíritu y las ciencias relacionadas como él las llama “matemático-físicista” en ese entonces se trataba de una crisis de las ciencias a partir de la forma del cómo se gobernaba en el mundo científico con la idea de hacer ciencia, el mundo social y circundante de la vida cotidiana sufrió una geometrización que continua hasta nuestros días; en ese entonces, era un contrasentido proponer nuevas formas de mirar el mundo y ello constituyó un contrasentido en la misma ciencia en la cual la experiencia efectiva se impuso del cómo hacer ciencia.

Hoy en el mundo social de la vida cotidiana escolar, están implícitos los contrasentidos en la formación de los Otros, no vistos como dicotomías sino que forman parte de ese mundo del individuo que está permeado de un tipo de ideología que emanan de los propios actores del SPS que dejan al descubierto la interpretación de un currículum, una política pública, es decir, la intencionalidad como trasfondo político que se esconde en un conjunto de acciones del actor.

2.3 La pedagogía y la construcción del sentido como acción social

¿Qué fabrica la escuela? ¿La escuela puede fabricar? No podemos ignorar que la escuela una de sus funciones es la reproducción social, pero también, es un medio o aparato de producción, es decir, produce individuos con actitudes y disposiciones (Dubet y Martucelli, 1998) que exigen los contextos y quienes dirigen las riendas de la economía del país.

Las producciones de reproducción social se circunscriben en relación a un habitus que se construye a través de las trayectorias de los actores, es decir, los habitus se constituyen por condicionamientos asociados a una clase particular de condiciones de existencia (Bourdieu, 2007), convirtiéndose en disposiciones transferibles, funcionan como principios generadores y organizadores de prácticas escolares y discursivas que obedecen a ciertos fines y valores y además se sitúan dentro de una tradición.

Los habitus producen prácticas escolares y discursivas individuales y colectivas cuando se circunscriben a un colectivo o academia, tienen la posibilidad de reinventarse porque generan necesidades de aprendizaje en los estudiantes, cuentan con ciertos recursos y en gran medida las prácticas son limitadas por éstos. El mundo social y circundante de la vida cotidiana escolar descansa en estas bases que son las prácticas que producen los actores que se dan por sentado y dándose en la objetividad de las instituciones a partir de “las condiciones objetivas incorporadas y convertidas así en disposiciones duraderas... por el hecho de que están en el principio los esquemas de percepción y de apreciación a través de las cuales son aprehendidas” (Bourdieu, 2007, pp. 87, 293). Es decir, los estudiantes o formados les da la posibilidad de movilizarse en la multiplicidad de contextos con el uso de diferentes habilidades como el hablar en diferentes entornos, caminar por senderos ajenos a las instituciones escolares, pensar y sentir en lo más hondo la necesidad de transformar las condiciones objetivas que son producto de los mismos actores y sociedad en la que se desenvuelven.

El trabajo pedagógico en el ser docente, se asume por necesidad de tener un empleo y por gusto o lo que los psicólogos llaman por vocación, es entonces que termina convirtiéndose en “...un trabajo de inculcación, que tiene una duración suficiente como para producir un habitus capaz de perpetuarse, y, de ese modo, de reproducir las condiciones objetivas, reproduciendo las relaciones...” (Gutiérrez, 2004, p. 293). Es entonces que el habitus se construye en función de cierta autonomía que pueden tener los sujetos sujetos, ya que, la academia, el colectivo o la propia institución educativa tiene lineamientos “generales” por los cuales el actor tiene y asume un rol y sus prácticas se modelan en función de dichas reglas que marca el rol.

Por lo tanto, el habitus sistematiza el conjunto de las prácticas de cada persona y cada grupo, garantiza su coherencia con el desarrollo social más que cualquier condicionamiento ejercido por campañas publicitarias y políticas. El habitus “programa” el consumo de los individuos y las clases, aquello que van a “sentir” como necesario. “que la estadística registra bajo la forma de sistema de necesidades, no es otra cosa que la coherencia de elecciones de un habitus” (Bourdieu, 1998).

Cómo conservar la individualidad desde lo colectivo en el ser actor (Touraine, 2002), cómo sustituir nuestra ignorancia y mediocridad que terminan ser mediadas por la colectividad, lo mismo sucede con

los proyectos, trabajos colectivos, hablamos a nombre de él, construimos un discurso desde las bases de los proyectos, el ABPxP (Aprendizaje Basado en Problemas por Proyectos) cómo conservar la individualidad que nos hace sujetos ante una colectividad o en todo caso, desde donde hablamos cuando hablamos.

Los resquicios en la individualidad aproximan momentos pequeños que tienen oportunidad para que el actor para un retorno a ser sujeto y tenga la oportunidad de hacer una retrospectiva de sus acciones, le permiten ubicarse en una corriente de conciencia para perpetuar un acto comunicativo de sí para sí mismo (Berger y Luckmann, 2001) y se reconstruya una posibilidad en defensa de su individualidad.

La familia, la escuela, el derecho son instituciones, para Alan Touraine, que reconstruyen las colectividades arrojan de valores, actitudes, prácticas, discursos etcétera, “cualquiera que ésta sea, reconoce y refuerza el espacio de construcción del sujeto individual o colectivo” (Touraine, 2002, p. 29); Desde estos espacios las prácticas escolares y discursivas adquieren sentido para el actor y es posible hablar a nombre de dicha colectividad.

Cómo potenciar ese acto creativo y liberador del actor social como individuo o grupo, capaz de crear, mantener y transformar sus singularidades y al mismo tiempo conservar algunos valores universales, es la complementariedad, la interdisciplinariedad y la transdisciplinariedad, una salida para constituir al actor social en sujeto.

Es decir, se exigen prácticas escolares y discursivas que ayuden a situar a estudiantes y docentes para formar sujetos sociales capaces de modificar su entorno, mediante el trabajo y la comunicación, cuyo fundamento sea la ética, y esta nos ayude a ser capaz de sentir vergüenza por no haberse comportado como sujeto.

Entonces, los actores sociales como los profesores del NMS de la UNAM o cualquier otro subsistema, 37 en existencia (INEE, 2014, pp.), implica que los actores están situados en los bordes del sistema (Gutiérrez y Delgado, 1999), límites, entornos y contornos de los sistemas (Zemelman, 1997), es decir, lo que Gutiérrez y Delgado (1999) se atreven a proponer que el *Socioanálisis Cibernético* puede ayudar a responder en el sentido de mirar a los actores o bien, para Zemelman (2011a), intenta platear como campos problemáticos de contornos instituyentes.

Por lo anterior, ubicarse y ubicarnos en la conformación del movimiento que imprimen los actores y otorgan sentido a sus experiencias (implícitas de conciencia), es posible dar cuenta de la relación entre lo dado y lo dándose (como producto de un proceso) con sus potencialidades, en términos de un *para que*, esto es, “una práctica que sea expresión de un proyecto de construcción social” (Zemelman, 1997, p. 33).

Los actores sociales como productores de proyectos, son capaces de ubicarse en los contornos y entornos de los sistemas, es decir, están y no están, lo que para la Física Cuántica, las partículas pueden estar en dos lugares al mismo tiempo, para los sujetos/actores, sujetos/no sujetos, subjetivación/desubjetivación, es posible ubicarlos en ambos espacios.

Los actores construyen y asignan sentidos a sus prácticas escolares y discursivas o bien pedagógicas desde donde ellos se ubican (entorno-contornos) como oportunidad de acción e inacción hacia la formación de los estudiantes, estos como productores de una intersubjetividad. Entonces la actividad, nos dice Leontiev (1984), es una unidad integral cuya función especial es orientar al sujeto en la realidad objetiva y transformarla en una forma de la subjetividad, es decir, es un sistema con estructura, desarrollo, transiciones y transformaciones internas (Juárez, et al., 2008, p. 1059) que vive el actor.

La práctica es una actividad objetivada convirtiéndose en una forma instrumental de intercambio e inserción en el sistema de interrelaciones con otros hombres en las cuales dan sentido a la vida del actor; las vivencias están en una simultaneidad con los otros, comparto e interpreto tus vivencias desde mi postura" (Schütz, 1993, pp. 135-136), son conductas que se orientan a un fin, en este caso prácticas hacia la formación. Entonces, la formación de los actores está en función de la socialización, en la cual los individuos interiorizan normas y modelos, y por otro, la subjetivación que conduce a los individuos a establecer una distancia con esa socialización (Dubet y Martuccelli, 1998, p. 433).

Para Alan Touraine el sujeto en formación es producto de una combinación de actividades generales y de una cultura particular (Touraine y Khosrokhavar, 2002). Hablar de formación nos referimos a los dispositivos que intervienen para la formación, en este caso la universidad, la escuela normal, la implementación de sus planes, programas, contenidos, etcétera, forman parte de los soportes y condiciones pero no es formación (Ferry, 2008).

Es entonces que las prácticas pedagógicas con las cuales los actores orientan a los estudiantes a la búsqueda y retorno sobre sí mismo, "sobre sus motivaciones, deseos, angustias, maneras de tener miedo del otro, o no, tratamiento del otro como un objeto de poder o no; cuando lo hace es entonces cuando se efectúa un trabajo sobre si mismo" (Filloux, 1999, p. 37); la importancia de este paradigma descansa en la posibilidad de ser al otro un sujeto que actúa y se apropia del contexto como posibilidad de actuar en él.

2.4 Estado de la cuestión: El bachillerato de la UNAM

Un tema olvidado en las investigaciones en México, es precisamente el nivel medio superior, dadas las circunstancias que envuelven dicho nivel educativo, no es de interés para los investigadores, ya que se ubica como un tránsito entre el nivel básico y el nivel superior.

Éste nivel alcanza notoriedad en función de las recomendaciones por parte de los Organismos Financieros Internacionales y en especial la OCDE, que en relación a sus “recomendaciones” determinó al sistema político mexicano en turno hacerlo obligatorio y con esto, apertura la posibilidad de crear nuevos indicios que permitan dar cuenta de lo que sucede en este tránsito de los jóvenes y sus actores hacia la educación superior.

El punto de partida para esta investigación privó lo que publicaba uno de los diarios de circulación nacional en función de lo que sucedía en una de las instituciones del nivel medio superior, diversas manifestaciones en oposición a la reforma por parte del CCH Naucalpan, en ella, los indicios indicaban su similitud con la que se había implantado en el bachillerato de la SEP y las competencias como eje rector de la enseñanza ¿Qué sucede en el NMS de la UNAM, fundamentalmente sus estudiantes, por qué las tipificaciones de ciertos intelectuales en contra de quienes tomaron la rectoría de la universidad como protesta por la reforma curricular que se avecinaba?

2.4.1 Las tipificaciones de los intelectuales

Partimos de una hipótesis falsa en el sentido de que del bachillerato universitario no se había estudiando en absoluto, la pretensión de un estudio de tipo exploratorio en el bachillerato de la UNAM, a raíz de lo que se publicaba en uno de los medios nacionales de mayor circulación y el ataque que sufrían los jóvenes estudiantes por sus acciones en contra de una reforma que ya se había enunciado; qué encontramos:

Las publicaciones corresponden a 14 articulistas y la misma casa editorial había fijado su postura al dedicarle dos editoriales a dicha problemática; en los escritos por estos intelectuales²² sobresalen las diversas manifestaciones y en especial la toma (por 12 días) de rectoría de la máxima casa de estudios por estudiantes del CCH. Las manifestaciones dieron origen a la escritura de más de 25 artículos y dos editoriales en el mismo diario La Jornada, sin considerar a otros medios que en cierta manera son tendenciosos en sus contenidos. Los 14 articulistas se dedicaron a denostar a los estudiantes, las tipificaciones iban desde “inconformes, vándalos, encapuchados, delincuentes...”, sin embargo, dos articulistas que evitaron tipificar a los estudiantes conforman la excepción, sus reservas referían a sucesos anteriores, acuden al espacio-tiempo como elementos históricos para orientar la acción, como lo llama Kant (2005), es la historia como recurso para comprender el momento actual. En su análisis se observa como grupos de estudiantes y maestros son manipulados por la presidencia de la república o por los medios de información en administraciones anteriores, y de esta manera propician la caída de

²² El concepto de intelectual se retoma de Zemelman en función de “lo que importa no es lo que se dice, sino lo que está detrás de lo que se dice” y por ello lo plantea desde el intelectualismo como unidad de sentido desde una ideología por la cual se escuda.

rectores, o bien en su análisis, otorgaban el beneficio de la duda con respecto a la originalidad del movimiento.

El contenido de los artículos predomina la defensa a ultranza de la postura de la administración de la universidad, en relación al diálogo, respeto, sensatez, participación, entre otros; sin embargo, lo que se escapa de sus análisis de estos intelectuales, es precisamente que pasan por alto la formación de estudiantes como un proceso de interacciones, ignoran el perfil de egreso y sus bases en el pensamiento crítico en uno de los modelos educativos como lo es el CCH, un modelo autoestructurante (Not, 1987) que en sí mismo exige la acción del aprendizaje, no analizan o lo dejan pasar por alto el punto de partida, el contenido de los 12 puntos propuestos en la reforma curricular y sus posibles implicaciones.

Lo anterior constituye como un primer acercamiento a nuestro objeto de estudio (en cierta forma no definido), son los jóvenes quienes dan significado y sentido y a la vez vida y movimiento al mundo social y circundante de la vida cotidiana escolar. Son las manifestaciones de estos jóvenes las que dan cuenta de la crisis propias de las reformas que no corresponden a la crisis que vive el sistema educativo nacional y en relación a estas manifestaciones y posturas intelectuales nos preguntamos ¿qué tipo de investigaciones se han realizado en el bachillerato de la UNAM desde el posgrado en Pedagogía y cuál es su relación con alguno de los modelos educativos del bachillerato de la universidad?

2.4.2 Aportaciones del posgrado en el bachillerato de la UNAM

La variedad que muestra la UNAM por favorecer la formación de sus actores, está en esa diversidad de programas para estudiar un posgrado, como lo es la creación de la Maestría en Docencia para la Educación Media Superior (MaDEMS) y su historia muestra nueve generaciones del programa; están los diversos posgrados que se articulan entorno a las IES e Institutos de investigación y en especial el programa de pedagogía; del cual éste estudio forma aparte; en este sentido, qué se ha estudiado en relación al bachillerato de la universidad; qué tipos de estudio se han realizado en especial en el bachillerato de la UNAM?

Seguimos la tónica de la pregunta y específicamente nos ubicamos en las producciones del posgrado en pedagogía de la universidad con la intención de tener un segundo acercamiento en relación a lo escrito del bachillerato de la UNAM y la posibilidad de construir un objeto de estudiado y que irrumpa como posibilidad en función de las exigencias epistémicas como un trabajo colectivo y una temática original, vigente y con posibilidades de aportación al campo de estudio.

En este orden de ideas la búsqueda a través de ordenador y la dirección electrónica de la UNAM (TESISUNAM) nos permite tener un acceso rápido y eficiente y en este sentido, hemos encontrado 13 tesis relacionadas con alguno de los modelos CCH o ENP, algunas refieren a una o dos instituciones en

especial. Para este trabajo, se diseñó un resumen analítico educativo (RAE) de los cuales se sintetizan las aportaciones de diverso actores: *autor, título, tipo de publicación, objetivo o propósito, categorías principales, perspectiva teórica, metodología y sus derivados, método, autores consultados, conclusiones y resultados* (Vuelvas, 2013).

De las 13 tesis y como segundo acercamiento a nuestro objeto de estudio hemos clasificado para la comprensión en dos grupos a partir de la naturaleza de los tipos de estudio, el primero, en aquellas que se basan en una lógica lineal de la investigación, y el segundo, considera la construcción de un corpus del propio bachillerato, con esto, logramos saber qué, cómo y para qué de las producciones del posgrado.

Por lo anterior, la intensión de debatir desde cuestiones más acotadas, la relación entre conocimiento y sentido, estamos ante la presencia de una crisis en la construcción de sentidos; inmersos desde esta lógica de la linealidad del conocimiento, es mínima la investigación que se escapa de esta lógica de prueba de hipótesis y evidencia su fuerte presencia en las propuestas de investigación (Zemelman, 2005).

En este primer grupo, los estudios se limitan a estudiar el comportamiento de los sujetos desde una asignatura, como es el caso de Historia y la implementación de un programa de formación docente con aplicación en alumnos de CCH (Díaz Barriga, 1998). La metodología de la enseñanza de la Geografía a nivel nacional y su relación con varios modelos entre ellos, la ENP (Lorenzo, 1999). La Química, el análisis de las prácticas de maestros y con aplicación a tres grupos del CCH (García, 2002). La Educación Física y su relación con la construcción de la identidad en docentes de ENP (Martínez, 2011); y por último, un estudio comparativo en la enseñanza de la Biología de tres modalidades de bachillerato incluyendo al universitario (Torres, 2007). Adherido a este grupo, están las de una temática dentro de una asignatura “Representaciones múltiples de la estructura de la materia en estudiantes de secundaria y bachillerato, un estudio de tipo estadístico (García, 2011); y por último, el uso de la tecnología para el aprendizaje de la estructura multidimensional de la célula; el uso de mapas mentales como recursos para el aprendizaje (Muñoz, 2009).

En un segundo grupo que se toma como parte del corpus de nuestro y posible objeto de estudio (no olvidemos que el origen de este estudio es de tipo colectivo), parte de formulaciones del tipo ideal como procedimientos metodológicos (Weber 1956) en función de un acercamiento al dato empírico y la posibilidad de construir conceptos teóricos que permitan explicar la realidad social.

En este segundo grupo que hemos clasificado en función de la intencionalidad de los investigadores, refieren hacia la comprensión de la realidad, encontramos estudios de tipo interpretativos: “Procesos identitarios en torno a la formación de estudiantes indígenas en la UNAM” y el tránsito del bachillerato

a la licenciatura (Ramírez, 2011), “Predictores personales y familiares” en el consumo de droga y que detonan en el suicidio” (Sarmiento, 2010); Política educativa en el bachillerato mexicano” (Ibarra, 2010).

Tres estudio de corte explicativo-comparativo, analiza las políticas públicas de cuatro sexenios (1989-2008) en relación a los organismos financieros internacionales. Tres exámenes tipo como instrumentos de medida de “La comprensión lectora en el CCH” PISA 2000 (OCDE), EXANI (Ceneval) y EDI (CCH); y por último, la voz de los actores, la interpretación del “oficio de estudiante del nivel medio superior” (Velázquez, 2005) en relación de tres modelos educativos que prevalecen en el Estado de México.

2.4.3 Asignación de sentido como objeto de estudio

Siguiendo en la misma tónica de las aportaciones al posible objeto de estudio, hemos encontrado los sentidos y significados de los actores en relación investigaciones de corte interpretativo; la categoría sentidos asignados se relacionan con base en una lógica y coherencia del accionar de los mismos actores; es decir, una conducción que se asumen y se espera de ellos o se da por sentado, el rol; como lo es para el funcionalismo estructuralismo, en los cuales la diversidad de sistemas se engranan para constituir y formar roles en relación a la formación de un tipo de actor que ha de asumir en una inmediatez; en este caso, pueden ser los estudios universitarios, un curso, una capacitación, se espera de quien los cursa que asuman dicho rol.

Es así como estos estudios que a continuación se anuncian, se relacionan hacia la formación de los roles como son la ciudadanía; psicólogos en formación; el sentido de formación e institucionalización del ser investigador; pedagogos en formación y el sentido en el uso de la TIC’s; el significado y sentido “democracia” en los discursos de actores políticos de diferentes partidos políticos.

Ana Carolina Fernández (2009) “Construcción de ciudadanía y sociedad civil. El relato de sujetos promotores de sentidos colectivos...” da cuenta en relación de la historia personal de los actores y su relación con la militancia en la sociedad civil a través de una organización que se propone impulsar proyectos de formación ciudadana; se observan procesos que entran en juego para su involucramiento del actor y de esta manera, se convierte en una acción para sí, dando como resultado una forma de construir la identidad de los actores, un retorno a sí mismo (Fillox, 1999).

Marisol de Diego (2012), “La construcción de significados y sentidos profesionales de psicología en formación mediante la participación en escenarios de práctica profesional” en la FES-A, el estudio alude a la formación de psicólogos. Estudiar a los sujetos dentro del contexto en el cual se desarrollan, para identificar y comprender aquellos significados y sentidos que los psicólogos en formación

construyen acerca de la psicología, su ejercicio y el ser profesional al participar en escenarios de práctica profesional; dando como resultado la construcción de una identidad como resultante del proceso psicológico e implica una resignificación de las propias intenciones, motivaciones y proyecciones relacionadas con la formación como psicólogos.

Antonio Zamora (2012) “Entre mandatos institucionales y sentidos...”, caso de la UPN; analiza los procesos y prácticas relacionadas con la investigación educativa, se sitúa y da cuenta de la intencionalidad de las autoridades por construir investigadores más que iniciativa propia de los actores y para constituir la vida investigativa, ésta es cruzada por procesos dialécticos entre lo instituyente, lo instituido y lo contra-instituyente. Por lo que, convertirse en investigadores fue producto de circunstancias y algunos, los menos, lo hicieron por concurso de oposición y sus prácticas fueron adecuándose a partir de pautas establecidas por la universidad.

Marisol Casas (2012) “Sentidos y significados que otorgan estudiantes de la licenciatura en pedagogía a las tecnologías de la información y comunicación...” en la FES-A, el estudio alude a la interpretación de los sentido y significados que atribuyen los actores a las herramientas tecnológicas como los programas *Office*, *Blog* y *Moodle*; del cual se constituye una cultura “ciber” y por ende, la alfabetización *ciberdidáctica* en los procesos de formación del pedagogo.

Margarita Palacios (2013) “El uso de la palabra democracia en el congreso de la unión, usos y sentidos”, es un estudio que identifica las formas lingüísticas que se derivan del lema/tema demo(ó)cr localizadas, además de analizar cómo se usan en el espacio legislativo; un estudio de tipo explicativo en el cual partidos como PAN y PRD aparece el vocablo con mayor frecuencia que en el PRI; los primeros por ser oposición y exigir democracia, mientras que el último se considera demócrata por lo que no se usa en sus discursos.

2.4.4 El sentido en artículos de revista

La formación del sujeto tiene múltiples aristas, la escuela, la comunidad, los amigos, el bar, el partido y equipo de futbol que se practica o simpatiza, la colonia o ciudad en la que se habita conforman núcleos organizados o no, que constituyen el mundo social y circundante de la vida cotidiana; pero potencialmente fuertes en la asignación de sentidos que coadyuvan en la formación del sujeto; en este sentido, las aportaciones que a continuación se describen, permiten tener una mirada de como esos espacios abonan de posibilidades para dar paso a la constitución del actor social.

El estudio de Jorge A. Huego (2000), aborda el espacio como posibilidad de conformar un habitus civilizado, inculto, popular, “nuevo bárbaro” en el cual implican experiencias nuevas que dan forma a

subjetividades autónomas y con ello se construyen sentidos que rompen con los esquemas preestablecidos por parte de las instituciones.

Educare (2004), establece una lógica del espacio en sí mismo, como lo es la universidad, es en ella como lo define Schütz (1974) el mundo social y circundante de la vida cotidiana escolar en el cual pueden darse cambios, transformaciones, la actualización de los docentes, los cursos orientan y dirigen la formación del otro, el ambiente de aprendizaje, el uso de la tecnología, los mismos valores que inculca la universidad, se convierten en dimensiones que otorga sentido y significado para los otros; no hacerlo se convierten contrasentidos propios del espacio.

Es decir, la escuela vista como un espacio de comunicación (Francisco y Pilar, 2007), que rebase la linealidad de la transmisión de saberes y tenga la capacidad de producir sujetos sociales inmiscuidos en los sentidos sociales, que las prácticas que de ella emanan se establezcan posibles vínculos y desemboque en la constitución de actores sociales.

El accionar del actor universitario lo situamos dentro de las dimensiones formar al otro, ser investigador y proponer una configuración crítica de individuo (Fernando Barragán, 2007), es decir, el espacio como posibilitador y potenciador en la construcción de sujetos que tome como punto de partida las demandas del Otro y se convierta en proyectos, implica dar espacio y cobijar al otro (Larrosa, 2000).

La aportación al objeto de estudio del sentido lo establece María Dimitriva (2007), pero en esa lógica y coherencia que se espera que el actor haga, se da por sentado, el uso de la violencia simbólica y la imposición de lo “correcto” que opera en las instituciones educativas, entonces son sentidos asignados que desde esa dimensión el actor asume una postura de enseñar y dirigir al otro a través del “conjunto de utensilios” del cual podrá ir al encuentro con los otros (Meirieu, 1996).

En el caso de Philippe Maubant (2009), refiere que el sentido que se asigna a la práctica profesionalizante del actor, deviene de un resultado, de la combinación de los dispositivos y su elementos constitutivos de dicha práctica como son los: saberes, principios organizadores de la práctica, enseñanza, procesos de elaboración, construcción y aprendizajes, y en este sentido, la práctica profesionalizante se convierte en la objetivación de toda la actividad.

Los sentidos implicantes en la formación del ser humano a partir de la educación virtual, Jaime Andrés Torres (2010) nos acerca desde la pedagogía crítica y liberadora como contrastar el acartonamiento de los medios virtuales como la plataforma *Moodle* y la tecnología *perse* conllevan a la subordinación que sufre el actor en formación y cómo el amontonamiento de la información constituyen estrategias de sinsentido para la formación colaborativa y reflexiva, ya que están vacías de contenido o incluso

inexistentes, por lo que, los sentidos de la formación centrado en la intención transformadora, experiencial y propositiva del ser humano desde su condición intrínseca individual, social y cultural, siguen siendo sinsentidos; porque al final de cuenta el sentido se fija en términos de los empleadores y la posibilidad de proyectarse al mercado laboral.

El consejo de redacción RFS (2012) plantea que la asignación de sentidos son inherentes a su práctica profesional, el docente asigna “orden y disciplina” al sentido y conciencia de lo que ya existe en la institución; porque recae en lo que Schütz (1974) establece que es el sentido común el que hereda el mundo social y circundante de la vida cotidiana escolar, es quien lo arroja de “pre-conceptos, lugares comunes o certezas que han sido aprehendidas desde el exterior con escasa criba crítica” (2012, p.203), por lo que, el futuro profesional debe aprender tanto los principios morales o éticos como su aplicación a situaciones concretas de su profesión.

El trabajo presentado por Franklin Castillo Retamal, Alejandro Almonacid Fierro (2012), “Las actividades en la naturaleza en la formación inicial docente: un acercamiento desde los sentidos”, contiene aportaciones interesantes en función de los sentidos asignados por los profesores en formación de educación física, el uso del análisis de contenido como método de interpretación desde la fenomenología propuesta por Schütz, así como los resultados obtenidos en 4 meta categorías, además de considerar el sentido desde la significación que el actor otorga a la coherencia y lógica que se desenvuelve la vida; no rebasa los planteamientos del resto de autores cuando una categoría empírica se vuelve sentido simplemente por repetición y si es así, significa “algo” y este es sentido desde las macro categorías relacionadas con las categorías primarias, ya que, la existencia y la vivencia forman parte de esas categorías y estas últimas representan fenómenos y pueden ser agrupados en términos de propiedades y dimensiones.

“Los derechos humanos un contrasentido de las políticas del gobierno colombiano” (Palacios, 2013). Un análisis descriptivo de la realidad colombiana y surge desde los falsos positivos, en el planteamiento del autor, dar voz a hechos políticos transcurridos a más de una década y cómo el Estado a través de su sistema militar y de justicia ha eliminado de manera selectiva a los “enemigos políticos” y como ha debilitado a las FARC, además del cómo ha violentado los derechos humanos (DH) a través de su investidura, esta última la utiliza para llamar al diálogo e invita a defender los DH.

“El contrasentido de la enseñanza basada en competencias” (Planas-Coll, 2013). Un estudio descriptivo desde la concepción de la competencia, y el surgimiento del contrasentido como oposición (contraposición a la idea general) al uso y aplicación del concepto en relación a la educación. Propone diferentes definiciones, pero con la idea de lo que se hace para que no surta efecto y se convierte en un contrasentido, o bien, que es lo que se hace para que no se lleve a cabo el principio de competencia, de

tal manera que, se contraponga con la competencia educacional que toma como base la individualidad y dependencia de los procesos genuinos por los que pasa el individuo.

En este apartado, tres aspectos se vinculan directamente con el objeto de estudio y delimitan sino una continuidad si una posibilidad de poder replantear el nuestro: por un lado, el mundo social de la vida cotidiana de Schütz y el uso de la categoría de sentido propuesta por él, es decir, los sentidos son atribuidos o asignados desde un planteamiento curricular o la acción misma, es decir, se espera que el actor haga o forme a otro y ese otro asigne el sentido en función del posible rol que ha de constituirse en un futuro inmediato. Los contrasentidos vistos como falsos positivos contenidos en las políticas públicas y su intencionalidad como trasfondo de las mismas políticas en los cuales las instituciones asumen como trasfondo en la formación de estudiantes.

2.4.5 Base de datos de Education Resources Information Center

La búsqueda del sentido como acción social en la diversidad de producciones académicas con que cuenta la base de datos del diccionario *Tesouro* a través de *Education Resources Information Center* (ERIC) permite una aproximación de lo que se está construyendo en relación a nuestro objeto de estudio.

En una búsqueda de datos para la aproximación de nuestro objeto de estudio “los sentidos de las formación”, la base de datos en ERIC fue necesario tomar como punto de partida dos conceptos Construcción y sentidos (*Sense Making*), aparece en abundantes trabajos relacionados con estas categorías, la construcción de sentido “*Sense Making*” y lo definen como: "el desarrollo de la comprensión de una situación, el contexto, o concepto conectándolo con el conocimiento existente" (NCTM, 2009, p. 4 en Suurtam, 2012). La construcción del sentido en este caso de docentes y estudiantes está implicado en la asignación del propio sentido que se ubica principalmente en el programa de estudio del Consejo Nacional de Profesores de Matemáticas (*National Council of Teachers of mathematics* [NCTM]).

Por otra parte, observamos que el sentido es inducido desde el propio curriculum y como éste se asigna para desembocar en el estudiante como una movilización de recursos con la posibilidad de poder construir un sentido. “La construcción del Sentido matemático se refiere a la propia capacidad de analizar críticamente los conceptos, en el área de matemáticas en situaciones, contextos y establecer conexiones entre ellos a otros conocimientos... (van den Kieboom y Magiera 2012).

En la base de datos ERIC, hemos hecho una selección en función de la construcción del sentido por parte de actores, encontramos una tendencia fundamentalmente en el área de Matemáticas, mientras que en el resto de áreas permite observar una disminución considerable de investigaciones (Tabla 10).

Tabla 10. La construcción de sentidos (Sense Making) de los actores en diferentes categorías

| Área | Número de trabajos | Características |
|--------------------|--------------------|---|
| <i>Matemáticas</i> | 19 | <i>Asignación de sentido en estudiantes a partir de los planes y programas de estudio</i> |
| <i>Ciencias</i> | 5 | <i>Construcción de sentido desde las practicas de los estudiantes, propuestas desde los programas de estudio</i> |
| <i>Liderazgo</i> | 3 | <i>En el nivel primaria la construcción de sentido desde la solución de problemáticas dentro de los centros escolares</i> |
| <i>Salud</i> | 5 | <i>La construcción de sentido referida a partir de dos situaciones: una problemática mental en niños y dos, adultos mayores al perder su pareja</i> |
| <i>Formación</i> | 2 | <i>El sentido se construye en el proceso formativo del futuro docente y el docente en ejercicio lo construye a partir de a auto-interpretación al mirarse en un video</i> |
| <i>Otros</i> | 8 | <i>Diversidad de trabajos que terminan por asignarse el sentido desde un programa de estudio o bien la ausencia de la construcción del propio sentido</i> |

La construcción del sentido en diversos trabajos publicados en la base de datos del Centro de Información de Recursos para la Educación (ERIC) y para su construcción se toma como punto de partida dos vocablos que aproximan a los sentidos de formación "Sense Makig", la construcción de sentido.

En relación a la tabla anterior y como ya se hizo mención, predominan las investigaciones en el área de matemáticas y la construcción de los sentidos como respuesta desde una asignación del mismo a través del programa de estudio o bien de un libro de texto; si embargo, y para esta investigación tres trabajos sobresalen en relación a la construcción del sentido por parte de los actores, por ejemplo, los líderes escolares en ejercicio y cómo estos construyen los sentidos a partir de mediar problemáticas concretas desde el centro escolar (Sleegers, Wassink, van Veen y Imants, 2009), toman como base las prácticas del actor.

Otro ejemplo, en relación de cómo lo actores construyen los sentidos, se da a través de las prácticas de los estudiantes en el momento de tensión que experimentan al enfrentarse a la toma de decisiones desde un contenido teórico (asignatura) y las multivoces que surgen desde su diálogo interno (Arvaja, 2015); desde la asignatura el docente planifica una acción de manera controlada, provoca un sentido -diálogo interno- (Schütz, 1993) y termina por un posicionamiento del "yo" en un Nosotros (Filloux, 1996) que concluye en "me veo" reflejado en esa reciprocidad de acciones.

Una investigación que tomó como método de investigación e interpretación la biografía narrativa en docentes que retoman sus acciones desde el planteamiento de la NCTM, es decir, se auto-asignan los sentidos planteados desde este programa y a través de sus prácticas escolares y discursivas se observan los cambios y transformaciones de sus prácticas desde el contexto del trabajo a través de las experiencias vividas como desafíos en el intento de cambiar sus propias prácticas en el aula (Keazer, 2012).

2.4.6 El sentido como objeto de estudio

El sentido como acción social dirigida a valores, tradiciones o en promedio (Weber, 1997), tiene vigencia fundamentalmente por resurgir como objeto de estudio, su presencia la encontramos en congresos académicos recientes (véase *tabla 11*). En el siguiente cuadro permite observar no sólo la vigencia y diversidad de la categoría sentido, sino que podemos ubicarla dentro de un proceso de construcción en la educación (2013-2014).

Tabla 11. El sentido como objeto de estudio en congresos académicos

| <i>Congresos</i> | <i>Niveles educativos</i> | | | |
|-----------------------------|----------------------------------|---------------------|-----------------|--------------------------|
| | <i>Educación secundaria</i> | <i>Bachillerato</i> | <i>Superior</i> | <i>Formación docente</i> |
| <i>COMIE 2013</i> | 1 | 2 | 2 | |
| <i>AIDU 2013</i> | | 1 | | |
| <i>Univ. Tlaxcala 2013</i> | | | | 2 |
| <i>Habana 2014</i> | | | 4 | |
| <i>Programa de estudios</i> | | | | 2 |

El sentido como categoría de análisis en diversos trabajos en proceso de investigación en diferentes niveles educativos

La relación que guarda nuestro objeto de estudio, el sentido como acción social, en función de su vigencia, está referida en cuatro dimensiones: estudiantes de educación superior, secundaria, bachillerato y formación de docentes; además se agrega que la normal de Ecatepec ha organizado un congreso en dos ocasiones que refiriere al Sentido de ser docente.

En este orden de ideas, notamos que se orienta hacia la formación del estudiante en diversas temáticas, como lo es en la enseñanza de la historia regional y el patrimonio cultural de Chiapas en las escuelas secundarias de San Cristóbal de las Casas.

En el caso del sentido de la formación en estudiantes de bachillerato lo encontramos en la asignatura de Inglés desde el contexto sociocultural a partir de la producción oral. Por otra parte, el sentido se observa desde la construcción de significados, una propuesta metodológica para dar viabilidad al bachillerato.

En el nivel de educación superior, el sentido como objeto se ubica en el deber ser de la institución, en el vínculo con los empleadores, en la voluntad política y el uso de la Web, la identidad y la pertinencia de los estudiantes y su responsabilidad social.

El caso de la formación de los docentes, está en función de las percepciones y necesidades del actor social, así como la construcción del sentido de la evaluación en el cual han sido sometidos a partir de

las reformas recientes (2012) que se han implementado como carrera docente. Por otra parte, están dos programas de formación docente, uno referido al posgrado y el otro, a nivel licenciatura.

2.4.7 La importancia de la voz de los actores

1. Las investigaciones que preceden, el estado del arte notamos la ausencia de la voz de los actores como parte del proceso de investigación, ya que en ellas, son tomados como sujetos del deber ser que no tienen que aportar sino que son simplemente objetos de investigación para hacer de ellos una capacitación, formar parte de un curso, ver que y cómo lo hacen en una temática en particular.

2. La ausencia de los estudios en el sentido de mirara en el actor como un sujeto que cuenta con conocimientos prácticos y saberes científicos, los diseños no observan que desde la situación biográfica como oportunidad de impulsar propuestas de un cambio y transformación hacia los modelos educativos

3. Son los docentes a quienes se les acumulan actividades fuera del programa de estudios, son ellos a los que la sociedad cuestiona sobre el desempeño de los estudiantes en los procesos de evaluación y son ellos a quienes se les responsabiliza por las crisis que enfrenta el sistema educativo, son los indicados en contar a primera voz sus visiones, emociones y dar cuenta de sus prácticas escolares y discursivas.

4. Dar voz a los actores, implica reconocer en ellos como fuentes primarias de información, no sólo es el sentido común sino la interpretación de una realidad vivenciada como actores directos en la formación de los estudiantes del bachillerato universitario. Conocer una interpretación de primer nivel de ese mundo social, a través del pensamiento humano y porque éste se funda en la actividad humana a través de la experiencia subjetiva.

5. Los estudios referentes a sentidos, pero estos se toman por sentido o se limitan a la asignación de los mismos a partir del deber ser del actor, pero estos no se forman desde la institución, los sentidos no son o forman parte del objeto de estudio de dichas investigaciones, por otra parte están aun referidos al significado de ser docente; las vivencias de los actores las traducen en relación a lo que se espera de ellos, una conducción lógica y coherente en función del rol, es decir, se espera de ellos que hable e rol y no el actor.

6. Las preguntas de investigación que anteceden al estudio, no encuentran respuesta en relación a nuestros hallazgos; además no se analizan las prácticas escolares y discursivas para la formación del estudiante del bachillerato de la UNAM e incluso los pocos estudios que se han realizado no se toman en cuenta ambos modelos.

7. Las tesis del posgrado de la universidad no considera al docente como actor y fuente de interpretación de su propio mundo subjetivo, por el contrario es sustituido en las investigaciones y es

presentado como objeto de estudio que se limita para practicar en él cursos de capacitación para que pueda operar un programa.

Sin embargo, en este estudio, es la voz del actor la que prevalece, su propia subjetividad que se evoca y alcanzan objetividad a través de los relatos biográficos narrativos y en los cuales dan cuenta de sus prácticas pedagógicas, y desde una interpretación de segundo nivel, se ubican la construcción y asignación de sentidos en la formación del estudiante.

Los estudios sobre el bachillerato de la UNAM, están ausentes las voces de los actores, la formación de los estudiantes y hasta hoy no se han estudiado los sentidos de las prácticas pedagógicas de los actores de ambos modelos educativos que constituyen las bases de esta investigación como posibilidad de dar cuenta de lo que sucede en el mundo social y circundante de la vida cotidiana escolar de los docentes.

El estudio adquiere relevancia por considerar a los actores de ambos modelos educativos del bachillerato de la UNAM, además toma como punto de partida los actores que se integran en las asignaturas que son de mayor peso en la formación de los estudiantes; se sitúan materias de tronco común que se imparten en el mayor número de horas presenciales del currículum.

Por otra parte, desde la epistemología de las instituciones, en este caso, el posgrado de pedagogía que se imparte en la FES-Aragón se construye una investigación de tipo colectiva, con un objeto de estudio en común, *el sentido de formación en estudiantes de bachillerato de la UNAM*, éste orienta y guía como “*proyecto madre*” que he denominado madre y que de él detonan dos proyectos de doctorado y tres de maestría.

Se construye un *sistema categorial* del cual recurre *al principio de completud* para establecer vínculos y relaciones que permitan la inclusión como eje rector de la conformación de categorías, metacategorías y sentidos; además en todo momento se intenta conservar la subjetividad de los actores a través de uso de *juicio de expertos*.

El sistema categorial sirve como punto de partida y de representación de la voz del actor y su intersubjetividad que nos permite aproximarnos a su interpretación con el uso de criterios teóricos propuestos desde la sociología comprensiva como aproximación teórica del sentido como acción social.

El estudio incorpora diversas miradas de docentes universitarios, convirtiéndose en un estudio polifónico, ya que es una historia de vida institucional que se engarza una con respecto a otra y que al mirarse en conjunto constituyen más que un simple relato en sí misma, sino que sus incidencias instituyen vida y movimiento al mundo intersubjetivo y circundante de la vida cotidiana escolar del bachillerato y son ellos quienes dan cuenta de “Los sentidos y contrasentidos de la formación en tipos de estudiantes del bachillerato de la UNAM”.

“...es necesario redefinir los objetivos y plantear nuevas estrategias que respondan a las verdaderas necesidades de los alumnos”

(ENP03_BIO_Vesp)

Capítulo III

ESTUDIO EMPÍRICO.

A lo largo de los capítulos anteriores hemos presentado las principales cuestiones que dan origen a nuestro trabajo y con el cual pretendemos abordarlo empíricamente a través de nuestra investigación. Nos encontramos ahora en el momento de engarzar las diferentes preguntas que hemos ido planteando y encontrado, establecemos un marco coherente e integrado, por el cual, nos permita concretar la problemática de estudio, así como la finalidad y el diseño de la investigación.

En concreto, nos proponemos en el capítulo III delimitar nuestro objeto de estudio a investigar, a través del objetivo, las preguntas que dan origen al problema a investigar y su concreción con los supuestos teóricos de investigación; y en los capítulos IV se describe propiamente el diseño de la investigación y los instrumentos para la recogida y el análisis del dato empírico; en el capítulo V refiere a los resultados obtenidos.

3.1 Concreción del problema

3.1.1 Planteamiento del problema

Es muy fácil decirlo, reproducirlo y encontrar eco en los diversos sectores de la sociedad “el desarrollo del país depende de la educación”, o bien, “educamos a los futuros profesionales, al futuro del país, a los que nos han de gobernar mañana...”, estas y otras frases está ausente la presencia de contenido que conlleva a mirar lo difícil que es formar a jóvenes adolescentes del nivel medio superior.

Estudios como los de Elsa Guerrero e Irene Guerra (2012) dan cuenta en relación a la formación del estudiante y los sentidos y sus significados que ellos construyen en función del bachillerato y que éste se orienta hacia el mercado laboral, o bien, al ingreso a nivel superior o ambos a la vez. Para Irene Guerrero, el bachillerato de modalidad tecnológica, cuya enseñanza está orientada hacia la incorporación inmediata al mercado laboral (Guerrero, 2012); sin embargo, en su análisis da cuenta del largo itinerario por el cual transitan los jóvenes adolescentes para incorporarse al mercado laboral, no es inmediatamente después de que egresan de este nivel educativo e incluso, para algunos implica mejorar su actual empleo ya que, han sido empleados desde los 9 o 10 años de edad.

El nivel medio superior en México ha incrementado por más de 80 veces su matrícula después de la mitad del siglo XX, y el sistema político mexicano a través de la SEP como institución rectora de la educación, ha desplegado acciones a gran escala para atender la demanda de este subsistema educativo; la investigación encabezada por Juan Fidel Zorrilla (2010), plantea que la SEP debe cumplir cuatro funciones: 1) coordinar nacionalmente la demanda social; 2) Financiamiento al conjunto de instituciones que componen el NMS; 3) Una planificación sexenal (por tradición desde 1934, hasta nuestros días) que excede a los periodos comprendidos; y 4) La concurrencia en materia administrativa por parte de los tres niveles de gobierno, federal, estatal y municipal (Zorrilla, 2010, pp. 14-16).

Las aportaciones de Juan Fidel están en función de las anomias del sistema educativo, la anomia vista como la ausencia de reglamentación, es decir, las omisiones en la reglamentación educativa de “los sistemas, las instituciones y las personas” (Zorrilla, 2010, p. 20). De tal manera que, el sistema del NMS funciona por omisiones y estas adquieren un carácter de tipo: a) selectivo, al propiciar una baja eficiencia terminal; b) socialmente inocuo, al beneficiar más a algunos alumnos y grupos sociales que a otros, y c) precario en términos formativos, al no impulsar el desarrollo de las habilidades verbales y matemáticas que la educación moderna promueve en el nivel internacional.

Por otra parte, los organismos financieros internacionales (BM, FMI y OCDE) han hecho lo propio en materia de recomendaciones de manera expofeso para proponer cambios al subsistema NMS, han logrado que éste nivel adquiera derecho constitucional para hacerlo obligatorio y sus recomendaciones más recientes por ejemplo, el Banco Mundial para la educación media superior: Obligatoriedad del nivel medio superior; información de un marco curricular común; evaluación docente, concurso de plazas docentes y directivas; integración del sistema nacional de bachillerato; programa de formación docente de educación media superior (Profordems), entre otras (“World Bank”, 2010), éstas y otras, fundamentalmente son quienes dieron cuerpo y alma a lo que conocemos como RIEMS del 2008.

Al proponer reformas educativas, implica que lo que se tiene no es funcional y requiere ser cambiado y en este tránsito, hay un devenir de quienes se encuentran al frente de rol de ser docente, los actores, ellos tienen que asumir un rol dentro del sistema educativo mexicano, por lo que con ello provocan crisis objetivas y subjetivas de sentido (Berger y Luckmann, 1997); en este caso, en las instituciones, sus miembros son sometidos a vivir bajo este proceso impuesto desde el exterior, ya que, las instituciones son reservorios de sentidos, significados, prácticas, cultura escolar, tradiciones, etcétera, pero, en gran medida son los actores educativos, en este caso, los docentes quienes tienden a modificar sus prácticas escolares y discursivas acorde a las exigencias que se replantean en los tiempos de reforma educativa.

Por otra parte, la sociedad mexicana atraviesa por una crisis general de sentido, sus instituciones, y sociedad en general presentan problemas de índole económico, político, educativo, etcétera, no existe esfera social libre de crisis, ya que, en diferentes ámbitos predomina la delincuencia, corrupción, drogas, secuestro, y a quienes más han sido afectados son los jóvenes; ser joven y adolescente en esta realidad actual, se asocia con la delincuencia organizada, el trasiego de drogas, las desapariciones forzadas, entre otras, cierran el círculo más de 26 mil desaparecidos (Dresser, 2015) en esta realidad mexicana, y en su mayoría jóvenes que han sido objeto de violencia, asesinato y desaparición forzada.

Por el momento observamos dos tipos de crisis de sentido que se viven en el sistema educativo; por un lado, la provocada por las reformas estructurales que se proponen desde el exterior; por el otro, los propios sistemas educativos son rebasados por las necesidades sociales que no logran satisfacer a sus usuarios lo que exigen fuera de las instituciones escolares, como es el caso de los empleadores, el uso y abuso de la tecnología para quienes cuentan con ella, mientras que otros, son limitados por el teléfono móvil como único recurso tecnológico a su alcance; mientras que el sistema educativo no tiene la posibilidad de poder nivelar ese desequilibrio entre quienes tienen y pueden, y los que no, ya que carecen de la infraestructura suficiente para ello.

Aunque para autores como Berger y Luckmann (1997), consideran que las crisis de sentido que tienen las sociedades modernas se deben a su pluralidad, sin embargo ¿qué indicios muestran esta crisis en las cuales los sistemas educativos son rebasados desde la cultura escolar? Es decir, las necesidades sociales no corresponden con lo que se enseña en el aula, o bien, los perfiles de egreso no corresponden con lo que el mercado laboral oferta, de tal manera que, lo que se enseña y aprende en las aulas no responde, por un lado, a la profesionalización futura, y por otro, la ausencia de empleos y los que existen, cuentan con salarios precarios (Proal, 2014) y no corresponden a lo trabajado y cubrir las necesidades básicas de quienes son obligados a optar por estos modelos como el tecnológico que prácticamente ha desaparecido y todos ahora se orientan para continuar estudios profesionales, veamos el caso del Conalep, los tecnológicos bivalentes que se ubican dentro de la dirección DGTI hoy prácticamente sus acciones se orientan y dirigen para continuar estudiando.

Formar estudiantes de bachillerato implican las acciones que la vida cotidiana escolar exige de docentes, directivos, administradores y personal de intendencia, un trabajo integral que asuma una orientación para dirigir la formación de un tipo de estudiantes que responda a cuestiones del mercado laboral y la profesionalización en educación superior. Pero en este caso, son las prácticas escolares y discursivas de los docentes las que más prevalecen en la formación de los estudiantes del nivel medio superior.

Formar a jóvenes adolescentes que se ubican dentro de un grupo al que pertenecen entre los 15 y 19 años de edad (Guerra y Guerrero, 2012), no es tarea fácil para los diversos subsistemas educativos que existen en el país, como modelos educativos, modalidades, instituciones, planes y programas de estudio. La reciente reforma del 2008 para el NMS a través de la SEP se redujeron a 37 subsistemas educativos en todo el país, sin considerar el nivel de desarrollo de entidad federativa o región, además de crear un sistema nacional de bachillerato (SNB) y condujo a la homogeneización de dichos subsistemas, creando un marco curricular común (MCC) como medio de control hacia las diversas instituciones y con ello, crear las bases hegemónicas para formar un tipo de estudiante orientado y dirigido en su desarrollo hacia la profesionalización con base en un sistema de competencias (disciplinarias y actitudinales) comunes para el SNB (DOF, 2008).

La reforma impulsada por la SEP en el 2008 correspondió a las exigencias de los OFI, por lo que conllevó a introducir crisis de sentido en los actores, nuevas exigencias para los actores docentes, como la ley General del Servicio Profesional Docente, en la cual, priva la evaluación como medida para la permanencia en el servicio (DOF, 2013). Por otra parte, están los contenidos en el currículum ya “actualizados” en el periodo de reforma del 2008, por otro lado, el contexto y sus exigencias a las instituciones en las cuales se ubican las instituciones escolares, entre otros, demandan la formación de un tipo de estudiante, por lo que, ¿qué demandan los tiempos actuales de los modelos educativo?

Con la reforma del 2008 da origen al SNB, éste emerge como control del sistema político mexicano a través de la SEP y desde allí se orientan acciones, se evalúan las instituciones y actores, se implementan cuatro estándares para establecer un ranking y considerar el flujo de recursos económicos para infraestructura. Con lo anterior conducen a instituciones y actores a crisis de sentido y los llevan a replantear no solamente el estatus escolar, sino las prácticas escolares y discursivas que permitan por un lado cumplir las exigencias a las cuales fueron sometidos y por otro, cumplir con los empleadores y sus exigencias en la formación del perfil del estudiante; además de que ese perfil permita acceder a estudios profesionales.

Los tiempos actuales demandan un tipo de formación inclinada al consumo excesivo de tecnología, como ya lo menciona Bauman (2008), y a diferencia de los finales del siglo XX, principalmente con la evolución de la Web 1.0, 2.0 y 3.0, exige la movilidad de habilidades y conocimientos para el uso de motores de búsqueda de información, portales, blogs, plataformas, etcétera, han dado como resultado la construcción de ambientes virtuales, esta evolución ha convertido para unos en una humanidad nómada y líquida (Bauman, 2005).

Si estas son algunas de las exigencias de los tiempos actuales, los actores educativos ¿cuáles son sus oportunidades de formación para emigrar al *ciber espacio*? qué tipo de prácticas pedagógicas asumen

para responder a las habilidades de quienes cuentan con dominio de las tecnologías? cuál es el sentido de sus prácticas escolares y discursivas para formar a estudiantes que no cuenta con dichas habilidades?

La vida cotidiana escolar está referida al accionar de los docentes y son actores que están dentro de los límites y contornos del rol que desempeñan en el sistema educativo, en este sentido, en los dos modelos que se imparten en la UNAM, luego entonces ¿son las prácticas escolares y discursivas de los actores las que entran en juego para mediar la formación que exigen los tiempos actuales? son actores que están sujetos a un rol, asignan significados, sentidos a sus acciones, y “cuya actuación no es autónoma sino que se encuentra concatenada con los otros” (Piña, 1999, p. 165).

Las prácticas escolares y discursivas inyectan vida y movimiento porque están en concordancia con los intereses, objetivos, propósitos institucionales y no necesariamente a los estudiantes que acuden a diario para formarse e insertarse en un mundo laboral o profesional, estas prácticas adquieren sentido para los estudiantes.

Estudios como el de Piña Osorio (1999) refiere a las prácticas de los actores (estudiantes de posgrado) actúan de manera recíproca porque “están inmersas en tramas de significado” (p. 56), además las sitúa dentro un marco de posibilidades de acción dentro y fuera de la escuela, forman parte de la vida cotidiana escolar y éstas están mediadas por las expectativas de los estudiantes.

Es entonces, las prácticas escolares que dirigen los actores como el tomar clases, escribir apuntes, hacer tarea extraclase, asistir a una biblioteca, teatro, participar en el aula y fuera de ella, éstas constituyen el proceso de formación de los estudiantes, pero son estas acciones quienes orientan la formación a los Otros dentro de un marco de posibilidades, constituyen el surgimiento de un tipo de estudiantes que exigen los contextos sociales y políticos.

Los actores orientan y dirigen acciones para formar a los Otros, son ellos los que les asigna o construyen sentidos para formar al tipo de estudiante a partir de las miles de interacciones que a diario realizan (Jackson, 2001), son éstas las que no se ajustan a lo establecido, irrumpen lo cotidiano y rutinario de la vida cotidiana escolar, convirtiéndose en una disyuntiva, con ello para innovar dichas prácticas, es decir, desde ellas se potencian los cambios (Fernández, 2001). Por lo tanto, las innovaciones se asumen en función del sentido que se otorga a dichas prácticas y la formación de un sujeto que no se ajusta a las circunstancias sino que van más allá de los contextos.

La innovación de dichas prácticas depende de la situación biográfica y *habitus* de cada actor; en ellos se incorporan conocimientos prácticos, saberes científicos y se integran a la vida personal de cada actor, de tal manera que, la biografía personal se convierte en correa de transmisión de la acción presente (del actor), porque conecta el pasado y proyecta el futuro de dicho accionar en el aula.

La práctica docente y sus diversos estudios (Fernández, 1994; Piña, 1999; Rockwell y Mercado, 2003; Gómez, 2008; Juárez, Buenfil y Tiguera, 2008) han ofrecido una “visión panorámica” de las prácticas de los actores de su vida cotidiana escolar, se observa que dichas prácticas son heterogéneas que no se ajustan a una tipología específica e incluso estudian el mismo actor en diversos momentos.

Es entonces que la formación biográfica e histórica del actor (Schütz y Luckmann (1997); Fernández (1994, 2001); Domingo (1996); Zemelman (2001); entre otros) es la que permite innovar las prácticas y permiten renovarse al propio actor, pero esta se da justamente en el sentido de esa acción, porque conlleva orientar el desarrollo de los otros, para insertarlos al mercado laboral y a los estudios profesionales, entonces ¿qué sentidos asignan y construyen los actores a sus prácticas escolares y discursivas para la formación de un tipo de estudiante que demandan los tiempos actuales? En las cuales consideren algunos dispositivos para la formación como el plan y programas de estudio, el modelo educativo, el *habitus*, el contexto, los estudiantes, los administradores de la institución, entre otros.

El sentido como acción social de dichas prácticas con posibilidades de proyectarse hacia el futuro, porque depende de la conformación de un proyecto, otorga motivos para y porque, en este caso, la actividad surge como propuesta de formación-innovación, en este sentido algunas de nuestras preguntas complementarias que pretenden acuerpar a nuestra pregunta general.

3.1.2 Preguntas de investigación

¿Cuál es la orientación de los contenidos curriculares para su aprendizaje?

¿De qué manera el actor contribuye para logro de una parte del perfil de egreso?

¿Cuál es el enfoque, qué estrategias utiliza que le permitan ubicar los sentidos de la formación?

Una de las preguntas que resultan de suma importancia ¿Qué tipos de estudiantes se está formando desde esas prácticas escolares y discursivas que les demandan a los modelos educativos?

Los cuestionamientos anteriores conducen a establecer una aproximación a nuestro objeto de estudio, los sentidos de formación que se asignan y construyen desde la diversidad contenida en las academias, sus asignaturas y quienes participan.

3.1.3 Corrimiento del objeto de estudio

Hasta estos momentos nuestro objeto de estudio ha tenido algunos corrimientos y estos se han ajustado a partir de la configuración de diferentes factores, en el ingreso al programa de posgrado se inició con “*la formación de la ciudadanía en alumnos de bachillerato*” se proponía un estudio longitudinal e modelos de bachillerato en el Estado de México.

El objeto de estudio sufrió la primer modificación a partir, de su servidor se integró a un colectivo en estado incipiente, es decir, se iniciaba la formación del mismo y al ingresar y por obvias razones se modificó radicalmente de objeto de estudio; aquí se propuso “*El tipo de estudiante que se forma en el bachillerato de la UNAM*” aunque, éste dependía fundamentalmente del “proyecto madre”, éste se convierte en eje rector no sólo de los proyectos de maestría y doctorado sino también de los seminarios formativos del programa de posgrado.

Un tercer corrimiento, vinculado al proyecto madre “*los sentidos de la formación de estudiantes del bachillerato de la UNAM. Un trasfondo al pie de la letra*” (Vuelvas, 2013) en relación a éste, propuse un objeto similar “*Los sentidos y contrasentidos en la formación de estudiantes del bachillerato de la UNAM*” a partir de la interacción constante y permanente con los tutores del seminario, estas coincidían con el proyecto madre, el proyecto colectivo, esto permitió abrir el panorama e implicó una vez más modificar nuestro tema, objeto y supuestos, tal como se anuncian a continuación.

3.1.4 Problema de investigación

¿Qué sentidos y contrasentidos asignan y construyen los docentes en la innovación de sus prácticas escolares y discursivas en relación al tipo de estudiantes que demandan los tiempos actuales en la formación del bachillerato de la UNAM?

3.1.5 Objeto de estudio

Interpretar los sentidos y contrasentidos que los docentes del bachillerato de la UNAM asignan y construyen de sus prácticas escolares y discursivas en la formación de un tipo de estudiante que demandan los tiempos actuales.

3.1.6 Objetivo general

Analizar los sentidos y contrasentidos que asignan y construyen los profesores del nivel medio superior de la UNAM en sus prácticas escolares y discursivas, contenidas en el plan y programas de estudio para comprender la formación del tipo de estudiante que demandan los tiempos actuales.

3.2 Supuestos teóricos

Los sentidos que construyen los docentes del bachillerato de la UNAM respecto a la formación del estudiante que se desea formar se encuentra indisolublemente ligado con su práctica educativa y discursiva que se expresa a través de su *habitus* como principio generador de innovaciones de su quehacer docente.

El habitus que guía las acciones de los docentes de la Escuela Nacional Preparatoria y el Colegio de Ciencias y Humanidades de la UNAM, se encuentran directamente relacionadas con su formación académica y situación biográfica socialmente construida y acorde con el modelo educativo de la institución.

Las innovaciones curriculares que incorporan los docentes a sus prácticas escolares y discursivas, son acordes con la influencia de la dinámica del contexto social nacional matizadas por la presencia de las reformas estructurales y constituyen una crisis de sentido que conllevan a correr ciertos riesgos generando incertidumbre en los actores.

3.3 Análisis del contexto, origen de la investigación

El programa de posgrado en pedagogía que se ofrece desde la UNAM se imparte en cuatro instituciones: la Facultad de Filosofía y Letras (FFyL), en las Facultades de Estudios Superiores: Aragón y Acatlán y en el Instituto de Investigaciones Sobre la Universidad y la Educación (IISUE).

Tabla 12. Concreción del proyecto colectivo en los estudios de posgrado FES-Aragón

| Título | Carácter | Grado | Autor | Responsable |
|---|------------|------------|--|-----------------------------------|
| <i>Los sentidos de la formación de estudiantes del bachillerato de la UNAM. Un trasfondo al pie de la letra</i> | Colectivo | Tutores | Bonifacio Vuelvas Salazar María Guadalupe Villegas Tapia | Ambos |
| <i>El sentido de ser docente de los profesores del nivel medio superior de la UNAM, construcción a través de su trayectoria profesional</i> | Individual | Maestrante | Gustavo Hernández Durán | María Guadalupe Villegas Tapia |
| <i>El sentido de la reforma en docentes de la ENP 9 de la UNAM</i> | Individual | Maestrante | María Inés León Gómez | María Guadalupe Villegas Tapia |
| <i>Los sentidos de la práctica docente en la formación de los estudiantes del NMS de la UNAM</i> | Individual | Maestrante | Oswaldo Ramírez Quintana | Bonifacio Vuelvas Salazar |
| <i>Los sentidos que los docentes de ENP y CCH construyen en torno al perfil del egresado y su vínculo con algunas de las nuevas carreras de la UNAM</i> | Individual | Doctorante | Julio Rodolfo Grimaldo Arriaga | María Guadalupe Villegas Tapia |
| <i>Sentidos y contrasentidos de la formación de estudiantes del bachillerato de la UNAM: Diversas miradas de docentes universitarios</i> | Individual | Doctorante | Jaime Antonio Hernández Soriano | Bonifacio Vuelvas Salazar |
| <i>Los sentidos de la formación de estudiantes del bachillerato de la UNAM. Un trasfondo al pie de la letra</i> | Colectivo | Tutores | Bonifacio Vuelvas Salazar María Guadalupe Villegas Tapia | Ambos |

El proyecto colectivo o “proyecto madre” derivó en su integración por tres proyectos de tesis de maestría, dos de doctorado en los estudios de posgrado en la FES-“Aragón” durante el periodo de 2013-2016.

El proyecto que presentamos está inscrito en la FES-Aragón y pertenece al campo de conocimiento *Docencia universitaria* en la modalidad presencial. Inicialmente se impartieron dos seminarios presenciales de carácter obligatorio: *Genealogía de prácticas y discursos educativos* y *Educación comparada*, ambos con 6 créditos y con un promedio de 48 horas. Los dos seminarios comparten objetivos, tareas y acciones comunes y se vinculan con un estilo de aprendizaje orientado a proyectos y basado en problemas (ABPP). En el cual los estudiantes y tutores asumen un proceso de aprendizaje activo y toman relevancia los objetivos del grupo (Moesby, 2008, pp. 92-94).

El proyecto que presentamos se construyó de forma colectiva, integra a un grupo de estudiantes con sus respectivas inquietudes en relación al proyecto madre “*Los sentidos de la formación de estudiantes del bachillerato de la UNAM. Un trasfondo al pie de la letra*”, éste nos empuja hacia una investigación de carácter colectiva; integra a un grupo de estudiantes. Son dos doctores, quienes se convierten en guías y rectores del proyecto madre, además de proponer contenidos programáticos que desde la teoría orientan y alimentan el avance secuencial del proyecto.

El proyecto madre “da a luz” a cinco proyectos individuales, tres de maestría y dos de doctorado. Cada uno de ellos tiene su origen en la construcción de tipos ideales. Los sentidos en los actores son la base, se convierten en goznes en que giran las investigaciones. En este caso, el título que me ocupa, “*Sentidos y contrasentidos de la formación de estudiantes del bachillerato de la UNAM: Diversas miradas de docentes universitarios*”. En la siguiente tabla se agregan los proyectos que se han desprendido del proyecto madre.

“... se busca lograr un conocimiento significativo, los maestros vamos a contribuir en la medida que nosotros nos sigamos actualizando, ya que el conocimiento día a día esta cambiando y pues nosotros nos tenemos que seguir actualizando para que los alumnos una vez terminados sus estudios puedan de cierta forma desenvolverse en la sociedad...”

(ENP03_HIST_Vesp)

Metodología

Capítulo IV

Diseño de la investigación

El trabajo colectivo es el punto de partida de esta investigación, un diseño que se desprende del proyecto madre “*Los sentidos de la formación de estudiantes del bachillerato de la UNAM: Un trasfondo al pie de la letra*” este apartado está referido a la construcción del objeto de estudio; son ocho etapas que hacen posible dicha investigación de las cuales se destacan las siguientes: Etapa 1, Problematización y construcción del problema. Etapa 2, Fundamento teórico-metodológico del objeto de estudio. Etapa 3, Elección del universos de estudio, técnica, diseño y prueba piloto de los instrumentos de investigación. Etapa 4, Elección de la entrevista estructurada y dos instrumentos más. Etapa 5, Obtención del dato empírico. Etapa 6, Método para la interpretación de la información. Etapa 7 Criterios para identificar sentidos. Etapa 8, Análisis e interpretación del dato empírico.

Estas etapas constituyen la base y estructura del trabajo colectivo y en gran medida dan forma a la investigación, como hemos mencionado, irrumpe la cotidianidad y epísteme de la institución, ya que es un trabajo colegiado en el cual cimienta las bases del saber hacer, qué hacer y cuándo hacer de la investigación, es una oportunidad que permite iniciarnos no sólo en la investigación y en lo que esto conlleva, es una oportunidad de oro, que nos sitúan en el aprendizaje y becarnos para hablar a nombre de del colectivo, tener y fijar una postura que retroalimentar la colectividad e individualidad.

4. 1. Fase descriptiva del proceso de investigación

La población en la cual se constituye nuestro universo de estudio, el conjunto de maestras y maestros del nivel medio superior que trabajan para los modelos de bachillerato de la UNAM. Es una población dispersa territorialmente, en su mayoría se concentra en el Distrito Federal y sólo un plantel se ubica en el Estado de México. Está conformado por 14 planteles educativos, nueve corresponden al modelo de Escuela Nacional Preparatoria (ENP) y cinco al modelo Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH).

Las cuatro áreas académicas (*Véase tabla 2*) son consideradas para este estudio (colectivo), los sujetos están contenidos en un universo de más de 7 mil docentes (*véase tabla 1*) y se integran en alguna de sus áreas. La constitución de ambos modelos de bachillerato es amplia y diversa; a nivel nacional ocupa el primer lugar en tamaño y concentración de estudiantes, su número de alumnos y profesores es equivalente al del Instituto Politécnico Nacional y con peculiaridades similares, ya que, ambas instituciones superiores cuentan con modelos de bachillerato que forman parte de su estructura institucional.

4.1.1 Determinación y selección de nuestro universo de estudio

Para efectos de selección de nuestros informantes clave tomamos como punto de partida el siguiente proceder:

1. Considerar el tamaño de la muestra

Partimos de una premisa metodológica, con base en la interrelación entre la particularidad y generalidad de nuestro universo de estudio y para efectos de selección: la generalidad se encuentra representada en la particularidad de los actores, ya que, los actores en su carácter individual pertenecen a dicha generalidad, es decir, el mundo intersubjetivo de la vida cotidiana se funde en el sentido común y particular de cada actor, pero se convierte en la antesala del mundo social, en otras palabras, el mundo intersubjetivo integra el sentido común y en él convergen los actores sin importar el tipo de plaza, sea administrativo, directivo, intendente, etcétera.

Ambos modelos comparten un conjunto de prácticas pedagógicas que comulgan en los pasillos, cafetería, biblioteca, laboratorios, etcétera. En el mundo intersubjetivo de la vida cotidiana convergen en reproducirlo y compartirlo desde la individualidad y homogeneidad de un currículum con posibilidad de interpretación.

2. Selección de un equipo de investigadores²³

El programa de posgrado de la Facultad de Estudios Superiores-Aragón (FES-Aragón) abrió (agosto-diciembre, 2013) la constitución de un colectivo de trabajo y permitió contar con un objeto de estudio en común y con el acompañamiento de una estrategia común, el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP); se constituyó por dos asesores, dos doctorantes y tres maestrantes, pertenecientes a la línea de investigación, *Temas emergentes en educación*.

²³ El colectivo que se formó de manera ex profeso, gracias a la iniciativa e interés del Dr. Bonifacio Vuelvas y en él recae el mayor grado de responsabilidad en dirigir y orientar el diseño y desarrollo de la investigación colectiva.

El objeto de estudio en común se constituyó en un “*proyecto madre*” “*Los sentidos de la formación de estudiantes de bachillerato de la UNAM: un trasfondo al pie de la letra*” y éste sirvió como eje articulador entre seminarios de formación, proyectos de los participantes e instrumentos de recogida del dato empírico. Además de guiar y orientar, permitió la enseñanza y aprendizajes prácticos, nos dio no sólo una mirada colectiva, sino que nos hizo sentirnos parte de él.

3. Selección de las instituciones educativas

Se eligieron las 14 instituciones, con base en su ubicación geográfica se determinó la distribución entre los investigadores y su lugar donde viven, para la recogida del dato empírico.

4. Identificación de la muestra

La muestra de la población objeto de estudio se realizó con base en la siguiente estratificación (*tabla 2*), se toman las cuatro áreas académicas que son la base del proyecto educativo de ambos modelos y en cierta forma, son las asignaturas de mayor peso para la formación del estudiante que egresa del bachillerato universitario.

Nueve Preparatorias, con ambos turnos (matutino y vespertino). Cinco Colegios con ambos turnos. Cuatro áreas académicas: Matemáticas, Ciencias experimentales (Física, Química y Biología), Taller de Lengua y Comunicación (Filosofía y Redacción) y Ciencias Sociales (Historia y Geografía).

Con esta estratificación podemos garantizar la representación antes señalada en áreas, modelos y turnos de los que consta el bachillerato universitario, así como del tipo de plaza en las cuales se desempeña el actor.

5. Recogida de la información

En relación a la recogida de dato empírico, se procedió a invitar a dos investigadores externos (ex alumna del programa de maestría y un ex asesor del posgrado) para garantizar la obtención del dato empírico en tiempo y forma de ambos modelos. A continuación (*tabla 13*) se establece la estratificación del universo de instituciones para la recogida del dato empírico.

6. Criterios de selección de los informantes

Para la selección de los informantes clave, convenimos en establecer ciertos criterios, con base en las características y exigencias de la técnica bola de nieve (Taylor y Bogdan, 1994) por lo tanto:

- i) El actor goce de reputación adecuada y reconocimiento entre sus colegas.
- ii) Sea académico y preste sus servicios por lo menos atendiendo un grupo de alumnos en el momento de la investigación.

- iii) Si es directivo, siempre y cuando imparta clases en el momento de la entrevista.
- iv) Ser académico no importa el tipo de plaza.
- v) Si es interino, mayor a los cinco años de servicio, siempre y cuando haya sido recomendado por alguien.

Tabla 13. Estratificación de responsables para la recogida del dato empírico

| <i>Institución</i> | <i>Ubicación geográfica</i> | <i>Responsable</i> |
|---|-------------------------------------|--------------------------|
| <i>Escuela nacional Preparatoria</i> | | |
| <i>Plantel 1 Gabino Barreda</i> | <i>Del. Xochimilco, D.F.</i> | <i>Jaime</i> |
| <i>Plantel 2 Erasmo Castellanos Quinto</i> | <i>Del. Iztacalco, D.F.</i> | <i>Oswaldo</i> |
| <i>Plantel 3 Justo Sierra</i> | <i>Del. Gustavo A. Madero, D.F.</i> | <i>Selene</i> |
| <i>Plantel 4 Vidal Castañeda y Nájera</i> | <i>Del. Miguel Hidalgo, D.F.</i> | <i>Laura</i> |
| <i>Plantel 5 José Vasconcelos</i> | <i>Del. Benito Juárez, D.F.</i> | <i>José Luis</i> |
| <i>Plantel 6 Antonio Caso</i> | <i>Del. Coyoacán, D.F.</i> | <i>Gustavo</i> |
| <i>Plantel 7 Ezequiel A. Chávez</i> | <i>Del. Venustiano Carranza</i> | <i>Guadalupe</i> |
| <i>Plantel 8 Miguel E. Schütz</i> | <i>Del. Álvaro Obregón, D.F.</i> | <i>Bonifacio</i> |
| <i>Plantel 9 Pedro de Alba</i> | <i>Del. Gustavo A. Madero, D.F.</i> | <i>Julio</i> |
| <i>Colegio de Ciencias y Humanidades</i> | | |
| <i>Plantel Azcapotzalco</i> | <i>Del. Azcapotzalco, D.F.</i> | <i>María Guadalupe</i> |
| <i>Plantel Naucalpan</i> | <i>Municipio Naucalpan, México</i> | <i>Julio</i> |
| <i>Plantel Vallejo</i> | <i>Del. Gustavo A. Madero, D.F.</i> | <i>Oswaldo y Gustavo</i> |
| <i>Plantel Oriente</i> | <i>Del. Iztacalco, D.F.</i> | <i>Jaime</i> |
| <i>Plantel Sur</i> | <i>Del. Coyoacán, D.F.</i> | <i>Bonifacio</i> |

Distribución de los integrantes del colectivo para la recogida del dato empírico en cada una de las instituciones de los modelos de bachillerato de la UNAM (CCH y ENP) en ambos turnos.

7. Definición de número de actores para la entrevista

La fase última en el diseño de nuestra investigación se definió quiénes y cuántos actores deberíamos de considerar para responder a nuestros objetos de estudio, esta elección se contempló en el *proyecto madre* y los proyectos de los estudiantes, ya que, en un trabajo de equipo, implica considerar las expectativas individuales en el interior del colectivo. Por lo tanto, nuestra muestra quedó representada de la siguiente manera (véase *tabla 14*):

El tamaño final de la muestra siguen siendo los 14 planteles de ambos turnos, las cuatro áreas académicas con las asignaturas que mayor número de horas integran el proceso de formación en los estudiantes con respecto al resto de asignaturas de cada modelo educativo. Las asignaturas se

distribuyen en los primeros cuatro semestres; 12 actores por cada plantel, hacen un total 196 profesores, éstos nos permiten contar con abundante información.

Tabla 14. Informantes clave en el trabajo colectivo, por modelo y por área

| Áreas | Modelo | Asignaturas | Turno Matutino | turno Vespertino | Total | ENP | CCH | Total |
|--|-----------|--------------------------------------|----------------|------------------|-------|-----|-----|-------|
| 1 | CCH y ENP | Matemáticas | 1 | 1 | 2 | 18 | 10 | 28 |
| 2 Ciencias Experimentales | | Física Química Biología | 3 | 3 | 6 | 54 | 30 | 84 |
| 3 Taller de Lenguaje y Comunicación | | Métodos de investigación o Filosofía | 2 | 2 | 4 | 36 | 20 | 56 |
| 4 Ciencias Sociales | | Historia o Geografía | 1 | 1 | 2 | 18 | 10 | 28 |
| Total | | | | 6 | 6 | 12 | 126 | 70 |

Distribución final de nuestra muestra para la recogida del dato empírico; en las áreas 3 y 4 se garantizó por lo menos uno de cada una de las asignaturas con la intención de tener de ambas información; para el área 4, Geografía no se imparte en el CCH

4.1.2 Distribución de las instituciones y la prueba piloto

Con base en la información de la tabla (14) se toma como punto de partida para aplicar la prueba piloto a dos actores que correspondan a alguna de las áreas allí señaladas; además sirve de plataforma para continuar posteriormente la recogida del dato empírico.

Después de la aplicación se transcribió palabra por palabra cada una de las narraciones y posteriormente se procedió con el trabajo de gabinete, para el análisis correspondiente, lo cual arroja: a) Los tiempos de la entrevista rebasan los 50 minutos; b) se reorientaron las preguntas; c) se propuso establecer preguntas de tipo *rapport* con las cuales el actor compartiera su trayectoria profesional docente y su llegada a la institución; además este tipo de preguntas “rompen el hielo” y con ello surgen los datos biográficos o parte de su autobiografía del actor.

Después del análisis de las entrevistas piloto, en el trabajo de gabinete, el colectivo optó por construir dos instrumentos adicionales un Biograma que diera cuenta de los datos biográficos narrativos (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001) y un Cuestionario de Relación de Palabra; ambos derivados de las tres dimensiones que componen a la entrevista estructurada, en este sentido, la recogida del dato empírico la hemos dividido en tres momentos:

a) Momento uno

Con el trabajo de gabinete se determinó iniciar la aplicación de la entrevista con los actores pertenecientes al modelo de ENP (abril-mayo, 2013) por las dificultades en torno al acceso al plantel, y

las propias de la administración del posgrado de la universidad, ya que, se nos negó un permiso o carta de presentación para entregarse a la administración de las preparatorias. Por lo anterior partimos de una premisa, “la investigación no requiere de permiso” y menos en la Universidad Nacional Autónoma de México, la realidad nos golpeó a todos, vimos que si se pedía y más en este modelo.

El proceso de recogida del primer instrumento tuvo diferentes momentos, algunos ríspidos por el modelo y su situación institucional, la actitud de los actores algunos con cierta molestia por el hecho de la entrevista, algunos nos atendieron en el pasillo, otros frente al grupo y algunos ni la silla nos prestaron.

El desarrollo de la entrevista fue cordial, amable, por momento se interrumpía por los tiempos de los actores, en algunos casos se postergó dos o tres sesiones; el retorno de la entrevista permitió revisar lo que se dijo, ellos corrigieron hasta tener una versión final.

b) Momento dos

La segunda etapa correspondió al modelo del CCH, estas instituciones y sus administraciones tienen mayor apertura, ya que, bastaba con mostrar la credencial de estudiante del posgrado a los actores, no era necesario contar con el permiso de los responsables de la administración institucional como sucedió en la ENP. En el modelo ENP la administración nos proporcionaron otro documento para hacerlo presente en el momento de entrevistar al actor.

El mismo proceso de la etapa uno (mayo-agosto, 2013), con mayor posibilidad de entrevistar a los actores, son accesibles, hay apertura, mayor interés por conocer lo que sus compañeros piensan, proponen darle seguimiento y mantenerlos informados del avance de la investigación.

Para este estudio contamos 77 entrevistas que algunos colegas (estudiantes) tuvieron a bien compartir su dato empírico, ya que, el propósito era contar con las 168 entrevistas y poder interpretar las prácticas escolares y discursivas de actores pertenecientes a dichas instituciones, por lo que, nuestra investigación muestra algunas ausencias de planteles completos y nuestro número de informantes quedó acorde a lo que se muestra en la tabla (15).

La recogida de la información fue por etapas para modelos e instrumentos, al final del proceso, y para efectos de este estudio, contamos con cuarenta y seis (46) entrevistas del modelo de la ENP y treinta y uno (31) entrevistas del modelo CCH, significa que para el tratamiento de la información además de no pretender generalizar los resultados, pero, damos cuenta de lo que sucede.

c) *Momento tres*

Con base al guión del cuestionario de la entrevista estructurada se procedió a la elaboración de dos instrumentos, un biograma y un cuestionario de relación de palabras, ambos instrumentos se aplicaron de manera conjunta (marzo-agosto, 2014) para ambos modelos.

Tabla 15. Número de informantes de cada modelo educativo e institución escolar

| Modelo ENP | Número de entrevistas | Modelo CCH | Número de entrevistas |
|--|------------------------------|-----------------------------|------------------------------|
| <i>Plantel 1 Gabino Barreda</i> | 13 | <i>Plantel Azcapotzalco</i> | 1 |
| <i>Plantel 2 Erasmo Castellanos Quinto</i> | ? | <i>Plantel Naucalpan</i> | 10 |
| <i>Plantel 3 Justo Sierra</i> | 11 | <i>Plantel Vallejo</i> | 7 |
| <i>Plantel 4 Vidal Castañeda y Nájera</i> | 10 | <i>Plantel Oriente</i> | 13 |
| <i>Plantel 5 José Vasconcelos</i> | 4 | <i>Plantel Sur</i> | ? |
| <i>Plantel 6 Antonio Caso</i> | ? | | |
| <i>Plantel 7 Ezequiel A. Chávez</i> | ? | | |
| <i>Plantel 8 Miguel E. Schulz</i> | ? | | |
| <i>Plantel 9 Pedro de Alba</i> | 8 | | |
| TOTAL | 46 | | 31 |

Entrevistas realizadas en función del acceso a la información y disponibilidad de los investigadores por compartir la información, por razones desconocidas no se pudo tener acceso al resto de información empírica.

En este tercer momento de aplicación fue accidentada en función de las anteriores, ya que, el contexto escolar reinaba una molestia en función de la reforma laboral impuesta a los docentes del bachillerato, nuevas exigencias para aspirar a una plaza de tiempo completo y las expectativas de los actores se derrumbaron en función de sus intereses y la molestia era mayor para quienes tenía plaza tipo A, B e interinos.

Las medidas laborales en contra de los actores por parte de la rectoría, la recogida del dato empírico fue accidentada en esta etapa, por lo que, se procedió a recoger el dato empírico de manera conversacional, se hicieron anotaciones al margen de las hojas que posteriormente se transcribieron y se presentó para su revisión con los actores. Al final de esta etapa conflictiva se logró aplicar los dos instrumentos en tiempos distintos dos años después de aplicado el primer instrumento y a tres años iniciado el programa de doctorado; otro factor, el contexto de las reformas estructurales que el gobierno de Peña Nieto impulsó con el pacto por México²⁴, otro ingrediente que se adhiere a esta última etapa, las exigencias

²⁴ El acuerdo que tuvieron las principales fuerzas políticas representadas en el congreso y que éstos nunca leyeron dichas reformas y seguramente los cañonazos de dinero circularon por los pasillos del congreso y por ende, se votaron por consiga, de ello se derivan 11 Reformas presentadas por Peña Nieto: La energética, competencia económica, telecomunicaciones y radiodifusión, hacendaria, financiera, laboral, educativa, ley de amparo, procedimientos paneles, político-electoral y de transparencia.

para obtener una plaza de tiempo completo: las exigencias del título de posgrado, no mayor a 37 años los varones y 39 mujeres; en el transcurso de estos tres años (2012-2015) por momentos se han cerrado algunas instituciones de manera temporal y principalmente en el CCH, en algún momento la toma de rectoría, manifestaciones en contra de la reforma, otras en solidaridad con los maestros de educación básica y su reforma laboral.

4.1.3 Proceso de investigación

i) Uso del método cualitativo en la investigación sobre las prácticas escolares y discursivas de los actores

El diseño de la investigación nos inclinamos por la perspectiva de tipo cualitativa en la que predomina la subjetividad de los actores. Son los actores quienes adquieren voz a partir de sus relatos, estos llenos de contenido, experiencias, trayectorias y son ellos quienes asignan y construyen sentidos y significados a sus prácticas pedagógicas en la formación de los estudiante que demandan los tiempos actuales.

El análisis de contenido como método de análisis del dato empírico, no descarta la posibilidad de diseñar una interpretación mixta, es posible apoyar el análisis cualitativo con alguna técnica de origen cuantitativo (Bardin, 2002, Krippendorff, 1990), es necesario concebirla como un complemento estratégico para dar certeza del quehacer del investigador y en el cual prevalezca la subjetividad de los actores y no la del investigador.

Someter a juicio de expertos el quehacer del investigador, nos aproxima a la interpretación de los actores, es decir, la fiabilidad y validez aproximan a partir de las semejanzas en las observaciones hechas por dos investigadores (Kirk y Miller, 1986), conlleva a tener una consistencia en la relevancia del proceder del investigador. Por ello, los expertos son aprovechados por su capacidad de mediación, entre su experiencia y lo el Otro realiza; no sólo adquiere consistencia el estudio sino busca un estabilidad en sí (Hartas, 2010, p. 71). En este caso, el sistema categorial, los expertos aportan más que números, otorgan cualidad al proceder del investigador, es decir, las observaciones realizadas por el investigador son contrastadas por uno o más expertos, para ser valorados por personas altamente capacitadas en la aceptabilidad de dicho proceso (Guba y Lincoln, 1992).

Recurrir a la validez externa como recurso de confiabilidad y autenticidad, es buscar la validez “en la fusión del método y la interpretación” (Guba y Linconl, 2012, p. 58) o bien podemos mirar a la validez “como relevancia o promoción” (Altheide y Johnson, 1994), se busca un empoderamiento de los actores, es decir, la investigación otorga beneficios y eleva a los grupos de estudio en función de sus

exigencias, o bien, la ausencia de políticas públicas en beneficio de sectores marginado, permite visibilidad a las marginaciones sociales que han sido producto en esos grupos.

Los planteamientos críticos sitúan a la validez dentro de la investigación como la de mayor importancia y trascendencia, en sí “es más importante que el logro de fiabilidad, ya que los resultados de un estudio puede ser confiable, pero no es válido...” (Hartas, 2010, p. 74).

Autores como Joe L. Kincheloe y Peter McLaren (2012), Patti Lather (1991) adjetivan y consideran como “validez catalítica” los estudios que adquieren esta característica, ya que, tienen la oportunidad de ir más allá de la experiencia asimilada en el proceso investigativo, porque, desafían al poder y la forma como se reproduce en la construcción de la conciencia humana (Kincheloe y McLaren, 2012).

La construcción de un sistema categorial como producto del análisis de contenido, el uso de la validez como recurso para la aproximación a la interpretación, para ello, se aconseja, construir un sistema de significados y proporcionar un conjunto de reglas para asignar los códigos a las categorías (Bardin, 2002). La categorización corresponde a la “descripción de una vida de manera ordenada “(Fernández, 1994, p. 278). Ee actor intenta dar coherencia a su relato a partir de un proceso reflexivo y éste lo lleva a una corriente de conciencia para darle lógica, sentido y temporalidad a su relato.

El uso de los métodos mixtos en este caso, en el análisis de contenido de los relatos, el estudio adquiere la certeza, viabilidad, fiabilidad, validez, aproxima a la verdad interpretativa (Denzin y Lincoln, 2012); el empleo combinado de estos métodos conforman una investigación con mejores posibilidades a una proximidad interpretativa.

1. La entrevista vista como un proceso comunicativo en el cual el investigador evoca al informante para situarlo en una corriente de conciencia y se constituye en el actor una retrospectiva para situarse como sujeto de su quehacer, de su experiencia. Evocar al informante se hace con una intencionalidad para que dé cuenta de temáticas concretas que responden a un objeto de estudio y un problema de investigación.
2. El cuestionario de relación de palabras, conlleva a la triangulación por instrumentos, no se busca las contradicciones o diferencias de los actores, sino que, se potencian los relatos biográficos de la entrevista.
3. El biograma construido por actor nos acerca a las epifanías de su trayectoria profesional docente y de vida vivenciadas por él.
4. Por último, el proceder del investigador y el uso combinado de estrategias para el análisis e interpretación del dato empírico, nos aproxima a una comprensión del objeto desde lo conceptual a lo procedimental.

ii) El relato biográfico narrativo

Desde el enfoque biográfico narrativo, la (auto) biografía se ha convertido en una metodología específica para la recogida y análisis del dato empírico, la podemos situar desde lo hermenéutico, filosófico y fenomenológico; el desarrollo actual adquiere vigencia y se asume como una perspectiva propia.

Los estudios actuales, el método autobiográfico narrativo acoge a la teoría fundamentada para interpretar el desarrollo profesional docente, ya que, se parte que la *Grounded Theory*, se fundamenta en esta capacidad de generar teorías desde la práctica y la reflexión sobre sí misma, es decir, desde el conocimiento práctico del actor, el relato de experiencias, sus interpretaciones e inferencias tienen la potenciación para movilizar éste conocimiento narrativo (Domingo, 2014).

Éste enfoque se instituye desde una epísteme, se sostiene desde una legitimidad epistemológica como enfoque narrativo y (auto) biográfico en la investigación “en lugar de explicar causalmente la práctica escolar, como si los docentes fueran «marionetas» dependientes de la estructura social y escolar” (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001, p. 16); emerge esta perspectiva que hace comprensible desde el relato visto como acción, el actor toma el rol en la interpretación de primer orden.

El uso del enfoque biográfico narrativo ha sido diverso, sobresalen cuatro perspectivas de lo que han ocupado la mayoría de trabajos: a) el fenómeno que se investiga —narrativa, como producto o resultado escrito hablado—; b) el método de la investigación —investigación narrativa, como forma de construir/analizar los fenómenos narrativos—; c) el uso que se puede hacer de la narrativa con diferentes fines —por ejemplo, promover mediante la reflexión biográfica-narrativa— el cambio en la práctica en formación del profesorado (Connelly y Clandinin, 1995, p. 12); y actualmente d) refiere al enfoque biográfico narrativo de la organización —ofrece un modo alternativo para describir, analizar y teorizar los procesos y prácticas educativas en la escuela— (Bolívar, 2014, p. 330).

Por lo anterior podemos situar a la narrativa en el sentido del yo “historias de vida, historia oral, escritos y narraciones autobiográficas, entrevistas narrativas o dialógicas, documentos personales o de vida, relatos biográficos, testimonios...” (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001, p. 18), es decir, cualquier forma de expresión a la que recurra el actor para dar cuenta de sus vivencias en un tiempo y espacio determinado en sus condiciones de actor, un actor textualizado, un discurso oral o escrito hecho texto (Ricoeur, 1995).

El objetivo de la (auto) biografía narrativa de los actores, es dar cuenta de esa experiencia mediada por la trayectoria formativa, es decir, el actor adquiere una formación longitudinal a través de los ciclos

formativos de lo que fue, es y será su carrera, es decir “insertar la formación en el continuo de la carrera profesional” (Fernández, 2014, p. 66).

La producción narrativa no se limita a la formación, el actor da cuenta de sus implicaciones, la experiencia formativa, la relación, la interacción en contextos con otros actores, los puntos de quiebre o epifanías de su vida, etcétera, por lo que su accionar se vuelve significativo para el actor, dentro de un rol determinado por la estructura social y política apegada a un sistema como puede ser el educativo y éste insertado en un macrosistema.

Por ello, el rol del investigador no sólo es describir vidas, recoger y contar historias y relatos como lo establece Conelly y Clandinin (1995, p.12), sino que, conlleva a estructurar ese conjunto de relatos, hacerlos comprensibles, darles vida y movimiento, buscar que ese relato, esa historia contada por el actor, se convierte en más que una historia porque coincide con otras vidas, actores, instituciones, por lo que es más que una vida, es una relación engarzada con un conjunto de actores situados entre los límites y los contornos de su rol social.

La historia de vida formativa en las narraciones de los docentes está implícita la autobiografía personal y profesional, pero no se reduce a ello, a pesar de ser “acontecimientos de una existencia individual concebida como una historia y relato de esa historia”, es una construcción individual-concreta, así como la individual-construida (Bourdieu, 2011, p. 121) por la interacción social, como producto de dos tipos de construcciones, la auto biografía formada por el círculo cercano y familiar y la biografía histórica (Schütz y Luckmann, 1997) o *situación biográfica* (Schütz, 1993); es decir, como producto de las interacciones y su interpretación a través del reservorio que nos dotan para estos encuentros, para comprender a los otros que no me son familiares en relaciones, pero sus actos, sus sentires me son comunes y puedo nombrarlos porque no son ajenos a mí.

El método biográfico narrativo tiene su retorno hacia el actor y dar la voz a los sujetos para dar cuenta de los fenómenos sociales como medio para romper con las inclinaciones de las investigaciones funcionalistas; sin embargo, es un método que intenta responder a las exigencias de quienes reclaman como Touraine y la constitución individual de los actores que se ven opacadas por las conformaciones colectivas.

Pero, las miradas colectivas ahora son más que necesarias, la realidad nos exige mirar desde esta perspectiva porque debe rebasarse el sentido común, ya que, el mundo social de la vida cotidiana es el marco en el cual se sitúan nuestras vidas. Por ello, la vida individual no la podemos ver como tal, es esta vida individual la unidad mínima y básica de la reproducción del mundo social. Por lo que, la condición de sujeto es una exigencia para que colectivos, grupos e individuos se planten como actores autónomos de sus vidas.

El método biográfico narrativo no se limita al estudio de las narrativas, implica el estudio de documentos personales y colectivos, informes, narrativas etcétera, estos trascienden la vida de los propios actores porque están situados en un tiempo y un espacio determinado por esa vida de actor. La esencia del método biográfico es el conjunto de las experiencias vitales de una persona (Denzin 1989), como ya lo hemos dicho, no es su condición individual sino que es el producto manifiesto e influencia de ese mundo de la vida social.

iii) Dimensiones del relato biográfico narrativo

El método biográfico narrativo contempla tres posibilidades para su ejecución, pueden operar de manera particular o pueden fungir una complemento de la otra: como relato biográfico único, como relato biográfico múltiple cruzado, y el relato biográfico múltiple paralelo (Fernández, 1994, p. 222; Bolívar, et al., 2001). Los relatos biográficos paralelos rebasan la visión particular y el exceso de la investigación. Por otra parte, los relatos cruzados construyen la oportunidad de establecer un sistema categorial para inferir entre informantes, además de abrir una posibilidad de acumular evidencias, ya sea en la presencia y ausencia entre las diversas biografías, además coadyuvan como medio de validación del proceso de investigación.

Tabla 16. Procedimientos y la rigurosidad del relato

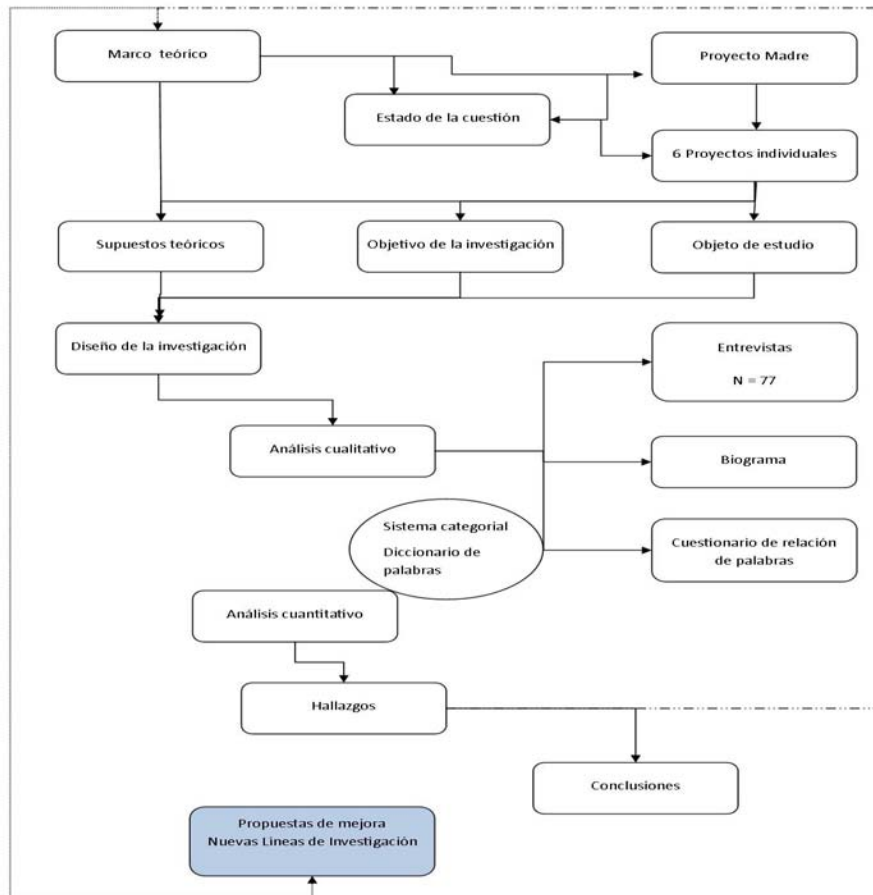
| Procedimientos esenciales para la producción de relatos biográficos | | | |
|--|---|--|---|
| <i>Tipo de análisis</i> | <i>características</i> | <i>Usos</i> | <i>Autores</i> |
| <i>El análisis tipológico</i> | <i>Presentación de tipos de personalidad y formas de conciencia y comportamiento</i> | <i>generacional y etapas de trayectorias profesionales</i> | <i>Negre, 1989 Bertaux y Bertaux-Wine, 1993</i> |
| <i>El análisis de contenido</i> | <i>Rigurosidad en la composición de los elementos de la narrativa</i> | <i>uso del tratamiento estadístico en las unidades mínimas de sentido como posibilidad en mayor comprensibilidad</i> | <i>Krippendorff, 1990 Bardin, 2002,</i> |
| <i>El método de ejemplificación</i> | <i>Selección de textos escogidos de las narrativas que se requiere resaltar</i> | <i>uso de matrices en los textos paradigmáticos</i> | <i>Huber, 1992</i> |
| <i>El método constructivo</i> | <i>La recopilación del mayor número posible de relatos biográficos sobre una problemática delimitada.</i> | <i>Extracción factores y análisis de elementos comunes</i> | <i>Huberman, 1989</i> |
| <i>El método estadístico</i> | <i>El uso en características socio-culturales y psicológicas de los sujetos biografiados y analizarlas de manera rigurosa</i> | <i>Una aplicabilidad a cualquiera de los métodos anteriores</i> | <i>Fernández, 1994</i> |

Procedimientos esenciales incluyentes para la producción de relatos biográficos múltiples paralelos.

La investigación en la educación debe subvertir a la propia práctica de los actores, es decir, debe coadyuvar a encontrar los sentidos y significados de la acción del actor, llevarlo a ubicar los límites entre el entorno y contorno del rol mismo, es decir, una búsqueda concreta para la transformación del actor en función del rol y la posibilidad de constituirse en sujeto o actor social (Touraine y

Khosrokhavar, 1994), ésta posibilidad puede ofrecer el método biográfico narrativo, ya que, el actor toma su distancia y reconstruye el pensamiento en función de escuchar, comprender y tomar en cuenta su accionar a partir de ubicarse en una corriente de conciencia y con ello, considerar al actor en relación a la toma de decisiones y posibles reformas o cambios en el currículum escolar.

Fig.1. Diseño de la investigación



Diseño de la investigación colectiva e individual; el punto de partida la construcción del colectivo y el proyecto madre como ejes articuladores insertados en Aprendizaje Basado en Problemas (ABP); 77 entrevistas instituyen la investigación "Sentidos y contrasentidos en la formación del estudiante del bachillerato de la UNAN: diversas miradas de docentes universitarios".

iv) La adopción de los relatos biográficos múltiples

1. Adoptar una mediación entre las vidas de los actores centrada en los contextos en el cual se desempeña la cultura de academia organizada en el centro donde trabajan y como eje articulador las prácticas escolares y discursivas.
2. Un análisis simultáneo tipológico del contenido sus relatos en relación a sus trayectorias de desarrollo profesional docente.

3. Inferencia en el análisis de contenido entre los modelos, instituciones, academias, turnos, genero, que representan a la población referida.

Desde la conformación del colectivo, hasta nuestros días se configura el transitar de la investigación, en la fig. (1) se muestra de manera general el proceso por el cual se ha transitado la presente investigación.

Los antecedentes de nuestra investigación se compaginan con lo vivido en el posgrado y por quien fue responsable del programa en la FES-Aragón (hasta 2014), hubo la apertura por diseñar el proceder con base en el método de *Proyecto Basado en Problemas* (ABPP), por ello de construir un *proyecto madre* en el que los seminarios, el colectivo y los proyectos individuales giran en torno a él.

4.2 Instrumentos para la recogida del dato empírico

4.2.1 Entrevista estructurada para el análisis de las prácticas escolares y discursivas

El punto de partida del planteamiento del problema de investigación se generó a partir de una categoría teórica propuesta por Max Weber (1997) de tipo ideal, el sentido como acción social.

El sentido como acción social que los docentes asignan y construyen desde sus prácticas escolares y discursivas para la formación de un tipo de estudiante; en el interior del colectivo se tomaron un conjunto de decisiones que permitieron constituir fases que detonaron la construcción de nuestros instrumentos:

- a) Selección de las dimensiones del cuestionario.
- b) Formulación del guión de preguntas.
- c) Aplicación y pilotaje de la entrevista.
- d) Reformulación definitiva del instrumento.
- e) Diseño del Cuestionario de Relación de Palabras.
- f) Diseño del Biograma.

La importancia de la selección de las dimensiones que componen nuestra investigación, toman como punto de partida la teoría que guió y orientó nuestro proceso de formación; por un lado, los seminarios que conforman los estudios de posgrado; y por otro, la concreción del objeto de estudio. Nos referimos a la subjetividad de los actores a partir de la sociología comprensiva y la construcción del sentido en la formación de estudiantes del nivel medio superior de la universidad.

A continuación y de manera sintética aludimos a los autores que ya se han señalado en la aproximación conceptual nos permitió: a) acuerpar el proceso formativo, b) la constitución del proyecto de

investigación individual y colectiva y c) la construcción de los instrumentos de recogida del dato empírico. A partir de ellos, se construyen las dimensiones que determinan nuestro guión del cuestionario para la entrevista:

A) El sentido como acción social que se dirige al otro con la intención de orientarlo, dirigirlo en su desarrollo (Weber, 1977, p. 179) y puede ser a través de valores, fines y corresponden a una tradición.

B) La acción social, el sentido y su significado en el mundo social de la vida cotidiana, como escenario posibilitador de la propia acción. Porque "el hombre presupone la existencia corporal de sus semejantes, su vida consciente, la posibilidad de intercomunicación y el carácter histórico de la organización social y la cultura, así como presupone el mundo de la naturaleza en el cual ha nacido" (Schütz, 1974, p. 28).

C) La construcción de la biografía, autobiografía o situación biográfica. Cada paso que doy y la comprensión del mundo que tengo en todo momento lo hago a través de "...un acervo de experiencias previa, tanto a mis propias experiencias inmediatas como de las experiencias que me transmiten mis semejantes, y sobre todo mis padres, maestros... Todas mis experiencias en el mundo de la vida se relacionan con ese esquema, de modo que los objetos y sucesos del mundo de la vida se me presentan desde el comienzo en su carácter típico..." (Schütz y Luckmann, 1997, p. 15).

D) Los actores y el curso de sus interacciones, expresan pautas específicas de comportamiento y de esta manera surgen los roles, el actor-institución, el actor-rol, se convierte en un ser rutinario, se desarrolla en el mundo social y circundante de la vida cotidiana del actor, con la formación del trasfondo de sentido y cumple con una función, "dar equilibrio al sistema de relaciones, es decir, estabilizar sus acciones separadas y su interacción" (Berger y Luckmann, 1978, p. 79).

E) La cultura popular y la posibilidad de desaparecer en función del trayecto escolar, los actores transitan y emigran de un contexto a otro. "La dicotomía del contexto cultural, potencia y restringe las posibilidades de desarrollo". El contexto se construye desde un marco político, económico y social, con ambos interactúa y produce símbolos de las interacciones humanas, es decir, "el resultado son un conjunto de significados, expectativas y comportamientos, estos se arraigan y conviven, motor que adquieren cierto grado de funcionalidad" (Pérez, 2004, pp. 13-14).

F) La cultura política y el proceso de secularización se da a través de las instituciones escolares " las inclinaciones, actitudes, creencias y valores..." o bien, "como el proceso mediante el cual se

inculcan a los niños determinadas actitudes políticas y valores...” (Almond y Powell, 1972, p. 29).

G) La acción social de sentido, "sólo está en la presencia del otro, la ausencia y presencia depende de mí, en el Otro" (Filloux, 1996, p. 37), es una construcción de significados, y es la subjetividad que termina objetivada en el momento que veo a ese Otro como un reflejo de mi representación.

H) Las crisis de sentido "subjetivas e intersubjetivas... En comunidades [educativas como la escuela] “que no logran lo que se espera de ellas" (Berger y Luckmann, 1997, p. 65), se inicia con la creación de nuevos sentidos, se construyen las bases para establecer una pérdida o erosión del sentido que procede, es decir, se crean o inventan crisis de sentido a través de las reformas educativas.

I) En el sentido de la mediación del actor desde lo dialéctico que tiende la formación, existe la posibilidad de responder siempre a una pregunta "¿cómo puede un individuo, o un grupo crear, mantener y transformar su singularidad conservando al mismo tiempo unos valores universales" (Touraine, 2002, p. 55). O bien, "yo mantengo que la escuela debe centrarse en el alumno, el conocimiento es un medio fundamental para convertirse en sujeto" (p. 35; Meirieu, 1998).

J) El rol del profesor se amplía para hacerse cargo "de nuevos problemas y obligaciones" (Hargreaves, 1998, p. 30) como producto de acuerdos de un sistema político social con la cúpula sindical, no importando si se eliminan las anteriores obligaciones, de lo que se trata es mantener ocupado al actor para negarle a pensar en sí mismo y con los Otros.

K) El marco o trasfondo se instituye como un conjunto social de significaciones posibles o como una especie de caja de herramientas, stock, acervo (Bourdieu, 1998; Schütz y Luckmann, 1997) por el cual ingresan sentidos, marcos de referencia, diferenciaciones, reglas, rituales, etcétera. Por lo anterior, “no puede haber estados intencionales sin que haya un trasfondo de capacidades, habilidades, prácticas... que, con una realidad primariamente biológica y necesariamente social, los haga posibles” (García, 1995, p. 497).

L) La intención como causa autorreferencial de la acción (Searle, 1997), como todos aquellos estados y acontecimientos que constituyen lo característico de una acción y concretamente de su sentido, como la intención, el deseo, la creencia... son parte de la capacidad mental básica tradicionalmente denominada intencionalidad (García, 1995).

M) Todo estado intencional tiene como principal componente el contenido intencional o representaciones que determina las condiciones de satisfacción de ese estado (Searle, 1983, pp. 1-14)...el contenido intencional no puede determinar las condiciones de satisfacción sin recurrir a un trasfondo de habilidades prácticas, de capacidades y de disposiciones (García, 1995, p. 498).

N) Sujetos que defiendan su individualización, que no renuncien a buscar el sentido de nuestra existencia, que refuercen los imperativos interiores como el respeto al otro, la dignidad, la solidaridad, un sujeto que busque en un Nosotros, las huellas que nos conducen al conocimiento y a la acción (Touraine, 2002, p. 35).

O) Berger y Luckmann y la construcción social de la realidad conduce a observar el sentido común como recurso de la subjetividad individual pero a la vez, dan causa o antesala (Husserl, 2008) a la construcción del mundo social y circundante de la vida cotidiana como producto.

P) El modelo como valor representativo (CCH y ENP) ausente y presente en lo normativo, éste permite apropiarse del contenido y con la intencionalidad se potencia al formado para la inserción social, de tal manera que "Centra en el acto de apropiación del que se forma, que trata de encontrar su lugar desde el contexto social y por lo tanto profesional" (Ferry, 2008, pp. 60-61).

Q) De acuerdo con Ferry (2008), Gadamer (1991), Larrosa (2000), Filloux (1996), entre otros, formarse es dar forma para la acción, acompañado de un proceso de reflexión como recurso para perfeccionar dicha forma y en ese sentido sirve "para cumplir ciertas tareas para ejercer un oficio, un trabajo, una profesión..." (Ferry, 2008, pp. 53-54), es decir, el retorno de sí mismo hacia el mundo social de la vida cotidiana.

La realidad es una construcción social pero su concreción se determina en función de la naturaleza de cada grupo y comunidad específica. Lo mismo sucede en el campo de los investigadores cada uno corresponde a diversas expresiones, enfoques y miradas, que hacen de esa realidad a partir de construcciones teóricas y metodológicas que sirven como medios para aproximarnos a conocer dicha realidad.

En relación a la literatura antes expuesta hemos extraído y construido tres dimensiones de las cuales se conjugan el contexto, espacio y temporalidad que viven los actores en relación al sistema político social mexicano que ha impulsado reformas estructurales y en particular al sistema educativo.

i) Datos biográficos

Los datos biográficos, como se ha mencionado fueron obtenidos de en primera instancia de las preguntas de *rapport* y que posteriormente se obtuvieron con la aplicación del Biograma (Vuelvas 2015) como instrumento de la recogida del dato empírico, es decir, conocer del actor en el sentido de captarlo en "sí mismo, como se plantea en la fenomenología de Husserl, o interpretado como leído en el texto, como se hace en la hermenéutica tradicional, debe leerse a partir del texto, donde el texto mismo es una parte de las influencias históricas o las tradiciones pasadas" (Ray, 2005, pp. 172-173).

Tabla 17. Dimensiones en la construcción de los instrumentos para la recogida del dato empírico

| <i>Dimensión</i> | <i>Aspectos considerados</i> |
|---|---|
| <i>Datos biográficos</i> | <i>Trayectoria de formación</i> |
| | <i>Relación tiempo-espacial</i> |
| | <i>Autobiografía o situación biográfica</i> |
| <i>Sentidos y contenidos de las prácticas escolares y discursivas</i> | <i>Importancia del trabajo docente</i> |
| | <i>Contenidos curriculares</i> |
| | <i>Desempeño docente</i> |
| | <i>Estrategia, didáctica en el aprendizaje grupal</i> |
| | <i>Modelo y enfoque educativo</i> |
| | <i>Formación del tipo de estudiante</i> |
| <i>Objetividad de la docencia para la formación</i> | <i>Modelo y enfoque para la formación y su congruencia</i> |
| | <i>Situación biográfica, momentos relevantes y apertura en el aprendizaje</i> |
| | <i>Libertad vs libre albedrío en la acción del rol</i> |
| <i>Trasfondo general del sentido y reforma curricular</i> | <i>Diagnóstico y nivel académico de los estudiantes y centro educativo</i> |
| | <i>Innovaciones curriculares, didácticas y tecnológicas</i> |
| | <i>El sentido y significado de ser docente</i> |
| | <i>Proceso que integra un programa de actualización e innovación docente</i> |
| | <i>Fines que persigue la reforma educativa</i> |

Tres dimensiones constituyen el guión de la entrevista estructurada, son el punto de partida para el Cuestionario de Relación de Palabras y Biograma. Son la síntesis de la inferencia de la aproximación teórica en el diseño de los instrumentos.

Conocer la biografía-autobiografía del actor, implica reconocemos su construcción como producto de la interacción social, es una construcción histórica, consecuencia de las influencias externas (Schütz, 1974). Es decir, una influencia constante de los predecesores, antecesores y contemporáneos son quienes se hacen a un lado y abren los espacios para construir al Otro (Meirieu, 1998).

ii) Sentidos y contenidos de las prácticas escolares y discursivas

Entendemos por sentidos a las acciones planificadas de unos para dirigir el desarrollo de los otros (Weber, 1997), también, es la toma de postura del actor y su rol para proyectar formas y modos de ver en la acción (Husserl, 2008). Se convierten en acciones premeditadas con contenidos vertidos en las prácticas pedagógicas que se fundamentan y sostienen en un currículum formal y oculto, condensadas en acción-acto (Schütz, 1974), ambos tienen consecuencias, porque la primera puede ser una omisión y trae consigo consecuencias.

El ser docente adquiere sentido y significado, por ello, "el sentido es homogéneo y su significado es diverso" (Sabirón y Arnaiz, 2014), estamos de acuerdo con estos autores siempre y cuando miremos al rol como actor en los entornos del currículum; sin embargo, al observar en los contornos de ese mismo currículum, el sentido y significado se vuelven heterogéneos porque están influenciados por prácticas de antecesores, predecesores y posibles sucesores, que terminan consolidando la situación biográfica que se convierte en *habitus*.

iii) Objetividad de la docencia para la formación.

La peculiaridad del ser humano lo hace diferente a cualquier ser humano en la tierra tiene su peculiaridad y se diferencia de cualquier animal en la tierra, por lo que podemos afirmar, el hombre posee una naturaleza o bien, produce su propia naturaleza, como lo es en sí mismo "...el hombre se produce a sí mismo" (Berger y Luckmann, 2006, p. 65). El desarrollo de ese hombre se genera en una interrelación con el ambiente natural y humano, en este sentido, es su punto de partida para generar un orden cultural y social específico mediatizado no sólo por actores externos a él, sino que también socialmente se determina la parte corpórea.

El mundo social como producto del sentido común permite dar forma a las producciones culturales del yo humano, se desarrolla empíricamente en "un contexto de orden, dirección y estabilidad" (Berger y Luckmann, 2006, p 70). Es entonces, el orden social producto de la actividad humana, pasada, presente y futuro si se sigue pensando en producirlo y para ello lo manifiesta, lo externaliza o lo objetiva para compartirse con otros.

La objetividad de la docencia se institucionaliza a partir de la habituación, no es una isla desierta ni la acción del hombre solitario se da como tal, porque a éste lo acompaña la instrumentalización de sus hábitos, su operación de sus procederes; por lo que, la habituación alimenta al reservorio, stock, caja de herramientas, acervo, etcétera, y adquiere carta de significación para el actor, porque lo provee de rumbo y espacialización de sus actos.

La habituación es el antecedente de la institucionalización, el actor recurre a este mecanismo (subjetividad) que permite objetivar sus pensamientos y los convierte en acciones, por ello, la institucionalización se da de manera paralela, porque a la vez, surge la tipificación cara a cara entre actores, se construye la reciprocidad de la acción, se comparten, son accesibles por lo menos al grupo al que se pertenece, la institución también lo hace, tipifica a sus actores desde la individualidad o desde la academia o colegio a la que se pertenece; obliga a los actores a reproducir “acciones de tipo X para que sean realizadas por actores de tipo x” (Berger y Luckmann, 2006, p. 74); cada quien para cada cual según Marx, y allí está la especialización de los actores y el desarrollo de actividades específicas y concretas, la división social del trabajo.

iv) El trasfondo general del sentido y la reforma curricular

El trasfondo de la acción que realiza el sujeto, lo entendemos como el recurso, el stock, la caja de herramientas, el acervo con el que cuenta el actor quien dirige sus acciones e intenciones para orientar, dirigir, aspectos propios o colectivos de un conjunto de acciones que ha de permitir mediar comportamientos que pretenden un cambio, una transformación, una posibilidad de que el Otro tenga una tendencia a modificar un conjunto de patrones de conductas y su sistema cognitivo con base en nuevas exigencias y creencias.

Para comprender el trasfondo general de sentido de una acción, está en la comprensión y explicación de dicha acción, partimos de la siguiente premisa: cada acción forma parte de una corriente de acciones materiales y discursivas “...tener un mínimo de conocimientos de los goznes sobre los que gira la configuración de su sentido, esto es, hay que atender a las condiciones que posibilitan su configuración característica y los/las agentes dan por establecidas y asumidas” (García, 1995, p. 493).

Entonces, el mundo social de la vida cotidiana no solamente se da, es predado, además también está en el dándose en la acción (Zemelman, 1998) para comprender la intencionalidad de las acciones, por lo que, la centralidad de la intencionalidad tiene que verse no solamente en la carga representada, es decir, hay una presencia o incluso una ausencia de dicha representación, y esta se ubica en la narrativa de los actores.

La intencionalidad se consolida en los actores, en sus saberes prácticos, el *know how*; ambos constituyen una unidad funcional, además es posible que la ubiquemos entre el cruce del campo cultural, en la imposición de una cultura y en el espacio intencional en el cual cohabitan los actores, en este caso, el mundo social y circundante de la vida cotidiana escolar. Por ello, los relatos están imbricados en la construcción del sentido, como aquello homogéneo que prevalece por la influencia del grupo, o bien, al recibir un tipo de formación en la construcción de un tipo de actor, además, para que

desarrolle un tipo de acción, el sentido de la acción depende en gran medida de lo que los actores no solamente digan sobre ella, sino, qué y el cómo lo digan y además cómo se comportan.

La intencionalidad obedece a una acción situada, porque la temporalidad del actor dentro de un marco de acción que permite conformar un tipo de práctica y dinámica en el cual el actor asume y reproduce, no es suficiente comprender el código, estructura o marco de significados, porque es un producto de la acción misma, sino que, va más allá de lo establecido o proporcionado por aquello que llamamos tipo, en ellos sobresale la capacidad interpretativa de los individuos como actores y sus pequeños resquicios para la reflexión y análisis para dar cabida a la posibilidad de ser sujetos-actores como oportunidad para el ejercicio de la autonomía.

El trasfondo general del sentido y la reforma curricular, adquiere para el actor una especie de sentido y significado de ser actor, conlleva a mirar un conjunto de sentidos y significados de un conjunto de acciones (actor), ya que, se contemplan un conjunto de cargas simbólico-representativas para él y para los otros, se rebasa la materialidad conductual, y aquí se compara el método e interpretación como el diseño del instrumento que evoca a la narrativa discursiva para captarla (por el investigador), permite la comprensión de la acción.

El trasfondo del sentido en la reforma curricular, se convierte en una planificación deliberadamente consciente, de quienes pretenden conducir y dirigir el desarrollo de los Otros desde la estructura, introducen las crisis de sentido y se constituyen mecanismos para la transformación desde ciertos intereses que no necesariamente corresponden a las necesidades sociales y educativas, por ende, la producción y reproducción de sentido puede estar limitado por un currículum, que contiene signos y significados implícitos, y más concretamente la producción y reproducción de contenidos intencionales, se presupone como un proceso práctico, interactivo e impreso en “la experiencia de los agentes (individuales y colectivos)” (García, 1995, p. 495).

4.2.2 Formulación del guión de entrevista

El guión de entrevista como hemos dado cuenta está integrado por tres dimensiones, un total de 23 preguntas o *ítems*. A continuación (véase *tabla 18*) aparece la distribución general de nuestro guión de preguntas correspondiente a las tres dimensiones, éstas se diseñaron en función de los contenidos teóricos vistos en los seminarios del posgrado.

Los ítems o preguntas se han agrupado de manera equilibrada entre dimensiones con la intención de tener una información basta en contenido, este equilibrio permite no tener mayor información de una dimensión con respecto a otra. Por otra parte, en ambas dimensiones, se han agregado preguntas que evocan al actor a responder con una narrativa profunda en el sentido de constituirse como actor de

dicho plantel, así como la apropiación del modelo educativo, dichos ítems son: 8, 11, 15 y 21, en el formato impreso fueron “resaltadas” las palabras en “negritas y cursivas” para su mayor identificación.

Tabla 18. Dimensiones de los instrumentos para la recogida del dato empírico

| <i>Dimensión</i> | <i>Ítems</i> | <i>Total</i> |
|---|---------------------|---------------------|
| <i>Sentidos y contenidos de las practicas escolares y discursivas</i> | <i>1-8</i> | <i>8</i> |
| <i>La objetividad de la docencia para la formación</i> | <i>9-15</i> | <i>7</i> |
| <i>El trasfondo general del sentido y la reforma curricular</i> | <i>16-23</i> | <i>8</i> |

Dimensiones que integran la entrevista estructurada y número de preguntas.

Los ítems se organizan en función de las dimensiones con la idea de poder agotar el contenido en relación a las prácticas escolares y discursivas, así como una derivación de una dimensión con otra; las narraciones figuran en torno a las prácticas escolares y discursivas de los actores con respecto a su asignatura y situación biográfica del actor. De tal manera que, se evoca al actor a dar cuenta de aspectos sobre su práctica escolar, la importancia de su rol institucional, la mediación con el currículum, la apropiación del enfoque y modelo educativo, así como la concreción en la formación de un tipo de estudiante.

Por otra parte, la dimensión dos evoca la objetividad de esa práctica en relación a la formación del otro (Filloux, 1996); una especie de provocación en relación a la vigencia del modelo con su enfoque y éste si es capaz de tener congruencia con las exigencias del nivel superior o bien, con las nuevas carreras interdisciplinarias que la universidad en los últimos años ha enriquecido su oferta y principalmente fuera de la Ciudad de México.

El intento por rescatar la relevancia de dicha práctica, así como la aceptación, o bien, la posibilidad de apertura que ha tenido a lo largo de su trayectoria profesional con respecto a sus antecesores, predecesores e incluso contemporáneos, es decir, cómo esa libertad de cátedra o ese ejercicio práctico reflexivo en el interior del aula, cómo ha sido influenciado por esos actores, además de configurar un tipo de apertura para auto-moldearse a través de una conformación de sentido de pertenencia que se construye como medio para sostenerse e identificarse ante el exterior, una especie de “*made in CU*”

Por último, la dimensión tres, aborda aspectos relacionados con el trasfondo general de sentido y la reforma educativa que obedece a tiempos políticos, ya que, el país se ha visto convulsionado por las diversas reformas estructurales impulsadas por el actual régimen político (2012-2016), en las cuales prevalece la verticalidad, el sometimiento, la fuerza para imponerse a diferentes sectores sociales. Las interrogantes están dentro de una valoración del actor en relación al desempeño y nivel de logro de los estudiantes, la oportunidad de innovación acorde a las condiciones del contexto y centro escolar, la posibilidad de proponer una alternativa de formación docente y si existe un horizonte alternativo para

rediseñar un plan curricular. Se cierra la entrevista con una pregunta que relaciona los tiempos actuales de reforma y las implicaciones hacia el modelo educativo, al centro escolar y al actor.

i) Ciclos de la entrevista o recogida del dato empírico

La entrevista biográfica se trabajó en seis momentos (véase tabla 19) a lo que llamamos ciclos de la entrevista, el exceso, la abundancia y riqueza de la información permitió organizar las sesiones en función de:

Tabla 19. Ciclos de la entrevista

| Sesiones | |
|-----------------|---|
| <i>Sesión 1</i> | <i>Búsqueda del actor y agenda de reunión</i> |
| <i>sesión 2</i> | <i>Aplicación de la entrevista (depende del informante el número de sesiones)</i> |
| <i>sesión 3</i> | <i>Transcripción y revisión del contenido de la entrevista</i> |
| <i>Sesión 4</i> | <i>Entrega recepción y revisión por parte de los actores</i> |
| <i>Sesión 5</i> | <i>Recogida de la información, avalada, corregida, aumentada, omisión, en el contenido de la entrevista</i> |
| <i>Sesión 6</i> | <i>Versión final la entrevista</i> |

Distribución de sesiones en relación a la aplicación de la entrevista y recogida del dato empírico

En la tabla (19), podemos observar la organización del ciclo de entrevista, éstas variaron en tiempo y espacio, algunas se concretaron en una sola sesión, algunas otras se tuvieron que abordar hasta en tres sesiones. La transcripción se hizo en tiempos prolongados por más de 8 horas y tres o más revisiones hicieron posible reescribir el contenido de la entrevista, fue una transcripción conocida como *Verbatim*, transcripción de palabra por palabra, o sea, era reflejar en ella las repeticiones de palabras e incluso muletillas a las que recurren los actores.

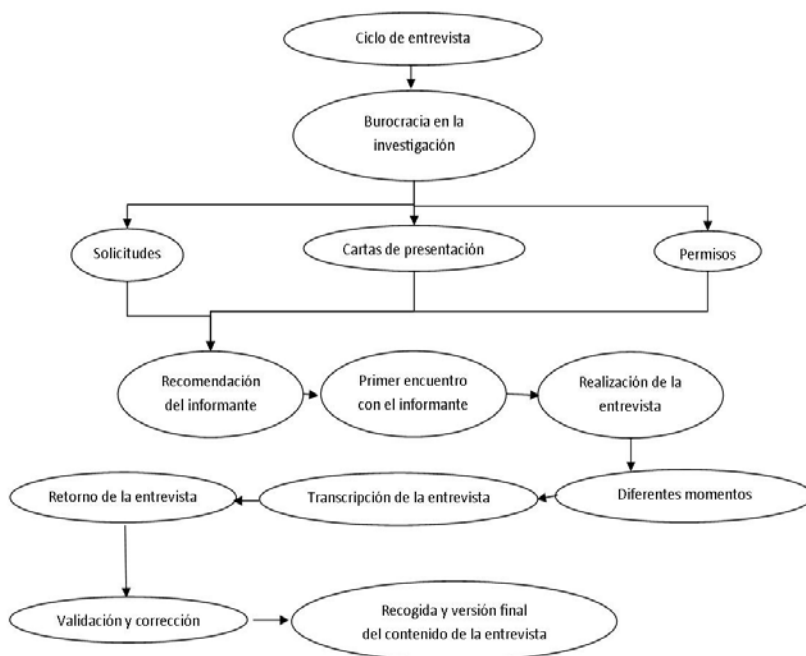
En la revisión, corrección, omisión, y ratificación de lo dicho por el actor, en ocasiones se hizo una o dos semanas después de ser entregada al informante, por lo que los tiempos variaron acorde a la planificación, en el mejor de los casos, los informante quedaron satisfechos con respecto a las correcciones y eliminación de información que ellos consideraron acorde con sus intereses o tiempos que viven.

Desdeirse, ratificar, implica estar en una “corriente de conciencia” (Luckmann, 2008), el actor prepara un acto comunicativo, realiza una retrospectiva de lo que ha sido su experiencia y significado en el cual deja de ser actor y se convierte en sujeto para poder hacer un ejercicio reflexivo y crítico como recurso del juicio de su propia práctica de actor y con la posibilidad de poder mirar como un autorreferente de su accionar ante los otros, un encuentro cara a cara consigo mismo que potencia la posibilidad del darse cuenta en el dándose de la misma acción, a partir de su intencionalidad de comunicar o establecer en la entrevista un acto comunicativo.

ii) Desarrollo de la entrevista

- a) La entrevista se desarrolló en horas lectivas que el docente había autorizado, obviamente previa cita y con anuencia de la dirección del plantel educativo.
- b) La entrevista se llevó a cabo en los escenarios escolares, algunas accidentadas por la actitud del informante, una especie de castigo para el investigador, la atención era simultánea con el grupo dentro del aula o laboratorio, o bien, en los pasillos a raíz de la ausencia de espacios para que el actor tuviera la posibilidad de atender fuera del horario de clases.
- c) Cada entrevista se inició desde lo informal, un entrevista más de tipo conversacional, el objetivo, eliminar las tensiones, se planteaban preguntas de *rapport*, que inducían sobre su vida o trayectoria profesional. La entrevista estructurada fue el hilo conductor en la obtención de la información, además brindaba la posibilidad de que el actor ahondara más sobre aspectos oscuros que no quería tratar o se quedaban fuera de foco. Aunque, alguna información se convertía en repetitiva, ya que, había sido abordada por el actor desde la parte informal.

Fig. 2. Ciclo de la entrevista



El diseño y ciclos de la entrevista estructurada para ambos modelos educativos

d) Desde la cita previa que se había pactado entre informante e investigador, se habló de la necesidad e importancia de gravar el contenido de la información con la intención de captar todo y tener lo más fiel posible el contenido transcrito.

e) Las transcripciones en promedio se revisaron tres veces después de la primera escritura y fueron entregadas a cada uno de los informantes, en todas ellas se respetó la decisión última y definitiva del actor, si alguien decía que no estaba de acuerdo con el contenido y a pesar de tener grabación en mano, se procedió no sólo a eliminar el contenido de la información, sino que se procedió a buscar otro informante e incluso hubo quien acusó a su servidor que había inventado el contenido de la información, por lo que, se procedió que le recomendaran otro informante.

A continuación se muestra en la figura (2) el ciclo de la entrevista que se llevó a cabo para cada informante.

4.3 Cuestionario de relación de palabras

La entrevista estructurada es el punto de partida para el diseño del cuestionario, desde sus dimensiones y preguntas, éste se elabora con la intencionalidad del colectivo de ahondar sobre la información contenida en el primer instrumento, además con ello, tenemos un tipo de garantía que nos permite establecer un tipo de triangulación desde los instrumentos.

4.3.1 Dimensiones del cuestionario de relación de palabras

La triangulación a partir de instrumentos, es una garantía por aquellas contradicciones que existen en los estudios, en este caso, son un complemento de la primera investigación; son las mismas dimensiones (véase tablas 8 y 9), por lo que no ahondaremos al respecto, sin embargo, cabe aclarar que el número de ítem se reconfiguró en función de la información que habíamos obtenido en la entrevista.

Tabla 20. Número de ítems que configuran el Cuestionario de Relación de Palabras

| Dimensión | Ítems | Total |
|---|--------------|--------------|
| <i>Sentidos y contenidos de las prácticas escolares y discursivas</i> | 1-8 | 8 |
| <i>La objetividad de la docencia para la formación</i> | 9-13 | 5 |
| <i>El trasfondo general de sentido y la reforma curricular</i> | 14-20 | 7 |

Dimensiones y número de ítems, derivadas del guión del cuestionario de la entrevista estructurada

En relación a este instrumento presenta algunas peculiaridades en relación al guión de la entrevista estructurada, a pesar de contar con las mismas dimensiones, difiere en el número de ítems, en este caso, cabe aclarar que se han eliminado los ítems (8, 11, 15 y 21) que evocaban una narrativa profunda por parte del actor, éstos ítems se reservaron para desarrollar el tercer instrumento.

4.4 Diseño del Biograma²⁵

El Biograma como instrumento para la recogida de información de tipo autobiográfico, y a diferencia de los precursores de la escuela española que consideran al biograma como un producto de la investigación (auto)biográfica narrativa (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001), en este caso, es un instrumento (cuadro de doble entrada) con ocho ítems que guían el proceso de indagación sobre el actor, se convierte en un recurso que nos aproxima en la obtención de información relevante en función de la Epifanía (Guba y Lincoln, 2012, p. 59) de la vida académica del actor (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001, y otros).

Tabla 21 Elementos constitutivos del Biograma como instrumento para la recogida del dato empírico

| Rasgos/ Preguntas | Momentos relevantes | Momento s críticos | Año | Impactos y cambios de rumbo | Personales y familiares | Personas relevantes | Aspectos contextual es, sociales o culturales | Sucesos profesion ales e institucio nales |
|---|--------------------------------|-------------------------------|------------|--|--|--------------------------------|--|--|
| 1. Etapas de vida profesional | | | | | | | | |
| 2. Sentido de docencia en la universidad | | | | | | | | |
| 3. Momentos relevantes en la enseñanza de su asignatura | | | | | | | | |
| 4. Acciones para el logro del perfil de egreso | | | | | | | | |
| 5. Libertad de cátedra | | | | | | | | |
| 6. Diagnóstico y nivel académico | | | | | | | | |
| 7. Sentido de ser docente en esta institución | | | | | | | | |
| 8. Etapas del proceso de formación y renovación docente | | | | | | | | |
| 9. Fines de la reforma curricular | | | | | | | | |

El diseño de Biograma, nueve preguntas que detonan en epifanías del actor, con ocho dimensiones para dar cuenta de la construcción de la autobiografía y biografía histórica del actor; adaptado de Vuelvas, 2013.

Al biograma lo componen nueve columnas con información pertinente para dar cuenta de quiénes hablan cuando hablan, de las cuales consideramos seis de ellas que refieren a un tipo de dimensión como elementos rectores para acercarnos a describir lo que es su situación biográfica.

El punto de partida para este instrumento, fueron los ítems (8, 11, 15 y 21) del guión de la entrevista estructurada, que originariamente evocaban al actor a una narrativa profunda, con ello, dar voz al actor en temáticas concretas como: experiencia profesional, momentos relevantes, libertad de cátedra y la posibilidad de implementar un programa de formación docente; sin embargo, era necesario saber las epifanías o momentos de crisis que sirvieron para el cambio de rumbo del actor, una retrospectiva en relación a las preguntas de *rapport* al inicio de la entrevista, una segunda aproximación, la lectura a

²⁵ Diseño colectivo a cargo del Dr. Bonifacio Vuelvas Salazar

partir o desde el texto (Ray, 2005), es decir, la influencia del contexto y su concreción de la autobiografía del actor conducen al propio actor convertirse en texto.

4.4.1 Selección de las dimensiones del biograma

Hemos considerado en el biograma un cuadro de doble entrada, en la cual se encuentran las dimensiones como elementos que permiten aproximarnos a la trayectoria profesional docente; por lo que, ésta la concebimos como continua y es posterior a su egreso de sus estudios profesionales, además, se da a partir de su inserción del rol de actor, por lo que, podemos observar una trayectoria multifacética que no se educa a una sino a diferentes instituciones que han servido de andamiaje del propio peregrinaje del actor.

i) La relevancia en la vida profesional docente

Partimos que la epifanía o punto de quiebre de la vida profesional docente, se viven momentos de crisis que se convierten en momentos relevantes y por tal naturaleza se da un cambio de rumbo a la vida profesional y familiar de los actores, ya que, producen un impacto en su vida de actor y el rol que desempeñan; es decir, se convierten en manifestaciones de una transformación (Bolívar, et al., 2001, p. 172). Además, esas crisis son provocadas por actores externos a él, como quienes imponen la verticalidad de las reformas, la ausencia colectiva en la toma de decisiones, la ausencia de reuniones de academia, la constitución del actor taxista, un cambio de administración, una huelga, etcétera.

Es decir, son hilos conductores del actor; se analizan desde lo holístico que ha sido la historia de vida del actor y desde un enfoque focalizado podemos dar cuenta de esos hitos significativos “que a modo de pivotes, caminos o rupturas lo han ido jalando” (Bolívar, et. al., 2001, p. 172). Una vida normal se suelen reconocer diferentes momentos y veredas por la cuales se han transitado y en gran medida determinan la vida actual de actor, como por ejemplo, la idea de ir a estudiar a la ciudad porque en la provincia natal no existe la institución para los estudios que requiero, la salida o cambio de director del plantel donde laboro, o bien el tener un cargo directivo me permitió ver con otros ojos lo que rutinariamente hacía sin percibirlo, o incluso, cuando egresé de la licenciatura, visité algunas instituciones que me permitieron ver qué y cómo se hacía lo referente a mi profesión, e incluso ver trabajado en una escuela particular y sus exigencias, etcétera.

Podemos decir que las epifanías de los actores son las huellas o marcas que han dejado en la vida antes y durante la vida de actor “...momentos y experiencias que dejan marcas en la vida..., que tienen un carácter personal, que son frecuentemente momentos de crisis (que) alteran las estructuras de significados fundamentales en la vida (Denzin, 1989, p. 70).

Por lo anterior, las crisis de sentido que sufre el actor, éstas como lo hemos venido diciendo no son particulares en sí, sino provocadas por otros, en este sentido, las crisis provocan cambios de una etapa a otra, una evolución cognitiva. Según Denzin son cuatro formas de manifestación de dichos incidentes:

- a) cambio radical, en la medida en que afecta la estructura global de la vida;
- b) cambio durativo, como cambio de acontecimientos que se han vivido en un periodo dilatado de tiempo;
- c) cambio accidental, representan un momento problemático importante, pero episódico, en la vida; y
- d) cambio revivido, aquellos episodios biográficos cuyo significado se le otorga al reconstruir (narrar) la experiencia. (Bolívar, et al., 2001, p. 174).

Es decir, en los relatos resalta lo emotivo de su narración, el énfasis, cambios de tonos de voz, las pausas, los movimientos corporales, los golpes en la mesa, etcétera.

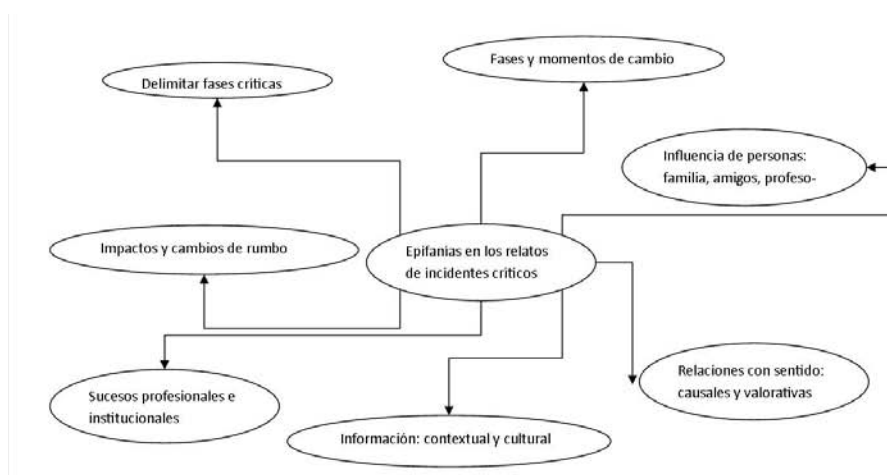
ii) Momentos relevantes

Las narraciones del actor están en función de qué es lo que ha perdurado en su vida y al recordar establece una relación de hechos y significados a lo largo de su vida profesional acompañada del desarrollo profesional profundo (Fernández, 2015), de tal manera que, existe una ausencia o presencia en sus relatos. Las aportaciones de Manuel Fernández (2015) en función del proceso de formación y desarrollo profundo en relación al actor, incorpora a su análisis estudios de algunos autores con base en la construcción de la identidad del actor: Erikson y la identidad personal; Nias (1989), identidad profesional; Beyjaard, Meijer y Verlopp (2004), identidad profesional; Zeichner (1985) y el proceso de socialización (individualización e interiorización), y llegando a la profesionalización en función de la (auto)biografía de los actores en relación a dos tipos de transiciones; una, que puede ser continua o de ruptura; y la otra, de reconocimiento del propio actor, ya sea una “identidad institucional o de red”, o bien la segunda, no necesariamente reconocida por él, “identidad de oficio o identidad exterior” (Fernández, 2015, p. 126).

Por otra parte, los momentos relevantes sobre la conflictividad propia del actor en el sentido de su mismo accionar monótono y cotidiano (mundo social de la vida cotidiana escolar) genera crisis de ansiedad [estrés y burnout] (Acosta, 2012; Fernández, 2015), se convierten en un tipo de malestar, y esto se dan por el exceso de trabajo, la tensión generada por la relación constante con los alumnos y las dificultades que se generan al establecer algún tipo de relación con los colegas (Fernández, 2015).

Lo anterior adquiere relevancia en el actor porque marca y deja huella al transitar por este tipo de relaciones, además, se remarca el cansancio del actor al final no sólo de la jornada laboral sino en el transcurso de esa vida constante y permanente que nunca deja de existir y que se cumple lo que dice Silvio Rodríguez “se va la vida como la mugre en el lavadero”.

Fig. 3. Etapas vividas que construyen en la autobiografía y biografía histórica del actor



Etapas vivenciadas de los actores, a través de ellas se construye la (auto) biografía de los actores, vistos como epifanías que muestran las crisis de sentido y a través de estas etapas se construyen los cambios de rumbo o puntos de quiebre en el cual el actor toma una decisión, política, social, familiar y pedagógica.

iii) Momentos críticos

Delimitar las fases críticas en función de la retrospectiva narrada por el actor, momentos que causaron un fuerte impacto en el actor y lo recuerda, lo recuerda y además es valorado por él como “algo” que modificó radicalmente su quehacer. Es decir, aspectos como la pérdida de un familiar, el término de un contrato que nunca fue renovado, el cambio institucional por problemas con sus compañeros o el director del plantel.

En este sentido la crisis que entra dentro de lo general que viene siendo la epifanía propuesta por los griegos, hacemos énfasis en el sentido de que, al actor normalmente le genera una pérdida de tipo material, espiritual o familiar, ya que, esta obliga al actor a tomarlo como punto de partida para implementar “algo” nuevo, o bien, rompe con una monotonía y cotidianidad de su vida profesional.

iv) Impactos y cambios de rumbo

La relación entre lo que fue, era y es en la actualidad, el actor en su relato da cuenta de cambios y de qué manera impactaron en su práctica escolar, qué hizo que modificara su acción, en este caso con sus contemporáneos y posibles sucesores conlleva a la formación de un tipo de estudiante, como puede ser la influencia de los profesores que ha tenido cuando cursa un posgrado.

Aquí remarcamos el inicio del rumbo, porque éste es precedido por una crisis, es decir, encontramos una reafirmación de lo que fue o hizo, por ejemplo “desde que me corrieron de la universidad de Hidalgo, supe que tendría que ser así, crítico, reflexivo y no permitir que otros ajenos a mí decidan mi

forma de dar clases e intenten normar mis criterios de docente...” (CCHO_HIS_vesp), de tal manera que, antecede un momento de crisis como la pérdida del empleo, pero el cambio de rumbo se da por la autovaloración de ser docente y su significado que adquiere en el actor.

v) Relevancia o aparición de personas críticas

Los incidentes con personas tiene que ver en la vida del actor como incidentes y esto se relacionan en la toma de decisiones de esa vida, es decir, en el relato surgen personas que han permitido apertura para ese cambio, ese ingreso a una institución y se convierte en una asociación que puede perdurar o quedarse por poco tiempo pero que marca la vida del actor, son los encuentros cara a cara que constituyen la situación biográfica (Schütz y Luckmann, 1997).

La aparición de personas se da desde nuestra salida al mundo, estamos en él y establecemos un sin número de relaciones, alimentan nuestro acervo, llenan nuestro repertorio para comprender e interpretar las acciones de los otros, pero hay personas, hay vidas que se cruzan o cabalgan por un tiempo perentorio en la vida del actor y marcan un hito en sí, es decisivo, por ejemplo, *“la maestra María me invita a trabajar a la ENP y desde entonces supe que aquí habría que prepararse de manera permanente si yo quería avanzar, y míreme a hora dónde estoy, tengo tiempo completo...”* (CCHA_ING_vesp).

La vida de los actores y sus relaciones profundas con otros son decisivas, porque representan la causa que ahora son, porque conllevó a la toma de decisiones, la apertura, el riesgo, el asumir, el acompañar, una trascendencia en sí y para sí. El relato adquiere vigencia porque el actor se para al frente y sostiene con mucho orgullo el triunfo que representó el momento de conocer y actuar en consecuencia la travesía que acompañó esa decisión porque el Otro lo invitó o lo rechazó.

vi) Aspectos contextuales y culturales

El actor reivindica etapas y momentos que son rememorados bajo la influencia del contexto cultural, social o escolar, podemos llamar *“el quemar etapas”*, concluir o cierres de ciclos, o bien, el culminar etapas para la toma de decisiones, como concluir la licenciatura y emprender un nuevo camino formativo pero que el contexto permite la apertura para que se de esa influencia.

La acción del actor está en función de “fuegos cruzados”, como lo son: el contexto externo a la escuela, como puede ser una reforma estructural, las decisiones de la presidencia de la República; otro, el interior escolar influenciado por los colegas de la institución, como puede ser un coordinador de área, el subdirector, director, o bien, la administración o la rectoría. En todas ellas se toman decisiones por otros, ajenas a mí como actor, sin embargo, dejan honda huella, marcan el destino de los actores.

vii) *Sucesos profesionales e institucionales*

Estos los delimitamos en función de lo que sucede en el aula, en la escuela, o bien, dentro del marco institucional, es decir, dentro de la vida como profesional y empleado de actor en el sistema educativo, en este caso, hay docentes que no se han movido de su función hay algunos que se iniciaron en una sola escuela y nivel y allí se conservan toda su vida profesional, algunos no han tenido el peregrinaje, como lo son los actores del CCH y la decisión que tomaron o quien haya permitido dicho nombramiento.

Con base en lo anterior, los sucesos profesionales circundan el mundo social de la vida cotidiana escolar y es el punto de partida para que los Otros cambien o se transformen, es decir, lo que sucede en ese mundo social de la vida cotidiana marca el cambio y la transformación del actor, es la apertura de la institución para provocar los cambio de ruptura.

4.4.2 *Relación de ítems entre instrumentos para la recogida del dato empírico*

A continuación se muestra (tabla 22) la relación de ítems entre los tres instrumentos que permitieron la recogida del dato empírico, en la cual se establece una similitud en el contenido que se evoca.

Tabla 22. *Relación de ítems en función del diseño de los instrumentos*

| Dimensión | Entrevista estructurada | Cuestionario de relación de palabras | Biograma |
|--|--|---|---------------------------------------|
| Sentidos y contenidos de las prácticas escolares y discursivas | 1. Trabajo docente | 1. Trabajo docente | |
| | 2. Contenidos curriculares | 2. Contenidos curriculares | |
| | 3. Desempeño docente | 3. Desempeño docente | |
| | 4. Estrategia grupal y enseñanza | 4. Estrategia grupal | |
| | 5. Didáctica y aprendizaje | 5. Didáctica y aprendizaje grupal | |
| | 6. Vigencia del enfoque constructivista | 6. Modelo educativo | 6 Diagnóstico y nivel académico |
| | 7. Tipo de estudiante | 7. Vigencia del enfoque educativo | |
| | 8. Experiencia profesional y relevancia en la enseñanza | 8. Tipo de estudiante | 3 Momentos relevantes en la enseñanza |
| Objetividad de la docencia para la formación | 9. Trayectoria docente y modelo de profesionalización | | |
| | 10. Enfoque constructivista y aprendizaje de los estudiantes | 9. Formación y renovación de la docencia | |
| | 11. Momentos relevantes y trayectoria docente | | 1 Etapas de la vida profesional |
| | 12. Influencias y tradiciones en los actores | 10. Enfoque educativo | |
| | 13. Orientación del nuevo perfil del estudiante | 11. Influencia y estilo de enseñanza | 4 acciones para el logro del perfil |

| Dimensión | Entrevista estructurada | Cuestionario de relación de palabras | Biograma |
|--|--|--|---|
| | 14. <i>Congruencia del perfil del egresado</i> | 12. <i>Congruencia del perfil del egresado</i> | 4 <i>acciones para el logro del perfil</i> |
| | 15. <i>Libertad de cátedra y estilo de enseñanza</i> | 13. <i>Nuevo perfil del egresado</i> | 5 <i>Libertad de cátedra</i> |
| Trasfondo general del sentido y reforma curricular | 16. <i>Diagnóstico y situación actual del estudiante</i> | 14. <i>Diagnostico general y nivel académico</i> | 6 <i>Diagnóstico y nivel académico</i> |
| | 17. <i>Innovaciones curriculares y el plan de estudios de su asignatura</i> | 15. <i>Innovaciones curriculares</i> | |
| | 18. <i>Innovaciones didácticas</i> | 16. <i>Innovaciones didácticas</i> | |
| | 19. <i>Innovaciones tecnológicas</i> | 17. <i>Innovaciones tecnológicas</i> | |
| | 20. <i>Significado: ser profesor de tiempo completo</i> | 18. <i>El ser docente</i> | 7 <i>Sentido de ser docente</i> 2 <i>Sentido de docencia en la universidad</i> |
| | 21. <i>Programa de actualización de profesores</i> | | 8 <i>Etapas del proceso de formación y renovación docente</i> |
| | 22. <i>Innovaciones del programa de actualización de profesores y eficaz</i> | 19. <i>Las innovaciones y la actualización de profesores</i> | |
| 23. <i>Fines de la reforma educativa</i> | 20. <i>Fines de la reforma curricular</i> | 9 <i>fines de la reforma curricular</i> | |

Relación de ítems entre instrumentos y dimensiones, convirtiéndose cada uno de ellos en complemento y fortalecimiento del estudio.

Los espacios de aplicación de los instrumentos fueron en la institución, en algunos actores solicitaron que se les dejará el cuestionario y biograma para ser trabajados por ellos mismos, sin embargo, cuando íbamos por la respuesta no habían sido elaborados y habría que programar una segunda visita para ser elaborados conjuntamente.

De manera sintética se presenta (*tabla 23*) el transitar de la recogida del dato empírico en sus diferentes momentos e instrumentos como posibilidad de triangulación del dato empírico como fundamento de la verdad (Guba y Lincoln, 2012), o bien, el uso de criterios que nos aproximen a la realidad y la prioridad por dar voz al actor.

Para esta investigación incorporamos la voz polifónica en el estudio (Guba y Lincoln, 2012; Domingo, 2014) se hace presente como recurso para la comprensión de nuestro objeto de estudio, el considerar cinco ENP y cuatro CCH, desde la diversidad se incorporan sentidos polifónicos, es decir, diversos actores y sus sentidos son heterogéneos en función de su contexto y situación biográfica. A manera de síntesis (*tabla 23*) ubicamos los diferentes momentos por el que se recogió el dato empírico de manera colectiva y simultánea en las diferentes instituciones y modelos educativos.

Tabla 23. Aplicación de instrumentos y recogida del dato empírico

| Entrevista | | | | | Biograma y cuestionario de relación de palabras | | |
|--------------------------|------------------------------------|----------------------------|--|-------------------------------------|--|-----------------------------|--|
| <i>Institución</i> | <i>Fecha de aplicación</i> | <i>Núm. De entrevistas</i> | <i>Entrega de cuentas</i> | <i>Observaciones</i> | <i>Fecha de aplicación</i> | <i>Núm. De aplicaciones</i> | <i>Entrega de cuentas</i> |
| <i>Pilotaje</i> | <i>20-22 de Marzo de 2013</i> | <i>2</i> | <i>2/04/2013</i> | <i>Ajuste del cuestionario</i> | <i>4-11/04/2014</i> | <i>5</i> | <i>21/04/2014</i> |
| <i>ENP_01</i> | <i>3-22 de abril de 2013</i> | <i>15</i> | <i>23/04/2013</i> | <i>Se desechan tres entrevistas</i> | <i>22/04-10/05/2014</i> | <i>12</i> | <i>20/05/2014</i> |
| <i>CCH-O</i> | <i>24 de abril -6 de mayo/2013</i> | <i>13</i> | <i>07/05/2013</i> | <i>Se desecha una entrevista</i> | <i>22/04-10/05/2014</i> | <i>12</i> | <i>20/05/2014</i> |
| <i>ENP_05</i> | <i>18 de noviembre/2013</i> | <i>5</i> | <i>15/01/2014</i> | <i>Conflictos para realizarla</i> | | | |
| <i>Validación del SC</i> | <i>Juicio de expertos 2014</i> | <i>mayo-junio</i> | <i>Juicio entre investigadores julio-agosto 2014</i> | | <i>septiembre octubre 2015</i> | <i>ENP</i> | <i>Noviembre -diciembre del 2015 CCH</i> |

Momentos claves de la recogida del dato empírico con los tres instrumentos, dos años sirvieron para lograras obtener una dato empírico fiable y validado por expertos, investigadores e informantes.

4.5 Instrumentos empleados para el análisis del dato empírico

En esta etapa se construyen cuatro instrumentos para éste análisis, ya que, la naturaleza colectiva de la investigación, nos permitió incluir y complementar en una primera etapa el engarzamiento de una primera interpretación del dato empírico de tres investigadores, por ello: *Uno*, el Instrumento de Construcción Categorial (ICC), que de él derivan el Sistema Categorial (SC) que intenta mirar al actor en su totalidad, es decir, se considera a dicho actor como una totalidad, esta razón nos permite no consideraron las siete preguntas que contenían de manera directa a nuestro objeto de estudio, sino las 23 que consta el guión; *Dos*, se desarrolla el Instrumento de Categorías Inclusivas(ICI)²⁶, éste se vincula con las aportaciones de los formatos del colectivo (Vuelvas, 2015), se toman tres investigadores como posibilidad, en él se sintetizan cada una de las categorías de cada una de las cuestiones; *tres*, Diccionario Léxico de Palabras (DLP), en éste establecimos una relación entre palabras, sin considerar la jerarquía que establecía el instrumento, se tomó el principio de exclusividad-inclusividad con la idea de poder establecer vínculos y relaciones entre categorías y metacategorías; y *cuatro*, el propio diseño del Biograma (Vuelvas, 2015) se retoma en función de cuatro momentos que viven los actores en función de su trayectoria profesional docente, en este caso: los momentos revividos, radicales, durativos y accidentales, en este sentido dan movimiento para construir un biograma institucional.

²⁶ Diseño colectivo responsable Dr. Bonifacio Vuelvas Salazar.

4.5.1 Análisis del guión de la entrevista estructurada

Nuestro punto de partida, la investigación cualitativa es "...aquella que produce datos descriptivos: las propias palabras de las persona, habladas o escritas y la conducta observable" (Taylor y Bogdan, 1994, p. 33), en ese sentido, el paradigma cualitativo se asocia con la "epistemología interpretativa (dimensión intersubjetiva), centrada en el sujeto individual y en el descubrimiento del significado [y sentido], los motivos y las intenciones de su acción" (Cea, 2001, p. 46).

Concebimos como paradigma al "conjunto básico de creencias que guían la acción... Son construcciones humanas que definen la cosmovisión de los investigadores (Denzin y Lincoln, 2012, p. 27). Con base en lo anterior, el análisis cualitativo exige ordenar las evidencias empíricas en función de dar una lógica y coherencia a un testimonio, a un relato. El relato sea biográfico o autobiográfico, "propone acontecimientos que, sin desarrollar todos y siempre en estricta sucesión cronológica, tienden o pretenden organizarse en secuencias ordenadas según relaciones inteligibles" (Bourdieu, 2011, p. 122) por ello la importancia de la descontextualización de la narración y la recontextualización posterior.

Ordenar los datos implica buscar posibilidades de englobar contenidos representados en las narrativas de los actores, conlleva a establecer un sistema de relaciones entre las narrativas y otros actores, se establecen códigos en las categorías, o bien, en las metacategorías, como es nuestro caso y recordemos con respecto a la entrevista, en ella implica encontrar el "plus comunicativo" (Sabirón y Arnaíz, 2014, p. 112) de los actores, es provocarlos, evocarlos a buscar en esa corriente de conciencia que deben situarse con la intención (del investigador) de buscar en sus retrospectivas de actor y mirarse como sujetos por un momento, y encontrar la posibilidad de dar cuenta con sus testimonios qué han hecho de sus prácticas escolares.

No podemos negar, la entrevista tiende a producir una expresión individual, pero "precisamente porque esta individualidad es una individualidad socializada por una mentalidad cotidiana estructurada tanto por el habitus lingüísticos y sociales" (Alonso, 1995, p. 237) como la influencia del mundo social y circundante de la vida cotidiana escolar.

El relato biográfico exige un desarrollo continuo, sistemática y cíclico de revisión de información en la medida en que se van recogiendo y archivando los datos (Goetz y LeCompte, 1988; Tesch, 1990; Fernández, 2006). En términos prácticos "La reducción de datos, visualizar-estructurar dichos datos, extraer-verificar conclusiones" Milles y Hubermann (2014 p. 12), sin embargo, para poder desarrollar esta etapa observemos las aportaciones siguientes (*véase tabla 24*).

La tabla anterior muestra diversos procedimientos para tratar con datos cualitativos, en este sentido, retomamos algunos elementos que nos permiten proceder en el análisis de nuestro objeto de estudio y fundamentalmente en el planteamiento de Milles y Huberman (1994):

- i) Análisis exploratorio
- ii) Regularidades que encierran en el texto.
- iii) Significado del texto.
- iv) Reflexiones sobre el texto.

Tabla, 24. Formas de procedimiento para el tratamiento del relato biográfico

| <i>Milles y Hubermann (1994) Punch</i> | <i>Tesch (1999)</i> | <i>Milles, Huberman y Saldaña (2014)</i> | <i>Fernández, Lissette (2006)</i> |
|---|--|--|---|
| <i>Inducción analítica</i> | <i>Análisis exploratorio</i> | <i>temas o patrones</i> | <i>Codificación</i> |
| <i>Una definición inicial del fenómeno y formulación de una explicación</i> | <i>Regularidad en el texto: elementos y sus relaciones</i> | <i>plausibilidad</i> | <i>Muestreo</i> |
| <i>Algunos casos del fenómeno son investigados: documentar posibles características explicativas.</i> | <i>Significado del texto, desde la interpretación (investigador)</i> | <i>Agrupación</i> | <i>Identificar temas</i> |
| <i>Una explicación hipotética se enarca en la base del análisis de los datos, diseñado para identificar casos comunes en todos los casos</i> | <i>reflexión sobre el texto: Teorización</i> | <i>Conteo</i> | <i>Construir sistemas de códigos</i> |
| <i>Nuevos casos son investigados para probar la hipótesis</i> | | <i>Contrastes/ comparaciones</i> | <i>Marcar textos</i> |
| <i>Si la hipótesis no se ajusta a los hechos, reformular la hipótesis o redefinir la explicación del fenómeno</i> | | <i>Partición de variables</i> | <i>Construir modelos conceptuales (relación de códigos)</i> |
| <i>Este procedimiento de examinar casos, reformular la hipótesis y/o explicar el fenómeno hasta que los nuevo casos con firman la validez de la hipótesis</i> | | <i>Englobar datos</i> | <i>Tipos de códigos</i> |
| | | <i>Factorización</i> | |
| | | <i>Relación entre variables</i> | |
| | | <i>Variables que intervienen</i> | |
| | | <i>Construcción en cadena de pruebas</i> | |
| | | <i>Coherencia conceptual/ teórica</i> | |

Diferentes procedimientos para el tratamiento de datos cualitativos, relacionados con el Relato biográfico.

En relación a lo anterior nuestro proceder ha sido acorde a lo que a continuación se enumera:

- a) Lectura general de las narraciones en su conjunto, esto ayuda a tener una visión global y general del contenido, ya que, permite encontrar componentes que destacan de manera general, además no se anticipan categorías.
- b) Descontextualización de los datos: creación y uso de códigos (Enumeración de códigos).
- c) Recontextualización de los datos (desarrollo de un sistema categorial)
- d) Determinación de vínculos y relación entre datos (Frecuencia de apariciones de códigos en los textos, relación de inclusión y proximidad entre códigos, determinación de estructuras de códigos que caracterizan sujetos y situaciones).
- e) Vínculos y relaciones para formar una metacategoría
- e) Análisis ínter-fuentes, contrastado y completando los datos y conclusiones obtenidas desde la diversidad de perspectivas.

4.5.2 Aplicación de Software para el análisis de datos cualitativos

El uso del Software (*Word de Micros Office 10.0*) logramos hacer el primer análisis, se tomó el 10% de las entrevistas y reemplazó con un software para análisis cualitativo, *Atlas ti 1.0* para *Mac*, así como el *MaxQDA 2014* para el trabajo inicial del análisis colectivo.

i) Uso del Software de Microsoft Word de Office

Trabajar en ambientes Windows de Microsoft es una ventaja para el investigador porque no se requiere de grandes inversiones económicas ni de tiempo para desarrollar un análisis del orden cualitativo, ya que, permite dividir las páginas a la mitad, una para el texto y la otra para el análisis, en el cual se usan viñetas, códigos, notas, colores, líneas, tablas, etcétera. Estas ventajas facilitan al investigador porque cuenta con la búsqueda de palabras, diccionario e índice que garantizan conocer la frecuencia de unidades mínimas de contenido.

El punto de partida, ocho entrevistas, estas se distribuyeron de acuerdo al contexto en el cual se ubica cada uno de los actores, ya que, la premisa que se mantiene en el estudio *la generalidad se ubica en la particularidad de los actores y esta es recíproca, por lo que, la particularidad está dentro de la generalidad*. A continuación se muestra (*tabla 25*) la distribución de relatos para el inicio del análisis de nuestro objeto de estudio. La necesidad de hacer uso de un programa de computadora, tiene importancia por la cantidad de hojas usadas en la transcripción de las entrevistas, más de 1000 hojas convierten en una laboriosidad el proceso del análisis.

En este sentido, el análisis se hizo entrevista por entrevista y nos aproximaba a nuestra base del sistema categorial que permitió ampliarse hasta agotar la última entrevista de las primeras ocho, con ello, se tuvo el primer análisis de las prácticas escolares y discursivas que los docentes asignan y construyen a partir de unidades mínimas de contenido y de sentido (Bardin, 2002) en la formación del estudiante de los bachilleratos de la UNAM.

Tabla 25. Punto de partida para el análisis de contenido

| <i>Modelo educativo</i> | <i>Turno</i> | <i>Área académica</i> | <i>Núm.</i> |
|--------------------------|-----------------------------|--|-------------|
| CCH y ENP | Matutino y Vespertino | <i>Ciencias experimentales</i> | 2 |
| | | <i>Matemáticas</i> | 2 |
| | | <i>Taller de lengua y comunicación</i> | 2 |
| | | <i>Histórico sociales</i> | 2 |

Distribución de entrevistas como punto de partida para el análisis de contenido y obtención de la base del sistema categorial del dato empírico

Lo recomendable es el uso del tratamiento informático, adquiere una ventaja para el investigador y se tiene un mejor tratamiento del estudio, ya que, se le puede añadir “objetividad, fiabilidad y validez, en la interpretación de los datos...” (Fernández, 1994, p. 273) empíricos, además, por el extenso volumen de información que acumula el estudio. Los pasos siguientes sintetizan este viacrucis:

- a) Elaboración de un primer sistema de códigos, definición y ejemplificación.
- b) Análisis de contenido y ubicación de códigos en cada uno de los relatos.
- c) Elaboración de categorías y sus respectivas definiciones.
- d) Organización en metacategorías y como principio básico la exclusión-inclusión.

ii) Uso del programa Atlas ti 7.0.

El uso del Software especializado para el análisis de contenido se convierte en una gran ventaja, acorta las distancias y el tiempo lo vuelve generoso para el investigador, ya que, su uso facilita el proceso de codificación, a partir de la herramientas que trae implícito el programa Atlas ti 7.0 (código en vivo, colores, organizar familias de documentos, de códigos, categorías, frecuencias, diccionario léxico, etcétera).

Otra de las ventajas que ofrece Atlas ti, es el uso y aplicación de las redes semánticas como esquemas de organización del análisis, o bien, la interpretación. Este programa y su unidad hermenéutica permite rediseñar el proyecto de investigación y poder estratificarlo con base en la conveniencia del investigador, ya que, puede realizar el análisis de contenido, por categoría, metacategoría, por

documento primario (n), por grupo de documentos (n), grupo de categorías (n), brinda esta ventaja en el análisis para:

Presentar los resultados con base en: 1) Unidad hermenéutica, 2) Por variable que decida introducir el investigador o conjunto de las mismas, 3) Presentar los código y categorías acompañadas con a) los fragmentos de textos que permitan definir o caracterizar al código, una categoría, o conjunto de categorías en el proceso de recontextualización; b) el concepto aplicado por el investigador; c) la pertenencia a una familia.

Por último, el programa es amigable para operar grandes volúmenes de información y especialmente para el análisis de contenido de las narrativas biográficas como posibilidad de descontextualización y reconstrucción de dichas narraciones. Para la interpretación de los sentidos hemos seguido lo propuestos por el análisis autobiográfico narrativo y el uso del sistema categorial como producto de dicho análisis.

4.6 Análisis autobiográfico narrativo

El análisis autobiográfico narrativo retoma los planteamientos del Bardin y Krippendorff en el análisis de contenido con el uso de unidades mínimas de sentido o significado que el investigador interpreta como un primer nivel en los relatos de los actores.

4.6.1 Descontextualización de los datos

El punto de partida para el análisis (auto) biográfico narrativo descansa en el análisis de contenido y éste lo comprendemos como:

El conjunto de técnicas de análisis de las comunicaciones tendientes a obtener indicadores (cuantitativos o no) por procedimientos sistemáticos y objetivos de descripción del contenido de los mensajes permitiendo la inferencia de conocimientos relativos a las condiciones de producción/recepción (contexto social) de estos mensajes (Barrida, 1986 p. 23).

Otra de las aportaciones del análisis de contenido se observa como “un conjunto de métodos y técnicas de investigación destinados a facilitar la descripción e interpretación sistemática de los componentes semánticos y formales de todo tipo de mensaje, y la formulación de inferencias válidas acerca de los datos reunidos” (Not, 1987, p. 28).

El sistema empleado para el análisis de las narrativas a utilizar, implica ir recogiendo las unidades mínimas de sentido o significado con base a los dos autores antes señalados y a manera de síntesis, tres planteamientos que nos permiten aproximarnos a esta etapa (véase tabla 26):

A esta primera fase que hemos denominado codificación, reducción de datos o descontextualización: búsqueda de unidades mínimas de sentido y significado. La descomposición de textos en unidades mínimas de sentido, en el caso del análisis de los relatos, se aíslan los segmentos para posteriormente ser reconstruidos en la autobiografía del informante o situación biográfica; los fragmentos o “segmentos narrativos” (Denzin, 1989, p. 56) se traen para después construir las biografías de los actores, o bien, el investigador hace uso de criterios teóricos para encontrar el sentido como acción social, como es nuestro caso.

Tabla 26. Posturas en relación al proceder al análisis de contenido en el método autobiográfico narrativo

| <i>Bardin (2002)</i> | <i>Krippendorff (1990)</i> | <i>Colás y Buendía (1996)</i> |
|---|--|---|
| <i>Descomposición del texto original en unidades mínimas de significado o códigos</i> | <i>Unidades físicas</i> | <i>Precisar los objetivos de investigación</i> |
| <i>Numeración de unidad mínimas de significado</i> | <i>Unidades sintácticas</i> | <i>Realizar un preanálisis de los documentos bajo estudio</i> |
| <i>Agrupación de los códigos</i> | <i>Unidades referenciales</i> | <i>Llevar a cabo un muestreo</i> |
| <i>Relación de códigos</i> | <i>Unidades proposicionales y núcleos de significado</i> | <i>determinar las unidades de registro y contexto</i> |
| <i>Vínculos</i> | <i>Unidades temáticas</i> | <i>Reducción de los datos: las categorías y la codificación</i> |
| <i>Análisis presencia y ausencia</i> | <i>Análisis categorial</i> | <i>Analizar e interpretar los datos</i> |

Tres autores proponen elementos para proceder en el análisis de contenido empleados en el método (auto) biográfico narrativo con diferente nombre, pero en esencia son los mismo.

Una lectura reiterada con revisión continua y exhaustiva de los relatos, nos permite generar un sistema de códigos que se ajustan entorno a una categoría, ya que, éstas se acuerpan o dan forma a las metacategorías, en las cuales se engloba nuestro objeto de estudio, de tal manera proporcionan una lectura posterior al análisis. Los códigos representan una frase comprensiva, arbitrariamente son señaladas por tres letras, son iniciales que corresponden al nombre que se le otorga a la categoría (Véase anexo A) como lo muestran trabajos diversos de Fernández (1994, 1995), Domingo (1996), Huber (1991) (véase tabla 27)

La lectura general nos lleva a un proceso de reflexión desde el cual nos remite a construir tipologías o esquemas que nos permitan acercarnos a la codificación y “En un principio no se puede esperar consistencia en la codificación, sino que se generará posteriormente con un inventario de códigos en un nuevo ciclo de reducción, o de ser posible en múltiples ciclos...” (Huber, 1991, p. 23) (Véase tabla 27)

La descontextualización de los datos, la recontextualización y la determinación de los vínculos y relaciones entre los datos permitió concentrar el sistema de códigos. Los códigos y las distintas agrupaciones y contrastes de las unidades mínimas de significado, se convierten en evidencias empíricas de nuestra investigación o indicios como los llama Ginzburg (1983).

Las fases que hemos seguido en la elaboración del sistema categorial se muestran a continuación, el desarrollo y concreción, como la detección de los códigos vistos que dan origen a las categorías.

Tabla 27. Fases del análisis de contenido en los relatos

| Fases del proceso de codificación | Modelo de análisis seguido | Sistema de categorías definitivo | Categorías y metacategorías (inclusión-exclusión) |
|-----------------------------------|---|---|--|
| 1a. Fase | Modelo inductivo Extracción de unidades mínimas de significado (extracción de fragmentos de texto) en dos entrevistas | Primera codificación (150 categorías). Punto de partida para el análisis categorial y construcción en metacategorías | 10 metacategorías Código que se relacionan y que además adquieren presencia en las narrativas del mismo actor |
| 2a. Fase | Modelo deductivo (inclusión) Metacategorización | Metacategorización Diseño y construcción del sistema categorial en relación a metacategorías de docentes del nivel medio superior de la UNAM | 7 metacategorías Relación de códigos entre las diferentes narrativas entre otros actores y que se presentan y se incluyen en una categorías |
| 1a. Fase (segundo momento) | Modelo inductivo Extracción de unidades mínimas de significado aplicadas a seis entrevistas para dar un total de 10% que corresponden al total de nuestro universo estudiado | Segunda codificación (512 categorías) Segundo punto de partida en función de las categorías y metacategorías iniciada en el primer momento | Organización en función de las categorías existentes y cúmulo en metacategorías |
| 2a. Fase (segundo momento) | Modelo intermedio, aplicación de la racionalidad en el proceso Se agruparon las categorías en nuevas categorías que englobaban a otros códigos y que además son válidas para el resto de la entrevistas. | Segunda categorización (205 categorías) esta fase se dividió en cinco momento para poder reducir (englobar) categorías relacionadas y vinculadas entre sí. | 7 metacategorías Acumulación de categorías Exclusión e inclusión como proceso de simplificación |
| 1a. Fase (tercer momento) | Extracción de unidades mínimas de significado aplicadas al resto de entrevistas para dar un total de 77. | Tercera y última codificación (231 categorías) Surgimiento de 26 categorías nuevas en relación al uso del programa de computadora Atlas ti versión 7 para Mac. | 7 metacategorías Proceso de inclusión y exclusión como recurso de integración del sistema categorial definitivo |
| 3a. Fase | Aplicación modelo deductivo Metacategorización | Metacategorización Sistema general de categorías de análisis en las prácticas escolares y discursivas en docentes del nivel medio superior de la UNAM. este modelo sirvió para posteriormente presentar los resultados | El conjunto de códigos representado por el sistema de categorías y el conjunto de relaciones entre sí da origen a la agrupación-inclusión. |

Fases del proceso de codificación/categorización, la categorización y metacategorización se hizo en dos momentos, ya que cuando se tuvo la base del primer SC condujo a relacionarlos y vincularlos entre códigos y categorías que dio origen la construcción de metacategorías y este a la vez al aplicarlo al resto de las entrevistas condujo a la repetición de los pasos, es decir, se cumple lo que Huber (1991) llama ciclos múltiples.

Este proceso como se muestra (tabla 27), se sintetiza la multiplicidad de ciclos, constituye una homogeneización arbitraria del investigador, en la cual hemos acordado tres letras convirtiendo en símbolo abreviado con caracteres en mayúsculas implicados en el concepto. Los códigos son mutuamente excluyentes y sirven para asignar una categoría sin ambigüedades, una y solamente una, no pueden pertenecer a dos o más (véase tabla 28).

La investigación narrativa tiene la ventaja de que prevalezca la subjetividad de los actores y no la del investigador, ya que no viola ni expropia o suplanta las voces de los sujetos por parte del investigador, al no imponer análisis categoriales alejados de sus palabras, fuera de contexto, sino que, surgen en función de las mismas narraciones. El problema es que, si respeta en exceso el discurso *emic* de los profesores, la interpretación queda presa dentro de los horizontes de la interpretación de primer nivel; imposibilitando toda explicación comparativa, generalizable o teórica; lo que torna superflua cualquier tarea de análisis (Campos, Biot, Armenia, Centellas y Antelo, 2013, p. 25).

Lo anterior, implica que debemos tener un equilibrio entre lo que dicen los actores y lo que interpreta el investigador para no caer en una “fidelidad extrema” (Campos, et al., 2013) al propio discurso, con esto lo limitaríamos, sino que, la tarea del investigador está implicada en descifrar significativamente los componentes y dimensiones relevantes de las vidas de los sujetos, así como, situar los relatos narrativos en un contexto que contribuya a una estructura amplia y dada su relevancia pueden ser reconstruidos desde un paradigma que elija el investigador en función de la coherencia y consistencia de la recontextualización y además, ésta sea aceptada por los actores o informantes, en este caso, desde la teoría sociológica de Weber (1997) que propone la acción como acción social.

4.6.2 Recontextualización y categorización

Tal y como se muestran las fases del desarrollo de esta investigación, como podemos observarlo (*tabla 27*), las fases tuvieron tres momentos; en el primero procedimos a trabajar con el 10% de las entrevistas y posteriormente se hizo el barrido con el programa *Atlas ti*, hubo en cada momento producción de códigos generando listas y posteriores agrupamientos en conjuntos amplios con base en lo común de ellos y diferencias entre los otros.

Organizar los datos en función de: ordenar, conceptualizar y reunir datos cualitativos de diferente forma, tal y como se presenta en la narrativa original, es decir, el actor al narrar sus hechos que desea contar por momentos el hilo conductor de la conversación se pierde (Bourdieu, 2011), la entrada y salida de una idea en el discurso la encontramos en diferentes momentos de la conversación, por ello, la importancia de reorganizar la información.

Proponer un sistema categorial conduce a ordenar y organizar el relato de vida para su mejor comprensión, en este caso, el conjunto de relatos del actor que refleja una vida profesional de la educación, conlleva a fijar elementos que nos permitan contrastar fases diversas y comunes entre actores que comparten espacios, modelos educativos, instalaciones, academias, etcétera; para ello intentamos encontrar relaciones de continuidad, similitud, causalidad, entre los distintos relatos y en cantidad los vemos en su composición del estudio como polifónicos (Pujadas, 1992 en Domingo, 1996, p. 379), para este caso, estamos hablado de 77 relatos.

A manera de refuerzo de este proceder, encontramos aportaciones como las de Guba y Lincoln (1981) en función del uso de las categorías y para ello es necesario recuperarlas porque son del orden de importancia para nuestros planteamientos, como:

- i) Unidimensionales e internamente homogéneas.
- ii) Diferentes entre sí como nos sea posible.
- iii) Inclusivas en su conjunto con la posibilidad de contar con la mayoría, sino es que toda la información posible.
- iv) Reproducir (o replicar) y verificar (concordancia), en cuanto a su organización lógica y coherente por un grupo de expertos ajenos a la investigación.
- v) Creíbles para las informantes clave que han sido nuestras fuentes (prevalezca la subjetividad de los actores).

El proceso de categorizaron y metacategorización, al igual que la codificación se sometió a juicio de expertos y además, se realiza una comparación con algunos investigadores que cuentan con objetos de estudio diferente, pero que, han contribuido a entregar una primer interpretación para el “proyecto madre” y se parte de una segunda interpretación de la realidad pero con el mismo dato empírico.

A continuación se muestra (tabla 28) el sistema categorial producto del análisis de contenido de los relatos y constituye el instrumento para el análisis de las prácticas escolares y discursivas de los actores en el bachillerato de la UNAM. Cada uno de los apartados se encuentra separado por metacategorías y cada una de ellas está integrada por categorías.

Tabla 28. Sistema categorial

| NP Desarrollo Profesional Docente | | |
|--|---------------|--|
| | Código | Nombre de la categoría |
| 1 | DOM | Docente orientado hacia la mejora continua con altas expectativas en su labor |
| 2 | EPD | Esfuerzos propios del docente para diseñar recursos didácticos diversos para un mejor desarrollo de su clase |
| 3 | APP | Actitud de apertura para el aprendizaje de sus contemporáneos o sucesores |
| 4 | RCI | Recuperar al centro escolar como institución formadora de sus actores |
| 5 | NEF | Necesidades formativas del docente |
| 6 | DFC | Diversas formas de construir el conocimiento en los alumnos |
| 7 | FOP | Formación permanente un deseo de superación propia del actor |
| 8 | TEE | Experiencia enriquecida a través del tiempo |
| 9 | CAU | Confrontación teórica para el proceso escolar |
| 10 | ITC | Disposición para trabajar en el centro educativo |

| | | |
|-------------------------------------|---------------|---|
| 11 | CME | Conocimiento del modelo educativo |
| 12 | BDC | Bases para sostener al docente de carrera |
| 13 | PIN | Participación activa del docente en congresos internacionales |
| 14 | IDP | Incapacidad de docentes para proponer una reforma educativa |
| 15 | PCP | Postura crítica de los profesores para la formación de los estudiantes |
| 16 | UPL | Uso de planificaciones |
| 17 | PTP | Plaza de tiempo completo destino posible |
| 18 | RED | Relación didáctica |
| 19 | DUE | Uso y diseño de estrategias didácticas |
| 20 | SLN | Sin estudios académicos correspondientes al formativa |
| 21 | TEP | Asignatura debe ser Teórico práctica como requisito fundamental en la enseñanza |
| 22 | LID | Liderazgo docente |
| 23 | IGN | Ignorancia en el uso de la tecnología |
| 24 | CSD | Experiencia significativa destino previo a la plaza actual |
| 25 | ELC | Elección de carrera |
| 26 | FAC | Formación de alta competitividad en el docente |
| 27 | DOC | Docente creativo |
| 28 | ACD | Analfabetismo conceptual docente |
| Administración institucional | | |
| | Código | Nombre de la categoría |
| 29 | IAT | Implicación de actividades en la plaza de tiempo completo como aspecto problemático institucional |
| 30 | DAF | Desorganización y ausencia de formación en el docente |
| 31 | TRB | Trabajo burocrático |
| 32 | DAP | Docente ausente en la planificación administrativa |
| 33 | ESL | Estrés laboral |
| 34 | DAA | Desequilibrio en la atención académica |
| 35 | APF | Ausentismo en la profesionalización |
| 36 | DED | Desprofesionalización del docente |
| 37 | DPD | Sin diagnóstico de la planta docente |
| 38 | REI | Reconocimiento institucional (premios) |
| 39 | PLA | Acceso a una plaza limitado a los requisitos administrativos |
| 40 | DAI | Docente como actor institucional |
| 41 | AEP | Ausencia de espacios de participación en estudiantes y docentes en reformas educativas |
| 42 | GAN | Gestión para el uso de instalaciones de alto nivel para la investigación |

| | | |
|---------------------------|---------------|--|
| 43 | SPI | <i>Sin política institucional alimentaria</i> |
| 44 | ADV | <i>Administración de la evaluación</i> |
| 45 | PIN | <i>Obtención de la plaza por invitación</i> |
| 46 | AUP | <i>Autoevaluación, práctica que deteriora la imagen del estudiante</i> |
| 47 | RAA | <i>Relaciones de amigos para la asignación de grupos</i> |
| 48 | VFD | <i>Poca valoración a la formación docente</i> |
| 49 | PPT | <i>Preocupación por el trato inadecuado de la administración</i> |
| 50 | PDD | <i>Preocupaciones por el destino docente</i> |
| 51 | NEB | <i>Necesidades de bibliografía</i> |
| 52 | CDS | <i>Contrastes del diagnóstico socioeconómico</i> |
| 53 | PRL | <i>Problemas de limpieza en el interior de las aulas</i> |
| Educación superior | | |
| | Código | Nombre de la categoría |
| 54 | EPE | <i>Exigencias incumplidas en el perfil de ingreso a superior</i> |
| 55 | AED | <i>Desvinculación de la evaluación con la realidad de la enseñanza</i> |
| 56 | EDO | <i>Examen diagnóstico sin objetividad</i> |
| 57 | MNS | <i>Motivación hacia el ingreso del nivel superior</i> |
| 58 | VIU | <i>Vínculo de los contenidos con la exigencia de la universidad</i> |
| 59 | COS | <i>Conocimientos sólidos en el perfil de egreso</i> |
| 60 | PEC | <i>Continuidad de los estudios de bachillerato con la profesionalización</i> |
| 61 | CGJ | <i>Cambio generacional en los jóvenes</i> |
| 62 | NUH | <i>Preocupación por fomentar nuevos hábitos de lectura</i> |
| 63 | EMF | <i>Estructuras mentales previas que favorecen o entorpecen el proceso de aprendizaje</i> |
| 64 | VAC | <i>Vínculo y aplicación de los conocimientos</i> |
| 65 | ACF | <i>Actor con conciencia para el futuro</i> |
| 66 | FSC | <i>Formación del sujeto crítico reflexivo</i> |
| 67 | DDH | <i>Dominio en diversas habilidades</i> |
| 68 | DDM | <i>Dominio de diferentes métodos de estudio</i> |
| 69 | INT | <i>Interés por la tecnología</i> |
| 70 | CDE | <i>Contexto desconocido por el estudiante</i> |
| 71 | BAE | <i>Bajo nivel de aprobación en el examen de ingreso al NMS</i> |
| 72 | HEE | <i>Heterogeneidad económica y académica en la población estudiantil</i> |
| Modelo educativo | | |
| | Código | Nombre de la categoría |

| | | |
|-----|------------|---|
| 73 | <i>MBU</i> | <i>Modelo de bachillerato es vigente</i> |
| 74 | <i>CMO</i> | <i>Confrontación del modelo con la realidad</i> |
| 75 | <i>LIC</i> | <i>Libertad de cátedra</i> |
| 76 | <i>PTD</i> | <i>Profundización de temáticas libre albedrío del docente</i> |
| 77 | <i>MOF</i> | <i>Modelo flexible</i> |
| 78 | <i>CLF</i> | <i>Claridad del docente en la formación del estudiante</i> |
| 79 | <i>PRA</i> | <i>Prioridad en el aprendizaje</i> |
| 80 | <i>ADO</i> | <i>Autonomía docente</i> |
| 81 | <i>REE</i> | <i>Rendimiento académico escolar</i> |
| 82 | <i>IVC</i> | <i>Investigación contemplativa</i> |
| 83 | <i>PBL</i> | <i>Antes y el después del modelo actual</i> |
| 84 | <i>FIN</i> | <i>Formación en la investigación</i> |
| 85 | <i>RIV</i> | <i>Innovación ausente en el modelo educativo</i> |
| 86 | <i>ACL</i> | <i>Aprendizaje contemplativo</i> |
| 87 | <i>IPA</i> | <i>Investigación y práctica ausentes en la formación del estudiante de bachillerato</i> |
| 88 | <i>AHA</i> | <i>Estímulo de habilidades y aprendizajes para la vida cotidiana</i> |
| 89 | <i>MED</i> | <i>Modelo educativo plurifuncional</i> |
| 90 | <i>IVE</i> | <i>Vygotsky y Piaget necesarios en el aula</i> |
| 91 | <i>IDA</i> | <i>Interdisciplinariedad en las áreas académicas</i> |
| 92 | <i>PRC</i> | <i>Principios rectores del colegio</i> |
| 93 | <i>CRI</i> | <i>Modelo del CCH en crisis</i> |
| 94 | <i>MME</i> | <i>Mercantilización desde el modelo educativo</i> |
| 95 | <i>DEC</i> | <i>Desconfianza del constructivismo</i> |
| 96 | <i>FPR</i> | <i>Formación propedéutica</i> |
| 97 | <i>DMO</i> | <i>Desconocimiento del modelo</i> |
| 98 | <i>MDE</i> | <i>Modelo de desarrollo educativo mixto</i> |
| 99 | <i>FSA</i> | <i>Formación del sujeto autónomo</i> |
| 100 | <i>COC</i> | <i>Competencias comunicativas en los alumnos</i> |
| 101 | <i>IAF</i> | <i>Interdisciplinariedad en un área formativa</i> |
| 102 | <i>MCC</i> | <i>Pensamiento crítico en el modelo del CCH</i> |
| 103 | <i>FIE</i> | <i>Formación ciudadana</i> |
| 104 | <i>PSC</i> | <i>Problemáticas sociales comunes</i> |
| 105 | <i>ACA</i> | <i>Aprendizaje centrado en el alumno</i> |
| 106 | <i>DSC</i> | <i>Deserción escolar</i> |

| | | |
|--------------------------|---------------|--|
| 107 | PCI | <i>Problemas profundos en el bachillerato</i> |
| 108 | UMV | <i>Un modelo de vanguardia</i> |
| 109 | TCO | <i>Trabajo Colegial en academia</i> |
| 130 | TIC | <i>Presencia deficiente de las TIC en el modelo educativo</i> |
| 131 | APT | <i>Adecuación de planes y programas de estudio a la tecnología</i> |
| 132 | SIT | <i>Emigración hacia el ciberespacio</i> |
| 133 | TIN | <i>La tecnología impacto negativo en los estudiantes</i> |
| 134 | TIE | <i>El uso de la tecnología incorpora nuevas estructuras cognitivas</i> |
| 135 | TPI | <i>Instrumentar con tecnología el modelo educativo para la enseñanza</i> |
| Reforma educativa | | |
| | Código | Nombre de la categoría |
| 136 | EAS | <i>Adaptación de alumnos a la sociedad</i> |
| 137 | CPP | <i>Cambio de planes y programas</i> |
| 138 | TNS | <i>Transversalidad punto de partida de la innovación</i> |
| 139 | VFL | <i>Tendencia a la formación del mundo laboral</i> |
| 140 | VSE | <i>Violencia simbólica ejercida por quienes proponen la reforma educativa</i> |
| 141 | DPR | <i>Desconocimiento pedagógico en los operadores de la reforma</i> |
| 142 | NFI | <i>Nutrición como parte de la formación integral del docente</i> |
| 143 | CZE | <i>La cazuela escolar</i> |
| 144 | INC | <i>Incongruencia de las reformas educativas</i> |
| 145 | RIE | <i>Propuesta integral de reforma</i> |
| 146 | TDR | <i>Tipo de docente para una reforma</i> |
| 147 | CLN | <i>Condiciones inapropiadas en el mundo laboral educativo</i> |
| 148 | RPT | <i>Reforma permanente</i> |
| 149 | RPA | <i>Reforma sinónimo de participación activa</i> |
| 150 | IPC | <i>Ausencia de innovación total</i> |
| 151 | RMD | <i>Reforma en el discurso del convencimiento</i> |
| 152 | REA | <i>Reforma administrativa</i> |
| 153 | REO | <i>Reorientación del curriculum del CCH</i> |
| 154 | ARC | <i>Antecedentes de reforma en los conocimientos de los estudiantes</i> |
| 155 | RNF | <i>Reformar hacia nuevas profesiones</i> |
| 156 | CCC | <i>Contradicciones en los cambios curriculares por ausencia de participación del docente</i> |
| 157 | PNP | <i>Participación nula de los estudiantes en el proceso de reforma</i> |
| 158 | PMA | <i>Prioridades de la reforma necesidades administrativas</i> |

| | | |
|---|-----|--|
| 159 | ANS | <i>Actualización a las necesidades sociales</i> |
| 169 | RTE | <i>Reforma un trasfondo educativo hacia la actualización</i> |
| 161 | REB | <i>Beneficios aportados por las Reformas</i> |
| 162 | RRF | <i>Reorientación de la reforma</i> |
| 163 | FUR | <i>Fines utilitaristas en la reforma</i> |
| 164 | VsR | <i>Resistencias a la reforma</i> |
| 165 | AUS | <i>Ausencia de información sobre la reforma</i> |
| 166 | PII | <i>Programa de intercambio internacional docente</i> |
| 167 | ROF | <i>Reforma oportunidad para formar al actor</i> |
| 168 | CFR | <i>Confusión de la reforma</i> |
| Relación docente estudiante | | |
| Código Nombre de la categoría | | |
| 169 | CCA | <i>Contextualización de los contenidos como medio de aprehensión de los conocimientos</i> |
| 170 | CAV | <i>Contenidos aplicados para resolver problemas de la vida cotidiana</i> |
| 171 | APS | <i>Apropiación de las redes sociales por parte del docente para la comunicación didáctica</i> |
| 172 | CID | <i>Comportamientos inapropiado de los profesores</i> |
| 173 | PEV | <i>Práctica y enseñanza de valores</i> |
| 174 | CMA | <i>Conciencia por el medio ambiente</i> |
| 175 | PRF | <i>Formación hacia la profesionalización</i> |
| 176 | CAC | <i>Cambio de actitud</i> |
| 177 | OTR | <i>Otredad como medio de percepción</i> |
| 178 | AVS | <i>Aprender a vivir en sociedad</i> |
| 179 | ROL | <i>Rol de guía y orientador en la formación</i> |
| 180 | EPS | <i>Enseñanza práctica a través de los sentidos</i> |
| 181 | HUM | <i>Humanización del estudiante</i> |
| 182 | TRC | <i>Trabajo colaborativo</i> |
| 183 | DEE | <i>Diversidad de estrategias en la organización del grupo para el aprendizaje apegadas a la realidad</i> |
| 184 | PRP | <i>Primacía en relaciones profundas entre docentes y estudiantes</i> |
| 185 | MUI | <i>Momentos único e irrepetible</i> |
| 186 | MRE | <i>Docente modelo en la representación de los estudiantes</i> |
| 187 | EML | <i>Enseñanza hacia el mercado laboral</i> |
| 188 | MOT | <i>Motivación en el estudiante</i> |
| 189 | DÑO | <i>Desconocimiento del nivel de aprovechamiento académico</i> |
| 190 | TAO | <i>Tipos de aprendizaje en la orientación de los contenidos</i> |

| | | |
|--------------------------------|---------------|--|
| 191 | CON | Conocimientos adquiridos por los alumnos |
| 192 | TPN | Tipificación positiva o negativa del docente hacia el alumno |
| 193 | MET | Método científico |
| 194 | ASG | Apropiación de la asignatura |
| 195 | EAA | Evaluación activa en el proceso de acreditación en el estudiante |
| 196 | USL | Una provocación para el uso funcional de la lengua |
| 197 | ORA | Orígenes de los estudiantes |
| 198 | URF | Uso de recursos facilitadores para el aprendizaje |
| 199 | SEC | Satisfacción por el esfuerzo compartido |
| 200 | NIV | Niveles de ayuda |
| 201 | RCE | Relación congruente |
| 202 | DOF | Comunicación permanente del docente con sus alumnos |
| 203 | IDG | Creación de identidad |
| Sistema político social | | |
| | Código | Nombre de la categoría |
| 204 | BUE | Buenas expectativas con las nuevas carreras |
| 205 | CSI | Condiciones sociales inapropiadas para aspirar a carreras interdisciplinarias |
| 206 | POF | Pobreza familiar |
| 207 | FAF | Desatención familiar en la formación como estudiante |
| 208 | FAM | Influencia de la familia por la superación |
| 209 | MUJ | Mujer incorporada a la vida laboral insatisfacción como educadora en lo familiar |
| 210 | SCM | Problemas de salud pública |
| 211 | COL | Conocimiento de alternativas alimenticias como parte de la formación |
| 212 | EDP | Educación privada destino previo del docente |
| 213 | DFT | Deficiencias formativas y de infraestructura tecnológica en educación básica |
| 214 | INF | Aprendizaje memorístico antecedente del NMS |
| 215 | INE | Incongruencia con los programas de educación básica y el NMS |
| 216 | CEP | Contratos de interinatos prolongados como estrategia política |
| 217 | MMC | Manipulación de los medios de comunicación |
| 218 | CHA | Trabajo escolar limitado a la atención frente a grupo |
| 219 | PTX | Profesor taxista en el NMS |
| 220 | FPG | Formación altamente profesional sin posibilidades de empleo |
| 221 | DIA | Ausencia del diagnóstico de necesidad social de profesionales |
| 222 | INN | Fracaso escolar |

| | | |
|-----|-----|---|
| 223 | PPE | Problemas estructurales en el sistema político social |
| 224 | CPR | Contexto nacional problemático por la imposición de reformas |
| 225 | NND | Nuevas necesidades laborales |
| 226 | SIM | Sistema político mexicano incongruente con las necesidades sociales |
| 227 | MCV | Mejorar las condiciones de vida |

El Sistema Categorical se deriva del Instrumento de construcción categorial (ICC) está constituido por 225 categorías integradas en siete metacategorías; en la columna uno aparecen los códigos con los cuales fueron asignados a cada una de las categorías y en la columna dos se ubica el nombre de las mismas. La parte sombreada del listado se identifica las metacategorías correspondientes

4.7 Sistema categorial inclusivo de los investigadores

4.7.1 Búsqueda del consenso entre investigadores

La disposición de algunos miembros del colectivo en aportar elementos que permitan dar cuenta desde su visión como posibilidad de encuentro confrontación de sus hallazgos y en especial esta investigación busca complementarse en sí misma; en este menester se busca el consenso entre investigadores para dar certeza a la subjetividad de los actores y no la de los investigadores.

El uso de categorías inclusivas (Bardin, 2002), o bien, las palabras o frases significativas que intentan o engloban lo que evoca el *ítem*; el trabajo colaborativo a través de la investigación colectiva, nos exigía una primera interpretación y con ello poder dar cuenta desde el “*proyecto madre*” las categorías inclusivas que representan al relato del actor.

Las categorías inclusivas propuestas por el colectivo (tres investigadores), sirven de complemento para esta investigación; con ello damos cuenta a través de un un *sistema categorial Inclusivo* (SCI) a partir de su punto de partida que retomado desde Bardin (2002) y con clara diferencia en esta investigación que aporta un sistema categorial general que toma en su totalidad al relato.

El *SCI* complementa a esta investigación, a pesar de ser limitado por la forma de abordar al relato de los actores, en función de la particularidad, coadyuva a esta investigación, ya que, las categorías y metacategorías en las cuales se establecen posibles vínculos y relaciones de inclusión-exclusión entre ellas (véase tabla 29).

El primer acercamiento interpretativo del dato empírico fue a través del *proyecto madre*, los investigadores obtuvimos un conjunto de categorías empíricas inclusivas, en este caso, se integró en formatos específicos y como la entrevista está dividida en tres dimensiones, se procedió a relacionarlas y vincularlas con categoría de cada dimensión, contiene una categoría por *ítem* y una categoría inclusiva por lo que el SCI lo componen 23 + 3 categorías inclusivas.

La organización del SCI obedece a la naturaleza de esta investigación, la gobierna el ICC y por ello se

presentan de esta manera (tabla 29), cada dimensión a su contenido se reconstruye en relación a las metacategorías que interpretamos para este análisis.

Tabla 29. Aspectos comunes entre investigadores y la construcción del sistema categorial inclusivo

| Metacategorías | Categorías | Investigador 1 | Investigador 2 | Investigador 3 | Frecuencia |
|-----------------|----------------------------|---------------------------|----------------------------|----------------------------|------------|
| Docente | Actualización docente | 26 | 31 | 30 | 87 |
| | Compromiso docente | 24 | 15 | 16 | 55 |
| | Profesionalización docente | 30 | 15 | 13 | 58 |
| | Opinión docente | 1 | x | x | |
| Estudiante | Saberes emancipatorios | 23 | 11 autónomo | 6 autónomo | 40 |
| | Saberes fácticos | 33 | 10 tipos de aprendizaje | 12 tipos de aprendizaje | 33 |
| | Saberes intelectuales | 45 | x | x | |
| | Saberes relacionales | 28 | x | 3 | |
| | Saberes técnicos | 10 | | tipos de conocimiento 9 | 19 |
| | Saber hacer | 21 | x | x | |
| | Modelo | Aprendizaje significativo | 48 | 10 | 12 |
| Autoformación | | 50 | 11 | 6 | 67 |
| Constructivismo | | 22 | 19 | 9 | 50 |
| Reforma | Evaluación curricular | 27 | 22 | 26 | 75 |
| | Contexto internacional | 22 | x | 1 | |
| | Multidisciplinariedad | 7 | 3 | 10 | 20 |
| | Evaluación docente | 1 | | | |
| | Enfoque por competencias | 7 | x | 2 | 9 |

Aportaciones de tres investigadores del “proyecto madre” a esta investigación, dando origen al Sistema Categorial Inclusivo en el cual se establece vínculos y relaciones incluyentes-excluyentes entre sí para establecer cuatro metacategorías.

En función de lo anterior, se vuelven a establecer vínculos y relaciones entre categorías dando origen a cuatro metacategorías (véase tabla 29, columna uno) que constituyen al SCI, como lo observamos, su contenido se relaciona en sí mismo, además existe una fuerte presencia (mayor frecuencia) de ciertas categorías que revelan su presencia en el relato del actor.

4.8 Análisis del cuestionario de relación de palabras

Como se ha señalado con anterioridad, éste instrumento se deriva de la entrevista estructurada con la intención de tener un segundo cristal en la mirada del dato empírico; los actores aportan palabras clave que ellos relacionan con la evocación de una pregunta que permite concentrar la atención del sentido como acción social contenida en las prácticas escolares y discursivas que se toman como categorías.

La información recogida mediante el cuestionario de relación de palabras se procesó a partir del ordenador con el uso del Software Excel 10.0, y se procedió a la construcción del *diccionario léxico de palabras* (DLP) y con este proceder se establecieron vínculos y relaciones en función las posibles categorías (véase tabla 30).

Tabla 30. Diccionario léxico de palabras obtenido del Cuestionario de Relación de Palabras

| <i>Relación docente estudiante</i> | <i>Reforma Educativa</i> | <i>Modelo educativo</i> | <i>Educación superior</i> | <i>Administración educativa</i> | <i>Sistema político y Social</i> | <i>Desarrollo Profesional Docente</i> |
|-------------------------------------|---|--|------------------------------------|---|--|---------------------------------------|
| | <i>Bibliografía actual REB</i> | <i>Vinculo con la sociedad</i> | <i>Fines Propedéuticos FPR-MOE</i> | <i>Información académica FAC dpd</i> | <i>Problemas Sociales CPR</i> | <i>Manejo de Bibliografía CAU</i> |
| <i>Conocimientos adquiridos ASG</i> | <i>Necesidades EAS</i> | <i>Privilegio</i> | <i>Elección de carrera</i> | <i>Cumplir programa DPA</i> | <i>Desconocimiento del perfil ingreso superior DFT</i> | <i>Manejo de experimentos TEE</i> |
| <i>Medio ambiente CMA</i> | <i>Reducir contenidos CPP</i> | <i>Autonomía ADO</i> | <i>Bases sólidas VIU</i> | <i>Motivar al profesorado para estudios de posgrado SVF</i> | <i>Oportunidad CSI</i> | <i>Notas periodísticas URF-rde</i> |
| <i>Aplicación MET</i> | <i>Elaboración de prácticas</i> | <i>Investigación FIN</i> | <i>Cumple con el perfil COS</i> | <i>Buen nivel de aprovechamiento</i> | <i>Necesidades sociales ANS-ref</i> | <i>Validez</i> |
| <i>Motivación adecuada MOT</i> | <i>Educación integral REB</i> | <i>Logro de objetivos</i> | | | | <i>Eficacia</i> |
| <i>Alumnos mejor preparados TPN</i> | <i>Evolución</i> | <i>Biodiversidad</i> | | | | <i>Eficiencia</i> |
| <i>Escuchar a los alumnos DOF</i> | <i>TIC APT -MOE</i> | <i>Excelente preparación FIN</i> | | | | <i>Exactitud</i> |
| <i>Enseñanza significativa DEE</i> | <i>Estimular el interés</i> | <i>Metodología de la enseñanza UMV</i> | | | | <i>Problematización</i> |
| <i>Corrección</i> | <i>Nuevas enseñanzas REB</i> | <i>Razonamiento AHA</i> | | | | |
| <i>Trabajo colaborativo TRC</i> | <i>Programa actualizado RIE</i> | <i>Video Blogs TPI</i> | | | | |
| <i>Diálogo RCE</i> | <i>Ecología REB</i> | | | | | |
| <i>Análisis CON</i> | <i>Nuevos conceptos REO</i> | | | | | |
| | <i>Trabajo de campo REB</i> | | | | | |
| | <i>Ciencia actualizada REB</i> | | | | | |
| | <i>Instrumentalizar laboratorio REB</i> | | | | | |

| <i>Relación docente estudiante</i> | <i>Reforma Educativa</i> | <i>Modelo educativo</i> | <i>Educación superior</i> | <i>Administración educativa</i> | <i>Sistema político y Social</i> | <i>Desarrollo Profesional Docente</i> |
|------------------------------------|------------------------------|-------------------------|---------------------------|---------------------------------|----------------------------------|---------------------------------------|
| | <i>Nuevos contenidos RNF</i> | | | | | |

60 categorías componen el Diccionario de palabras funge como complemento para el SC, vinculado a las metacategorías obtenidas en los relatos biográficos del primer instrumento.

4.9 Análisis del biograma

El biograma se construyó como un medio para obtener información en relación con los cambios de rumbo que han tenido los actores en su desarrollo profesional docente, es decir, desde el momento que ingresan a trabajar en los centros escolares, que no necesariamente hayan iniciado su experiencia laboral en el actual centro de trabajo.

Como recurso permite aproximarnos a una imagen del actor de lo que ha sido su trayectoria profesional y en el cual, se presenta como una cronología de hechos que permitieron forjar su destino manifiesto previa a la realidad actual. En él encontramos discontinuidades en la trayectoria, vivencias experimentadas que han enriquecido su vida profesional de actor y han reconstruido su situación biográfica como posibilidad de proyección futura en su desarrollo profesional docente (*véase tabla 31*).

Encontramos momentos vivenciales en contextos determinados y que han dado origen a cuatro tipos de cambio: radical, durativo, accidental y revivido (Denzin, 1989, pp. 70-71); para el actor representan cambios en momentos problemáticos o episódicos con oportunidad de transformar al actor. Es por ello, que la autobiografía del actor es la autobiografía de la institución (Fernández, 1994; Domingo, 1996, 2014 y Bolívar, 2014). En el caso de los modelos del bachillerato de la UNAM, hemos encontrado que la misma institución ha marcado sus vidas, sus trayectorias, sus cambios de rumbo (*véase tabla 31*).

4.9.1 Trayectoria profesional

El biograma como imagen del actor se constituye por momentos relevantes que dan como resultado una biografía histórica del propio actor y éstas como potencialidad hacia un presente futuro con posibilidad. Es “un guión o esquema de la vida profesional” (Fernández, 1994, p. 53).

La construcción de la imagen del actor (*tabla 31*) tiene la finalidad de poder integrar un biograma general e institucional y como ésta influye en la situación biográfica del actor, en el cual se resalta una especie de cronograma simultáneo de los eventos de manera efectiva, los cuales hayan remarcado su vida profesional, es decir, su vida de actor ha sido compartida dentro del mundo social y circundante de la vida cotidiana escolar y para ello proponemos construir un biograma común para observar la simultaneidad de eventos dentro de un mismo centro-modelo escolar.

La aproximación a la interpretación es de primera mano, el actor interpreta los momentos cruciales, las epifanías vividas adquieren validez, ya que, el punto de partida es la honestidad por convertir al biograma en un acto comunicativo y en el cual se privilegia la voz de los actores y son ellos quienes nos permiten dar cuenta de esta misma etapa. En este sentido, son los datos biográficos y algunos elementos relacionados con su trayectoria formativa, vistos, vividos y dichos por el actor.

Tabla 31. Biograma personal del actor (MAT_ CCH_mat)

| Año | Momento | Tipo de cambio |
|-------------------|---|----------------|
| 1968- 1971 | Estudiante de licenciatura | Revivido |
| 1972 | Ingreso como profesora de CCH (Primer destino y único) | revivido |
| 1975, 1980 y 1986 | Cambios curriculares y organización de maestros | Accidental |
| 1980 | Creación de los grupos colegiados de docentes | radical |
| 1996 | Reducción de 4 a dos turnos en la institución | radical |
| 1996 y 2005 | Reducción de número de alumnos de alumnos por grupo 50 a 25 | durativo |
| 1996-2005 | Los mejores cursos de formación docente impartidos por los propios docentes | Revivido |
| 1999, 1988 | Huelgas de la UNAM | Accidental |
| 2006-2013 | Diseño de cursos y material para la formación de los estudiantes | Radical |
| 2013 | Reforma en la SEP y su repercusión en el colegio | radical |

Momentos relevantes de la trayectoria profesional docente y la construcción de la autobiografía y biografía histórica de los actores, se rescatan cuatro tipos de momentos de acuerdo con la aportación de Guba y Lincoln (2012).

4.9.2 Continuidad y cambio en la personalidad del actor

Los puntos de quiebre del actor, incidentes críticos o cambios de rumbo sufren en función de fases críticas a partir del encadenamiento cronológico de aspectos administrativos a una institución, puestos desempeñados, destinos ocupados, es decir, adquieren una *trayectoria formal* (Kelchtermans y Vandenberghe, 1994), son momentos clave que orientan la génesis y consecuencias para la vida de la persona (Weber, 1993).

Los incidentes críticos o epifanía “epiphany”, del griego [“epifaneia”], es decir, manifestación vital que implica mutación o cambio personal en los actores, epifanías o cambios; “son momentos de interacción y experiencias que nos permiten señalar puntos de inflexión en una biografía, verdaderos monumentos que levantan significado con efectos positivos o negativos y que terminan por alterar las estructuras de las propias vidas de los actores” (Denzin, 1989):

- Cambio radical: afecta la estructura global de la vida.
- Cambio durativo: supone una reacción a una serie de acontecimientos que se han vivido a lo largo de un periodo dilatado de tiempo.
- Cambio accidental: representa un momento problemático importante en la vida.

- Cambio vivido: constituido por aquellos episodios biográficos cuyo significado se otorga al reconstruir la experiencia (Denzin, 1989, pp. 70-71).

La trayectoria vivida, representa una continuidad y cambio de su personalidad como actor de la comunidad escolar, desde su llegada hasta nuestros días, están implicados los tipos de estabilidad que recorren en la construcción biográfica de las personas, como lo señalaran en su momento Caspi y Bem (1990); una estabilidad absoluta, una constancia a través del tiempo; una coherencia, refiere no sólo aspectos del comportamiento, sino además, se incluyen aquellos atributos fenotípicos que subyacen en el comportamiento exhibido.

La formación-autoformación del actor no es aislada, forma parte de un entramado de situaciones y vivencias que pueden cambiar el destino de cualquier persona. El caso que se presenta en el biograma personal (*tabla 31*), se manifiestan los cuatro tipos de cambio que sufren las personas. Un cambio radical en su historia de vida que transformó y modificó su estar en el mundo y construyó un proyecto como persona y como profesional de la educación del colegio.

Discusión final

Las trayectorias de formación en el actor, son implícitas en el nivel medio superior de la universidad, a través de las instituciones que la componen brindan la oportunidad para ser docente, porque son ellas quienes instituyen los procesos formativos por los cuales transita el docente, se presentan como oportunidad de construir actores con incidencia en el mundo social y circundante de la vida cotidiana escolar. La institución contribuye a situar al actor en términos del modelo educativo que busca instituir en sus estudiantes y actores, es decir, ayuda a ubicar al actor con base en el espacio y tiempo que exige de él ciertos aspectos en un mundo que no se agota en lo dado sino como se da, ya que, le exige una capacidad de actuar, ésta como síntesis de la subjetividad del actor.

El comportamiento del actor en el mundo social y circundante de la vida cotidiana escolar adquiere múltiples significados y sentidos porque es producto de su propia subjetividad y ésta se objetiva en función de lo dado y de lo dándose, adquiere una connotación diversa entre actores, se ubican en un espacio y tiempo éstos orientan su accionar, por ello, el construir el sistema categorial nos brinda nuevas visiones que no se agotan al mundo predado o dado, sino que interviene el dándose como posibilidad de formar parte o tomar partido y posición en relación a la formación del tipo de estudiante, por ello, adquiere una vinculación con base en las exigencias del contexto social en el cual se ubica la institución y el actor. La subjetividad que lo compone trasciende en relación al contexto como posibilidad de creación y recreación, esto hace que el actor se reinvente así mismo y al lograrlo recrea el ser actor que no se limita al rol sino a la innovación en función de sus posibilidades de interpretación de ese mundo predado por el modelo educativo y las circunstancias que lo acontecen. En este sentido,

una reforma, un cambio en los planes de estudio, no se limita a circunstancias temporales que terminan siendo pobres en relación a la velocidad de las exigencias que representa el mundo social y circundante de la vida cotidiana escolar.

Los procesos de investigación se miraban como una dicotomía en la ciencia, sin embargo, la evolución del conocimiento ha permitido encontrar en los métodos cualitativos y cuantitativos como una complementariedad para el conocimiento, en ambos se busca la objetividad del proceso, en este sentido, la validez para unos, fiabilidad para otros, guardan una intencionalidad de la investigación, para visibilizar al objeto de estudio, en este caso, el grupo de actores y sus exigencias en los momentos sociales y políticos de reforma educativa que han sido delineada por los organismos financieros internacionales y en donde al actor se le mira no como sujeto ni como actor sino como un consumidor pasivo e invisible.

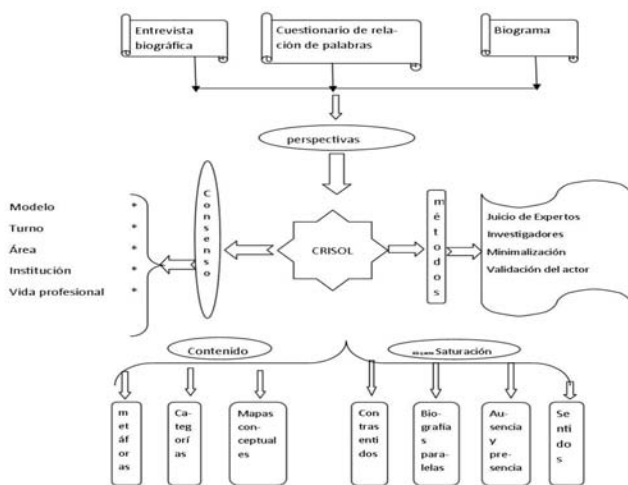
El uso del juicio de expertos, se toma prestado de los estudios construidos desde los análisis cuantitativos, ya que, éstos buscan más que validez la fiabilidad en el proceder del investigador; aunque no podemos negar que las investigaciones constructivistas dan cabida a la validez como posibilidad de visibilizar sus estudios en función de los sujetos, es decir, los trabajos que se han implementado en grupos vulnerables, aislados, excluidos y segregados por los sistemas políticos sociales; la validez de sus resultados constituye una ratificación de los sujetos de estudio a la interpretación del investigador, es decir, la validez juega un rol preponderante porque nos aproxima hacia la visibilización de las ausencias presentes de estos grupos en las políticas públicas como lo es la reforma educativa en diferentes esferas sociales y en este caso particular.

En este caso, un sistema categorial sometido a juicio de expertos, posibilitó la viabilidad del estudio en función de la validez misma de los expertos, en el uso del análisis autobiográfico narrativo y fueron ellos quienes reorientan el sentido, relación y vínculo, entre categorías y metacategorías. Para ello, se aplica el coeficiente de Kappa de Cohen como artificio matemático para eliminar la asignación de categorías al azar.

El trabajo colectivo como punto de partida en la investigación, más allá de contar con un objeto de estudio común, tiene implicación en la formación de sus miembros, en este caso no sólo juega el rol de orquestador, orientador y guía del proceso, sino formador y creador del investigador, ya que, por momentos esta visión colectiva nos permitió aprender a mirar y hablar a nombre de, en los diversos foros que se presentaron los avances, siempre levantó expectativas sus exposiciones, por otra parte, se brinda la oportunidad de arribar al ser y el estar allí en el mundo. Quienes dirigieron y orientaron este proceso, los tutores de los seminarios, enriquecieron con sus mejores concursos, porque también ellos tomaron su libreta y grabadora para la recogida de la información.

El trabajo colectivo en la institución escolar arriba con una investigación de tipo colectiva que permitió triangular cierta información en su proceder, sin embargo, se distancia en el análisis del dato empírico en este caso al hacer uso de un principio rector del análisis de contenido "las categorías inclusivas" en el cual se funda el trabajo colectivo, observamos cierta similitud en relación a tres investigadores que por naturaleza tienen objetos de estudio con ciertas diferencias y matices (véase tabla 29) y referida a los temas de investigación, en el supuesto de que la naturaleza de cada uno de los objetos de estudio parte de sus propios intereses y necesidades, y su relación y vínculos con la realidad, por ello, establecen una interpretación distinta pero que no es ajena a la del colectivo. El uso de sistema categorial al establecer vínculos y relaciones entre categorías, observamos que se pierde información que consideramos relevante, pero también, el mantener un exceso de categorías el estudio se convierte en inmanejable.

Figura. 4. Interpretación del dato empírico



A manera de síntesis, presentamos la forma de triangulación que hicimos con los instrumentos de recogida como de interpretación del dato empírico, como primer momento interpretativo el surgimiento de categorías empíricas y vinculadas y relacionados por el método de exclusión e inclusión se constituye el Sistema Categorial.

Los tres instrumentos fueron utilizados para dar forma al sistema categorial, a pesar del que el biograma da cuenta de la situación biográfica del actor, ésta está implícitamente ligada a sus prácticas escolares y discursivas en la vida cotidiana y escolares del actor.

Los relatos narrativos de los actores al desestructurarlos en categorías, inicialmente se constituyó un sistema categorial de 520 con el 10% de entrevistas, en el momento de reestructurar el relato de dichos actores a través de vínculos y relaciones ser redujo a 200 categorías, esta reestructuración permitió reducir de 10 a 7 metacategorías y al aplicar el barrido de este sistema con el 90% de entrevistas restantes, tuvo un incremento de 20 categorías nuevas, por lo que la generalidad del estudio se muestra

su representación en la particularidad del 10% de entrevistas. Es decir, la generalidad se manifiesta en la particularidad de los actores y viceversa, la particularidad es una manifestación de la generalidad.

A manera de síntesis (véase *Fig. 4*) ubicamos el proceso que hemos seguido para tener una primer interpretación empírica del dato, el uso de diversas tácticas como las llaman Miles, Huberman y Saldaña (2014) en el sentido de encontrar significados que dan sentido como primer orden a nuestra investigación, el Software como Atlas ti, Word, MaxQDA, entre otros, hacen posible constituir la posibilidad de realizar esta investigación.

El SC se convierte en una voz polifónica que incorpora actores de dos modelos educativos, a nueve instituciones y cinco academias, las cuales nos dan una posibilidad de reconstruir el relato en su totalidad en relación a las prácticas escolares y discursivas que también son pedagógicas, pero que ambas manifiestan sentidos, contrasentidos y sin sentidos en la formación del tipo de estudiante del nivel medio superior de la UNAM.

El muchacho que yo intento contribuir a su formación, es un joven con muchas inquietudes, con muchas dudas, pero también con muchas ilusiones ya demás, con la convicción de que al luchar, el estudiar, el aprender el proyectarse en la vida...

(CCHO_BIO_VESP 25:83)

Capítulo V

Análisis de resultados

Tres apartados componen este capítulo, por un lado nuestro primer instrumento de análisis que dará origen a los sentidos y contrasentidos de la formación en estudiantes del bachillerato de la UNAM; el Instrumento del Sistema Categorial (ISC) fue sometido a juicio de expertos con la intención de corroborar que prevalece la subjetividad de los actores y no la del investigador, este primer instrumento se complementa con el “sistema categorial integral” por la forma de obtenerlo por parte de tres de los investigadores integrantes del proyecto madre (trabajo colectivo en una investigación colectiva) que tomó como punto de partida las categorías inclusivas en el análisis de contenido propuesto por Bardin (2002).

Un segundo apartado, el Biograma Institucional su conformación está en función de las trayectorias de formación de los actores, la construcción biográfica-autobiográfica o *situación biográfica* de los actores, conlleva una construcción institucional y compartida, ya que la peculiaridad de los modelos educativos del bachillerato de la UNAM, han marcado su vida, sus cambios de rumbo y un conjunto de epifanías que acompañan dicha situación biográfica de los actores, ellos dan cuenta del sentido de ser docente universitario.

Un tercer apartado en relación al análisis del ISC que es el punto de partida para la interpretación de las categorías empíricas en sentidos, contrasentidos y sinsentidos hacia la formación del estudiante de bachillerato de la UNAM, una interpretación de segunda mano como lo dicen los expertos en investigación cualitativa; con ello, nos lleva a observar diversas miradas de actores de ambos modelos educativos que son por naturaleza antagónicos, pero que no difieren en la construcción y asignación de sentidos, es decir ¿Siguen teniendo vigencias dichos modelos educativos o por qué esa presencia en CCH y ENP?

5.1 Fiabilidad en la construcción de un sistema categorial

En una interpretación del dato empírico corremos el riesgo de sustituir una subjetividad por otra, pero cuando la naturaleza de la investigación está enraizada desde la sociología comprensiva como es la

nuestra, implica que debe prevalecer la subjetividad de los actores en función de la interpretación también subjetiva que haga el investigador, y cómo respetarla o hacer para que prevalezca en dicha interpretación, en este sentido y para poder guiar y orientar nuestro proceder hemos de tomar prestado conceptos y a la vez procedimientos como la “validez” que se usa en los estudios cuantitativos; para hacer uso de otras categorías como la concordancia y fiabilidad entre expertos.

Es esta la razón que nos permite acudir con los expertos para que den cuenta del proceder del investigador, y no se trata de que se sometan los sentidos asignados y contruidos por parte de los actores a juicio de expertos, sino el proceder del investigador para saber a través de otros, si la interpretación que hace el investigador se apega a lo encontrado en los relatos de los actores.

La concordancia y fiabilidad entre codificadores (expertos), para nuestro caso, la primera y en el sentido amplio del término, refiere a la medida de cuerdos existentes entre dos o más codificadores; su comprensión estriba en la proporción de acuerdos entre el número total de codificadores, de tal manera que, existe la concordancia cuando dos codificadores se comparan entre sí. En el caso de la fiabilidad restringe el hallazgo a la precisión, esto es, la fiabilidad está en función del sistema de categorías propuesto por el investigador, que puede ser considerado como estándar y la comparación de los dos codificadores externos o expertos, (con fines de utilizar un software para su interpretación).

En este caso, el material se codificó en función de las unidades mínimas de sentido, el objetivo, contrastar las percepciones y dificultades de interpretación del investigador en relación a las categorías y su ubicación en cada una de las metacategorías, el avance sustancial implica ir más allá del porcentaje en la construcción de categorías y con ello este análisis constituye una validez de la representación de la subjetividad de los actores y no la del investigador, porque se somete a juicio la interpretación del investigador.

Con el uso del coeficiente de concordancia de Kappa de Kohen (k) se calcula para este estudio en tres ocasiones, es decir, el investigador vs experto 1, investigador vs experto 2, así como el experto 1 vs experto 2. Los resultados son los siguientes:

5.1.1 Análisis de la concordancia

A continuación en cada una de las tablas (32-34) encontraremos las concordancias entre investigador y expertos, con la intención de obtener el *coeficiente de Kappa de Cohen* (k) y establecer una relación.

i) Concordancia entre investigador y experto 1

Tabla 32. Concordancia entre investigador y experto 1, 205 categorías distribuidas en 7 metacategorías.

| | | I N V E S T I G A D O R | | | | | | | |
|--|----------------|-------------------------|-----|----|----|-----|----|----|-------|
| E X P E R T O 1 | Metacategorías | DPD | RDE | ME | RE | SPS | ES | AI | Total |
| | DPD | 17 | 3 | 7 | 1 | - | - | 3 | 31 |
| | RDE | 2 | 18 | 3 | - | 1 | - | - | 34 |
| | ME | 8 | - | 27 | 3 | 3 | - | 2 | 43 |
| | RE | - | - | - | 31 | - | - | - | 31 |
| | SPS | 3 | - | - | - | 19 | - | - | 24 |
| | ES | - | - | 5 | 1 | 2 | 12 | - | 20 |
| | AI | - | - | - | - | - | - | 22 | 22 |
| | TOTAL | 30 | 21 | 52 | 38 | 25 | 12 | 27 | 205 |

Fuente: Construcción propia. La concordancia entre investigador y experto se ubica en la diagonal de la tabla

Número de categorías validas: 205

Número de acuerdos 146

$P_o = 0.712195\%$

$K = 0.704562$

ii) Concordancia entre investigador y experto 2

Tabla 33. Concordancia entre investigador y experto 2, 205 categorías distribuidas en 7 metacategorías.

| | | I N V E S T I G A D O R | | | | | | | |
|--|----------------|-------------------------|-----|----|----|-----|----|----|-------|
| E X P E R T O 2 | Metacategorías | DPD | RDE | ME | RE | SPS | ES | AI | Total |
| | DPD | 24 | 3 | 3 | - | - | - | 1 | 31 |
| | RDE | - | 33 | - | 1 | - | - | - | 34 |
| | ME | 1 | 2 | 39 | 1 | - | - | - | 43 |
| | RE | 2 | 2 | - | 27 | - | - | - | 31 |
| | SPS | - | 1 | 2 | - | 20 | - | 1 | 24 |
| | ES | - | - | - | 1 | 1 | 18 | - | 20 |
| | AI | 2 | - | - | - | - | - | 20 | 22 |
| | TOTAL | 29 | 41 | 44 | 30 | 21 | 18 | 22 | 205 |

Fuente: Construcción propia

Número de categorías válidas 205

Número de acuerdos 181

$P_o = 0.88292$

$K = 0.88030$

iii) Concordancia entre experto 1 y 2

Tabla 34. Concordancia entre experto 1 y experto 2, 205 categorías distribuidas en 7 metacategorías

| EXPERTO 1 | | | | | | | | | |
|-----------|----------------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|
| E | Metacategorías | DPD | RDE | ME | RE | SPS | ES | AI | Total |
| X | DPD | 17 | 2 | 8 | 2 | 3 | - | 2 | 34/205 |
| P | RDE | 3 | 18 | - | 2 | 1 | - | - | 24/205 |
| R | ME | 7 | 13 | 27 | - | - | 5 | - | 52/205 |
| T | RE | 1 | - | 3 | 27 | 2 | 1 | - | 34/205 |
| O | SPS | - | 1 | 3 | - | 18 | 2 | - | 24/205 |
| 2 | ES | - | - | - | - | - | 12 | - | 12/205 |
| | AI | 3 | - | 2 | - | - | - | 20 | 25/205 |
| | TOTAL | 31/205 | 34/205 | 43/205 | 31/205 | 24/205 | 20/205 | 22/205 | 205 |

Fuente: Construcción propia

Número de categorías válidas: 205

Número de acuerdos: 139

$$Po = 139/205 = 0.678$$

$$K = 0.670762$$

En relación a las tablas anteriores (véanse tablas 32-34) sobre la concordancia entre investigador y expertos, observamos los siguientes coeficientes de *Kappa de Cohen*, son valores próximos, el tercero representa una diferencia de 0.18 puntos del valor próximo y corresponde a la concordancia entre expertos, y con el más lejano una diferencia de 0.21 puntos es decir:

Investigador vs experto 1, un coeficiente de $k = 0.70$

Investigador vs experto 2, un coeficiente de $k = 0.88$

Experto 1 vs experto 2, un coeficiente de $k = 0.67$

Tabla 35. Etiquetas interpretativas del valor de Kappa de Cohen

| Coefficiente kappa | Fuerza de la concordancia |
|--------------------|--------------------------------|
| 0.00 | Pobre (Poor) |
| 0.01 - 0.20 | Leve (Slight) |
| 0.21 - 0.40 | Aceptable (Fair) |
| 0.41 - 0.60 | Moderable (Moderate) |
| 0.61 - 0.80 | Considerable (Substantial) |
| 0.81 - 1.00 | Casi perfecta (Almost perfect) |

Fuente: (Landis y Koch, 1977)

Los tres coeficientes de concordancia logrados entre expertos e investigador son consistentes, buenos o considerables (Landis y Coch, 1977), con base a la propuesta de estos autores (véase tabla 35), de tal manera que, nuestra interpretación se refuerza en relación a la concordancia planteada por Cohen y nos permite ubicar al Instrumento de Construcción Categorical (ICC). Es decir, el proceder del investigador y con base en estos resultados el de los expertos, es viable la interpretación de las narrativas sintetizado en el ICC para poder ser sometido a categorías teóricas y dar paso a los sentidos y contrasentidos.

La concordancia entre expertos e investigador, obligan al investigador a establecer un reajuste de su ICC (véase anexo A), ya que, los expertos concuerdan que ciertas categorías (véase tabla 36) deben tener una movilidad de una metacategoría a otra; por lo que, el acuerdo entre expertos consolida dicho instrumento.

Tabla 36. Ajuste de categorías en función de la mediación de los expertos

| Categoría | Metacategoría origen | Metacategoría propuesta por experto 1 y 2 | Significado |
|------------------|-----------------------------|--|--------------------------------|
| APS | DPD | RDE | Relación docente estudiante |
| IAT | DPD | AI | Administración institucional |
| CLF | DPD | ME | Modelo educativo |
| PRA | DPD | ME | Modelo educativo |
| BDC | ME | DPD | Desarrollo profesional Docente |
| REO | ME | RE | Reforma educativa |
| ARC | ES | RE | Reforma educativa |

Fuente: Construcción propia

Como podemos apreciar en la tabla anterior, siete categorías fueron reubicadas acorde a las concordancias de los expertos; cuatro de ellas que pertenecían a *Desarrollo Profesional Docente* (DPD); dos del *Modelo Educativo* (ME) y una a *Educación Superior* (ES). Esto representó un reajuste del ICC a partir de estos resultados y como posibilidad del investigador en una construcción consolidada.

5.2 Consenso entre investigadores

El “*proyecto madre*” como aglutinador de objetos de estudio, proyectos, instrumentos, técnicas y dato empírico, conduce por naturaleza misma de ser una investigación colectiva y tiene la ventaja de incorporar las miradas de sus miembros en la investigación, en este caso, esta investigación incorpora las visiones individuales de tres investigadores, que desde la visión del “*proyecto madre*” en función de su exigencia se ha logrado sintetizar (véase tabla 37) en cuatro metacategorías que componen el Sistema Categorical Inclusivo.

Tabla 37. Sistema categorial inclusivo

| Metacategorías | Categorías | Investigador 1 | Investigador 2 | Investigador 3 | Frecuencia |
|---------------------------------------|-----------------------------------|----------------|-----------------------------------|-----------------------------------|------------|
| <i>Desarrollo Profesional Docente</i> | <i>Actualización docente</i> | 26 | 31 | 30 | 87 |
| | <i>Compromiso docente</i> | 24 | 15 | 16 | 55 |
| | <i>Profesionalización docente</i> | 30 | 15 | 13 | 58 |
| | <i>Opinión docente</i> | 1 | x | x | |
| <i>Relación Docente Estudiante</i> | <i>Saberes emancipatorios</i> | 23 | 11 <i>autónomo</i> | 6 <i>autónomo</i> | |
| | <i>Saber fácticos</i> | 33 | 10 <i>tipos de aprendizaje</i> | 12 <i>tipos de aprendizaje</i> | 33 |
| | <i>Saberes intelectuales</i> | 45 | x | x | |
| | <i>Saberes relacionales</i> | 28 | x | 3 | |
| | <i>Saberes técnicos</i> | 10 | | 9 <i>tipos de conocimiento</i> | 19 |
| | <i>Saber hacer</i> | 21 | x | x | |
| <i>Modelo Educativo</i> | <i>Aprendizaje significativo</i> | 48 | 10 | 12 | 70 |
| | <i>Autoformación</i> | 50 | 11 | 6 | 67 |
| | <i>Constructivismo</i> | 22 | 19 | 9 | 50 |
| <i>Reforma Educativa</i> | <i>Evaluación curricular</i> | 27 | 22 | 26 | 75 |
| | <i>Contexto internacional</i> | 22 | x | 1 | |
| | <i>Multidisciplinariedad</i> | 7 | 3 | 10 | 20 |
| | <i>Evaluación docente</i> | 1 | | | |
| | <i>Enfoque por competencias</i> | 7 | x | 2 | 9 |

Éste sistema se construyó con base en las aportaciones de tres investigadores que participan en el trabajo colectivo, la frecuencia con el cual aparecen de acuerdo a lo reportado en las tablas diseñadas en el colectivo (Bonifacio Vuelvas, 2013) y que se integró la información.

El sistema categorial inclusivo, lo integran cuatro metacategorías que están contenidas en el Instrumento de Construcción Categorial, en la primera, destaca que las trayectorias de formación docente son producto de su situación biográfica, en este caso, no se limita a sus encuentros con sus predecesores, antecesores o contemporáneos, sino que, en ese proceso intervienen instituciones como las facultades, institutos, que componen la propia universidad.

Por otra parte, la relación que se establece entre docente y estudiante en términos de formación, se orienta o dirige hacia la construcción de saberes o tipos de aprendizaje que mayor presencia se encuentra en esta primera aproximación.

La formación del modelo de bachillerato de la universidad se orienta hacia los aprendizajes significativos y la autoformación, además se toma como punto de partida al constructivismo como corriente teórica que guía las acciones de los actores.

Por último, la reforma educativa, no forma parte de este objeto de estudio, sin embargo, adquiere sentido y está presente en los relatos de los actores, los tres investigadores dan cuenta de los indicios encontrados en los relatos y se sintetiza en términos de una revisión curricular.

Ésta primer interpretación, es una aproximación interpretativa de los investigadores, que se limita a establecer un sistema categorial inclusivo (SCI), no constituyen sentidos, sino que esta aportación

abona al hecho de la interpretación que se hace en esta investigación en términos del Instrumento de Construcción Categorical (ICC), es decir, el primero está contenido en el segundo; pero con ello damos cuenta de las limitaciones que tiene nuestro proceder, ya que, este caminar pierde información que dada nuestra *novatés* consideramos importante.

5.3 Aportaciones del cuestionario de relación de palabras

Con base en el diseño de los tres instrumentos para la recogida del dato empírico, en este caso, el cuestionario de relación de palabras, hemos construido un *diccionario de palabras*, que se vincula con el ICC; hemos encontrado un vínculo con las siete metacategorías (*véase tabla 38*).

El hacer uso de dos o más instrumentos en el método autobiográfico narrativo lo considera como el cruce de instrumentos, en el cual, se corrobora la interpretación del investigador en el ICC con la síntesis a manera de categorías que convertimos el diccionario de palabras para construir la tabla anterior (38); es un complemento para nuestra investigación, en este caso, las categorías expuestas en el diccionario sintetizan la relación y vínculo entre un instrumento y otro en términos de ratificación del propio actor de sus dichos.

El uso de los vínculos y relaciones entre categorías y metacategorías constituye una pérdida de información, y podemos considerar que una representa a la otra o está representada, es por ello que si tomamos como ejemplo el código REB (beneficios que aporta la reforma) de la metacategoría *Reforma Educativa*, nos damos cuenta que dicho código se repite y representa a esas categorías. La construcción del ICC, implicó la pérdida de información, que en su momento, se consideró indispensable, recordemos que más de 512 categorías tenía nuestros ICC que terminó con 225 de los 77 relatos que compone nuestro universo de actores.

5.4 Aspectos comunes en las situaciones biográficas de los actores

En el análisis de las 77 (auto) biografías de los actores, hemos encontrado que en sus relatos existen elementos comunes, la diversidad cobra vida y se manifiesta en la particularidad de sus actores, la vida profesional docente adquiere movimiento en las trayectorias particulares que nos negamos a mirar de manera aislada, sino por el contrario tienen en común epifanías que se convirtieron en momentos relevantes para cada actor y lo común es el espacio, el modelo que ha influenciado el desarrollo profesional profundo y han construido la identidad “*made in UNAM*” de los docentes del bachillerato de la UNAM.

Los encuentros cara a cara con sus predecesores en la mayoría de los casos desde el bachillerato y otros en los estudios de licenciatura y algunos más en el posgrado (Madems) éste programa ex profeso para

formar docentes exclusivos del bachillerato universitario; es decir el encuentro con la universidad ha sido y es en diferentes momentos como estudiantes y como actores docentes.

Tabla 38. Categorías del cuestionario de relación de palabras

| <i>Relación docente estudiante</i> | <i>Reforma Educativa</i> | <i>Modelo educativo</i> | <i>Educación superior</i> | <i>Administración educativa</i> | <i>Sistema político y Social</i> | <i>Desarrollo Profesional Docente</i> |
|-------------------------------------|---|--|------------------------------------|--|---------------------------------------|---------------------------------------|
| <i>Análisis CON</i> | <i>Bibliografía actual REB</i> | <i>Vínculo con la sociedad ANS-ref</i> | <i>Fines Propedéuticos FPR-MOE</i> | <i>Información académica EAC dpd</i> | <i>Problemas Sociales CPR</i> | <i>Manejo de Bibliografía CAU</i> |
| <i>Conocimientos adquiridos ASG</i> | <i>Necesidades EAS</i> | <i>Privilegio</i> | <i>Elección de carrera</i> | <i>Cumplir programa DPA</i> | <i>Desconocimiento del perfil DFT</i> | <i>Manejo de experimentos TEE</i> |
| <i>Medio ambiente CMA</i> | <i>Reducir contenidos CPP</i> | <i>Autonomía ADO</i> | <i>Bases sólidas VIU</i> | <i>Motivar para estudios de posgrado SVF</i> | <i>Oportunidad CSI</i> | <i>Notas periodísticas URF-rde</i> |
| <i>Aplicación MET</i> | <i>Elaboración de prácticas</i> | <i>Investigación FLN</i> | <i>Cumple con el perfil COS</i> | <i>Buen nivel de aprovechamiento</i> | <i>Necesidades sociales ANS-ref</i> | <i>Validez APP</i> |
| <i>Motivación adecuada MOT</i> | <i>Educación integral REB</i> | <i>Logro de objetivos</i> | | | | <i>Eficacia APP</i> |
| <i>Alumnos mejor preparados TPN</i> | <i>Evolución</i> | <i>Biodiversidad</i> | | | | <i>Eficiencia APP</i> |
| <i>Escuchar a los alumnos DOF</i> | <i>TIC APT -MOE</i> | <i>Excelente preparación FLN</i> | | | | <i>Exactitud APP</i> |
| <i>Enseñanza significativa DEE</i> | <i>Estimular el interés MOT-rde</i> | <i>Metodología de la enseñanza UMV</i> | | | | <i>Problematización DOM</i> |
| <i>Corrección</i> | <i>Nuevas enseñanzas REB</i> | <i>Razonamiento AHA</i> | | | | |
| <i>Trabajo colaborativo TRC</i> | <i>Programa actualizado RIE</i> | <i>Video Blogs TPI</i> | | | | |
| <i>Diálogo RCE</i> | <i>Ecología REB</i> | | | | | |
| | <i>Nuevos conceptos REO</i> | | | | | |
| | <i>Trabajo de campo REB</i> | | | | | |
| | <i>Ciencia actualizada REB</i> | | | | | |
| | <i>Instrumentalizar laboratorio REB</i> | | | | | |
| | <i>Nuevos contenidos RNF</i> | | | | | |

Cada una de las columnas está encabezada por las metacategorías que corresponden al Instrumento de Construcción Categorical (ICC); Las categorías que se muestran en cada una de las columnas, aparecen con un código, ésta indica que es una categoría que se encontró en el ICC producto del análisis de los relatos biográficos narrativos de los actores, los que no cuentan con dicho código, son categorías que se incorporan a dicho instrumento..

El desarrollo profesional docente del actor está en función de su relación laboral que detona en la formación de los sujetos y que la propia universidad detona hasta el momento por más de 100 cursos “interanuales” y en el cual prevalece la libertad de elegir, independientemente sirvan o no para su formación. Por otra parte, también las incidencias sociales se vuelven comunes y en ellas hacen que

presentemos un biograma institucional (véase tabla 39), es decir, son ellas las que vuelcan construyen en los actores las situación biográfica (Schütz y Luckmann), biografía histórica y en la cual se combinan la auto biografía que ellos intentan hilvanar en el tenor del mundo social de la vida cotidiana escolar y la otra, que lo hacen allí mismo, pero es la influencia de esos otros cercanos o lejanos pero que dan forma al actor.

Tabla 39. Biograma Institucional

| Rasgos comunes | 1960-1970 | 1971-1980 | 1981-1990 | 1991-2000 | 2001-2015 | | |
|---|-----------------------------|--|---|--|---|--|--|
| Inicio en la docencia | 17.07% | 26.82% | 21.95% | 24.14% | 9.75% | | |
| Experiencia docente en la institución | 35.06% Experiencia única | 3.07% 1-3 años de experiencia en la institución | 10.76% 4-6 años de experiencia en la institución | 53.84% 7-25 años de experiencia en la institución | 18.46% 26-35 años de experiencia en la institución | 13.84% >36 años de experiencia en la institución | |
| Estudios profesionales | | 44.13 % Licenciatura (33) y estudiante (1) | 45.45% master (30) y maestrante (5) | 10.38% doctor (6) y doctorante (2) | 32.46% Influencia directa de un actor docente | | |
| Examen de oposición | | | 49.35% Titular (A, B y C) | 48.05% Asignatura (A y B) | 2.59% Interinos | | |
| Cursos de formación docente efectivos | | | 1996-2005 Formación de docentes a través de los docentes CCH | | | | |
| Reforma educativa | Entra en vigor el TLC 1994 | EZLN 1994 | Reforma educativa educación básica 1993-1994 | 82.925 (1996) Reforma educativa vía SEP | 100% (2013) Intento de reforma vía SEP | | |
| Momentos críticos en la vida del sujeto | 1968 Masacre estudiantil | 1971 Masacre estudiantil | 1988 Huelga estudiantil | 1999' Huelga estudiantil | 2013 Conflicto del CCH-N | 22.07% Dificultades el primer año de experiencia docente | |
| Momentos relevantes | | | 1996-2015 Contratación de actores sin filtros de formación | 1996-2015 Reducción de NÚM. alumnos por grupo | 2005-2015 Cursos el último esfuerzo | | |
| Cambio de rumbo | | | 2005>2015 Desierto de concursos a plazas de tiempo completo | 1996>2015 Ausencia de estudiantes con bajos recursos en ambos modelos | 2000-2015 Ausencia de exámenes de oposición en la contratación de docentes | Nueva reforma laboral Plaza de tiempo completo mujeres<39 hombres<37 | |

Las implicaciones de formar parte del claustro de profesores en los modelos CCH y ENP conlleva a considerar que las instituciones tienen incidencias críticas con los actores y que éstas pueden estar referidas como actor o como estudiante, por lo que existe un punto de quiebre como sujetos críticos en su autobiografía.

La cercanía o lejanía esta en función del contexto histórico social del actor, ya que, la influencia puede ser a través de acciones, textos, compartir la contemporaneidad como lo son los programas de estudio, el curriculum en sí, el centro educativo el modelo, formar parte de una institución como la UNAM.

En este sentido, se intenta ubicar las coincidencias en la construcción (auto) biográfica e histórica de los 77 actores en un modelo explicativo que muestra el desarrollo profesional docente en función del inicio de la vida del actor-rol en ambos modelos educativos.

En el biograma institucional (*tabla 39*) es posible observar una serie de prácticas simultáneas significativas en la conformación de la autobiografía e histórica de los actores. Dada la diversidad de actores las ubicamos en cuatro momentos el inicio de la docencia y en el cual coincide la creación del CCH, existen actores prácticamente fundadores de dichos colegios o se ubican en los inicios de dichas instituciones (1971-1980) y los más longevos (17.07%) en el servicio corresponden a la ENP.

Existe una coincidencia entre el incremento de actores en el servicio y el contexto nacional, el incremento de la demanda de este nivel y la obligatoriedad que adquirió el modelo que lo antecede (1993), la educación secundaria. Pero también, el periodo de reforma de 1996 coincide en la ausencia de filtros para el ingreso a una plaza y la “obligatoriedad” del docente titular para asumir la responsabilidad de formar al actor de nuevo ingreso. El ingreso a uno de los modelos está en función del vinculo o relación que se tiene con algún colega, es decir, las amistades o recomendaciones forman parte de la vida cotidiana laboral representa el 32.46% y tal vez más por el otro 13.46% que representa a quienes ingresaron a trabajar desde el inicio del colegio, fue por invitación personal de quienes dirigían los proyectos, en México para conseguir un empleo, la mayoría se da por recomendación.

Por otra parte, se cuenta con una experiencia única en el sentido que los actores se iniciaron y permanecen en la mismo modelo y la misma institución, es decir, una experiencia similar y compartida (35.06%); la mayoría de actores entrevistados se ubica en el tercer ciclo (*véase tabla 7*) de experiencia propuesto por Huberman (1989) “Diversificación/cuestionamiento” (Fernández, 1994, pp. 175-176). Así también, se destaca la coincidencia en sus estudios, los más se ubican en licenciatura (42.8%) seguido de maestría (*véase tabla 8*) los datos que aparecen como estudiantes del nivel, indica que, son pasantes o continuar con sus estudios.

La coincidencia en el sustentar un examen y cumplir con los requisitos administrativos para ocupar la plaza desde asignatura hasta titular “c” y a diferencia de categoría para aquellos a ser candidatos a docentes que constituyen el banco de candidatos (UNAM, 2010, p. 1) sólo el 2.59%. El 82.95% de actores coincide en su calidad de actor cuando entró en operación la reforma de 1996 como consecuencia de la reforma en educación básica y el Acuerdo Nacional para la Modernización de la

Educación Básica (1992) y la entrada en vigor de Tratado de Libre Comercio con los Estados Unidos de Norteamérica y el surgimiento del EZLN (1994), es decir, hay un cambio de rumbo, en relación al desarrollo profesional docente y exigencia en los currículum. Ya sea como estudiante o como actor fueron cruzados por los momentos críticos que ha vivido la universidad o por el hecho de ser joven con oficio de estudiante, las masacres de 1968 y 1971; las huelgas de la universidad auspiciadas por los estudiantes; así como, la imposición de una reforma laboral (2014), legitimar lo que el gobierno del Estado de México ha hecho desde hace más de 10 años, negar el empleo a personas mayores de 40 años de edad, en este caso, no pueden concursar por una plaza de tiempo completo.

5.4.1 Los modelos de bachillerato de la UNAM, centrados en la experiencia

Otro de los elementos que comparten los modelos educativos de la universidad son la experiencia, es decir, datos recientes muestran que la edad promedio de los docentes universitarios en el 2000 era de 53.7 años con incremento de 6 meses por año, en ese sentido, se pretende erradicarlos a partir de programas “poco” alentadores para jubilarlos. Se ha establecido pronóstico para el 2025 reducirla a 46 años a través de dos subprogramas de jubilación: el Retiro Voluntario por Jubilación del Personal Académico de Carrera y el de Incorporación de Jóvenes Académicos de Carrera (SIJA) (Igartúa, 2016).

De acuerdo con SIJA, los jóvenes docentes promedian una edad de 33.56 años en el caso de los hombres y 34.86 en el de las mujeres. En este sentido, qué encontramos, modelos centrados en la experiencia como los llamó en su momento Huberman (1989) y que a la posterior se convirtieron en objetos de estudio (Fernández, 1994, Domingo, 1996) y hasta estudios en Brasil han dado cuenta de esta perspectiva que sirve para dar cuenta del desarrollo de las mismas instituciones (Bolívar y Barreto, 2014).

La experiencia se acumula en función de la relación laboral, visto como un hecho social y societal que no puede ser aislado de las condiciones sociopolíticas que determinan un contrato pedagógico yate tipo laboral; por el otro, la particularidad del contrato y la asimilación del actor con el mundo circundante y social de la vida cotidiana escolar, ya que en él intercambiamos ideas, percepciones, relaciones, seleccionamos amistades, asumimos compromisos, nos sentimos iguales ante los otros y somos capaces de transformar, cambiar, aprender, modificar actitudes, etcétera.

Es allí donde se revela y se desarrolla un nuevo contexto en relación a la existencia de sí mismo, surge el desarrollo profesional en función del actor, es continuo y a la vez discontinuo, porque presenta altibajos, con regresiones que no son regresiones, ya que, están en un espiral ascendente, tal vez se dan dos pasos adelante y uno hacia atrás, con estancamientos, frustraciones, cambios de rumbo, puntos de quiebre, etcétera (Feixas, 2002).

“El desarrollo profesional incluye todas las experiencias de aprendizaje naturales y aquellas planificadas y conscientes que intentan directa o indirectamente beneficiar a los individuos, grupos o escuela y que contribuyen, a través de ellas a la mejora de la calidad de la educación en las aulas (Marcelo y Vaillan, 2009, p. 76).

Entonces, podemos afirmar que el desarrollo profesional que se adquiere y se asume en función de la cosmovisión institucional a partir del perfil de egreso contenido en el currículum, cursos de formación, la política institucional, el orgullo puma, el sentido de pertenencia, formar parte de la máxima casa de estudios, entre otros, es por ello que, el desarrollo profesional docente lo compartimos como:

...la evolución progresiva en el desempeño de la función docente hacia modos y situaciones de mayor profesionalidad que se caracterizan por la profundidad del juicio crítico y su aplicación al análisis global de los procesos implicados en las situaciones de enseñanza...una evolución que se construye a partir del crecimiento del docente en cuanto a persona, en todos sus órdenes, a partir de la integración de estructuras básicas de conocimiento práctico, que se adquieren con la experiencia en la cosmovisión de la enseñanza y el ejercicio de la profesión, y a partir de ayudar al crecimiento profesional y el perfeccionamiento que se facilitan al profesorado en forma de actividades formativas (Fernández, 2006, p.20).

Se establecen ciclos de desarrollo profesional, éstos no son lineales, pero tienen una continuidad en la construcción de la situación biográfica de los actores, son factores quienes influyen en dichas experiencias, lo personal y lo organizativo son un espiral, es decir, para el primero, las etapas vitales, relaciones familiares, incidentes críticos, crisis de sentido, disposiciones individuales y las “salidas no vocacionales” (Burke, 1987, p.55). El segundo, influyen las regulaciones de la propia profesión, los estilos de gestión de los modelos y sus administradores centrales y locales de las instituciones, expectativas sociales y la organización de los propios profesores, en este sentido:

a) **Inicio de la carrera.** Huberman (1989) considera que los primeros tres años de experiencia en el rol de actor son similares, ya que los procesos de “inducción y socialización” (Fernández, 1994, p. 173) es un periodo de tanteo, de supervivencia en el cual se recurre a la experiencia más próxima que ha tenido como estudiante. Arrastra problemas de disciplina con sus alumnos o reproduce lo que otros hacen (copiar, dictar, exceso de diapositivas, tareas innecesarias, etcétera), la juventud que caracteriza a quienes egresan de educación superior no impone respeto.

...el primer año fue muy importante, era 2002, porque me veía yo muy joven, entonces era un poco el problema de que éramos amigos entre comillas (ENP09_ING1_mat).

...el primer grupo que tuve fue donde empecé a ver qué tan complicado era dar clase, que no era tan sencillo como te lo ponen en la escuela... (ENP09_ING_noct).

...enero del 2000, y ya para marzo empecé a trabajar aquí en el CCH, a mí me dicen que se me ha asignado un grupo, me dan gis y borrador, me mandan a la guerra, yo llegué con lo que pude, trabajé y platicué ese día con los muchachos...” (CCHN_HIST1_mat).

Esta primer etapa es un choque que sufre todo actor y en el cual el actor empieza un proceso de comprensión de actor y asume un compromiso de sobrevivir su nueva actuación, es aquí donde se empieza forjar por primera vez el carácter del rol, en el sentido del actor, el docente, el rol, es un darse cuenta de que somos sólo un pensamiento que se encajona en un contexto, espacio y en un tiempo y que además se le exigen resultados.

Por otra parte, dados los primeros años de experiencia asume la única posibilidad que tiene, recurrir a los encuentros cara a cara con sus antecesores, porque son ellos quienes han formado, pulido, creado su construcción (auto)biográfica e histórica que desencadenará en nuevas habituaciones en el mundo social y circundante de la vida cotidiana escolar.

“...hay maestros que han sido mis maestros, y que yo citaré de manera puntual, tres maestros, el primero David Osorio Sarabia, un excelente profesor de Biología, Fernando Velázquez Méndez y la profesora Ma. Teresa García Bárcenas, profesores con un carácter muy solidario, considero que los tres nos han facilitado parte de su experiencia, así que una estrella para cada uno de ellos. CCHO_BIO_mat).

“...para seguir convencidos de que ellos merecen, aunque sean como sean, merecen todo el respeto y consideración de nosotros, para que sean potencialmente racionales, Roberto Riverón que hay una placa ahí...” CCHO_BIO_vesp).

“...de la preparatoria núm. 4 una maestra con mucha experiencia, se llama la maestra Irene ella si me enseñó desde el primer momento” (ENP01_BIO_vesp).

Por el momento, el actor choca y se confronta con el mismo rol y acude a quienes fueron sus mentores como posibilidad de sobrevivir los embates y es allí que se empieza a ubicar dentro de una academia o un colectivo que lo ha de cobijar a partir de “*ganarse el respeto de los mismo profesores*” (CCHO_FIS_vesp).

b) **Estabilización.** Como segundo ciclo de experiencias que abarca entre 4-6 años, éste se caracteriza por la confianza que adquiere en relación al rol, esta experiencia se marca por la estabilización y consolidación de un repertorio pedagógico, dominio de didáctica y son los momentos columnen que han de detonar la conquista de la plaza, es decir, la búsqueda de sí mismo que intenta romper con el “haber que sucede en lo que espero si me llega algo mejor” (CCHO_FIS_vesp).

...me invitaron a trabajar aquí una compañera de allá me invitó a trabajar aquí y sí viene a trabajar aquí y trabajaba a la vez en otra institución, obviamente cuando uno ingresa a una institución tiene que conocer todo tanto los métodos de enseñanza, los programas, el modelo educativo y sobre todo buenos maestros, mi amiga y mi pareja me enseñaron mucho como es el tipo de profesor, que es lo que tiene que hacer para poder desarrollarse, yo seguí estudiando desde que entré aquí, tomé cursos y cursos del modelo educativo de la formación de profesores todo lo que me dijeron y más lo hice... CCHA_ING_mat).

La mayoría de nosotros y usted no me dejará mentir, la mayoría de maestros llega a la docencia como una situación alternativa y ahí está el problema... (ENP01_MAT_vesp)

...hay que trabajar, eso hace un escenario más de confianza, entonces comienzo mostrando siempre, antes de cualquier clase, algo que esté relacionado con la clase, algún juguete, algún experimento, algo de donde ellos puedan hacerse, lo he visto, en el circo, lo vi en tal lugar, ah si es cierto, lo vi en tal programa de televisión, para de ahí ir discutiendo, esa parte de iniciar estableciendo una relación de confianza mutua, me parece fundamental y en todo momento ir presentando esto, presentar como un show, mostrando cosas e ir rescatando lo que ellos saben (CCHO_FIS_vesp).

Como en el caso del maestro de Física, el actor logra dominios de autonomía en el ejercicio profesional, es decir, la afirmación de sí mismo (Fernández, 1994, p. 174) se instituye en una identidad profesional, un forma de gestionar sus propios recursos, se inserta en el mundo social y circundante de la vida cotidiana escolar como actor y él se percibe así mismo como igual ante los demás, se ha ganado el respeto y es el momento que tiene la posibilidad de ser llamado por sus colegas para ser integrado en la colectividad, además, toma una segunda decisión, se convence de que es su espacio y por lo que asumen dedicarse de lleno a la profesión y nuevos retos acompañan para el desarrollo profesional docente.

c) **Diversificación/cuestionamiento.** En el tercer ciclo de la carrera profesional del actor comprende un periodo de 7-25 años de experiencia, es el periodo más largo planteado por Huberman (1989) y Fernández (1994), no es un periodo homogéneo, pero, en gran medida está marcado por la diversidad, activismo y un cambio de actitud para el logro de metas que ha de tratarse en función de lo que ofrece la institución; aquí juega un rol importante la administración y gestión de quienes están al mando de las instituciones para poder empujar al actor a dar el salto.

...tenía unos créditos pendientes, y el regreso obviamente me es más difícil, y uno tiene que renunciar a una serie de cosas que ya tiene comprometida y el tiempo y la familia, el matrimonio, y parece que esto nos aleja aún más, que acercarnos, y es entonces cuando tomo la decisión de entrar a la ENP, y así empiezo a re-estudiar, presento mis exámenes, hago mi examen profesional, hago mi investigación, un reto muy interesante que a mí, me permitió crecer en lo humano, en lo laboral, en lo social, eso sería lo más valioso para mí, tal vez el auto-reconocimiento (NP04_LyL_mat).

El actor asume la responsabilidad en sí mismo de poder acceder a la única posibilidad que tiene de transitar de un interinato hasta la plaza de tiempo completo, no es cumplir con los requisitos, implica prepararse, a partir del formarse o tomar forma, tomar cursos no es sinónimo de un mejor desempeño sino de tener mejores condiciones laborales y la formación del otro pasa a un segundo plano y no se da en automático.

Experimento momentos significativos cada año y esto me alimenta para que cotidianamente esté innovando, esté investigando, esté tratando de cubrir las necesidades académicas de los alumnos, hacerse de la plaza es ascender, acorde con el tender en el... (CCHO_HING_mat).

Pero también está el compromiso y mirar su experiencia en el sentido de lograr y mantener un *status quo* dentro de la institución, asume un carácter permanente de conducta profesional, ya con la experiencia le permite explorar nuevas formas de enseñanza, procedimientos, recursos e incluso se atreve a construir sus propios recursos didácticos para lograr no solamente un mejor desempeño académico sino empujar al Otro para el logro del perfil de egreso.

En este periodo surge la necesidad de cambiar y transformar no solamente al Otro, incluso a la institución, es donde surge el compromiso de tener un modelo de vanguardia que responda a las necesidades sociales nacionales e internacionales, como lo es participar en los congresos internacionales para compartir sus hallazgos conjuntamente con sus alumnos.

...la ida a Perú fue extraordinaria porque llevé un trabajo de los alumnos y el trabajo mereció un aplauso muy fuerte y me dijeron que bueno que mis alumnos estaban haciendo investigaciones de ese tipo y que esperaban una segunda ponencia relacionada con la continuación del tema, el tema era precisamente “El impacto urbano en la zona chinampera de Xochimilco” y la otra experiencia es que los alumnos de otros años han participado en encuentros de estaciones meteorológicas... (ENP01_GEO_mat).

Esta etapa que podemos decir sumamente productiva y con posibilidades de logro y consolidación de convertirse en autoridad, eminencia, de gozar de alta aceptación y reconocimiento por parte de sus colegas en la asignatura o alguna temática, asume compromisos de formar a sus compañeros que llegan como “nuevos a la profesión” conduce a la posibilidad de asumir una conducta de tipo innovación, en la cual es posible replantearse su futuro como enseñante, es decir, hay un punto de quiebre, un cambio de rumbo que determina su posibilidad de avanzar o conformarse con lo que se tiene, conservar o mantener su imagen o empujarla a nuevos horizontes.

d) **Serenidad/Conservadurismo.** Esta etapa que dura 10 años según los autores antes citados (25-35 años de servicio), se caracteriza como un punto de llegada de tipo estable, una meseta o planicie si miráramos lo escabroso de una montaña en la trayectoria del actor, lo acompaña uno de sus enemigos que arrastró por años y que no se dio cuenta, la tranquilidad y el equilibrio, pierde el interés por explorar y conquistar otros horizontes, oportunidades, es decir, pierde la brújula de lo que lo hizo *estar allí*, asume la actitud del desinterés el mantener y conservar su “cuota máxima de profesionalidad” (Fernández, 1994, p. 176), dando paso a la cotidianidad de sus actos, el aburrimiento que acompaña la confianza, pierde el interés por ser más y mejor.

Yo digo que no hay ninguna diferencia, es el currículum si lo podría hacer nada más que, no tengo ganas ya de participar (CCHO_FIQUI_mat).

...hay un problema, si se da una actualización tiene que ser con cierto fin, ese fin es que haya plazas para profesores de carrera, no hay dinero para plazas para profesores de carrera, entonces para qué hacemos el plan de actualización o de capacitación, no tiene caso, si se hace, es porque se tiene el

final, pero si no, no se tiene el final y el profesor para qué se capacita si no va a subir en el escalafón (CCHO_fiqui_mat).

Se encuentra sereno y un distanciamiento afectivo, ya que, su imagen tiene menos vulnerabilidad profesional y goza de una evaluación alta con sus colegas, es decir, aplica “*dosis de conservadurismo*” como característica inalienable de la profesión, es decir, hay un estancamiento en la mejora continua, mantenerse y conservar el *status quo*, fundamentalmente el económico. Hay un problema que se arrastra en el sentido de que no existen jubilaciones por parte de quienes tienen incluso más de 40 años de servicio, son los “*ninis de la UNAM*”.

e) **Preparación a la jubilación.** En esta etapa entra en el proceso del retiro de su puesto de trabajo, lo acompaña la vejez, el abandono de las responsabilidades profesionales, la ausencia de motivación, el retiro es eminente y este puede ser amargo, como lo que está sucediendo en los modelos de bachillerato de la universidad que jamás podrán cumplir sus sueños, acceder a una plaza de tiempo completo, se vive la frustración en la profesión porque el sueño se derrumbó. O bien, lo que está sucediendo a nivel nacional dada la alta dosis administrativa en educación básica los actores deciden irse y jubilarse como posibilidad que se siente amenazada con la imposición de reformas al servicio profesional docente.

Lo máximo porque después de 47 años de trabajar aquí, como que no quiero cerrar ciclos, pero ya tengo que hacerlo. Desde el 86 soy de tiempo completo, pues tiene uno satisfacciones, conoce uno a mucha gente, los alumnos son para uno lo primordial... (ENP01_GEO_mat).

El retiro es eminente, el actor se prepara para abandonar no sólo la profesión sino que ese mundo social en el cual participó por más de 40 años tiende a desaparecer el horizonte como posibilidad y busca un mecanismo que lo conserve como un trabajador más, no existen nuevas metas y si están, están fuera de la profesión, pero el problema se agrava más aún los escenarios para formar al otros se dificultan cuando esto no se comparte con otros, como es el caso de la profesara que cuenta con más de 40 años de servicio y aspira al nivel C.

Bueno soy profesora de carrera, titular B de tiempo completo, esta categoría la tengo casi tres años, ya me toca promoverme, ya en unos meses, promoverme a titular C y bueno soy profesora fundadora del CCH (CCHO_LyL_mat).

Hay quienes se niegan a retirarse, prefieren mantenerse en este proceso de la individualidad, lograr lo que ofrece la institución, niveles de confort; así como esta profesora que logra acceder a un a plaza de tiempo completo hasta el quinto ciclo según Haberman (1989) en la mayoría de edad, difícilmente está pensado en el retiro, ya que, en la mayoría de edad ha logrado conseguir este nivel de confort, esta oportunidad de oro por incrementar su salario, se vuelve un tropiezo para la universidad porque no hay suficientes recursos para abrir concursos de nuevas plazas y lograr que otros accedan a estos privilegios; es común que pase en la UNAM muchos que llegaron a este nivel simplemente no se

retiran en esta etapa porque llegaron tarde a las dádivas del servicio y dan paso a lo que los jóvenes han llamado “*los nuevos ninis de la UNAM*”.

5.5 Construcción de sentidos compartidos

El intento por comprender los sentidos que los actores asignan y construyen en sus acciones para la formación del tipo de estudiante que demanda la sociedad de sus instituciones como el bachillerato de la UNAM. Las narraciones y relatos de los actores quienes dan cuenta y el intento del investigador por comprender el sentido asignado y construido a través del instrumento de construcción categorial (ICC), a través de éste es posible una aproximación a la comprensión del sentido en función de los criterios teóricos que emanan de la aproximación teórica.

En este sentido, la existencia misma del actor se la debe a su relación con el mundo circundante, es decir, el mundo social de la vida cotidiana heredada del sentido común (Husserl, 2008), implica el estar allí (Heidegger, 1996); en este sentido, con el enfoque interpretativo no buscamos causas sino razones que el actor tiene, motivaciones que le permiten vincularse con el mundo, es decir, “el hacer algo”, son bases que lo ubican en ese estar allí con los Otros.

La interpretación se ubica en los significados y sentidos que el actor asigna y construye en relación con los Otros; las asignaciones no son otra cosa lo que atribuyen en función de lo que le permiten y dejan ser y hacer, de tal manera que el punto de partida es la reproducción del currículum imbuido en los planes y programas de estudio que conforman el bachillerato de la universidad; mientras que, los construidos están en función de sus motivaciones, las con, es la invención y adecuación de sus construcciones que logran más allá de lo que marca el programa.

La comprensión está en el mundo de la vida social y cotidiana; la sociología comprensiva de Weber nos aproxima a ella a partir del sentido que se otorga a través de sus posibles conexiones, entonces, el sentido puede ser: “a) mentado en la acción particular; b) mentado en promedio y de modo aproximativo y c) construido científicamente por el método tipológico para la elaboración del tipo ideal” (Weber, 1964, p. 6), con lo anterior, se busca la evidencia a partir de la captación de significados, así mismo, la interpretación en función del sentido subjetivo y su explicación a través de la regularidad de sus conductas.

Por otra parte, la conducta que puede estar en el hacer externo-interno o bien, en un omitir o permitir, siempre y cuando, los sujetos de la acción enlacen en ella un sentido subjetivo; entonces, la acción social es una acción en donde “el sentido mentado por el sujeto o los sujetos está referida a la conducta de otros, orientándose por ésta en su desarrollo” (Weber, 1964) en el tiempo, en el espacio. Entonces, una acción es social cuando los miembros interactúan y con ello dan lugar a un tipo de interpretación,

porque dicha acción está dirigida a Otros. La orientación se relaciona con el pasado, presente y futuro; en este caso, Max Weber ubica cuatro tipos de acción:

a) La racional con arreglo a fines (El actor tiene claridad de lo que persigue y además cuenta con los medios para lograrlo); b) La racional con arreglo a valores (El actor tiene un comportamiento ético); c) La afectiva (El actor se guía por su estado de ánimo) y d) La tradicional (el actor se guía por costumbres y creencias) (Weber, 1964), esto permite comprender que el ser racional tiene motivaciones y creencias, ya que, es productor del mundo circundante social de la vida cotidiana.

Por lo anterior, la aproximación a la interpretación está en función del cómo se instituye el sentido, como se ha mencionado anteriormente, en el mundo de la vida cotidiana, por lo que, el actor ubica e interpreta una situación, en función de su subjetividad pero esta la precede la “situación biográfica” (Schütz, 1974), entonces, comprender el mundo social requiere comprensión del modelo en el que los hombres están hechos como lo es NMS.

En ese sentido, el actor y su relación con el mundo cotidiano circundante está en función de sus motivaciones, es decir, tiene “motivos para”, que se convierten en proyecto y se circunscribe en el programa, el plan de estudio y se instituyen en la situación biográfica de los actores, es el pretexto de estar allí y formar parte de ese mundo; el acto se explica en términos de una proyección de la acción hacia el futuro, se orienta porque sirve de referente; se dirige a través de un tiempo, porque establece un tipo de relación y un espacio que comparte con Otros. Por otra parte, existen “los motivos porque”, éstos explican la acción en relación de las vivencias pasadas del actor, son actos consumados y terminan por justificar la acción, como lo es el perfil de egreso, el concluir un curso, acreditar una asignatura, entregar un reporte de una práctica de laboratorio, una tarea extraescolar, etcétera.

El ICC sistema categorial (*véase anexo A*), es el punto de partida para iniciar el proceso de comprensión de los sentidos que los docentes asignan a sus prácticas socialmente construidas en las instituciones educativas, para ello recurrimos al “*principio de completud*” planteado por Frege (Gargani, 1983, p.13) en el cual, se exige el “área de un concepto fuese rigurosamente delimitado mediante una definición que estableciese que para todo posible objeto si caía o no bajo el concepto” delimitación rigurosamente del concepto retoman del sistema categorial los significados y sentidos que corresponden a los criterios teóricos, es decir, los vínculos y relaciones en función de ser sentido. Por lo que, los sentidos asignados están en función del contexto, al modelo educativo, tipo de plaza, contrato o relación laboral, su situación biográfica.

A continuación enlistamos los criterios teóricos que son la base para establecer los sentidos con relación a las categorías empíricas que el investigador logra identificar, rastrear o en todo caso ubica

ciertas huellas, señales e indicios (Guinzburg, 1983) que dan cuenta los actores en sus narraciones y que aproximan a la interpretación.

Tabla 40. Criterios teóricos para convertir las categorías empíricas en sentidos

| NP | 13 Reducción del concepto (Como acción social) | Autor (es) |
|---------|--|---|
| 1 Cs1 | Acción social, intencionalmente refiere a otro (s) | Weber, 1997, p.177; García, 1999, p. 496. |
| 2 Cs2 | Con arreglo a fines y valores | Weber, 1984, p. 20 |
| 3 Cs3 | Es afectiva y tiene motivaciones | Schütz, 1993; Filloux, 1996 |
| 4 Cs4 | Se orienta por tradiciones, tiene dirección y comparte espacio y tiempo | Weber, 1984, p. 20; Kant, 1999 |
| 5 Cs5 | Comprende una conducta plural, recíproca, bilateral y dirigida al Otro. | Weber, 1984, p. 21; Schultz, 1995, p. 41; 1993, p. 128 |
| 6 Cs6 | Construye sentidos y atribuye significado a sus actos | Schütz, 1995, p. 41 |
| 7 Cs7 | Empírico y mentado como acción concreta y en promedio | Weber, 1984, p. |
| 8 Cs8 | Un reconocimiento del Otro | Filloux, 1996, p. 37; Hegel, 1969, p. 325; 1987, p. 113 |
| 9 Cs9 | Adquiere compromiso particular (promedio o construido científicamente) | Weber, 1984, p. |
| 10 Cs10 | Adquiere motivos “para” y motivos “porque” (sentido típico) como parte de un proyecto que opera en el tiempo y en el espacio | Weber, 1984, p. 11 |
| 11 Cs11 | Control e interpretación de hipótesis causal | Weber, 1984, p. 9-10 |
| 12 Cs12 | Constitución de interés técnico, teóricos y emancipatorio | García, 1999 |
| 13 C13 | Contrasentido: Dos visiones opuestas de la acción hacia el desarrollo de la misma | Husserl, 2008 |

Fuente: Construcción propia con base en Criterios para identificar sentidos (Vuelvas, 2015), propuesta del colectivo FES-Aragón 2012-2014.

Los doce criterios (tabla 40) son considerados como elementos integrantes de lo que es la acción social, referida como tal a Otro (s), en este caso, los actores despliegan acciones y pueden ser internas-externas, como posibilidad de permitirse u omitirse y en ambos casos tienen implicaciones lo haga o deje de hacerlo en la formación del estudiante del bachillerato.

Con base en los doce criterios anteriores (véase tabla 40), que de manera sintética resumen las condiciones teóricas, de los cuales se vuelven exigencias que deben de cumplir las categorías empíricas, o en todo caso, se relacionan y establece vínculos entre sí para dar origen a los sentidos, a los que abrevaremos en sentidos de la formación del tipo de estudiante que demandan los tiempos actuales del bachillerato y en su particularidad el de la UNAM.

Para operar los sentidos de formación, para este estudio se toma como punto de partida el sistema categorial (véase anexo A) que se integra de sentidos y significados, de los cuales fueron vinculados en siete metacategorías y al aplicar los criterios teóricos (tabla 40) y el principio de completud, éstas se reducen a tres: *Formación para la educación superior; Formación desde un modelo educativo y la Formación desde la relación docente-estudiante.*

5.5.1 Formación para el desarrollo de habilidades profesionalizantes

La creación de las instituciones tienen un sentido social, político o cultural que se construye desde el sistema político y social y en especial la escuela, el ir a ella es más allá de la edificación de un “building” como lo decía en su momento Gadamer (1991), sirven para formar o dar forma al estudiante, como lo complementaría Larrosa (2000); en este sentido, la escolaridad juega un rol y de ella se espera que el joven estudiante haga “algo”, es decir, se espera una reciprocidad de la acción (Filloux, 1996) en función de las concreciones profesionalizantes que los actores hacen de él. Es decir, en un tiempo mediato tomará un rol ante la sociedad y asumirá nuevas responsabilidades, por ello, los actores del bachillerato de la UNAM son mediadores entre el currículum y sus estudiantes; ellos dan vida y movimiento al que hacer escolar a través de la asignación y construcción de sentidos con sus prácticas escolares y discursivas en función de un contexto como lo es el universitario.

El nivel medio superior (NMS), la antesala de la educación superior o profesionalización de los estudiantes permean el actuar de los docentes, es decir, a partir de este espacio los actores asignan sentidos, estos como acción social, porque son los hechos sociales que son orientados y dirigidos por el sistema político social que deviene en el desarrollo de las sociedades y ambos conciben en la formación de sus miembros a partir de las instituciones secundarias de socialización y ésta la podemos concebir como: un cruce de culturas (García, 1999), una contracultura con la cultura popular (Dubet y Martucceli, 1996), un tipo de “secularización” que recurre el sistema político social con sus miembros (Almond y Powell, 1972), una esfera pública democrática como espacio construido, conquistado, creado y recreado por profesores transformativos (Giroux, 1997), etcétera.

En este sentido, el NMS sirve como dispositivo para desplegar acciones que coadyuven a nuevas habituaciones, con las cuales y quienes acudan a ella sirvan de soporte para entrenar y consolidar una posibilidad hacia la futura especialización de los conocimientos y con ello, se da inicio a una etapa que empieza a consolidar el tomar y poner en forma al Otro (Ferry, 2008) a través del conjunto de prácticas escolares y discursivas a las que devienen los actores.

Por otra parte, los actores construyen sentidos en sus prácticas escolares y discursivas en función de allanar el camino para la profesionalización, es decir, los 12 criterios (tabla 23) corresponden a las categorías y éstas con *el principio de la completud* (Gargani, 1983); se derivan en sentidos, a partir de sus posibles vínculos y relaciones con lo que Weber llamó acción social (tabla 24).

En este caso, el NMS sirve de puente entre dos niveles educativos (básico y superior) es entonces, por encargo del sistema político social se instituye en los estudiantes un tipo de preparación y que se determina por la distribución desigual del currículum en función de los contextos y por ende, este nivel es para continuar estudios superiores, aunque no se da en automático.

Lo más importante son mis alumnos, y lo que hacen, cuando leen, reflexionan, cuando exponen su opinión sobre lo que leen. Mis alumnos escriben cuentos y poesías y han ganado desde hace algunos años los Concursos Interpreparatorianos de la materia, es primordial la superación de ver como tus alumnos logran esto, uno no debe preocuparse tanto por los requisitos institucionales, porque al final de cuentas a ellos les vale gorro, la mayoría de las ocasiones no les preocupa todo lo que pasa en las aulas [autoridades], no vale la pena tanto cumplir con este tipo de requisitos, sino únicamente darle importancia a los alumnos (ENP03_LyL_vesp).

El principio de completud en función de vínculos y relaciones entre categorías que pueden estar contenidas en una palabra, un párrafo, un conjunto de párrafos o páginas (Bardin, 2002), en este caso (véase tabla 41) como se ha mencionado se han logrado identificar cuatro sentidos de formación hacia la profesionalización del estudiante tal y como se muestran en la columna “Nuevo sentido”, ésta aproximación interpretativa está en función de la mediación del actor entre sus prácticas escolares y discursivas con el currículum de cada uno de los modelos educativos, impregnado desde la academia en la cual se ubica, así como su situación biográfica del actor.

Tabla 41. Sentidos construidos para el ser profesionalizante en actores del CCH y ENP

| Código | Nombre de la Categoría (origen del Sentido) | Frecuencia | % | # veces | Nuevo sentido | Criterios |
|--------|---|------------|-------|---------|---|-----------|
| DDH | Dominio de habilidades | 158 | 27.43 | 2.05 | Formación de habilidades cognitivas f= 209 #= 2.71 %= 36.28 | Cs1-Cs12 |
| DDM | Dominio de métodos de estudio | 42 | 7.29 | 0.54 | | Cs1-Cs12 |
| NHL | Formar hábitos de lectura | 9 | 1.56 | 0.11 | | Cs1-Cs12 |
| FSC | Formación del sujeto crítico reflexivo | 112 | 19.44 | 1.45 | Formación del sujeto crítico reflexivo f= 112 #= 1.45 %= 19.44 | Cs1-Cs12 |
| CAV | Resolver problemas de la vida cotidiana | 78 | 13.54 | 1.01 | Formación para la vida f= 120 #= 1.55 %= 20.83 | Cs1-Cs12 |
| ACF | Concientizar para el futuro | 42 | 7.29 | 0.54 | | Cs1-Cs12 |
| COS | Conocimientos sólidos perfil de egreso | 55 | 9.54 | 0.71 | | Cs1-Cs12 |
| CEB | Congruencia con la profesionalización | 45 | 7.81 | 0.58 | Formación para la educación superior f= 135 #= 1.75 %= 23.43 | Cs1-Cs12 |
| VIU | Vínculos con el nivel superior | 24 | 4.16 | 0.31 | | Cs1-Cs12 |
| MNS | Motivaciones para el ingreso a Nivel Superior | 11 | 1.90 | 0.14 | | Cs1-Cs12 |

Sentidos que orientan hacia la “Formación en Educación Superior” es la metacategoría del ICC, el sentido que se construye en función de la naturaleza de los modelos educativos (propedéutico) se orienta en el entendido de quienes cursan alguno de los modelos ENP o CCH seguir estudiado, hacia la futura profesionalización.

En relación a la (tabla 41) relevancia del sentido *La formación de habilidades cognitivas* constituye para los actores la base principal hacia la profesionalizan futura de los estudiantes (36.28%), en los diversos relatos la encontramos 2.7 veces casi tres veces en cada actor; es decir, más de una tercera

parte conforma lo que llamamos la metacategoría *Educación Superior*. Ésta como sentido asignado ocupa el 23.43% en promedio dos veces aparece en el relato de cada actor, le sigue la *Educación para la vida* un sentido construido en función del rol docente, representa más de una quinta parte; en el caso de la formación del sujeto crítico reflexivo, dos de cada tres actores está en su relato tres veces.

Entonces para que una categoría empírica sea sentido (véase *tabla 40*), debe ser más que significado, es decir, son acciones permitidas u omitidas por el actor (docente) que tiende a orientar al otro (estudiante) y su origen se encuentra en las motivaciones del primero, contienen una intencionalidad de provocar “algo” en el Otro, por lo que, establecen un tipo de relación política-pedagógica, bilateral-recíproca, individual-colectiva para instituirse en el mundo social de la vida cotidiana escolar, instituyéndose en nuevas habituaciones como producto de la intersubjetividad que dan forma a un nuevo actor con incidencia social.

"...aquellos aprendizajes que tienen que lograr los alumnos ... los contenidos o temáticas ...se seleccionan aquellos contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales que van a permitir al alumno alcanzar los propósitos, los programas ... nosotros tenemos el desarrollo de la competencia comunicativa..." (CCHA_LyL_vesp).

En los relatos se encuentran indicios (Ginzburg, 1983) de sentidos (véase *tabla 40*) y significados, estos los despliegan en sus prácticas escolares y discursivas. Los significados de las acciones se conforman en “productos sociales elaborados a través de la interacción que efectúan las personas en sus actividades” (Honore, 1980, p. 15) dan origen a los sentidos, además son heterogéneos porque corresponden a situaciones experienciales concretas de formación-autoformación del actor, porque nadie aprende sólo y en la autonomía, es decir, nadie nace hecho, “nos vamos haciendo poco a poco, en la práctica social en que tomamos parte” (Freire, 2001, p. 98), corresponden a vivencias propias del actor, pero al relacionarlos entre modelos educativos, entre varones, en un turno observamos que se engarzan entre un actor con otro, entonces los sentidos no son producto de la individualidad, sino una aproximación compartida.

i) Formación de habilidades cognitivas en actores del CCH y ENP

El ser docente se caracteriza por su acción social, ésta intenta cambiar y transformar al Otro, por ello, toma a la pedagogía como dispositivo para trabajar entre el sujeto y la cultura, entonces, la educación no se reduce a saberes específicos, sino que, esos saberes se convierten en dispositivos para la emancipación del estudiante (Meirieu, 2016). La formación de sujetos se diversifica en los modelos educativos y en función de los actores, así como el tipo de asignaturas que forman el núcleo duro de la formación.

La vigencia de los modelos no corresponden a su genuidad sino a la capacidad de adaptación que hacen los actores del currículum y las exigencias sociales. Es complejo formar estudiantes y más en tiempos de crisis sociales como los que se viven en la actualidad, su resultante es una fábrica de pobres (Acosta, 2015) por parte del sistema político y social; luego entonces, la construcción de sentidos se limitan a partir de ciertas condiciones que operan en los centros escolares.

Un interés común entre los actores del CCH y ENP por estimular habilidades procedimentales, actitudinales y cognitivas como bases para la educación superior y su mediación entre el modelo educativo y la posibilidad de insertar a los estudiantes en el mundo social, se da a partir de la construcción e institucionalización de la autobiografía o situación biográfica (Bourdieu, 1998), no es privativo de modelo alguno.

ENP

Insertarse en el mundo , implica tener una posición ante ese mundo social que se caracteriza por la reproducción de relaciones. Por ello, dar sentidos y formas a las prácticas escolares para que desemboquen en habilidades para el aprendizaje dentro y fuera del mundo cotidiano escolar, no importando el modelo, academia, años de experiencia, etcétera; se apela en el sentido de que ese Otro adquiera la forma para ocupar el rol, darle espacio para que lo ocupe (Ferry, 2008), hacer el hueco y ahuecarse, son implicaciones que el actor debe asumir.

El contexto social se vuelve demandante y exige de los actores por lo menos tres habilidades fundamentales: dominio de contenidos, conocer a su grupo y tener organizado el puesto de trabajo ¿es posible que cumplan estas condiciones en los actores del bachillerato de la UNAM? ¿Son estas las condiciones para formar habilidades para el aprendizaje? o son otras las condicionantes que operan en el interior del aula para poder formar a dichos estudiantes.

“...pasarlos a nivel procedimental, que se tenga la capacidad de integrar conocimientos de otro nivel, de tener un procedimiento más complejo, diseñar una propuesta, realizar por ejemplo, una búsqueda de información, siento que la experiencia es muy general”. (ENP01_BIO_mixt).

En el relato los actores dan cuenta de lo que ocurre en la vida cotidiana escolar, esa postura de mediación entre currículum y estudiante, el intento por dar forma o poner en forma (Ferry, 2008) al Otro, implica empujarlo a sus límites para que este aprehenda los contenidos y los vincule con su realidad que vive, en este caso, el actor recurre a la inmediatez como mecanismo de posibilidad de lograr los objetivos de su asignatura, de su programa, de cumplir con un perfil de egreso como lo exige el diseño curricular del modelo de bachillerato de la UNAM.

La formación de habilidades cognitivas como “...un potencial biosicológico para procesar información que se puede operar en un marco cultural para resolver problemas o crear productos que tienen valor

para una cultura” (Gardner, 2001, p. 45); es la acción social que opera como proyecto futuro hacia el sujeto que asiste a la escuela, son “los motivos para” (Schütz y Luckmann, 1997) que subordinan a la cultura popular, pero que constituyen la formación de la biografía histórica, y que, en cierta manera se vuelven intangibles e inobservables, y su dependencia está en función de factores como: valores de la cultura dominante y subordinada, de las oportunidades que el sujeto tenga a la mano, de las decisiones que tomen estudiantes, profesores, la familia, los administradores (Muria, et al., 2003).

“Yo creo que es como pensar en habilidades cognitivas, en mi asignatura es algo novedoso, algo que habría que contemplar, es enfatizar mucho en el desarrollo de habilidades cognitivas, que nuestras asignaturas filosóficas promueva esas habilidades, esos procesos” (ENP04_FIL_vesp).

Las habilidades en función de las inteligencias de Gardner (2016) “Un conjunto de habilidades, talentos, o capacidades mentales” (p. 200), entonces, los sujetos se facultan para actuar en un contexto determinado, con ello es posible atreverse a pensar, reflexionar de lo que se hace, en un proceso de reflexión en la acción (Schön, 1988) en otras palabras, es el darse cuenta del estar allí (Heidegger, 2005), por ello, el actor insiste:

“...aquí prácticamente tenemos que enseñarle al chico a leer, hacer análisis a extraer las ideas principales, y si eso logramos, es suficiente.” (ENP01_FIL_vesp).

El modelo de la ENP y sus actores están en el intento permanente para potenciar las habilidades cognitivas a través de diversos dispositivos como los libros de texto, las diversas formas de como organizar al grupo, los materiales utilizados en y fuera del aula, en función de cumplir con los mecanismos que exige una formación propedéutica.

CCH

Como lo hemos mencionado el CCH como diversos modelos educativos del bachillerato que sobrevivieron a la reforma de la SEP del 2008, continúan siendo propedéuticos para la formación hacia la educación superior, es entonces que, el estímulo hacia las habilidades cognitivas son parte de la naturaleza de la educación y por ello está presente uno de sus principios la educabilidad como condición de la enseñanza (Meirieu, 2016).

Las habilidades se constituyen en las facultades del individuo que le dan la oportunidad de interactuar con el mundo social y circundante de su vida cotidiana y aplicarlas en algún tipo de conocimiento, lo cual nos da la posibilidad de evaluar y valorar lo que hacemos y repensamos en relación al contexto (Sánchez, 2002), es decir, es la acción que se convierte en social y da origen en sentido, por ello, los resquicios del actor lo vuelven sujeto, ya que, tiene la oportunidad del me doy cuenta “De que si soy, de

verdad, social y políticamente responsable, no puedo acomodarme a las estructuras injustas de la sociedad. No puedo, traicionando la vida...” (Freire, 2001, p. 98).

“Hay que enseñarle a que lean revistas electrónicas, libros y demás acervos culturales, obras clásicas y que lean lo que quieran pero no debe dejar de leer y escribir correctamente. Las redes sociales pueden usarse de manera crítica y reflexiva....” (CCHN_LyL_vesp).

Desde la particularidad de los actores como lo es el colegio, implica construir al ser crítico, por ello, las bases son la lectura, al escritura, investigar y con ello logrará poder descodificar, codificar y leer el mundo como en su momento Freire lo mencionó; son habilidades que exigen las instituciones de educación superior (IES), conllevan en el intento de mediar al plan y programa de estudios para dar forma a las habilidades para el aprendizaje; las prácticas pedagógicas dan vida y movimiento al modelo educativo, encuentran elocuencia en las razones culturales, es por ello que, enseñar habilidades de pensamiento histórico, matemático, biológico, entre otros, constituyen lo que vendría siendo un perfil de egreso que demanda los tiempos actuales como lo es para el actor del CCH.

“...que desarrollen habilidades del pensamiento histórico, entonces a veces para trabajar con habilidades del pensamiento histórico, yo requiero que mis alumnos sepan leer y escribir...” (CCHN_HIST_mat).

La división social del conocimiento intenta la especialización del mismo; el estudiante sufre diversas transformaciones dada la ausencia de la transdisciplinariedad en las acciones de los actores del nivel medio superior, se da la acumulación-amontonamiento de contenidos aislados, ajenos y desvinculados de los contextos.

La ausencia también de lo interdisciplinario de las academias, el joven estudiante hace malabares para intentar comprender el mundo académico en función de una adaptación a nuevas formas de conocer el mundo, a pesar de las diversas privaciones que se tienen en el interior de las escuelas, se abre una rendija con posibilidad de estar presente en ese mundo social, es decir, nos llevan a percibir y captar de que no hay vida en la inmovilidad y el progreso no existe en el estancamiento (Freire, 2001); el joven estudiante termina heredando un mundo social intersubjetivo con posibilidades mínimas para la transformación.

ii) Formación del sujeto crítico reflexivo en actores del CCH y ENP

La formación de sujetos críticos reflexivos en su momento era “propiedad” del currículum del colegio, sin embargo, las diversas influencias y la globalización del conocimiento que se comparte a través de los *ciberespacios* constituyen la oportunidad de poder interactuar y permitir la influencia de diferentes epistemologías foráneas a la propia universidad, por ello la ENP también sus actores están en ese intento de formar a un estudiante con estas características.

Dos orígenes, dos visiones del mundo, un modelo que hereda el positivismo con inclinaciones de Barreda centrado en la formación propedéutica (ENP, 2011, pp. 5-6). Una formación enciclopedista que centra su actuación en el saber del estudiante, destacando un aprendizaje de tipo “recepción, memorización y reproducción” (Pérez, 2014, p. 291).

Podríamos pensar que este sentido se vuelve contrasentido para el modelo de la ENP como lo caracteriza el propio Pérez Rocha, sin embargo el contexto en el cual sobreviven dichas instituciones, nos permite mirar que el sentido Formación del sujeto crítico reflexivo se orienta desde las aulas de la preparatoria.

Por otra parte, el CCH, se creó como modelo alternativo al anterior, y su enseñanza se orienta para fomentar actitudes y habilidades necesarias en el sentido de sí mismo, se apropie de conocimientos racionalmente fundados y asuman valores y opciones personales (CCH, 2015a, párr. 1), que finalmente, la enseñanza y el aprendizaje derivan en una construcción personal; ambos modelos dirigen sus esfuerzos para insertarlos en las instituciones de educación superior específicamente las de la UNAM, en este sentido las hace únicas al igual que las vocacionales del IPN, el pase automático reglamentado a los estudiantes, les garantiza continuar sus estudios en las IES correspondientes.

Dos modelos y dos visiones que se contraponen, sin embargo, en los relatos de los actores encontramos hallazgos con sentido crítico y reflexivo; a pesar de lo desigual que pueden ser los contextos en los cuales se ubican las instituciones, como la zona Oriente, Azcapotzalco en la Ciudad de México; y Tlalnepantla, Estado de México; que son las más pobres en comparación a las ENP.

ENP

La formación del sujeto crítico reflexivo al que aluden los actores, es una respuesta a las condiciones sociales que operan en el mundo social de la vida cotidiana; su origen aparece en el modelo del CCH que refiere a la formación del pensamiento crítico y que en su momento lo abordaremos con más detalles, en este caso, nos remitimos que formar este tipo de sujetos, implica reconocer que el sujeto se forma un juicio crítico, reflexivo y creativo como base para la formación del sujeto que vive en un “contexto de crisis de la modernidad” (Ruge y Muñoz, 2005), conlleva a la autodeterminación de sí mismo, a partir de las situaciones y condiciones que es sometido, por ello, repensar en la educación de estos dos modelos “no es vuelta al sujeto de razón” por lo que ser crítico implica:

...es un sujeto de situaciones que amplía sus horizontes de comprensión y que aprende, mediante las teodiceas, a habérselas con las contingencias. No es un sujeto fijo, sino un sujeto que vive, actúa y dota de sentido a su entorno (Ruge y Muñoz, 2005, p. 374).

El sujeto se desafía a sí mismo, como un protagonista que sabe de su incompletud y esto lo usa como motor de arranque, sus necesidades lo obligan a desplegar sus capacidades para construirse entre el

conocimiento y otras racionalidades “muchos modos de ser y estar en lo real. Poder estar en el mundo y ser en ese estar, de manera de evitar que el ser no lo sea del ser en el estar, o no estar en el ser” (Zemelman, 1998, p. 73).

En la actualidad los jóvenes viven condicionados por la “velocidad de vivir” (Zemelman, 1998, p. 73), dificulta establecer relaciones en una realidad líquida que se caracteriza por lo desechable del tiempo y tecnología (Bauman, 2005); rescatar al estudiante de la velocidad en que se consume, es una demanda impuesta por quienes gobiernan el mundo capitalista, el actor intenta evitar que el estudiante sea consumido por el desenvolvimiento tecnológico y éste conlleva el acelerar el desenvolvimiento unidimensional del hombre.

Rescatar la unidimensionalidad como posibilidad creadora del sujeto y que ésta tenga oportunidad del “florecimiento de la subjetividad” de los sujetos, ya que, esta unidimensionalidad pueda engarzarse con la multiplicidad de mundos posible (Zemelman, 1998); es decir, el actor al intentar construir sujetos críticos reflexivos constituye una respuesta a esa realidad, por lo que, no significa que se cumpla lo que exigen los mercados locales e internacionales, el SPS, los OFI, sino, lo que necesita la sociedad de sus instituciones y fundamentalmente de la educación, en este caso, “el modelo educativo tiene que ver con la concepción de país que tenemos” (ENP 2011, p.5).

Tal vez no es así, más bien, el modelo educativo es el espacio que implique aspirar a un país diferente, en donde las instituciones sean centros que inspiren cambios y transformaciones, por lo que, la trinchera educativa se vuelve un espacio, un recurso para empujar hacia esa dirección, formar este tipo de sentido que los actores del modelo ENP intentan formar un tipo de estudiante crítico (el 20% de actores lo considera).

“...estar formando alumnos críticos y que sepan cómo estudiar, decía al principio, pues ya no es sólo cuestión de cómo enseñe el presente simple o la revolución, o lo que sea, que material tengo a mi disposición cual sirve, cual nos sirve, me sirve, hace resúmenes (ENP09_ING1_mat).

“de nuestra universidad de hacer a los alumnos más críticos, más razonados esa idea de ser los más críticos sigue vigente pero también criticar con razón” (ENP09_DER_noct), en otras palabras, “... formación crítica, analítica y creativa y tratar de llevar a cabo esta misión y visión de la Universidad este es uno de los objetivos” (ENP09_DIB_mat).

En el relato los actores dan cuenta de la necesidad de formar al Otro, responden a lo que en su momento Hugo Zemelman se preguntaba con respecto al rol y lugar de los sujetos a ocupar “¿cuál es el papel del sujeto en el proyecto que se les está incluyendo?” (Zemelman, 2011, p. 28), en este sentido, los actores sociales asumen una actitud, un posicionamiento en relación al poseer los conocimientos como posibilidad en sí mismo y un intento por abrir los espacios para que ese Otro llegue y en un momento dado ese Otro pueda ocupar su lugar (Meirieu, 1998).

Los actores asumen un posicionamiento con respecto a las necesidades sociales, sus orígenes enquistada en los actores los que en cierta forma permean para dar forma a sujetos, es decir, ser crítico, reflexivo, analítico y creativo, equivale a la conformación de un paradigma como lo llama Alan Touraine (1987) en el sentido de que cada individuo intenta construirse como sujeto de su propia vida, lejos del predominio de lo colectivo o estructura que diluye al mismo sujeto.

Éste paradigma exige que no solamente seamos escuchados, sino comprendidos y tomados en cuenta (Touraine, 2005), es decir, se busca del retorno de sí mismo, en el cual el formado Honoroe (1980) se sirva del andamiaje construido por el actor y encuentre la posibilidad de reflexión y análisis de lo que hace, por ello, el paradigma del retorno de sí mismo (Touraine y Khosrokhavar, 1994) implica la importancia de formarse como sujeto, un ser pensante que le permita confrontar al modelo de formación, al currículum con el contexto en que se desenvuelve y por ende, apropiarse de él.

CCH

Los actores del colegio aproximan a una construcción de sujeto con base en un currículum que se creó en su momento como oportunidad de un acontecer, una segunda vía con relación al modelo de la ENP, es por ello que, no se trata de buscar estudiantes que reproduzcan un sistema, sino en sujetos que se construyen a partir de un proceso de concientización en el cual “el individuo se transforma en actor” (Touraine, 1994, p. 365) capaz de transformar su situación personal y contextual a partir de las representaciones que tiene cada actor en función de su situación biográfica y con ello intente aproximarse a la realidad del estudiante, por ello, se requieren cada día de mejores concursos como actores frente al aula.

“...le van a permitir tener acceso a la universidad también va a poder tener acceso a una cultura diferente a través del idioma inglés y al desarrollar también esta actitud crítica como de estudiante y reflexiva de lo que significa ser estudiante mexicano ante otras culturas del mundo”(CCHA_ING_mat).

El sistema escolar como cualquier otro sistema busca legitimación en relación a su funcionamiento, adquiere una función social, por ello, la institución contribuye a la “...socialización, distribución de competencias y la educación” (Dubet y Martuccelli, 1996, p. 62), en este sentido, intenta construir un actor que se constituya en un rol, convirtiéndose en actor-rol que habla y actúe en nombre del rol y buscan “uno adaptado a la sociedad en que vive”, es decir, “una producción de actores que se ajustan a las posiciones sociales” (Guzmán, 2004, pp. 88-89), alguien que buscará empleo y que en un momento determinado se olvide de su cultura originaria.

Sin embargo, en el imaginario colectivo de los actores de ambos modelos está la importancia de formar seres pensantes que se atrevan a desafiar su realidad, a “parar el mudo” y no es suficiente el cruce de culturas (Dubet y Martuccelli, 1996) para borrar los orígenes de los sujetos, no podemos negar que el tipo de cultura que se imparte en las instituciones socializadoras permiten el acceso a nuevos mundos, abren oportunidades, pero debemos tomarlas como complemento de la humanización, un acompañamiento de nuestros orígenes del sino como posibilidad de constituirnos en otros, pero, con raíces “...que busquen respuestas propias...y no elaboradas o repetitivas...” (CCHN_PSIC_mat).

“El muchacho que yo intento contribuir a su formación, es un joven con muchas inquietudes y con muchas dudas, pero también con muchas ilusiones y además con la convicción, de que el luchar, el estudiar, el aprender y el proyectarse en la vida, le puede acarrear un conocimiento veraz de su naturaleza, de su entorno, de su posición como persona, como ser humano, como un animal, como un depredador, como un cómplice del deterioro ambiental” CCHO_BIO_vesp)

Aquí encontramos “los motivos para” como posibilidad de proyección (Weber, Schütz, Zemelman, entre otros), parten y conforman un proyecto que confecciona el actor y convierte en acciones sociales, son las motivaciones que particularizan a los sujetos hacia un horizonte de posibilidades, entonces confirmamos que las motivaciones tienen sus orígenes en la planificación y ésta desemboca en una acción que puede omitirse o permitirse, puede ser interna y externa a la vez, que se instituye en el retorno de sí mismo Filloux (1996), entonces, las prácticas escolares y discursivas están en función del contexto, ese retorno evoca la relación del qué, cómo y para qué se vive, nos lleva al darnos cuenta del estar allí (Heidegger, 2005) del arquetipo de relaciones que establecimos en el mundo social de la vida cotidiana. Entonces, las motivaciones “para y porque” dan origen a un sentido típico como parte de un proyecto que opera en el tiempo y en el espacio (Weber, 1984), construyen un conjunto de relaciones y que Schütz (1993) llamó situación biográfica.

“[los alumnos]...puedan analizar dentro de un contexto histórico y en ese sentido pues todo lo que yo hago dentro de la materia es para que ellos sepan primero percibir una realidad y esta realidad la puedan comprender desde como analizarla, utilizarla, reflexionarla y como criticarla a esa misma realidad, pero siempre pensado desde un contexto histórico porque desde ahí partimos. (CCHO_FIL_vesp).

Hay un punto de partida, el contexto, y para leerlo habría que apropiarse de él, para ello, el actor alude al proceso que se sigue en el aula, el programa de estudios, su actitud propia como actor y del como apropiarse de dicho contexto, entonces, las circunstancias de dicho contexto coadyuvan para dar forma al sujeto crítico, reflexivo y creativo “...que tengan una capacidad crítica para que ellos puedan lograr el conocimiento independientemente de su profesión” (CCHV_TAC_vesp).

Las contradicciones en el seno del contexto, constituyen la oportunidad de crear la posibilidad de formar un sujeto autónomo, capaz de tomar sus propias decisiones y asumir sus consecuencias, es

decir, formar ciudadanos en tiempos de crisis sociales y políticas en la cual han sido introducidas de manera externa a la sociedad en su conjunto; formar un sujeto con estas características es una respuesta, insistimos, un antídoto a la contaminación cultural a la cual hemos sido arrastrados y el actor del colegio abona para contrarrestarlo.

iii) Formación para la vida en actores del CCH y ENP

Formar para la vida como sentido tiene dos connotaciones en los actores, por un lado se relaciona con la inmediatez (13,54%), con el mundo social de la vida cotidiana y su diversidad de problemáticas que hereda el sujeto y éste como vínculo de confrontación de lo que aprende y la posibilidad del cómo aplicar. Por otra parte, aprender para una vida futura (7.29%) implica que se prepara al estudiante para tomar un puesto posterior a su trayectoria formativa, una formación de actor-rol, la inserción social como profesional.

Formar para la vida ¿qué implicaciones tiene? asistir a la escuela ¿cuál es el sentido? el objetivo de las instituciones socializadoras son precisamente conducir a los estudiantes al aprendizaje y éste se funda en el marco de relaciones, es decir, es producto de las diversas interrelaciones que se establecen dentro y fuera de la escuela, los sujetos son producto de la intersubjetividad que será la que dominará durante toda la vida en comunión con los demás. Por lo que, el estudiante no construye el conocimiento en solitario, aislado de los Otros, sino que, es a través de la mediación con los Otros y desde un contexto particular que no le es ajeno porque se vuelve común. En este caso, esos Otros que también podemos ser Nosotros (Filloux, 1996) están incluidos, profesores, compañeros, administradores, familia, sociedad en general, etcétera.

Aprender a aprender es un postulado que la UNESCO planteó desde 1972, una respuesta a la situación imperante que se vivía y se sigue viviendo desde ese entonces, una enseñanza que se prioriza en relación al aprendizaje (Pérez, 2014), es decir, importaban más las prácticas de la enseñanza y el docente que el aprendizaje y el alumno. Es posible que este sea el origen de enseñar para la vida, el CCH adquiere uno de estos postulados y dan origen al concientizar a ese Otro de como aprende y para que aprende.

ENP

La influencia del constructivismo como paradigma educativo en los actores docentes en general, es una respuesta a la necesidad imperante que comparten los actores y una forma que se ha impuesto en las diversas reformas educativas que ha tenido el sistema educativo nacional. Por ello se insiste si “algo” aporta el enfoque constructivista, es esa visión de educarnos para la vida, es ese batallar en este aquí y este ahora para el mañana que no luce como nos lo pinta la escuela, sin embargo, se convierte en

posibilidad “*es uno de los elementos más importantes que ha aportado el constructivismo, justamente educamos para la vida*” (ENP01_FIL_vesp), ese educar para la vida, no es aislado es acompañado, el actor nos hace el espacio para ocuparlo, es ahuecarse para que el otro llegue (Larrosa, 2000), un trabajo de acompañamiento que no nos cría en la orfandad (Meirieu, 1998).

“...una educación para toda la vida, puesto que como ya estamos inmersos en la Sociedad del Conocimiento, o más bien de la tecnología, entonces tenemos que dotarlo de los recursos necesarios para que aprenda a aprender por sí mismo y no esté supeditado de acuerdo a la directriz de algún profesor en particular en su formación...” (ENP03_FM_vesp).

Por otra parte, si aludimos hacia la construcción de un paradigma de formación del sujeto que rompa con el esquema anterior y permita el retorno de sí mismo (Filloux, 1996, Meirieu, 1998), implica posicionar al estudiante y saber desde dónde se posiciona, y cuál es su pertenencia, desde dónde habla cuando habla, desde qué construcción colectiva se le enseña a interrelacionarse, y donde no es la individualización en sí, es la formación del sujeto a partir de la pertenencia de un colectivo, lo que implica, que lo individual no se diluye en el colectivo y el colectivo no sustituye al sujeto (Zemelman, 2003).

“...una formación amplia en la que se desarrollan diferentes habilidades, valores y conocimientos.” (ENP03_FyM_vesp).

“...estoy convencido que el alumno no sólo debe salir con la formación que nos indica el programa, sino también de vincularlo con la sociedad...” (ENP09_DER_noct).

La sociedad, familia, SPS, OFI, entre otros esperan en la inmediatez de los procesos formativos, un aprendizaje práctico que responda a las necesidades actuales, la formación que se imparte en el modelo de la ENP de la UNAM , en cierta forma se ha rebasado por las exigencias sociales, además de responder en cierta forma a las exigencias de la educación superior, a contextos en los cuales se desenvuelve el estudiante, una retroalimentación de las diversas expectativas que el actor tiene en sí y para sí, una reciprocidad de acciones en función de los acuerdos político y pedagógicos con respecto a sus prácticas pedagógicas (Weber, 1984, p. 21; Schütz, 1995, p. 41; 1993, p. 128).

“...mis alumnos sean capaces de reflexionar y ser partícipes de su sociedad a través de una lectura crítica, aunque es difícil lograr que más de setenta alumnos cumplan con este objetivo, los alumnos deben de trabajar en equipo, y no de manera aislada para tener mejores resultados en la adquisición de los conocimientos” (ENP03_LyL_vesp).

Los actores de la ENP contribuyen a romper los esquemas tradicionales que caracterizaban al currículum, el sentido de formar para la vida, se funda en ese ir y venir del aula al contexto social como posibilidad de reivindicar su particularidad de estar en el mundo.

CCH

Formar para la vida tiene su justificación en función del por qué se asiste a las instituciones socializadoras. Pero, también corresponde su interrelación entre el SPS, los OFI, y otras instituciones locales, regionales y nacionales para establecer un currículum o lo que se quiere que se aprenda, se enseña, es decir, aquí es donde ese currículum se construye y se distribuye en función del tipo de sujeto que asiste acorde a su condición social y cultural, es decir, existe una distribución inequitativa del currículum (Giroux, 2003). “El papel del sistema escolar es desde el punto de vista capital, los profesores son un filtro o una pantalla entre lo que los investigadores buscan decir y lo que los estudiantes reciben” (Bourdieu, 2005, p.18).

“...qué tanto los alumnos son capaces de lograr resolver problemas, es [decir] revisar el enunciado, plantear la hipótesis, hacer conjeturas sobre todo, la solución de problemas, un examen en ese sentido, un instrumento de evaluación...” (CCHO_MAT_mat).

La formación integral corresponde a construir las bases para vivir en el futuro como posibilidad y es precisamente que el actor acude a un tipo de representación (Ferry, 2008; Lefebvre, 2006) aunque esta puede responder a representaciones propias del actor y no sean tomados en cuenta a las del estudiante, su historia, su vida, su experiencia, entre otras. Incorporar nuevos elementos para poder responder a problemáticas concretas, es pertinente considerar al estudiante y su experiencia como objeto de estudio, que sean sus representaciones de él y no las del actor las que contribuyan a fortalecer el tipo de aprendizaje que adquiere.

“...el estudiante decida cómo solucionar cuestiones, retos, de manera experimental, significa que la tecnología esté presente...” (CCHO_FIS_vesp), o bien, “...el proyecto de investigación desde su hipótesis, tratando de provocar, yo por ejemplo trabajo el ABP, es fundamentalmente una parte del constructivismo...” (CCHO_LyL_mat).

El mundo social de la vida cotidiana escolar a pesar de ser una herencia de los contemporáneos y antecesores, en los cuales se distinguen pactos, acuerdos, formas de conducción, etcétera y de los cuales no fuimos tomados en cuenta, sin embargo, los actores imprimen vida y movimiento en función de sus exigencias. Estar y formar parte de un contexto, coexistimos en función de motivaciones personales y las circunstancias que embargan del propio contexto, en ellas se entremezclan fines, valores, se construyen sentidos y significados para orientar en las finitudes del tiempo y del espacio el desarrollo del estudiante.

“...explicar con mayor racionalidad nuestra existencia como seres humanos, como hijos, como padres, como futuros padres o como padres adolescentes.” (CCH_BIO_vesp)

Podemos encontrar diversas connotaciones en el educar para la vida, implica estar consciente en el espacio que ocupamos y la potencialidad que representa dicho espacio. Estar en el mundo y ser en ese

estar implica una relación de conocimiento, en función de las distintas formas de apropiación de la realidad, es decir, estamos obligados a entender la relación con el conjunto de facultades del hombre como sujeto pensante, visiones, esperanzas de acciones (Zemelman, 1998)

La escuela como institución escolar, se convierte en ese potencial, porque el actor empuja desde lo que se hace hacia ese horizonte de posibilidades, la relación con el conocimiento se construye en el actor, es el ser consciente con dicha potencialidad que representa no solamente el estudiante sino el espacio que se ocupa (bachillerato de la UNAM), es de reconocer la existencia de voluntad y conciencia como sujeto; se construye la oportunidad de apropiarnos de la realidad en función de “realidad objeto, realidad potencial y realidad como horizonte” (Zemelman, 1998, p. 74) corresponde ubicarnos como sujetos pensantes en alguna de ellas y el saber detona no como objeto de la realidad sino de un horizonte de posibilidades que permite situarnos, ubicarnos, darnos cuenta, es decir, podemos asumir una postura, o bien, lo que el actor da cuenta de ese conjunto de posibilidades que representa el estar allí y formar parte de, es decir, mirar el futuro a corto, mediano y largo plazo “*ver nuestra existencia como futuros padres, profesionistas ¿qué seremos mañana cuando tenga 40 o 50 años?*” (CCHO_BIO_vesp).

Entonces el sujeto pensante tiene la oportunidad de reflexión, pero esta se da en función de la oportunidad de retornar sobre lo que se ha hecho y en este caso, el estudiante tiene la oportunidad porque el actor le abre ese espacio, para que pueda ubicarse en función de lo que ha hecho “trabajo sobre sí mismo” (Ferry, 2008, p. 55), porque conduce a reflejar lo que se ha hecho, conlleva a la comprensión y con ellos podemos dilucidar la formación, en cierta forma o de esta forma, el sujeto se relaciona con la realidad y construye una visión de futuro anticipándose a ella y a lo que está por venir.

El sujeto y su relación con el conocimiento, el mundo social y circundante con los dispositivos o medios para la formación (sean contenidos de aprendizaje, el currículum, recursos didácticos, etcétera) pueden brindar la posibilidad de formar para la vida, ésta sea en la inmediatez como lo hemos señalado o bien a futuro como profesional, en ambas se forma para la vida y ésta formación está íntimamente relacionada con la inserción social y su relación, pero para ello, no se dan las cosas en automático, es decir, no basta con presentarse a la escuela y tomar las clases o que el actor dicte su cátedra como sucede muy a menudo en la UNAM con su libertad de cátedra, no es suficiente, y son precisamente las “condiciones de lugar, de tiempo y de relación con la realidad” (Ferry, 2008, p. 55) en las que el actor participa para su creación y se convierte en potencialidad para el Otro.

Educar para la vida nos lleva a “ser más” y ésta no se realiza en la inexistencia de tener, en la indigencia, exige libertad, disciplina, decisión, de elección, de autonomía.

“Para que los seres humanos se muevan en el tiempo y en el espacio en cumplimiento de su vocación, en la realización de su destino, obviamente no el sentido común de la palabra, como un sino inexorable, es preciso que participen constantemente en el dominio político, rehaciendo siempre las estructuras sociales, económicas, en que se dan las relaciones de poder y se generan las ideologías” (Freire, 2001, p. 13).

Serán esas herramientas las que nos conducen como posibles actores sociales que rebasan la monotonía y cotidianidad en que se convierte el sujeto sujetado como posibilidad de irrupción para la transformación como oportunidad de incidencia social que constituye lo que es el joven estudiante que tomó las calles, la rectoría universitaria y hasta la actitud que tomaron aquellos que hicieron del candidato priista "arrinconarse en un baño"; o bien, terminan siendo sujetos sociales que el propio sistema los observa como enemigos públicos y los trata peor que delincuentes y construye políticas de exterminio como el caso Ayotzinapa, Tlatlaya, Puruandiro, Nuevo Laredo, entre otros.

iv) Formación para la educación superior en actores de CCH y ENP

Un sentido asignado de manera directa como *formar para la educación superior* son los *motivos para* del proyecto de formación y más con la reforma del 2008 por parte de la SEP, en la cual desaparecieron los bachilleratos terminales, por lo que todo bachillerato se convierte en antesala para aspirar a la profesionalización, un tipo de especialización de conocimiento (Schütz y Luckmann, 1997), una iniciación para tomar forma (Ferry, 2008) en un futuro inmediato. El nivel medio superior se convierte en dispositivo para alcanzar la formación deseada y requiere del concurso de los más y mejores esfuerzos de administradores, docentes, colegios, órganos de gobierno, no es en solitario porque de lo contrario al sujeto se estaría creando en la orfandad como la creación del Dr. Frankenstein de acuerdo con la visión de Meirieu (1988).

El nivel medio superior se convierte en un horizonte de posibilidades siempre y cuando el actor como último eslabón de la cadena de la educación quiera y tenga la posibilidad para hacerlo, no es un voluntarismo el que hace posible lo anterior sino que, es el juicio crítico, el estar vinculado desde un colectivo, una militancia del cambio y transformación la que hace posible que ese conjunto de prácticas permita orientar dicha formación.

Ese conjunto de contenidos derivado del currículum llevarán y asignarán sentidos y significados para aprender a vivir en sociedad, a conjugar las multivariadas relaciones que allí se derivan, además de construir el sentido de vivir y soñar para un mañana acompañado de mejores condiciones del aquí y el ahora que compartimos, es decir, la importancia de los contenidos estará determinado por la situación geográfica de la institución, es la posibilidad que ofrecen en lo crítico-epistemológico de la posición de capital cultural del educando frente a ellos, “Su importancia efectiva no reside solamente en ellos, sino en el modo en que los educandos lo aprehenden y los incorporan a su práctica (Freire, 2001, p. 95).

La motivaciones están en el entorno y contorno de lo que es la escuela, y en estos persiste la vida y movimiento; asistimos como estudiantes “para algo” ya sea que vayamos con propia voluntad o nos obliguen a ello; los actores que imparten su cátedra no pueden ni deben limitar su visión a una simple relación laboral, existe una identidad corpórea desde que se es estudiante, entonces “ese algo” se complementa y conlleva a buscar los mecanismos para lograrlo en el cual las motivaciones desenvocan en acciones que construyen “...el sentido mentado por el sujeto o los sujetos [y] está referido a la conducta de otros, orientándose por ésta en su desarrollo...” (Weber, 1965, p. 5).

La reciprocidad de acciones permite vislumbrar ese futuro a partir de los acuerdos bilaterales que pueden ser políticos como también pedagógicos, entonces formar a los estudiantes para insertarse en las instituciones de educación superior implica tener expectativas, los criterios de mayor peso C4, C5 y C12 (véase tabla 40) no significa que los demás criterios no estén o sean de menor peso, valdría hacer la pregunta ¿qué criterios no están representados en este sentido como en los otros? ¿tiene sentido formar para la educación superior?

ENP

Los actores docentes de la ENP como del CCH son mediadores de la formación del estudiante entre la diversidad de dispositivos a su alcance, por ello, la pedagogía la comprendemos como aquello que trabaja entre el sujeto y la cultura, entonces, la educación adquiere carta de naturalidad que se construye en un trabajo progresivo y permanente para el acompañamiento del Otro (Meirieu, 2016).

Los actores de la ENP asumen la responsabilidad de enseñar al otro en función de una base, que se toma por sentado por la peculiaridad del modelo, ya que el estudiante que se inscribe en este tipo de instituciones tiene un proyecto, el continuar estudiado, es decir, quien hace examen e ingresa en alguno de los modelos de bachillerato de la UNAM, tienen un proyecto de larga duración, convertirse en profesional, ya que, existe el pase reglamentado en alguna de las IES que la componen, no se está pensando egresar de la prepa e incorporarse al mercado laboral, no es así, los alumno se les garantiza la inscripción en alguna de ellas, con el único requisito de que haya cursado y acreditado los créditos correspondientes y cumplan con las exigencias.

“...formarlos a ellos en aspectos tanto de conocimientos, habilidades o actitudes propias del campo de la geografía para su formación por un lado, como ciudadanos ¿verdad? y como pues en este caso, universitarios...” (ENP01_GEO_mat)

En los relatos encontramos indicios en el que el actor apunta una proyección en la formación de dos frentes como lo hemos señalado al inicio de este apartado, por un lado lo lleva a la inmediatez de la exigencia del programa y del contexto; en este caso, no se ve esa alianza entre lo que se enseña con lo que se aprende, es decir, se busca un aprendizaje relevante y que tome en cuenta los conocimientos

previos, es decir el currículum como la cultura, contenidos y experiencia (Pérez, 1991) del estudiante para cumplir con las exigencias del espacio y el tiempo; por otra parte, la proyección hacia la universidad y lo que representan sus IES, programas de posgrado, sus institutos de investigación, etcétera, hacia allá se proyecta cuando se dice “formación universitaria”.

“...digo ve aunque sea a llevar papeles y ve como se está trabajando y eso es lo que a mí me interesa que ellos se vayan metiendo para formar un poquito de interés en la carrera que vayan desempeñando más adelante, igual si quieres ser abogado, si quieres ser, porque muchas veces nada más les enseñamos matemáticas, pero te lo tienes que aprender a la de a fuerza, no es mi estilo, ...yo quiero ser abogado, pues ve con un abogado y dile que te dé chance de trabajar dos o tres horas en la mañana, si no hay de otra límpiale la oficina y te fijas como escribe y como redacta, oye yo quiero ser arquitecto...” (ENP05_MAT_vesp).

La tarea fundante del enseñar está contenida en los principios básicos de la enseñanza, la educabilidad y libertad, son contradictorias en sí mismas pero necesarias (Meirieu, 2016); la práctica docente del bachillerato de la UNAM goza y se ejercita desde una autonomía al momento de aplicar sus contenidos en el salón de clases y hacen los ajustes que creen conveniente en función de una conveniencia del actor.

CCH

El ejercicio del actor docente del CCH como el de la ENP se desenvuelve en la libertad de cátedra y autonomía, por lo que adquiere un conocimiento práctico, además de poseer saberes, estos los construye en cada momento de su vida, asume un ejercicio práctico, por lo que aplica un conjunto de conocimientos complejos y a través de ellos orienta su práctica para dirigir el desarrollo del Otro.

Esa orientación y su desarrollo adquiere expectativas, porque anteceden vivencias pasadas tanto de actores como sujetos en formación, es decir, se da la motivación como oportunidad de que el Otro se enganche y logre lo que desde un principio debió hacer o por ello se inscribió en ese modelo educativo.

“...tú, los haces sentir importantes, porque tú les preguntas: ¿qué vas a estudiar?, no que ingeniero, bueno usted ingeniero cuando usted construya su empresa, usted va a necesitar esto, porque va a ver las ganancias y las pérdidas...” (CCHN_MAT_mat).

Los encuentros cara a cara entre actores y estudiantes surgen las proyecciones en las cuales actores experimentados tienen la oportunidad de dirigir y orientar a los Otros en el devenir del ser y se constituyen en biografía: autobiográfica y biografía histórica (Schütz, 1993; Bolívar, et al. 2001, “...los motivas para que suban su nivel, y puedan entrar y llegar a la carrera de manera exitosa...” (CCHV_FyM_mat).

El adquirir la forma, abrir el espacio, el experimentar a temprana edad lo que espera el futuro profesional y ¿cómo construir experiencias profesionales que acompañen en la trayectoria del

estudiante del nivel medio superior? la posibilidad de mediación que el actor tiene en función de los recursos, el contexto donde se ubican las instituciones de educación media superior, el área conurbada a la Ciudad de México, en ésta se concentran una gran cantidad de personajes con experiencias, apostarle al intercambio de experiencias, que el estudiante acuda a esos espacios para tener, reforzar o rechazar la idea que tiene de lo que pretende ser.

Este tipo de experiencias evocadas por los actores construyen sentido para dar forma al estudiante, adquiere significación para el estudiante, su base está en función de lo que significa la experiencia y de lo que el Otro quiere ser; el llevarlas a cabo, está en relación del control e hipótesis que guía la acción del actor (Cr 11 y 12) (véase *tabla 40*); lo anterior conlleva a establecer una comprensión dialéctica de la educación, una comprensión crítica de la realidad y los roles de docente y estudiante como sujetos críticos y conocedores.

A) Presencia y ausencia de los sentidos de formación en actores del CCH y ENP

Ambos modelos educativos *autoestructurante* como *el heteroestructurante*, en las cuales, las intervenciones pedagógicas hacia el alumno no necesariamente son acciones que recaen en el proceso de formación, dejan marcas, huellas o indicios en estudiantes y actores que terminan por construir su situación biográfica; en el primero es posible decir que el día a día lo favorece en función de las relaciones con el mundo social de la vida cotidiana y escolar; mientras que en el segundo, se da una autorregulación entre los actores que intentan tener un equilibrio, una conservación entre el exterior y el acontecer en el aula, es decir, se busca una transmisión de conocimiento por oposición a los que se basan en la construcción (Not, 1987).

A pesar de ser los modelos (CCH y ENP) de bachillerato de la UNAM en sí mismos un contrasentido de formación para los jóvenes que aspiran hacia un tipo de profesionalización, ambos comparten los mismos sentidos de formación, a través de los vínculos y relaciones entre actores, a continuación observamos la siguiente estratificación:

a) Los modelos educativos y los Sentidos de formación

Si consideramos que nuestro universo está compuesto de 77 actores, y corresponde en su distribución: por parte del modelo ENP=46 y para el CCH=31 y con base en nuestro método de interpretación que adquiere su peculiaridad en función del diseño de paralelo, cruzado y por saturación, en relación al número de entrevistas. La diferencia entre modelos es de 15 actores no se convierte en significativa porque desde la sociología comprensiva estriba la interpretación, en el gráfico (I) se muestran el número de veces que se presenta el sentido en función de sus categorías que dan origen al mismo.

En relación al gráfico (1) la presencia de los sentidos está en función del carácter propedéutico del bachillerato: *Habilidades cognitivas para el aprendizaje* (#=2.71); *Formación hacia la educación superior* (#=1.75); *Formación para la vida* (#=1.55); y *Formación del sujeto crítico reflexivo* (#=1.45); en este tenor, en promedio observamos que dicha presencia aparece en cada uno de los relatos de los actores.

ENP

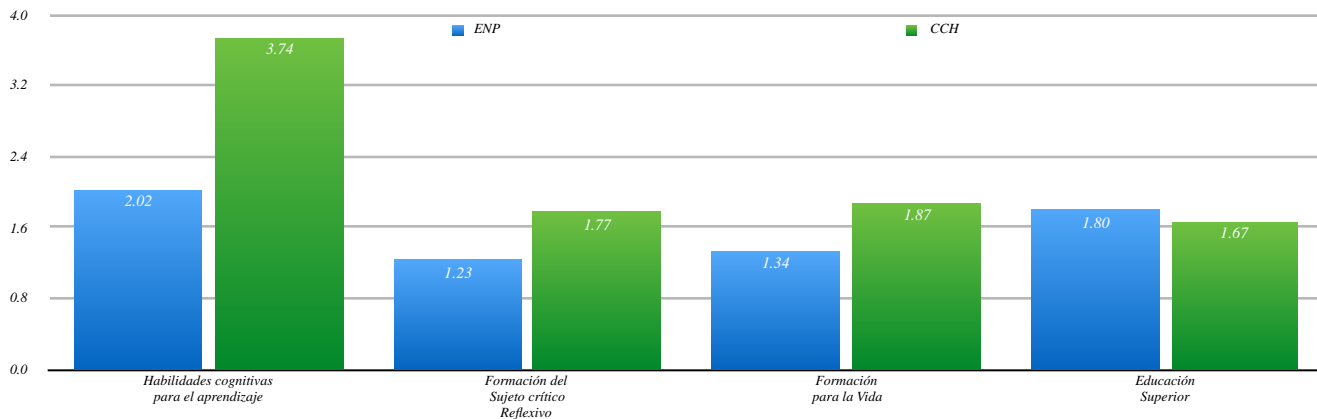
Para los actores del modelo ENP el sentido que mayor presencia adquiere es el de *Formación para la educación superior* (véase gráfico 1), una relación entre actores de 1.8 veces y la presencia de las categorías que dieron origen a dicho sentido. Los orígenes de la ENP y en su momento respondieron a un contexto convulsivo, desde ese entonces prevalece su filosofía “amor, orden y progreso”, conservan la tradición y su intencionalidad se orienta hacia la continuidad de los estudios por parte de sus estudiantes.

CCH

Tres sentidos de cuatro predominan en los actores del colegio en función de la metacategoría de Educación superior (véase ICC), son quienes dan origen a la *Formación de habilidades profesionalizantes* de las cuales *La formación de habilidades cognitivas* es el sentido con mayor presencia en los actores y adquiere mayor relevancia para los de CCH, en promedio se duplica en función del modelo heteroestructurante (Not, 1987); también aparecen *La formación para la vida* y *la formación del sujeto crítico reflexivo*, son un complemento para la formación hacia la educación superior.

A pesar de los cambios y transformaciones del currículum que ha tenido el modelo original del colegio, y quienes justifican que es un contrasentido no hacer reformas en él porque su creador e inspirador

Gráfico 1. Sentidos construidos y compartidos en los modelos educativos de la UNAM



En la presencia de sentidos prevalece el modelo del CCH en relación con el Otro, tres de cuatro, esto no significa que no estén sino es la predominancia e incidencia de los actores

hablaba de la importancia de crear un modelo que inspirara al actor, administrador, academia, estudiante y trabajador en general, con la idea del “método” como posibilidad de formación y transformación que requiere ser actualizado; pero que estas han ido en contra de esa posibilidad, sin embargo, los actores se reafirman en esa oportunidad que representa el colegio y por ello los sentidos dan vida y movimiento como representación de los actores y su responsabilidad de ser a los otros.

b) Género y los Sentidos de formación

En el gráfico (2) se muestra la relación de los sentidos con los varones y mujeres; los sentidos se construyen en función de una lógica (M= 33 y V=44); 11 varones hacen la diferencia y la presencia de los sentidos en ambos actores; en el gráfico (2) se muestra la mayor presencia en los varones. Cada uno de los datos que acompañan al gráfico nos permite mirar la presencia de las categorías que dan cuerpo a cada uno de los sentidos. En este tenor, encontramos que:

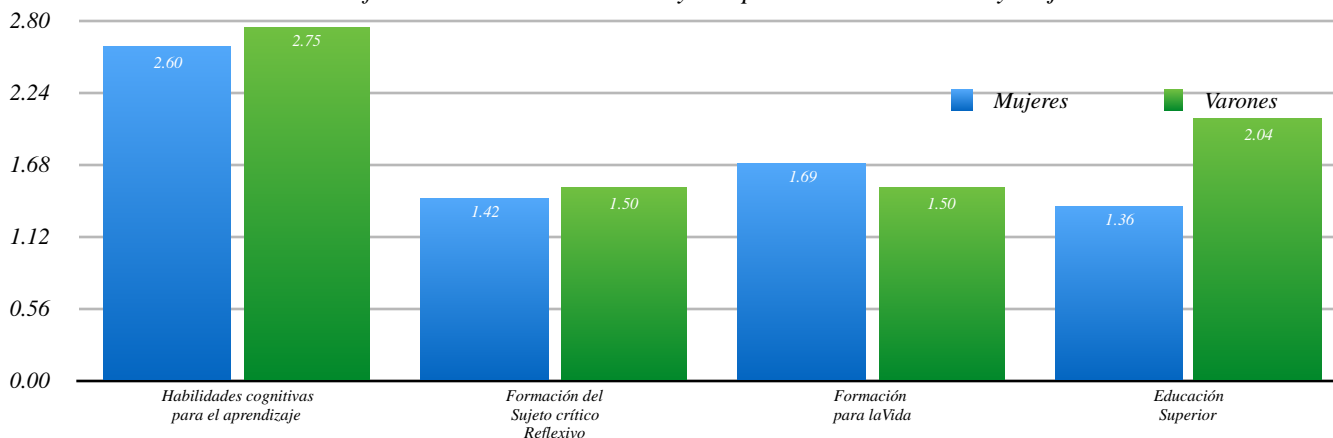
Mujeres

En el momento de separar por a las Mujeres de los varones, el sentido con mayor presencia en ellas es *La Formación para la vida*, son ellas las que orientan y guían sus acciones a través de este tipo de relación con los contenidos y sus prácticas pedagógicas.

Varones

En el caso de los varones, podemos establecer una lógica que no hace que sea determinante la relación entre número de actores del estudio, sino que las ocupaciones, orientaciones o las mismas asignaturas como Física, Química, Matemáticas, entre otras son asignaturas que predominan el gusto por los varones y esta puede ser una relación que permita considerar que en ellos están los tres sentidos con respecto a *La formación de habilidades cognitivas y formación del sujeto crítico reflexivo y Formación hacia la Educación superior*.

Gráfico 2. Sentidos construidos y compartidos entre varones y mujeres



La presencia de tres sentidos en función del género, son los varones quienes orientan a los estudiantes hacia la educación superior en relación a las habilidades cognitivas y la formación del sujeto crítico reflexivo.

El sentido *Formar para la educación superior* 0.68 centésimos la diferencia entre ambos sexos en la que prevalecen los varones, es el sentido que se identifica mayor diferencia entre ambos sexos y sentidos, no podemos afirmar que sean ellos los únicos interesados en formar para la educación superior, pero si nos clarifica la tendencia e intencionalidad de formar hacia la profesionalización del joven estudiante.

c) El mundo laboral y los Sentidos de formación

Nuestra clasificación obedece a lo que los actores afirmaron pertenecer y son cuatro categorías, que e puede pensarse que el turno *nocturno* no existe, sin embargo, ellos lo mencionaron y por ello lo consideramos; y como es de esperarse al observar los gráficos, ubicamos que hay una simple relación si se considera de manera directa la frecuencia con el número de actores, porque su distribución se relaciona con el mayor número de actores en el *Matutino*= 40; *Vespertino*= 28; *Mixto*= 6 y *Nocturno*= 3.

Vespertino

La mayor presencia de los sentidos se ubica en el turno vespertino, en él se hacen presente tres de los cuatro sentidos, la peculiaridad del turno, los estudiantes en su mayoría trabajan (*Guerrero, 2005*) y en el caso de los docentes por lo regular tienen otro empleo no necesariamente en educación. Esta combinación de circunstancias puede explicar el por qué los actores del turno vespertino destacan en la formación de sentidos en sus estudiantes.

Los actores del turno vespertino destacan en dos y comparten con el turno nocturno, *Las habilidades cognitivas para el aprendizaje* 3.2 vs.3.0 del nocturno; *La formación del sujeto crítico reflexivo* y *La formación para la educación superior* se comparte con los colegas del turno nocturno

Nocturno

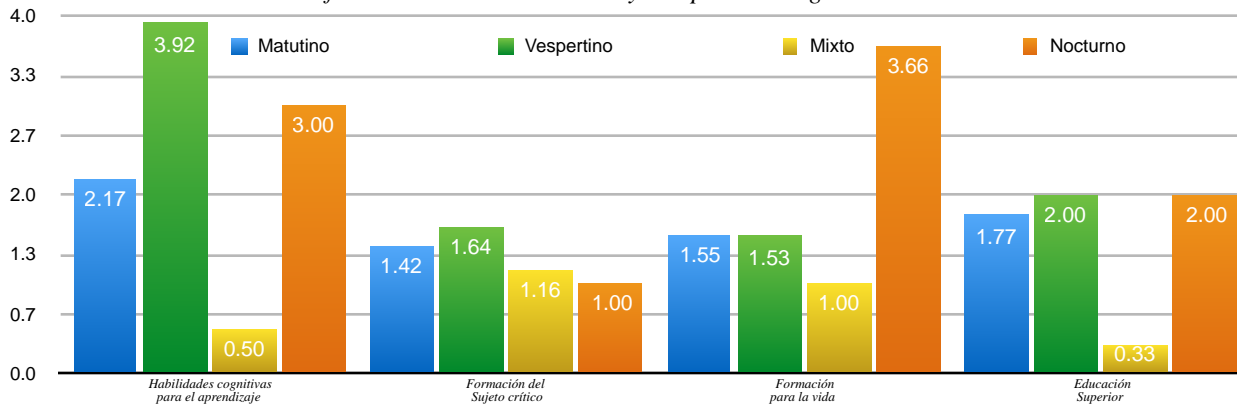
En este turno, sobresale el sentido *Formación para la vida* (3.66) aparecen en el relato de los actores, es el de mayor presencia como sentido profesionalizante de ambos modelos propedéuticos, en este caso, comparten con el turno vespertino la formación hacia la educación superior.

Vespertino y mixto

En estos turnos aparecen los cuatro sentidos pero tienen una presencia ausente mayor en sus actores, ya que los otros turnos sobresalen las categorías en sus relatos que se convierten en sentidos, existen algunas razones que hacen del actor, normalmente los alumnos del turno matutino “son dedicados al estudio”, es más probable que los estudiantes del vespertino combinen el estudio con el trabajo, pero

también los actores que se han acomodado en estos turnos y en su mayoría oscila en una edad entre 40 y 50 años de edad, y se combina con la antigüedad en el servicio el 16.8 % tiene más de 30 años.

Gráfico 3. Sentidos construidos y compartidos según el turno laboral



La presencia de sentidos está dividida entre ambos turnos, vespertino y nocturno, el menos favorecido son los actores del turno matutino, no destaca en uno solo.

Lo que se presenta en este gráfico (3) hay un vínculo con la vida de los actores centrado en las experiencias (Huberman, 1989) y en este caso, nuestros informantes en su mayoría los ubicamos en el ciclo *serenidad y conservadurismo* o bien se *preparan para la jubilación*.

d) Las academias y los sentidos de formación

Nuestro universo de asignaturas está compuesto por seis que integran el tronco común de ambos modelos educativos, el número de actores que se presenta está en función del acceso que se tuvo a dicha información: Matemáticas = 16; Ciencias experimentales o Ciencias Naturales = 24; Histórico Sociales o Ciencias Sociales = 13; Taller de Lengua y Literatura = 15; Inglés = 6 y Otras= 9; ésta última están varias asignaturas que podemos considerar que dentro del currículum de ambos modelos conforman las disciplinas optativas que también coadyuvan a la formación del estudiante.

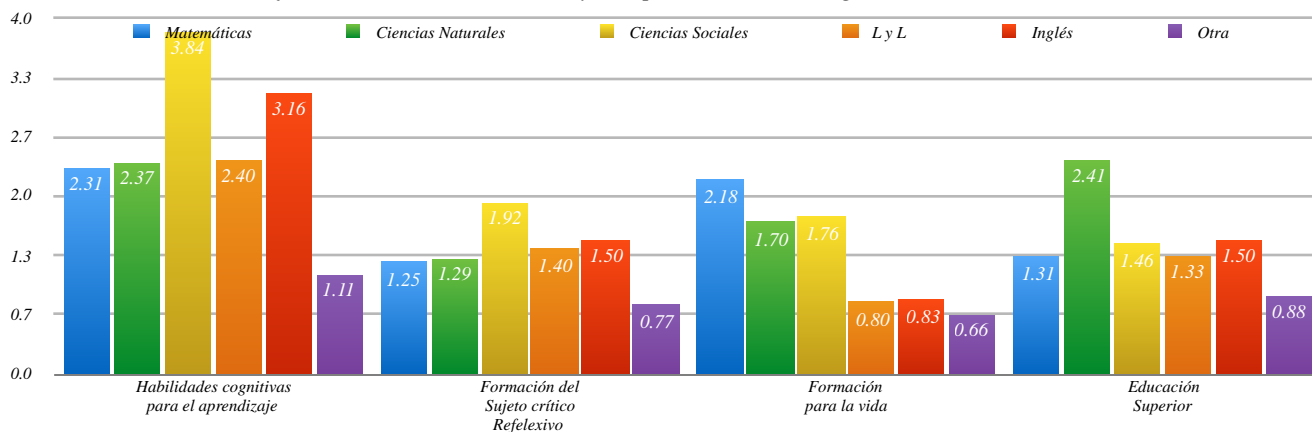
Ciencias Sociales

Las asignaturas que se integran en el área de Ciencias Sociales como Historia para los CCH y Geografía para las ENP (véase gráfico 4), sobresalen dos sentidos de formación: *Habilidades cognitivas para el aprendizaje* (3.84) y *Formación del sujeto crítico reflexivo* (1.92), la presencia está en el número casi cuatro veces en uno y dos en otro los actores refieren a la categoría que da origen a dicho sentido.

Matemáticas

En ésta academia, los actores dirigen sus acciones hacia la *Formación para la vida*, buscan entre sus recursos que el alumno use los conocimientos matemáticos en la vida cotidiana, ésta contenida por un mundo social y circundante matemático, vivimos un mundo físico geométrico, somos herederos de dicho mundo e incluso las ciencias naturales también están en el mundo matemático.

Gráfico 4. Sentidos construidos y compartidos en las asignaturas en ambos modelos



Los sentidos adquieren una mayor presencia en el área de Ciencias Sociales ellos orientan hacia la formación del sujeto crítico reflexivo y las habilidades cognitivas; por otra parte, Matemáticas forma para la vida; sin embargo, Ciencias Naturales se orienta hacia la educación superior.

Ciencias Naturales

En esta academia, los actores orientan y guían sus acciones hacia la *Educación superior*, la presencia de éste sentido es el doble en función de las otras academias, una de las razones son sus asignaturas que la componen Biología, Química y Física que se orientan fundamentalmente para IES particularmente como Medicina y propias de esas asignaturas.

Inglés y Otra

En estas academias a pesar de no destacar por encima de las otras, en el caso de Inglés, ocupa el segundo lugar en términos de su presencia como lo es lenguaje que se vincula con la realidad que se vive de manera global, que se ha insertado de manera obligada, como una habilidad cognitiva que se exige de manera oficial y que las reformas educativas de educación básica se han orientado para aprender una segunda lengua como lo es el Inglés y los actores responden a esta exigencia no social pero sí del sistema.

Discusión final

Los sentidos de *Formación para el desarrollo de habilidades profesionalizantes* en los cuales los actores actúan a través de sus prácticas pedagógicas y están integrados en asignaturas, academias, turno y en uno de los modelos educativos de la universidad operan hacia la integración de saberes prácticos

de cultura popular y combinados con el conocimiento científico para que el estudiante se integre hacia alguna institución de educación superior.

Se busca una futura profesionalización del estudiante y los actores de ambos modelos orientan y guían sus acciones por ello se vuelven sentidos de formación y en ambos modelos comparten cuatro sentidos en esta dimensión y la presencia se distribuye en función de las dimensiones que hemos señalado; podríamos decir que dos sentidos son asignados o damos por sentado que cuando un estudiante se matricula en el NMS está en la idea de continuar sus estudios como lo es el sentido *Educación Superior*.

Sin embargo, el sentido *Sujeto crítico reflexivo* es asignado y construido, los actores del colegio lo asignan porque en los planes y programas de estudio los encontramos como parte de la filosofía institucional, en cambio para los actores de la ENP lo construyen en función de las condiciones en que operan los planes y programas del modelo, ya que éstos están más en la idea de formar a un estudiante que más que reflexione y sea crítico esté listo a través de un cúmulo de contenidos y estrategias para poder operar en alguna IES.

Formación de habilidades cognitivas para el aprendizaje y para la vida, son sentidos que los actores construyen con base en las necesidades sociales que exigen que el curriculum se oriente para enfrentar las diversas problemáticas que debe enfrentar el estudiante, es decir, se da una renovación del programa en función del contexto en el cual se encuentra situada la escuela o el estudiante.

A manera de síntesis, se presentan (la tabla 42) los cuatro sentidos que constituyen la *Formación para el desarrollo de habilidades profesionalizantes* con lo que el estudiante que egrese de alguno de los modelos podrá insertarse al mundo académico que demandan las IES fundamentalmente de la UNAM; el dato que acompaña a cada una de las dimensiones está en función de la frecuencia en la cual aparece en los relatos del actor, pero este está integrado en alguna academia, turno o modelo.

En la dimensión modelo prevalece el CCH, los varones, el turno vespertino, y las ciencias sociales, en estas habilidades profesionalizantes son estas las dimensiones destacables por su presencia o existe el mayor énfasis del relato y aparece la categoría que da origen al sentido.

La construcción de sentidos en el CCH implica la naturaleza de su currículum, forma sujetos autónomos y por ende está en el intento de construirlos críticos, los dota de habilidades para la vida y ellos sean capaces de interactuar con el medio, el contexto y su intención por modificar y transformarlo. A diferencia de la ENP su modelo está más enraizado en su filosofía de “*amor, orden y progreso*” que interactúa con la realidad demandante de tipos de sujetos que están en la idea conservar un lugar en un lugar privilegiado como lo es Medicina, Derecho, contaduría o cualquier otra

licenciatura que se oriente hacia una mayor y mejor remuneración o de prestigio y esto conlleva a preparar a sus estudiantes hacia la educación superior y es por ello que no destaca en los otros sentidos.

Tabla. 42. Formación de sentidos en la metacategoría Educación Superior

| Sentidos (Formación) | Modelos | Sexo | Turno | Asignaturas |
|--------------------------|----------|--------------|----------------------------|-------------------------|
| Habilidades cognitiva | CCH 3.74 | Varones 2.75 | Vespertino 3.92 | Ciencias Sociales 3.84 |
| Sujeto crítico reflexivo | CCH 1.77 | Varones 1.50 | Vespertino 1.64 | Ciencias Sociales 1.92 |
| Para la vida | CCH 1.87 | Mujeres 1.69 | Nocturno 3.66 | Matemáticas 2.18 |
| Educación superior | ENP 1.80 | Varones 2.04 | Nocturno 2.00 y Vespertino | Ciencias Naturales 2.41 |

Los sentidos que asignan los actores en la formación del estudiante del nivel medio superior para la profesionalización en relación a dimensiones como modelo, sexo, turno y asignaturas, en cada una de las celdas aparecen los de mayor número de veces en los relatos de los actores.

Desde que la mujer se incursionó en el mercado laboral, como fuerza potencial capaz de conquistar el mundo social y laboral dominado por los varones, desde esos tiempos éste género ha transitado por demandas, exigencias, conflictos familiares y de carrera profesional” pero, son ellas las que sobresalen en formar para la vida, es decir, son las mujeres quienes miran en los estudiantes formar para crear seres útiles y que respondan a las exigencias de los tiempos actuales.

El turno matutino en cualquier nivel e institución educativa, se ha caracterizado por contar con alumnos y docentes privilegiados, son estudiantes que destacan por su capital cultural, con necesidades en cierta forma resueltas, en su mayoría sino es que en su totalidad, el oficio y dedicación es estudiar, los docentes disfrutan y aprovechan sus energías renovadas después de una jornada de descanso y sus posibilidades de incidir en los otros, son mayores, según Ruiz (1998) el actor es un tipo centrado en el proceso; tal vez esto corresponda a su inexistencia en los datos (véase tabla 2).

Entonces, dadas las carencias y altas necesidades y mínimas expectativas del turno vespertino y el nocturno, entonces, los actores que mayor potencian a los sentidos; son los turnos en los que mayor se sufre; por un lado, es posible encontrar estudiantes que tengan un oficio laboral aparte de estudiar, y los docentes cuentan con otro empleo, por lo que se vuelve un contexto denso, cansado, aburrido, con deseos de terminar la jornada laboral y retirarse a descansar, sin embargo, en los actores del bachillerato de la UNAM no sucede, por el contrario su compromiso es formar habilidades profesionalizantes e insertarlos en el mundo académico de educación superior.

5.5.2 Formación de habilidades para el mundo social y circundante de la vida cotidiana y escolar

El animal desde que se hizo hombre en la tierra se caracteriza por el tipo de relaciones que estableció con el medio natural y después dio origen al social; la historia misma de ese hombre es producto del tipo de relaciones que establece a lo largo de su existencia; en este sentido, encontramos una fuente origen de construcción de acciones sociales que intenta orientar y dirigir a los Otros al dar sentido a las vidas de jóvenes estudiantes como del actor mismo, el aula. En el salón de clases se construyen relaciones profundas para la formación del estudiante del nivel medio superior; El aula de clases es el dispositivo por el cual actores y estudiantes aprenden y aplican relaciones tipo.

El mundo social y circundante de la vida cotidiana y escolar requiere del actores que den forma al estudiante a partir de las relaciones profundas intencionadas en el aula, constituyen formas de construcción de sentidos a través de la mediación del actor, da como resultado sentidos para la vida cotidiana del joven estudiante que se orienta hacia un futuro incierto, con mínimas posibilidades dadas las circunstancias sociales que imperan en nuestro país; sin embargo, los actores apuestan a responder a las exigencias sociales, éstas dependen de ciertos sectores que han hecho hasta lo imposible por situarla en una crisis permanente como los organismos financieros internacionales (OFI), los grupos económicos locales, la delincuencia organizada, los partidos políticos, etcétera.

A continuación (tabla 43) se enumeran los sentidos que se construyen a partir del tipo de relación que se gesta entre los actores docentes con los estudiantes en el mundo de la vida cotidiana escolar, con los cuales se intenta irrumpir ese mundo social gobernado desde los OFI hasta los partidos políticos; constituyen una respuesta como posibilidad de ser más (Freire, 1996) en ellos como un acto recíproco en el cual el actor se ve reflejado en el Otro (Filloux, 1996).

Tabla 43. Relaciones profundas entre docentes y estudiantes y la construcción de sentidos

| Código | Nombre de la Categoría (origen del Sentido) | Frecuencia | % | # veces | Nuevo sentido | Criterios |
|--------|--|------------|------|---------|--|-----------|
| TRC | Trabajo colaborativo | 117 | 8.99 | 1.51 | Formación para el trabajo colaborativo f=271 #=3.51 %=20.8 | Cs1-Cs12 |
| URF | La didáctica como recurso para el aprendizaje | 96 | 7.37 | 1.24 | | |
| DEO | Diversidad de estrategias en la organización del grupo | 68 | 5.22 | .88 | | |
| IDI | Creación de identidad institucional | 37 | 2.84 | .48 | Formación valoral f=224 #=2.9 %=17.21 | Cs1-Cs12 |
| PEV | Práctica y enseñanza de valores | 72 | 5.53 | .93 | | |
| ASG | Apropiación de la asignatura | 100 | 7.68 | 1.29 | | |
| ABC | Aprendizaje basado en la ciencia | 31 | 2.38 | .41 | | |

| | | | | | | |
|-----|---|----|------|------|--|----------|
| DEC | Disciplina escolar | 21 | 1.61 | .27 | | |
| PPC | Pensar el proceso escolar como construcción mutua | 87 | 6.68 | 1.12 | La Otredad como formación f=155 #=2.01 %=11.91 | Cs1-Cs12 |
| OTR | Formación con el Otro | 58 | 4.45 | .75 | | |
| NIV | Niveles de ayuda | 10 | .76 | .12 | | |
| PRP | Primacía en relaciones profundas entre docentes y estudiantes | 48 | 3.68 | .62 | Formación para actuar en comunidad f=188 #=2.44 %=14.45 | Cs1-Cs12 |
| FOC | Relación congruente | 21 | 1.61 | .26 | | |
| TPC | Tipificación positiva y negativa hacia los estudiantes | 48 | 3.68 | .61 | | |
| AVS | Aprender a vivir en sociedad | 18 | 1.38 | .26 | | |
| EPS | Enseñanza práctica y sentidos | 55 | 4.22 | .71 | | |
| CMA | Conciencia por el medio ambiente | 36 | 2.76 | .46 | | |
| MOT | Motivación hacia el estudiante | 61 | 4.68 | .79 | Formar para el cambio de actitud f=133 #=1.72 %=10.2 | Cs1-Cs12 |
| CAC | Cambio de actitud | 60 | 4.61 | .77 | | |
| TRP | Transformación como posibilidad educativa | 12 | .92 | .15 | | |
| CAV | Contenidos aplicados para resolver problemas de la vida cotidiana | 78 | 5.99 | 1.01 | Apropiación del contexto f=106 #=1.37 %=8.14 | Cs1-Cs12 |
| APR | Apropiación del contexto | 28 | 2.15 | .36 | | |
| USL | Una provocación para el uso funcional de la lengua | 57 | 4.38 | .74 | Formar hacia la construcción de actos comunicativos f=79 #=1.02 %=6.07 | Cs1-Cs12 |
| ADR | La comunicación didáctica en las redes sociales | 22 | 1.69 | .28 | | |

Siete sentidos se derivan de la metacategoría "Relación docente-estudiante" que se construyen en función de la mediación del currículum, con la intención de formar al estudiante para irrumpir en el mundo social y circundante de la vida cotidiana y escolar de ambos modelos educativos CCH y ENP.

i) Formación para el trabajo colaborativo en actores del CCH y ENP

La escuela como punto de partida y conjuntamente con los diversos dispositivos en la cual intervienen, se convierten en dispositivos para entrenar y dar forma a quien llegue, es decir, el fenómeno social como lo es la educación constituye en un cruce de culturas (García, 1999), se instituye una violencia simbólica (Bourdieu, 1999, p. 222; Giroux, 1992; McLaren, 1997), dando origen a un sistema de secularización (Almond y Powell, 1972), etcétera. La escuela es el dispositivo ideal para construir la situación biográfica (Schütz, 2003), una caja de herramientas para el capital social y cultural (Bourdieu,

1984) y a través del tiempo da origen a su biografía histórica y autobiográfica en función de los encuentros cara a cara que va teniendo en el mundo social y circundante de la vida cotidiana y escolar.

Es decir, la educación que emana de las instituciones escolares a través de las prácticas escolares y discursivas se convierten en dispositivos que transforman a los actores, brindan oportunidades de interactuar en el mundo social y circundante de la vida cotidiana, ya sea de manera individual y colectiva. En este tenor, se comparten valores, normas y principios institucionales por los cuales se aprende desde las instituciones escolares a construir relaciones sociales, por lo que, el capital social es una construcción colectiva que se restringe a un contexto social y económico determinado (Bourdieu, 1984). Los sujetos luchan por la obtención de un capital simbólico, en este caso, los actores del bachillerato de la UNAM buscan en sus estudiantes las carencias que traen cargando desde el preescolar hasta el propio bachillerato y con ello, intentan construir prácticas que orientan en la formación de la situación biográfica dan contenido a través de un stock para el trabajo colectivo y colaborativo.

ENP

Los actores desde lo individual, son producto de un “pluralismo y del sentido común”, esta relación constituye “el patrimonio colectivo o alma de la colectividad” o bien “la socialidad” (Maffesoli, 1993, p. 182) es la escuela una institución en función de dar forma al Otro, y esta forma tiene que ver con dotar de habilidades colaborativas, en este caso:

...ahora en equipos trabajan pero, ya con un poquito más de experiencia, ahora la planeación es muy importante, es decir, cuando yo los pongo a trabajar en equipo en cosas pequeñas, pero siempre hay que darles el objetivo, qué es lo que tienen que practicar, en que se están centrando (ENP09_ING1_mat).

Las prácticas pedagógicas que atribuye el actor para que el Otro las aprenda, allí están los ejemplos, en función de como los actores intentan hacer del otro tenga la capacidad de asumir en función de las exigencias sociales.

Se emplea un trabajo dinámico que se desarrolla en equipos, se orienta la labor hacia la práctica de la lectura, el análisis crítico, la expresión oral y escrita, se desarrollan debates, mesas redondas, exposiciones, elaboración de ensayos (ENP01_LyL_mat).

El trabajo en equipo, requiere de que se hagan trabajo en equipo, grupales, el logro de objetivos comunes, incentiva el desarrollo del pensamiento crítico, se instruye la motivación individual y grupal, que sea capaz de tomar decisiones en función de como las prácticas pedagógicas se instituyen para dar forma al trabajo colectivo.

...no me gusta colaborativo porque me acuerdo mucho de la época de cuando Francia fue ocupada por los nazis y la parte de Francia se llamaba así que fueron los que colaboraron los nazis, me gusta más trabajo en equipo, definitivamente (ENP05_HIST_mat).

Los procesos de transformación que el actor asume con respecto al contexto histórico en función de las relaciones que se establecen, por ello “La Escuela Nacional Preparatoria tiene como objetivo la formación integral y armónica del estudiante, por lo tanto, en el aspecto individual y colectiva.

CCH

Promover la participación individual y colectiva, para que el alumno reformule y asimile la nueva información, comparta sus percepciones e intercambie información en la resolución de problemas (CCH, 2003). Las prácticas escolares y discursivas que construyen el trabajo colectivo en los entornos y contornos escolares, constituyen las bases de la conducción de actores y estudiantes en relación a tipos de valores como la solidaridad, el reconocimiento del Otro, ayudar o colaborar con Otros y no es una cuestión simple de trabajar en equipo por atender un grupo de más de 50 estudiantes.

...sobre todo el trabajo, cooperativo, el trabajo colaborativo mediante equipos de trabajo, aunque no todos los trabajos son por equipo, le digo, si trato de ubicar al grupo o a los grupos, le digo, porque bueno, los grupos de “ telerid” son de 50 personas, 55, en el salón (CCHN_LyLI_vesp).

El salón de clases es un espacio social (Lefebvre, 1991), en el cual convergen acuerdos políticos, sociales y pedagógicos, reciprocidad de acciones, en el cual los actores y estudiantes interactúan a través de un *habitus* con posibilidades de aprendizaje, los sujetos dejan huella social y material aún después de la muerte; por esa razón no hay una reflexión del mundo social pero es allí donde ocurre esa posibilidad de trabajar de manera colectiva.

Entonces, el trabajo colaborativo, los estudiantes aprenden a resolver juntos los problemas, desarrollan habilidades de aceptación, reconocimiento del otro, liderazgo, comunicación, confianza, toma de decisiones, solución de problemas, conflictos, procesos de gestión, administración de recursos, tiempo, espacio, aprenden a pensar, practican valores, etcétera.

...tengo muchas estrategias grupales, pero la que más me gusta es el aprendizaje colaborativo, que tiene sus bases en Vigotsky con la Zona de Desarrollo Próximo, (CCHO_HIING_mat).

Las acciones colectivas en los espacios sociales como lo es la escuela, es un escenario que ayuda a construir al Otro a partir de la interacción, son prácticas sociales y culturales que dejan huellas en función de la intencionalidad, de los motivos/para que tiene el actor, es el laboratorio, el teatro, el patio escolar, donde se construye la oportunidad que conduce a edificar al ser que debe de insertarse en el mundo social y circundante de la vida cotidiana en alguna de sus dimensiones.

ii) Formación valoral en actores del CCH y ENP

Formar valores desde las instituciones escolares cada día se torna compleja porque no es una actividad aislada de la sociedad y del contexto en el cual se ubica la escuela con el sujeto, además si agregamos sus orígenes, es decir, es un trabajo en comunión con los Otros, por lo que, no corresponde únicamente a la escuela educar en valores; en los últimos años las juventudes han sido absorbidas por las reglas de la globalización del mercado y convirtiendo al tiempo en mercancía (Giroux, 2003), además de convertir en desechable al tiempo y tecnología (Bauman, 2005), es decir, vivimos una realidad líquida y nos hemos convertido en nómadas a través del *ciber espacio*, éste se convierte en multifuncional para cubrir las necesidades de diversos actores, se vive en la velocidad impuesta por el sistema financiero internacional.

Dadas estas condiciones, la UNESCO y el informe de Jaques Delors (1996), a nivel internacional los valores adquirieron carta de ciudadanía nacional, y desde allí, se fijaron políticas públicas para enseñar valores y en especial, la educación básica. La enseñanza de valores se ocupó como tema transversal en estas instituciones, aunque nunca se les enseñó a los docentes de educación básica como desarrollar este tipo de temáticas, pero por lo menos quedó en intenciones.

La formación valoral o enseñanza de valores, otros la llama “educación en valores, educación del carácter, educación moral y cívica” (Yus, 2002), “una formación valoral” (Schmelkes, 2004, p. 24), en ambos casos, al sujeto se le intenta enseñar más que dotar de dispositivos que permitieran desarrollar una capacidad de formular juicios de valor y actuar en consecuencia.

De acuerdo con Schmelkes (2004), los valores no son autónomos, no son genéticos, requieren que el individuo sea empujado (Maffesolli, 1993) para el logro de dichas acciones, y el único espacio que puede lograrlo es la escuela por el tiempo que pasa el estudiante en ella, y el intento por homogeneizar el carácter a partir de la diversidad cultural que la acompaña. El sistema político social quien toma a la institución escolar como un proceso del “borrón y cuenta nueva”, más que como punto de partida para la formación de sujetos. Entonces la escuela se convierte en un dispositivo de dispositivos que permean lo valoral del sujeto para que éste ocupe su lugar en compañía del actor mediando por una cultura.

Las prácticas escolares y discursivas que se instituyen para dar forma a lo valoral implica intencionalidad, sentido, dotada de motivos para/motivos porque (Schütz y Luckmann, 1997), un control e interpretación de hipótesis causal de los actores (Weber, 1984, pp. 9-10), se atribuyen sentidos y significados (Schütz, 1995, p.41) en el aula. La familia lleva a sus hijos para que estos cambien su cultura y adquieran nuevas habituaciones que han de forjar la autobiografía y biografía para ocupar un rol.

ENP

Las únicas bases que tiene el sujeto como futuro actor insertado en el mundo social de la vida cotidiana es lo que promueve la escuela y es en ella donde se tiene la posibilidad de insertar al sujeto para que sea dotado de una ética en los procesos de desarrollo social, económico, político y cultural, es decir, son los dispositivos que el actor construye o lleva a los escenarios de representación de la realidad (Lefebvre, 2006, Larrosa, 2000) para poder situar al estudiante y con ello haya un aprendizaje significativo que trascienda las aulas, al considerar la experiencia de los estudiantes, entonces los dispositivos pedagógicos se construyen en verdaderos arquetipos de la formación valoral.

...tenemos todos los ejemplos sobre el amor, sobre la justicia, sobre la honestidad pero también sobre lo otro: sobre la injusticia, el odio, la mentira, la competencia, etcétera, y a través de la literatura, trátase del género literario (ENP04_LyL_mat).

...mis maestros fueron verdaderamente afectivos, respetuosos yo estudié en escuelas oficiales todo el tiempo y me siento muy orgullosa de ello, mis maestros eran muy cumplidos, puntuales, estaban muy bien preparados. Escribí un artículo que se publicó en una revista que se llama “Difusión” de la UNAM (ENP01_LyL_mat).

El actor es visto como un referente y guía del estudiante, se convierte en un punto de partida para la enseñanza valoral. La realidad es mucho mayor exigente de una época con respecto a otra y hoy en día han sido rebasados los límites sociales de la tolerancia y se han desbordado en problemas complejos que requieren un tratamiento interdisciplinario para su comprensión. Por ejemplo, los “*ninis*” no es una producción individual o de un tipo de sociedad, sino más bien, es un producto de éste sistema político social que tiene la fábrica de pobres.

CCH

Los modelos de bachillerato de la UNAM está en su programas construir seres éticos, es una corresponsabilidad e interdisciplinariedad institucional y fuera de ella, ya que intervienen la sociedad en general; en el caso escolar, los actores toman como referente a sus predecesores que han dejado huella en el proceso formativo, se alude en función del nivel de implicación que han tenido en sus vidas, e incluso, hay quienes decidieron una profesión por dicha influencia. Los actores se sirven de los valores transmitidos por sus antecesores, constituyen parte de su “situación biográfica” e histórica construida en los encuentros cara a cara.

...cuando hablamos de ética por ejemplo, simplemente enseñarle a alguien que debe de ser un ser ético ante su profesión, no solamente ser un burócrata de la profesión, sino tener una vocación ante ello, yo creo que seas profesionista o seas ama de casa, bombero o lo que sea, te va a servir la filosofía y fundamentalmente de la ética (CCHO_FIL_vesp).

Combatir a los burócratas de la profesión implica una posibilidad en los actores progresistas que miran a la ética como parte corpórea a dicha profesión, pero, no es privativa de las profesiones, todo ser humano debe ser ético en función de mirar al Otro como referente, del ser y hacer o todo lo contrario, ya que existen antivalores, estas pueden servir como estrategias para el aprendizaje, por ello, se insiste en tomar en cuenta la experiencia de los estudiantes como mecanismo que permita mirar esos mundos que se pierden en la cultura escolar.

Entonces, aprender de manera colectiva constituye el “aprender a compartir con otros, a descentrarnos relativamente con respecto de nosotros mismos, y por consiguiente reconocer y juzgar nuestro egocentrismo” (Morin, 1999). Esta oportunidad que en el aula se gesta tiene la posibilidad de incidir e insertarse en la vida comunitaria y el propio estudiante asignarle sentido a lo que aprende, como lo vienen siendo sentidos como actuar en comunidad, aprender a comunicarse en diferentes escenarios, etcétera.

iii) Formación para actuar en comunidad en actores del CCH y ENP

La comunidad es el espacio en el cual circunda el mundo social de la vida cotidiana (Husserl 2008) y está “subjetivamente provista de sentido” (Weber, 1997, p. 189) en relación con los Otros. La actuación del Ser está en función de fines, valores y se orienta hacia expectativas, pueden ser recíprocas o no, sin embargo, en la comunidad de manera implícita se exige un tipo de comportamiento y las instituciones socializadoras como la escuela, la familia, orientan sus acciones con ciertos fines que permitan una socialidad por medio de normas que se imponen, se heredan, se comparten, se asumen, etcétera.

Los actores orientan sus prácticas escolares y discursivas en función de las expectativas que se esperan de las instituciones, son ellas quienes posibilitan “actuar en sociedad” (Weber, 1997, p. 191) son acciones de los actores que median en función de un orden instituido por individuos que se asocian para orientar y dirigir los comportamientos y desarrollo de los Otros.

Actuar en comunidad es adverso “al actuar en masa, en acción recíproca o por imitación” (Weber, 1997, p. 202), en este caso, el bachillerato de la UNAM imprime un sello institucional una especie de “*made in UNAM*” en el actuar de los jóvenes o transeúntes de ciudad universitaria, encontramos una actitud de los actores por lo menos cordial cuando alguien transita en auto y cede el paso a los Otros que podemos ser Nosotros (Maffesoli, 1993), acompañado de un saludo o cualquier otro indicativo que hace del universitario una actitud valoral que garantiza el respeto a terceros y permite una convivencia con la comunidad universitaria.

ENP

Interpretar sentidos e función de los 12 criterios (*véase tabla 40*) como aprender a vivir en sociedad y actuar en comunidad a partir de la actitud ejemplar que puede ser el actor y tipo de relaciones que se fundan en el interior de las aulas, los actores actúan como dispositivos de formación para la actuación en la comunidad e intentar el logro de sus actores y estudiantes una “socialidad exitosa” (Berger y Luckmann, 2003, p. 162) en función del logro dentro y fuera de las aulas, es decir, una simetría entre la realidad objetiva y la subjetividad.

“...tenemos una convivencia preciosa, porque no, que no es la extra clase, que por eso soy tiempo completo, y busco un rinconcito, no hay lugar pero ese salón. Me meto aquí, me meto allá, porque es la única manera, la relación con el alumno, que es lo que debemos tener los profesores de tiempo completo” (ENP01_BIO_mat).

Formar en comunidad implica enseñar, aprender y compartir en la dialogicidad, un diálogo simétrico entre iguales, actores y estudiantes, construirían nuevos encuentros cara a cara como iniciativa de una reforma educativa de sus modelos y contrarrestar lo que el estudiante y actor heredan del mundo social de la vida cotidiana, la ley de la selva; el respeto al Otro como posibilidad de cambio y transformación, favorecer un “encuentro de hombres en el mundo para transformarlo” (Freire, 2005, p. 116), de la mano del actor el estudiante puede ser acompañado, que no se sienta en la orfandad (Meirieu, 1998) y poder incorporarse a cualquier tipo de comunidad.

“...yo creo que eso debería de estar como un proyecto nuevo educarnos a nosotros que estamos para educar a los jóvenes con un propósito bien claro que es crear gente honesta, crear gente de valor y gente que va a estar con mucha responsabilidades en cuanto a su trabajo frente a personas que van a tener en las manos, en sus manos, su vida, su seguridad, su desarrollo etc.” (ENP09_MOR_noct).

“...interactuar con ellos, para que la materia de Geografía le dé gusto, y aunque muchos de ellos no van para Geografía, si como cultura general, deben tener conocimiento de tal...” (ENP04_GEO_mat).

Se atribuyen valores, comunicación, acción, integración, etcétera, dotar de herramientas a través de diversos dispositivos tomando como punto de partida las experiencias previas que acompañan al estudiante para que se logre aprender a vivir en comunión con sus semejantes, no importa clase social o extracto, nivel de preparación, indispensable para aprender a vivir en comunidad, la comunicación constituye el parteaguas de la formación, ya que, le permitirá socializar en algún tipo de comunidad científica, comunitaria, social, cultural, religiosa, etcétera.

CCH

Éste sentido se comparte entre ambos modelos educativos de la UNAM, por lo que, la formación docente para el aprendizaje en y con la comunidad, tiene implicaciones en términos de insertarse en el mundo social y para ello se empuja al estudiante a buscar respuestas, a resolver problemáticas, la vida

cotidiana en la cual habita le da la posibilidad de hacer uso de sus conocimientos adquiridos; como lo mencionan los actores, implica llevarlos al diálogo para que aprendan a descodificar a través de “círculos de investigación temática” (Freire, 1971, p. 102), el planteamiento de Freire, implica estatificar grupos de 20 personas, y a partir de allí, descodificar el discurso, los materiales, el currículum que funda a los modelos educativos para poder dar inicio a una forma de ver y actuar en el mundo social.

“Planteo algo que se llama lectura creativa, y la lectura creativa parte de que leemos con los cinco sentidos no, que no solamente leemos con el intelecto entonces hacérselos entender ya con estrategias concretas desde ir, el chico le tiene miedo al libro no lo subraya, no hace anotaciones, no consulta vocabulario, entonces esa es mi primera práctica que el chico aprenda que hay una metodología de la lectura...” (CCGHO_FIL_vesp).

Actuar en comunidad, implica primero, aprender y después compartir tiempos, momentos, acciones (Weber, 1997), como lo menciona el profesor de Filosofía, se le tiene que enseñar a prender a partir de diversos dispositivos, el sujeto no nace miembro de una sociedad, sin embargo, está ligado con lo más próximo que es la familia en ella se imprimen las marcas, las líneas de la predisposición hacia la socialidad “la internalización” (Berger y Luckmann, 2003, p. 162) ésta como proceso de la interpretación para dar sentido o significado a los acontecimientos y con ello se vuelve subjetivamente significativo para otros, entonces actuar, vivir y compartir en la comunidad no se hereda, se aprende y el aula es un espacio con posibilidades.

“...el aprendizaje grupal, nosotros hemos discutido con profundidad y hemos decidido que el enfoque, la orientación sea en lo que se considera social, lo técnico o sea la tecnología, la sociedad y el conocimiento, la tecnología porque eso nos ha permitido acercarnos más observaciones y vivencias a los jóvenes de muchas cosas que incluso hasta hace poco no eran posibles. La actuación en comunidad implica la actuación dialogal” (CCHO_BIO_vesp).

La dialogicidad como punto de partida en los procesos aulicos, conlleva a combatir la individualidad de los sujetos, nos permite compartir de manera colectiva, nos lleva a salirnos desde nuestros propios cánones que nos marcan como individuos, rompemos nuestra individuación que traemos desde casa, en el colegio, sus estrategias están marcadas por los trabajos colectivos, además de las condiciones que operan en ambas instituciones, el número de alumnos por grupo difícilmente podrán centrar al estudiante y atenderlo de manera individual.

iv) La otredad en la formación de estudiantes del bachillerato en actores del CCH y ENP

Educar y formar en la otredad implica reconocer la existencia del otro, ese otro es un sujeto diferente a mí pero forma parte de mí, ya que, sus actos influyen de manera directa e indirecta, constituye que ese

Otro (soy yo) visto desde ese Otro, entonces el Otro y los Otros somos nosotros (Maffesoli, 1993), sin embargo, la sociedad mexicana es convulsa por una serie de problemáticas orquestadas desde un tipo de dirigentes enfermos que tiene más conflictos sociales que la década pasada y que amenaza al resto de sociedad, es decir son estas excentricidades que se vuelven en crisis sociales. A manera de ejemplo, 600 mil delitos sexuales se cometen en México durante el último lustro, una presencia ausente de la justicia por castigar dicho delito.

El sentido de otredad en el reconocimiento del Otro, son los vínculos y relaciones que se establecen con ese Otro, al mismo tiempo está presente-ausente, es decir, existe una alteración del sujeto con respecto al Otro, puede concebirse como una alienación de tipo dicotómica en el sentido de ser conflictiva y fecunda a la vez (Lefebvre, 1983, p. 58).

El otro que se vuelve Otro como “conciencia colectiva” como lo llama Durkeim (Gutiérrez, 2003, p. 48) o bien, el Otro que podemos ser Nosotros (Maffesoli, 1993) implica la construcción del sentido y significado que gobierna mis emociones, actos en presencia-ausente de ese Otro, es decir, a través de él me reconozco, la existencia del Otro puedo llamarme y sentirme sujeto, y no es simplemente un juego de palabras lo que permite que los actores construyan el sentido de la otredad como dispositivo de formación en los estudiantes del NMS de la UNAM.

ENP

Los actores que laboran en el modelo de la ENP orientan sus acciones en función de construir en el estudiante el reconocimiento del Otro, se construye un antídoto ante la sociedad que contamina a los jóvenes estudiantes en función del consumismo y la ausencia de solidaridad entre la sociedad, un conflicto que se vive en la sociedad actual, el de no reconocernos en los Otros y no interesarnos lo que le sucede a ese otro; es una posibilidad de cambiar el tipo de relación entre delincuencia y gobierno, sociedad e individuos comunes.

“...una de las niñas que vino, embarazada, faltó casi todo el año escolar y ella lo que hizo es comprar su cuadernillo, ella leía, hacía los ejercicios y venía los viernes nada más a dudas, aclarábamos las dudas, se volvía ir y aclaramos y el siguiente viernes” (ENP01_MAT_vesp).

La otredad dice Lefebvre (1983) es una relación con el Otro presente-ausente, es decir la relación del sujeto está en función del reconocimiento del Otro; aún ausente sigue estado presente porque se ha fundido una relación, un referente que hace posible nuestra existencia, ya que, dicha relación establece una alteración-alienación, por lo que la relación con el otro está en función de la alteridad una relación con ese Otro “eventualmente conflictiva y fecunda” (p. 58), como es el caso anterior un reconocimiento de limitaciones, posibilidades y así se muestra el compromiso y reconocimiento del Otro a partir del conjunto de relaciones docente-estudiantes.

“...es difícil reconocer a todos tus alumnos, y apoyar a cada uno en las dificultades que presenten, pero de alguna manera a pesar de mi pérdida de ánimo nunca se puede olvidar que los alumnos son lo fundamental y principal, más allá de lo institucional” (ENP03_CS1_vesp).

Nombrar al Otro, un sujeto que es posible nombrarlo a partir de una “articulación significativa” heterogénea, escindido entre la diversidad de significantes, con posibilidad de ser nombrado, con lenguaje, con deseos, lleno de subjetividad como Otro que construye su acervo (Gutiérrez, 2003, p. 59).

“...creo que un 80% si es congruente porque al menos mis alumnos que he tenido aquí que me los encuentro que han terminado su carrera como que ellos creen que el haber tenido un curso de Física, Matemáticas de manera sólida si le ayudó a ver el área que escogieron fue el correcto, esto es por intuición no conozco realmente a fondo cada 100 alumnos que estuvieron cuántos terminaron” (ENP05_FIS_vesp).

Como se ha mencionado, la alteridad se convierte en la alteración, el cambio de actitud, de acción, percepción y actuación, es decir, yo y el otro, la relación que establezcamos nos conduce a una alteración y una posibilidad de alienación. La cultura para Meirieu (1998) no garantiza la comprensión del Otro, se podrá tener dicha cultura dominante o subalterna, con ello no es posible una garantía de poseerse y con ello, “yo sea capaz de ir hacia el Otro y entenderle” o bien, “escapar de mi soledad ayudándole a que escape de la suya”. Sin embargo, puede ser un punto de quiebre en el sujeto, poseer la cultura lo dispone para acceder a la posibilidad de vincularse a él, en los dispositivos educativos, en los objetos en los que podemos reconocernos ambos y así me proporciona los medios sin los cuales no hay ningún verdadero ejercicio de comprensión, sin los cuales no hay nada más que desesperación y delirio (Meirieu, 1998, p. 134).

CCH

En el mundo social de la vida cotidiana, la otredad “*Erebnisnähe*”, la proximidad del forastero con la “experiencia vivida” (Schütz, 2003); un Nosotros se vuelve funcional al grupo, institución, colectivo, es decir, “el surgimiento de la congregación a la cual se afilia por ideología o necesidad de protección” (Maffesoli, 1993, p. 174), ahí están las academias, los colectivos, los quipos de trabajo que se perpetúan en el trabajo, se constituyen para tener un sello que trascienda entre comunidades y más allá de su muerte.

...soy muy feliz de que los alumnos piensen y que además sean capaces de relacionar el pasado histórico con el presente. Y mis alumnos en inglés ah son geniales porque al nivel que nosotros pretendemos llegar, el del marco común europeo en el nivel A2, los alumnos ya pueden intercambiar información personal básica, pero intercambiar quiere decir, que están pensando lo que dicen en inglés y eso es todo un logro (¿no está en los 6 semestres?) no, nada más tenemos los 4 primeros semestres, es un grupo piloto el que tenemos en sexto que también son geniales, pero también me da muchísimo gusto que los alumnos sean capaces de interactuar en un idioma diferente..., tenemos una referencia que se llama el marco común europeo para el aprendizaje de lenguas y es el que nos rige en

la mayor parte de los países del mundo porque tiene una organización, porque tiene enfoques, porque tiene objetivos muy claros, entonces sí los estamos logrando, solamente hay que trabajar con los alumnos (CCHO_HING_mat).

Los actores empujan al estudiante para conocer ese nuevo mundo que está por descubrir con la posibilidad de adecuarse a la nueva cultura, amoldarse en el sentido de ocupar un rol como futuro profesional, con las intenciones de no sentirse extraño en la cultura que está por arroparlo y desaparecerlo de la popular, en este sentido:

Para el forastero que se incorpora al grupo, la pauta de éste último no garantiza una probabilidad objetiva de éxito, sino una posibilidad puramente subjetiva que debe ser verificada paso a paso; en otras palabras, debe asegurarse de que las soluciones sugeridas por el nuevo esquema también producirán el efecto deseado para él, en su especial situación de extraño y recién llegado que no ha logrado captar todo el sistema de la pauta cultural, cuya incongruencia, incoherencia y falta de claridad, en cambio, lo desconciertan. (Schütz, 2003, p. 105).

Entonces la Otreidad una condición de posibilidad “aquello que empuja al Otro” (Maffesoli, 1993), por qué hacerlo, para qué hacerlo, son los retos que la escuela debe lograr en el estudiante que ha de emigrar.

...los chicos desarrollan su proyecto de investigación, ...a través de los cuales, trabajan tiempo extra y se quedan, muchas más horas del horario de clase, se han quedado de aquí a las 6, 7 de la noche para sacar el trabajo experimental; el que presenten sus trabajos en otros espacios como la feria de las ciencias o en el Amoxcalli que es en donde se presentan los proyectos de Jóvenes hacia la investigación (CCHO_QUI_vesp).

Los actores reconocen en el estudiante la Otreidad que conllevan los procesos de exploración y apropiación del mundo y la constitución de experiencias particulares y colectivas que están referidas a la producción de sentidos ajenos (León, 2005) como lo son los estudiantes. Comprender al Otro no es lo mismo que desresponsabilizarlo. Es reconocer las influencias que recibe, las determinaciones que lo atentan, ser capaz de verbalizar todo eso y proporcionarle los medios de tomar distancia respecto a lo que vive: “No eres tú el que lo decide todo. Pero eres tú el que podrás, cierto día, cuando te sientas lo bastante fuerte, y contando entonces con mi ayuda, el decidir obedecer o desobedecer a quienes deciden por ti” (Meirieu, 1998, p, 122).

v) *Formar un cambio de actitud en actores del CCH y ENP*

Asistir a la escuela tiene implicaciones para quienes asisten y quienes constituyen el círculo académico (docentes, administradores, trabajadores, vendedores, etcétera), ambos asumen un compromiso para que el Otro cambie, ese Otro puede ser el Nosotros como ya lo decía Maffesoli (1993), están implícitos los procesos de transformación por imposición de una cultura por otra, esta es una razón por la cual se acude a las instituciones secundarias de socialización, ya que son ellas quienes sientan las bases para la

especialización del conocimiento y a través de la actividad práctica se conduce a una futura división profesional del trabajo.

La pedagogía como herramienta, los actores se sirven de ella para que los Otros aprendan a descodificar, codificar y leer al mundo (Freire, 2008) y a través de ella, logren situarse como momento histórico en relación con sus vidas de jóvenes y como futuros profesionistas.

A través de los actores se instituye la “pedagogía de los límites” (Giroux, 2003, pp. 210-215), que conduce al cambio de actitud como sentido de formación, es decir, en el mundo social de la vida cotidiana escolar confluyen una diversidad de códigos culturales, experiencia propias y acompañadas del lenguaje como palanca de desarrollo comunicacional, y con ello no solamente a los estudiantes-actores se les enseña para que “lean críticamente esos códigos, sino también para que conozcan los límites de éstos, incluidos los que ellos utilizan para construir sus propias narraciones e historias” (Giroux, 2003, p. 210).

ENP

Son las prácticas escolares y discursivas las que se convierten en actividades culturales y a la vez pedagógicas las que parten de *motivos para* y concluyen en *motivos porque*, los actores les imprimen intencionalidad a través de los dispositivos como son los textos, prácticas, discursos, reflexión, diversas formas de organizar al grupo y abordar los contenidos curriculares que provoquen acciones recíprocas (actores-estudiantes y el establecimiento de un sistema de relaciones) que se constituyan en sentidos y significados, individuales y colectivos, dan origen a un cambio de actitud de los estudiantes hacia el contexto, la institución misma, la sociedad y hacia la vida misma del estudiante.

“...pero, yo creo que es bueno si no llegamos a ser muy buenos, es bueno falta más dedicación del muchacho, como le decía en alguna de las preguntas hay que forzarlo a que valore y sepa lo que está haciendo, porque no lo valora” (ENP05_LyL_mat).

El relato da cuenta de cómo los actores establecen fines y valores en sus acciones, una planificación de acciones para detonar en la construcción del sentido de cambio de actitud del estudiante a partir de una orientación del quehacer escolar y fuera de él, es decir, lo que hace y está por hacer, un vínculo con su contexto que el actor acude a él como referente y posibilidad de transformación, con el uso de experiencias previas, enfoca un aprendizaje relevante que ha de valorar no solamente lo enseñado-aprendido sino lo que carga, su formación autobiográfica e histórica, su acervo que ha de permitirse descodificar-codificar el mundo para hacerlo entendible en sí para sí.

“...lo más importante en mi práctica como docente es lograr un cambio de mentalidad en cada uno de los alumnos...” ENP03_FM_mat) “...porque veo cambios de actitudes hacia su entorno...” (ENP_QUI_vesp).

La pedagogía como práctica política y moral (Freire, 1993; Giroux, 2003), en el sentido de la formación del sujeto, desde la escuela será posible que se apropie el estudiante del pasado como oportunidad de mirarse sobre las múltiples relaciones que hacen posible la construcción de su situación biográfica, conlleva una reflexión sobre la acción (Schön, 1998), es decir, los estudiantes se apropian creativamente del pasado como parte de un diálogo vivo, una multiplicidad de narrativas tipo para ser juzgadas como “invenciones sociales e históricas y a la vez que puedan reinventarse” (Giroux, 2003, p 308).

CCH

Las prácticas pedagógicas en sí mismas son una herramienta que conduce a realizar una “práctica performativa”, situada en la posibilidad de proporcionar las condiciones para que los alumnos “sean capaces de formular en conciencia su propia relación con el proyecto en construcción” (Giroux, 2008, p. 17) como en su momento lo era el CCH, hoy en día y la diversidad de adecuaciones han permitido que en el imaginario del actor prevalezca, el uso de dispositivos pedagógicos para hacer consciente al estudiante en relación al contexto en el cual participa.

“Entonces creo que para mí, lo más importante sería que el alumno pueda cambiar de actitud frente al mundo a partir de diversos temas, obviamente el plan y programas nos marcan temáticas y estrategias” (CCHN_LyL_vesp).

Por lo que, el cambio de actitud abre una posibilidad hacia un aprendizaje emancipador en la medida en que sus adquisiciones sean transferibles; así los ejemplos de los actores cómo ver la Historia, Literatura, Geografía, etcétera; en otros términos, con ello significa, crear necesidades de aprendizaje, que deben definirse en función de las exigencias del actor y el vínculo con el contexto, es decir, crear un sistema de relaciones del sujeto con el universo objetivo (Not, 1987), desde una perspectiva en el cual predomine el punto de vista del estudiante.

“...es que mis alumnos cambien su manera de ver la Historia, la historia la han presentado siempre como una materia muy aburrida, como una materia que dicen...” (CCHN_HIS_vesp).

Una enseñanza en la que se pretenden las adquisiciones del estudiante en el sentido de ser libre para que se libere, sea independiente, autosuficiente, autónomo, a partir de un modelo *autoestructurante* (Not, 1987) que libere las ataduras de su creador; el estudiante sea capaz de utilizarlas fuera del alcance del docente, esté fuera del control del maestro, por lo que, la emancipación es atreverse a usar lo aprendido y aplicarlo en circunstancias sociales para responder a necesidades concretas que demanda la sociedad, la emancipación del sujeto implica, “cortar de una vez por todas el elástico del *jokari* [síndrome de que se escapa del creador] (Meirieu, 1998,p. 112).

vi) Formación en la apropiación del contexto en actores del CCH y ENP

Las prácticas escolares y discursivas que también son culturales como se ha mencionado anteriormente terminan arropadas como prácticas pedagógicas, que potencian la formación y construcción de seres interactuantes con el contexto que les rodea, formamos parte del mundo social de la vida cotidiana y no nos damos cuenta, porque damos por hecho todo lo que ocurre en él, sin embargo, para los actores, ese mundo circundante es el punto de partida y potenciador en la formación, ya que, es importante que los estudiantes se apropien de él a partir de una mediación con los dispositivos de formación, en este caso, los aprendizajes significativos, situados y relevantes.

Tomar como punto de partida el contexto social y cultural del estudiante como dispositivo para la formación permite ubicar no sólo a ellos, sino también a los contenidos. Por otra parte, el punto de partida de los discursos posmodernos refieren al aprendizaje centrado en el alumno “individualizados y significativos” (Díaz Barriga, 2005, p. 12), esto se complica por la cantidad de alumnos que componen al grupo, sin embargo, se busca, que dichos aprendizajes se adapten a las necesidades y motivaciones de los estudiantes con posibilidades de potenciar los estilos de aprendizaje y sus capacidades.

ENP

Para Díaz Barriga (2005), el aprendizaje situado implica actividades contextualizadas, tareas y proyectos que tengan sus raíces en ese contexto; el objeto de estudio esté contenido en el contexto para que el estudiante asigne el sentido de apropiación y logra resolver demandas sociales al considerar las experiencias de los estudiantes (normas, creencias, *habitus*, tradiciones, etcétera).

“...para que sea atractiva la materia, siempre por decir algo, estamos viendo en este momentos que será, la revolución del 30, la revolución del 48 y yo los vínculo con su presente de este momento, hay algún movimiento, podríamos decir eh movimientos sociales o no existen, estos movimientos sociales han permitido el pasado se repiten en el presente, vinculo siempre” (ENP05_HIS_mat).

Para Ángel Pérez Gómez, los aprendizajes los sitúa en dos tipos de cultura, la pública y la cultura popular, estas dan origen a otra cultura “la académica” (Pérez, 1991, p. 71), en este caso, la cultura pública la integran los saberes organizados, depurados en disciplinas; mientras que, la popular o vulgar, es con la que, los individuos, grupos de personas, alumnos, colectivos interactúan en el mundo social de la vida cotidiana y desde allí se toman decisiones que les han de acompañar a lo largo de su vida. Desde aquí se detona el aprendizaje significativo, que se integran en función de una lógica entre la cultura pública y la académica, es decir, se toman las experiencias (estructuras) y las academias, es entonces que el estudiante puede resolver con éxito la diversidad de problemas que se le plantea en el aula y fuera de ella.

“...los profesores debemos contextualizar el conocimiento para que los alumnos realmente apliquen lo que han aprendido y sobre todo, con las experiencias puedan aprender significativamente, es decir, que se apropian del conocimiento y éstos lo haga suyo” (ENP03_FM_vesp).

El actor provoca, empuja, planifica, imprime intencionalidad, acuerpa un trasfondo que se lo da su experiencia, para detonar una relación entre mis conocimiento, contenidos, saberes y mi experiencia, pero cómo me doy cuenta que eso existe en mí, “alguien” tiene que decirme qué hacer y cómo hacer; por ello la importancia de las estrategias de los actores, para tener la capacidad de apropiarme del contexto, “es posible que mis pensamientos estén por encima al mismo tiempo de las situaciones sociales y escolares, aún así, el no dominio de la totalidad... de ella depende mi existencia” (Meirieu, 1998, p. 118).

“...los elementos físicos y sociales que se involucran en un territorio, que es la base del estudio de la Geografía, de esta manera, ellos, no solamente pueden analizar estos elementos sino también tomar decisiones para buscar soluciones” (ENP04_GEO_mat).

El contexto es un referente constante y permanente que el actor acude a él para ubicar al estudiante, los relatos de los actores dan cuenta de la importancia de él y cómo éste le permite amoldarse al estudiante ya que se vincula a él con posibilidades de transformación y autotransformación.

CCH

El Colegio tiene sus principios filosóficos en el cual datan desde su creación, en donde se señala que el estudiante *aprenda a aprender, a hacer y a ser*, ésta institución en su momento adopto una educación que tomó en cuenta al estudiante en el centro de la formación en el cual, consideró al estudiante como individuo capaz de captar por si mismo el conocimiento y sus aplicaciones. En este sentido, el trabajo del docente del Colegio consiste en dotar al alumno de los instrumentos metodológicos necesarios para poseer los principios de una cultura científica-humanística (CCH, 2016).

La virtud de los actores en el sentido de llevar al estudiante a aprender y aprehender nuevas formas de conocimiento, movilizar habilidades de pensamiento, saberes, actitudes que le permitan conocer el mundo circundante para apropiarse del contexto, para ello, se requiere que se aprenda a estructurar el tiempo y el espacio, que también son políticos (Lefebvre, 2000) y en el cual se instituyan nuevos marcos de acción.

“...como los profesores en nuestra práctica docente tenemos que vincular la enseñanza con lo que el alumno sabe y por eso nosotros tenemos que diseñar nuestros materiales proponer nuestras estrategias nuestra secuencias didácticas que sean más reales y significativas y no seguir libros importados” (CCHA_ING_mat).

Los bachilleratos universitarios y en especial el curriculum del Colegio orienta y dirige al actor para asignar sentidos, está en la filosofía y misión de la institución “el CCH busca que sus estudiantes se desarrollen como personas dotadas de valores y actitudes éticas fundadas” (CCH, 2016), estas serían las bases que al estudiante doten a su acervo e irrumpan en la vida común y permitan la apropiación del contexto.

vii) La formación y el acto comunicativo en actores del CCH y ENP

En su momento Paulo Freire hizo aportaciones en relación a las prácticas pedagógicas de los actores, para formar a los estudiantes hacia la emancipación, y para ello aludía al acto de leer para aprender a descodificar y leer al mundo y con ello damos por hecho la construcción del sujeto histórico-social, con la idea de atreverse a decir, a construir un discurso en función de sus necesidades. Es entonces que, los actores asumen una actitud de empuje en el Otro para que aprenda y haga uso de sus habilidades comunicativas, el uso funcional de la lengua en diferentes escenarios, el estar consciente “ de qué hablamos, dónde hablamos[cuando hablamos]” (Steimberg, 2008, p. 13), es decir, un esquema de atrevimientos, los actores se atreven para que los Otros se atrevan a utilizar y adecuar el lenguaje en función de la diversidad de contextos, sea cual sea el lugar en el que se encuentren, pueden ser actos de insubordinación, reproducción o producción de nuevos discursos transgresores o no, pero estas prácticas intentan continuamente “redefinir al estudiante-actor” en relación con el contexto en el que se encuentren.

ENP

En el bachillerato universitario existen ciertas estructuras que le permiten al estudiante “practicar” diferentes tipos de lenguaje, como lo son los concursos académicos, deportivos, interpreparatorianos, las estancias cortas en instituciones de investigación, etcétera, con ellos al estudiante se le empuja para que trascienda en sí mismo y al propio actor.

En esos momentos de participación ajena al aula, implica una interpretación del mundo, ésta puede ser de tipo “encubridoras, emancipadoras, pueden contribuir a mantener relaciones de exaltación y dominación o bien dimensionales o superables” (Velasco, 2009, p. 19), con ellas existe un proceso de comunicación y de relaciones políticas y económicas que están al alcance de quienes participan en ellas.

“...leen, reflexionan, cuando exponen su opinión sobre lo que leen. Mis alumnos escriben cuentos y poesías y han ganado desde hace algunos años los Concursos Interpreparatorianos de la materia” (ENP03_CS1_vesp).

Formar al estudiante en la construcción de actos comunicativos, implica un proceso de reflexión, un retorno así mismo, para ubicarse en una corriente de conciencia para el uso de múltiples habilidades, es

decir, un sentido integral que lo constituyen sentidos y habilidades como el uso de la lengua, actividades investigativas, redacción de informes, recopilación de información, etcétera.

CCH

El proceso de transformación que cohabitan actores-estudiantes, están centrados en la lectura y escritura, son las bases para la transformación y concientización del ser y hacer como mecanismos de potenciación, ya que se inscriben en la posibilidad de hacerse de un lenguaje apropiado a las circunstancias.

“¿Cómo lo van hacer?, a través de un comentario de texto que ellos lean, determinen palabras que no conocen que formen un glosario y que empiecen a opinar”. (CCHN_HIST_vesp).

“Haber, leer (si pero los pone a leer) los pongo a leer y al concluir un párrafo les digo haber compañero tu que leíste el párrafo has una síntesis con base en tus propias palabras de ¡qué!, cuáles son las ideas principales contenidas en ese párrafo, qué es lo que está planteando y luego cuáles son los argumentos que emplean los autores de este libro para afirmar su juicio” CCHO_HIST_vesp).

El proceso de comunicación requiere del lenguaje como instrumento comunicativo y a través de él se transmiten tradiciones, valores, creencias, normas, conocimientos, es decir, una cultura y en ella interactúan diversos grupos como lo son los profesores organizados en academias, colectivos, colegios, se estructuran en función de una disciplina, por afinidad o bien por necesidad a ser protegidos (Maffesoli, 1993) y también, implica un aprendizaje de los Otros, como tradición en su momento el CCH el mismo profesor del colegio formaba al profesor novel que incorporaba a la institución, formaba a los recién llegados, hoy se ha olvidado, lo mismo que en el modelo de la ENP.

“...la chica ahorita en Oriente no, por ejemplo ya es ahorita el tercer año que presentamos, que hacemos una convocatoria para que los chicos de las distintas materias se expresen hacia problemas que presenten en cualquier disciplina” CCHV_HUM_mat).

Entrenar a los estudiantes en la diversidad de escenarios para la comunicación de hallazgos a través de una conferencia, un simposio, dar a conocer un hallazgo, a través de un texto oral o escrito en función de la exigencia del escenario. Es decir, el uso funcional de la lengua tiene implicaciones; el mensaje estará moldeado de acuerdo al tipo de receptor y dependerá del medio en el cual se transmite, puede ser audio, video, texto escrito, etcétera; además dependerá del canal de comunicación que se transmite.

La experiencia a la que aluden los actores son los primeros encuentros del estudiante en relación a la investigación, así como a la redacción de una posible tesis recepcional, son los indicios encontrados en la formación del estudiante para el uso funcional de la lengua, una provocación que permite al otro trascender hacia niveles superiores.

B) Presencia y ausencia de los sentidos de formación en actores del CCH y ENP

El mundo social y circundante de la vida cotidiana es una herencia que los actores tienen que lidiar en lo individual como en lo colectivo. Las relaciones que se tejen en la cotidianidad escolar corresponden al tejido a mano, la formación de un oficio que da vida y movimiento a los actores en función de un tipo de exigencia que solicitan las instituciones escolares, conlleva a dar forma al Otro para que ocupe un lugar. Los actores docentes median con el currículum como dispositivo para dar forma y el estudiante logre ocupar un lugar en ese mundo social.

La formación del estudiante se empuja a través de las relaciones que se construyen entre actores y estudiantes que logran ser profundas (Fernández, 2015) en el tránsito escolar, ya que, la mediación se da en función de dos modelos el auto y el heteroestructurante (Not, 1987), ambos se orientan para consolidar las bases del ser profesionalizado y el éxito en gran medida depende del desarrollo profesional adquirido.

El actor participa como productor o reproductor de acciones que emanan de un currículum y que median en función de donde se ubica con base en el modelo mismo, la academia, turno, su experiencia, género, etcétera; éstas trincheras le permiten asignar y construir (si lo dejan) sentidos para la formación del estudiante del nivel medio superior.

Prevalen y se comparten los sentidos en ambos modelos que orientan y dirigen al estudiante, constituyen las bases que permite construir sentidos para estimular habilidades cognitivas que detonen en aprendizajes de tipo colaborativo; que apelen a una formación valoral útil para la sociedad y sus instituciones; reconocer al Otro que es ajeno a mí, pero que, en sus actos me reconozco a mí mismo (Maffesoli, 1993); por lo que, mis esfuerzos los oriento para un cambio de actitud ante la vida escolar, familiar y social; además de, dirigir mis acciones para que ese Otro se apropie del contexto y pueda incidir en él; por lo que, éstas y otras acciones vistas desde la sociología comprensiva, las interpretamos desde la subjetividad de los propios actores.

a) *Los modelos educativos y los sentidos de formación*

Como se ha mencionado con anterioridad son cuatro dimensiones que tomamos como punto de partida para analizar los sentidos, encontramos que, no son privativos de ninguno de los modelos, asignatura, género, turno e incluso la edad del actor; es por ello que, miramos que la representatividad del sentido en alguna de estas categorías adquiere mayor significación para este análisis, ya que, para alguno de los modelos y sus actores aparece en el relato con mayor frecuencia de uno con respecto a otro.

La construcción social de la realidad se da en función de la multiplicidad de relaciones que establecen los actores en el mundo social y circundante de la vida cotidiana escolar, pero esta se da con base en la existencia y compañía de Otro u Otros, es decir, no se da en solitario, es por ello que los actores

empujan a los estudiantes a establecer relaciones de diversa tipologías y no se dan por sentado, sino que son objeto de circunstancias concretas como “...investigar, ir a la biblioteca, acudir a un foro, proponer un evento, participar en el aula, trabajo colaborativo...” (CCH_HING_mat).

Son los sentidos construidos como posibilidad que tiene el actor para este empuje hacia una acción recíproca que se espera que el Otro haga, son la base de proyección y su reciprocidad que la pedagogía intenta construir a través de la didáctica como recurso para formar desde un trabajo colectivo en colaboración con sus iguales, en los cuales, el actor por momentos y por iniciativas del estudiante se ve rebasado, ya que, ellos viven en la velocidad del tiempo y del espacio, son la impresión del espacio en movimiento que hace del actor actualizarse y estar al día de la exigencia de ese contexto escolar.

ENP

En el gráfico (5) encontramos el vínculo que establecen entre los actores en función del modelo educativo, en el cual, la ENP adquiere una presencia en tres sentidos *Formación para actuar en comunidad* (3.36 vs. 2.54), *Un cambio de actitud* (1.91 vs 1.45) y *Formación en actos comunicativos* (1.06 vs 0.96); son tres sentidos por los cuales hay una identificación que se orienta en relación al comportamiento de los estudiantes fuera del contexto institucional, hacia el mundo social y circundante de la vida cotidiana.

Los actores de la ENP se ocupan más de los estudiantes y los consideran parte del objeto de estudio a transformar, se espera un tipo de reciprocidad de la acción, la posibilidad de mirarme en ese Otro como parte de mi (Maffesoli, 1993) realización. El punto de partida, la construcción de relaciones profundas como proceso de autorregulación que logre los objetivos deseados del currículum y que se determinen en función de los comportamientos como el deber ser, el cambio de actitud en su entorno inmediato y producir actos comunicativos; por lo que, las bases de la ENP descansan en un sistema de relaciones que se auto determinan consigo mismo, el para sí como posibilidad de insertarse en el mundo social y circundante de la vida cotidiana.

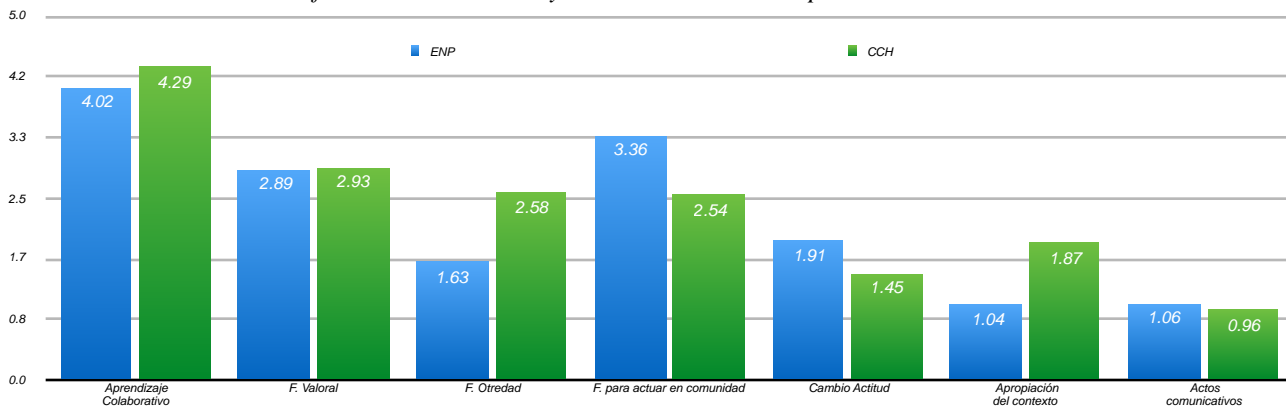
CCH

Los sentidos que hemos interpretado en relación a la formación para actuar en el mundo social y circundante de la vida cotidiana, la presencia de los sentidos en los actores del Colegio sobresalen cuatro de los siete *Formación para aprendizaje colaborativo* (4.29 vs 4.02), *Formación valoral* (2.93 vs. 2.89), *Formación de la Otredad* (2.58 vs 1.63) y *Apropiación del contexto* (1.87 vs. 1.04); éstos provocan al Otro un cambio de actitud en sí mismo y reconocerse como posibilidad de acción desde la colectividad.

Los actores de la ENP que orientan hacia la vida cotidiana, en este caso la presencia de los sentidos para los actores del colegio si están también situados en el mundo social y circundante de la vida cotidiana en función de la colectividad y lo que conllevan valores, autoreconocimiento para reconocerse en el Otro, y para ello la apropiación del contexto.

Las implicaciones para los estudiantes en un proceso autoestructurante, la realidad circundante, deja de lado a los sujetos en sí, y los traslada ocuparse de ese contexto como posibilidad de incidencia y logra concretar sentidos como la Otredad que detona en reconocer a ese otro, para conducir como posibilidad la apropiación de ese contexto en el cual conoce porque habita en él y el cual requiere ser transformado ¿habría que ver si les es posible a los estudiantes? o por lo menos delinear sus prácticas disruptivas hacia el sistema político y social y sus políticas genocidas en contra de los jóvenes.

Gráfico 5. Las relaciones y los sentidos mediados por el modelo educativo



El CCH predomina en la construcción de sentidos en la colaboración, lo valoran, otredad y apropiación del contexto; el modelo de la ENP comunicación, cambio de actitud y la relación en comunidad.

Por otra parte, la construcción valoral en los jóvenes son usados como mecanismo de autorregulación para sí del estudiante, por otra parte, las sociedades que esperan “algo” a cambio de quienes acuden a las instituciones escolares “un buen comportamiento” “asumir un rol como oportunidad” de lo contrario se convierten en desviados (Moscovici, 1981) que están en contra de las normas y patrones de conducta que se suponen debieron ser inducidos. Es entonces que se espera que las instituciones escolares formen ciudadanos que respondan a un tipo de sociedad y que de ellos emanen un ejercicio pleno de sus derechos como la corresponsabilidad de sus actos, a través de la ética y la moral.

b) El género y los sentidos de formación

La mujer y sus vaivenes milenarios para ocupar un espacio en la historia del hombre, ha logrado insertarse en el mundo social y circundante de la vida cotidiana al asumir roles, decisiones y participar en los procesos de competición con los varones a través de diversos movimientos calificados como feministas por composición, y el más expresivo *liberación feminista*, han logrado conquistar, arrebatar, construir y crear espacios como los roles predominantes en algunas profesiones; El Instituto Mexicano

para la Competitividad (Imco) en su estudio reciente destacan 50 licenciaturas son de preferencia por las mujeres y las 6 que mayor destacan: Formación docente para educación básica, nivel preescolar, 97.9%; Trabajo y atención social, 94.7%; Diseño, 93.6%; Enfermería y cuidados, 91.1%; Formación docente para otros servicios educativos, 89.6%; Psicología, 78.5%; Didáctica, pedagogía y currículo, 77.5%; etcétera (Imco, 2015).

Estas y otras licenciaturas, oficios, empleos en la cual sobresalen las mujeres o son dominadas por ellas, o más bien, predomina el empleo y contratación de las mujeres, a esto se le da una connotación machista “feminización del empleo o profesión”, también pueden ser consideradas dentro del sexismo una connotación que refiere a la dominación de un sexo por otro, es decir, “son las prácticas sociales destinadas a mantener las dominaciones de un sexo sobre otro, de tal manera que queda en una ... situación de subordinación (Parga, 2008, p. 152).

Entonces si las mujeres predominan en un empleo “le asignan un sello femenino” (San Román, 1998; Parga, 2008) es decir, son rasgos, características y actitudes asignadas culturalmente a las mujeres; de tal manera que, vistos estos elementos desde la sociología comprensiva de Weber, son sentidos asignados y construidos que dan vida y movimiento a la formación de los estudiante del nivel medio superior de la UNAM; en este tenor, las mujeres como actoras destacan a pesar de sus condición de representar minoría 44 vs 33 (en el estudio); adquieren implicaciones importantes en este análisis; lo mismo sucede en la UNAM equivale al 43.8% de mujeres con una plaza, mientras que en el bachillerato el 49.68% son empleadas como profesoras.

Mujeres

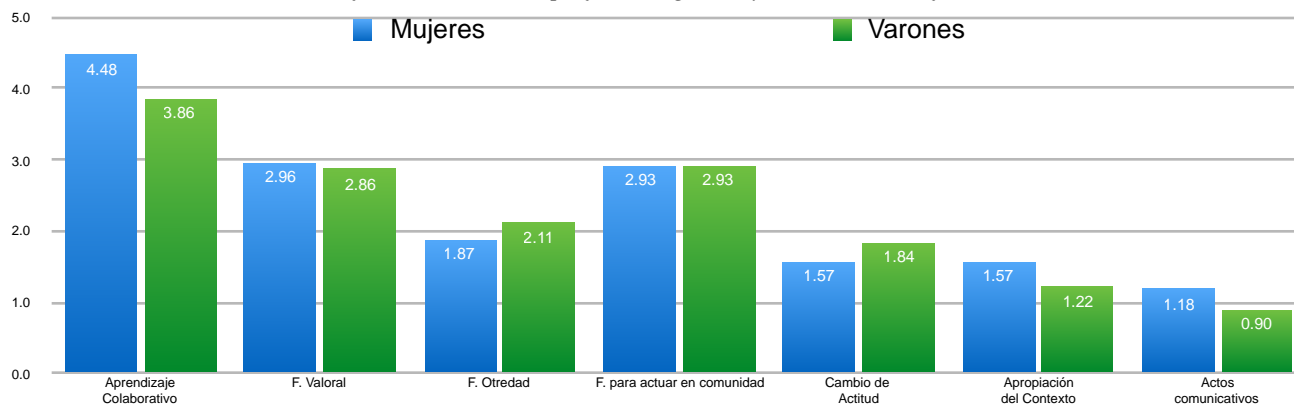
Las mujeres como género que cohabitan un proceso de lucha permanente en pro de sus derechos, ha logrado imponer sus sentidos de formación a los tipos de estudiante que emanan del bachillerato universitario con respecto a los varones, sobresalen en cuatro de siete sentidos a partir de las relaciones profundas que logran construir con los estudiantes desde las aulas (*véase gráfico 6*), de los cuales, *Aprendizaje colaborativo* (4.48 vs. 3.86), *Formación valoral* (2.96 vs. 2.86), *Apropiación del contexto* (1.57 vs. 1.22), y *Formación en actos comunicativos* 1.18 vs. 0.90).

Las mujeres comparten la *formación para actuar en comunidad* con los varones, comparten la misma preocupación (2.93 veces aparece en le relato); ambos actores imprimen en sus acciones acuerdos, arreglo a fines y valores, construcción de intereses técnicos, teóricos y emancipatorios, un reconocimiento en el otro, etcétera; qué criterio teórico no es aplicable en este sentido (*véase tabla 40*) para interpretar que dichas acciones que emprenden los actores que orientan al estudiante para que éste tenga vida comunitaria.

Varones

En el caso de los varones, destacan en la formación de dos sentidos: *Un cambio de actitud* (1.84 vs 1.57) y *la Formación Otredad* 2.11 vs 1.87) como formación; en este estudio predominan los varones y sin embargo son las mujeres quienes predominan la formación hacia el mundo social y circundante de la vida cotidiana y escolar; tal vez por que son ellas quienes han sufrido transgresiones por generaciones y a lo largo y ancho de la historia sufrieron una pobreza formativa de acuerdo a las demandas sociales y culturales de la sociedad y el contexto en donde se sitúan los planteles. De acuerdo al análisis categorial de los relatos de los actores las condiciones sociales demandan un cambio de actitud de los alumnos como el reconocimiento de ese Otro; por lo que mirándolos como un acción social exige una reciprocidad de la acción se espera que el otro cambie y por ello en sus actos me “veo reflejado” (Ferry, 1997).

Gráfico 6. Relaciones profundas, genero y los sentidos de formación



La presencia de los sentidos es dominado por las mujeres, forman hacia la colaboración, valoración, apropiación del contexto y la comunicación.

La representación de los siete sentidos que los actores construyen, observamos que prevalecen las mujeres en relación a los varones, ya que ellos únicamente están con mayor presencia en dos sentidos, por lo que, las mujeres constituyen y asignan sentidos a sus prácticas escolares y discursivas con mayor interés y responsabilidad en relación a los varones.

c) *El mundo laboral y los sentidos de formación*

Las trayectorias de formación docente en la UNAM no solamente desarrollan la identidad del actor, sino que, esta trascienden a dimensiones del mundo social y circundante de la vida cotidiana escolar, ya que, la formación de estudiantes del NMS los lleva a ubicarse a ese mundo social en el cual nos forman y producimos y reproducimos con nuestros actos. El actor del NMS de la universidad adquiere una formación situada en relación a la filosofía y contenido del modelo educativo, es decir “*se le enseña a los docentes y se les da a conocer en qué consiste el modelo educativo más tres cursos que deben ser tomados para poder dar clases*” (CCHO_MAT_mat).

La formación inicial cuenta para ser actor de la universidad, ya que, hay una identificación con el modelo y con el contexto escolar de dicho modelo, por ello y desde su formación inicial y a lo largo de toda su carrera profesional, se producen cambios en el conocimiento y la identidad de los profesionales que no sólo aparecen como respuesta a incidentes críticos en la esfera de la vida profesional (Fernandez, 2006), sino que responden a tipos de intereses privados y públicos, que van de la mano su experiencia como efecto acumulado de acciones formativas específicas que son propias del desarrollo evolutivo.

Observamos en el actor, un desarrollo profesional profundo que responde a las exigencias sociales, políticas y culturales de un contexto, que van más allá de las evaluaciones inmediatas que no miden el verdadero impacto en la práctica (Hargreaves y Fink, 2006), sin embargo, son ellos quienes orientan y dirigen sus acciones en función de una tradición como la universitaria que se diferencia de otras instituciones como lo es el IPN, pero en este caso, los sentidos que construyen a través de sus códigos no escritos pero respaldados por la institución, por su nombramiento, constituyen la posibilidad de incidir y transformar al Otro.

La transformación está en función de sus experiencias, la madurez afecta a los profesionales con quienes interactúa y más cuando comparten un nicho profesional (Fernández, 2006), producen un efecto recíproco más en la dimensión social que se arrastra desde dos visiones, una desde donde él se sitúa o sus orígenes sociales; dos, desde el contexto del estudiante o bien el de la escuela, esta afectación conlleva a resignificar su labor y con ello constituye sentidos de formación que son afectados en donde se ubique, en un turno matutino, vespertino, mixto y nocturno como es el caso del NMS de la UNAM.

La presencia de los sentidos está en función del tipo de relación que se establece entre el actor y la institución y quienes tienen o no plaza de tiempo completo conlleva hacia la energía, espacio, tiempo para orientar al estudiante y la probabilidad de que los actores del turno vespertino tengan o compartan un segundo empleo por la mañana y más si no cuentan con el tiempo completo en el cual se ve recompensado por el salario y el número de grupos que atiende.

Las relaciones profundas que establece con sus estudiantes los lleva a construir sentidos en función de la pertenencia laboral; sus acciones que se convierten en sociales es precisamente el turno nocturno²⁷ y son precisamente ellos quienes destacan en la construcción de sentidos, destacan en seis de siete precisamente en la formación valoral, en la cual, los actores del turno vespertino sobresale del resto.

²⁷ En apariencia los turnos nocturnos hace años que desaparecieron y más cuando se diversificó el bachillerato en México, la UNAM diversificó sus modalidades en función de la disponibilidad de espacios como de actores, por ello algunos de ellos que en su momento fueron contratados para atender este tipo de demandas, hoy siguen considerándose miembros de este turno.

Nocturno

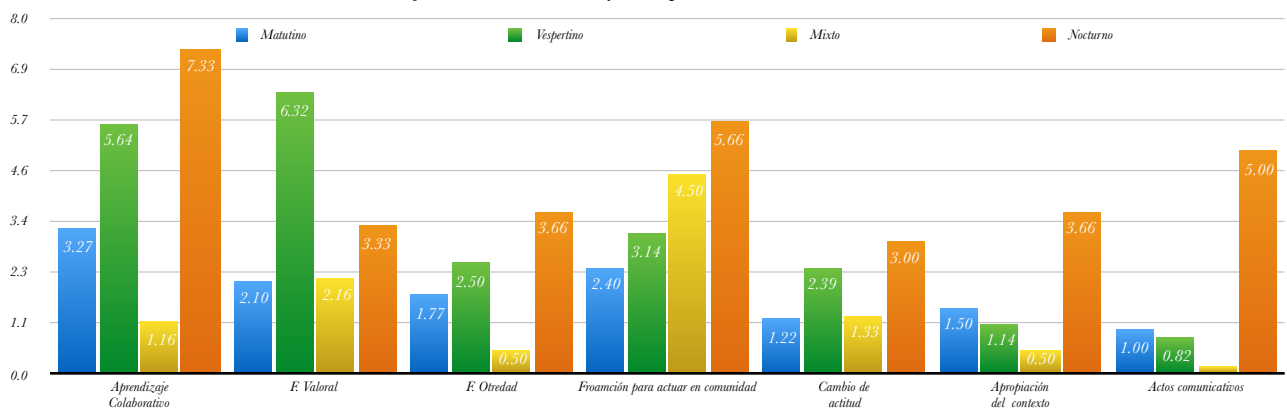
Los actores del turno nocturno que son los menos en este estudio, ellos sobresalen en seis de los siete sentidos con una diferencia que se puede mirar en el gráfico (véase gráfico 7) en ;el se destaca a partir de la relación entre la frecuencia de la categoría que dio origen al sentido y el universo de actores que se identificaron en cada uno de los turnos que oficialmente se reconocen tres y no éste que destaca en este apartado.

De acuerdo con los resultados que muestra el gráfico (7) sobresale la representación de los actores que dijeron ser del turno nocturno, esta construcción de sentidos en función de las relaciones que se logran entre actores y estudiantes, tienen que ver con el origen de la trayectoria docente y eso puede explicar la abundancia de sus sentidos en relación a los otros; los actores de la ENP 9 fue una institución que creó el turno con la idea de formar a los trabajadores.

Vespertino

Los actores del turno vespertino que son los que en su mayoría comparten otra plaza o tienen otro empleo fuera de lo que es la educación; la presencia del sentido *formación valoral* es el único destacable en relación al resto de sentidos y turno, se aproxima como segundo lugar en términos de la presencia el cambio de actitud como el reconocimiento del otro.

Gráfico 7. Los sentidos y su representación en ambos turnos



La presencia de sentido predomina en los actores que laboran en el turno nocturno, ellos dirigen sus acciones el aprendizaje colaborativo, la otredad, relaciones comunitarias, cambio de actitud y actos comunicativos.

Mixto

En relación a los actores que pertenecen al turno mixto, ocupan sus sentidos un segundo lugar en términos de aproximación a quienes con mayor fuerza hacen posible en orientar y dirigir al estudiante como posibilidad de ser y actuar en comunidad.

Matutino

Los sentidos aparecen con menos fuerza en el turno matutino, son los docentes los privilegiados los que cuentan con tiempo completo o cuentan con alumnos dedicados que en cierta forma tienen resuelta la vida o se dedican a estudiar, es decir, son estudiantes y actores que tienen una actitud de “acomodación” (Guerra, 2007, p. 102), es decir, estudiantes aceptan a la escuela como mecanismo de movilidad social y se sienten a gusto porque la subcultura origen de éste y la subcultura escolar son compatibles, esto conlleva que los actores de estos turnos no lidien con sus estudiantes; pero que sucede con los del turno vespertino existe lo que llama la misma autora una disociación entre las exigencias de la escuela, como la no aceptación del turno a pesar de buen no fue de su elección, sin embargo, los actores destacan la formación valoral como eje articulador de la formación del turno vespertino.

El origen de los estudiantes y la labor de los actores explica la sensibilidad de quienes asumieron y construyeron sentidos:

“...pero, narrar, escribir las experiencias que he tenido con estos muchachos sobre todo me resulta emocionante, porque me gusta mucho estar con ellos, de hecho a ellos les gusta, les aviento unos discursos, los sensibilizo, y yo me comprometo con ellos mismos, su familia, no sé, se conjugan muchas cosas, no puedo, me han sensibilizado mis alumnos. Yo llevaba antes a mis chavos a prácticas de campo, a Oaxaca, Veracruz a Guerrero, pero cuando la universidad se opuso, yo le llamo trabas, obstáculos poniendo normas muy rígidas para salir, ya valió madre, ya no los llevamos, pero yo siempre quería que lo teórico que aprendieran en el aula, lo llevaran a la realidad social, si seguimos la estructura política de un país, entonces vamos a conocer la estructura política de una comunidad indígena, para que vean que no se parece mucho” (CCHO_BIO_vesp).

d) Las academias y los sentidos de formación

Como se ha mencionado, en cinco academias están integrados nuestros sujetos de estudio, en relación a la categoría otras, se incluyen asignaturas como computación, dibujo técnico, psicología, entre otras; con base en éstas hemos encontrado los siguientes datos:

Ciencias sociales

Las disciplinas que integran a las Ciencias Sociales como academia en el bachillerato de la UNAM, corresponden en dos sentidos de manera sobresaliente en relación a las seis academias que hemos considerado para este estudio, en este caso, son los dos sentidos que mayor frecuencia aparecen en el sistema categorial que proviene de los relatos de los actores (77) *Trabajo colaborativo* con 318 y *Construcción de relaciones profundas* con 226; en los relatos de los actores de esta academia aparecen en cada uno de ellos 5.53 veces, en el caso del segundo 3.69 veces, y en relación con las otras academias, las CS están inclinadas a comprender los procesos sociales y culturales como producto de la

actividad del ser humano y su conjunto de relaciones con la sociedad y es la escuela quien potencia este conocimiento como posibilidad de incidir en el mundo social y circundante de la vida cotidiana.

Ciencias Naturales

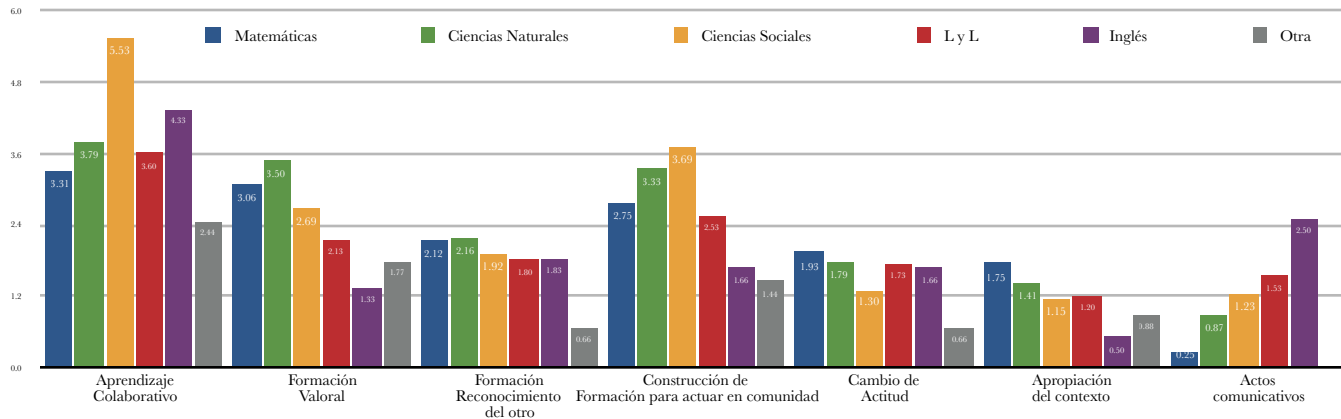
Lo trascendental de estos estudios está en que las disciplinas que integran las Ciencias Naturales orienten y dirijan sus esfuerzos hacia la construcción de sentidos como *la formación valoral y el el reconocimiento del otro*, son sentidos que ocupan tercer y cuarto lugar desde la categoría relaciones profundas, la construcción de este tipo de relaciones entre actores de la academia de CN con sus estudiantes, destaca con respecto a las CS que son las que deberían estar encargadas de ello; las CN diríamos que se orientan hacia las ciencias, conocimiento de fenómenos naturales o cuestiones del laboratorio o cuerpo humano como lo es la Biología.

Las disciplinas de las CN se orientan hacia la formación valoral por el hecho que estamos viviendo como sociedad o comunidad mundial, el fenómeno del calentamiento global provocado por el consumo diverso de productos que derivan de las ciencias y por supuesto que han repercutido la vida en el planeta; además si agregamos que los actores asumen una conciencia social en función del desgarramiento que actualmente tiene la sociedad mexicana en función de cifras catastróficas como en los últimos dos años creció 70% la violencia contra las mujeres periodistas (García, 2016), la cantidad de homicidios suben 23.74% en el tercer trimestre del 2016 (LA REDACCIÓN, 2016a), lo documentado y lo que no se ha hecho en donde estamos cuando estamos.

Matemáticas

En relación a la academia de Matemáticas ocupa un espacio dentro de la construcción de sentidos que emanan de las relaciones profundas que entretejen actores y estudiantes como posibilidad de formar a ese otro que, ello empujan al estudiante para que cambie de actitud que ya ocupa un espacio en el

Gráfico 8. La construcción de los sentidos desde las academias del nivel medio superior



La presencia de los sentidos en las academias, llama la atención que Matemáticas orienta hacia el cambio de actitud y apropiación del contexto; así también Ciencias Naturales, orienta hacia los valores y el reconocimiento del otro; en el caso de Ciencias Sociales, está dentro de una lógica, empuja a la formación de relaciones con la comunidad y el trabajo colaborativo; por último, los actores de la asignatura de Inglés hacia los actos comunicativos; un contrasentido para LyL

contexto escolar para la universidad como en el mundo social y circundante de la vida cotidiana escolar, porque estamos seguros que se manda a la escuela para ser “alguien” que actúen en consecuencia como lo dicho por las madres de los desaparecidos de la Normal de Ayotzinapa (Ocampo y Tapia, 2015).

Para la academia de matemáticas y su panorama desolador a nivel nacional por el índice de reprobados y el estigma que se ha creado entorno a ellas, los actores intentan cambiar la actitud del estudiante en función de la asignatura, además apropiarse del entorno está en posibilidad de incidir y transformar el contexto, es posible, se mira desde estas disciplinas como posibilidades, además de observar que se nos ha heredado un mundo matemático, la cosmovisión indígena transformada con la invasión española en Mesoamérica, hoy vivimos un mundo trigonométrico al cual habría que enfrentar.

Inglés

La asignatura de Inglés que se ubica como colegio en la ENP ha tenido transformaciones con un alto contenido social para estudiantes y actores, retoma los planteamientos del marco común europeo de referencia (MCER) en el desarrollo de habilidades lingüísticas y cognitivas así como el desarrollo metacognitivo de una lengua extranjera (DGENP, s/f); estas modificaciones aproximan a la construcción de sentidos como el que destaca del resto de las academias, el formar al estudiante a construir *actos comunicativos*, que sea capaz de comunicarse en diversos escenarios, la modificación del programa y hacer de él una asignatura con carácter de obligatoriedad también en el CCH, hace de sus actores asumir un corresponsabilidad para formar y construir sentidos en la formación del estudiante del bachillerato de la UNAM?

Lenguaje y Comunicación y otras asignaturas

Lo destacable de los datos duros, la academia de Lengua y Literatura no destaca en un sólo sentido, deberá de cimentar las bases y estrechar las relaciones profundas de formación, preparar, formar, construir actos comunicativos, pero no está, ocupa la cuarta posición en relación al trabajo colaborativo, formación valorar y relaciones profundas; en actos comunicativos este en segundo lugar, pero un punto de diferencia con el colegio de Inglés.

Discusión final

Los sentidos que interpretamos en función de la Formación de habilidades para el mundo social y circundante de la vida cotidiana y escolar provienen de la metacategoría Construcción de relaciones profundas del sistema categorial; son el conjunto de relaciones entre actores y estudiantes que constituyen el punto de partida para construir sentidos que orientan a la acción en el mundo social.

Los sentidos de formación en estudiantes del bachillerato de la UNAM los actores toman como punto de partida la construcción de relaciones profundas como base para proyectar al estudiante en función de un aprendizaje colaborativo como posibilidad de apropiarse del contexto en el cual interactúa como ente pensante; con ello garantiza un cambio de actitud en función de construir actos comunicativos como posibilidad de dar cuenta de su formación valoral en el tenor de reconocer al Otro con una intencionalidad de construir relaciones profundas con base en una nueva sociedad.

Aprendizaje colaborativo

Tal como se muestra (*tabla 44*) es la síntesis de la presencia de los sentidos en cada una de las dimensiones que componen a este estudio, destacamos que el aprendizaje colaborativo como la base para formar al otro, y por ende tiene implicaciones no para atentar contra la individualidad sino para ser fortalecida desde la colectividad, es decir, enseñarnos a trabajar de manera colectiva, colaborativa, están implícitos los valores el reconocimiento del otro como poder trascender a nuevos espacios como lo es la vida cotidiana.

Formar para actuar en comunidad

La formación del estudiante con base en este sentido, al estudiante se le entrena para ocupar el espacio social en función de su formación, actuar y convivir en comunidad y esta se hace diversa en función de los escenarios que las propias instituciones hacen posibles, los actores combinan espacios extraescolares como oportunidad del estudiante para que se desenvuelva, aprende actuar para el desarrollo de sus habilidades como oportunidad para poder ser y hacer desde ese mundo social una reciprocidad de las prácticas pedagógicas.

Formación valoral

Los valores no pueden ser limitados a ser enseñados sino deben ser empujados para ser practicados, la universidad por lo menos ha cartelizado los valores, en sus diversos espacios ha desarrollado una campaña permanente de valores anunciados en carteles, sin embargo, los actores construyen un sentido de formación valoral y no es para menos, la sociedad actual vive diversas crisis de sentido en la cual la realidad social los individuos se vuelven actores históricos que vinculan esa misma construcción social que cuestionan el límite de su modelo de conocimiento (racional), el nivel de civilidad y la matriz cultural que no logra establecerse como aquel engrane que hace que funciones los mecanismos sociales.

Reconocimiento del Otro

La escuela en sí misma se reconoce como una caja de herramientas que servirá para que el estudiante logre interpretar la diversidad de producciones individuales y colectivas, es decir ella dota y es

portadora de acciones colectivas, pero para ello será necesario reconocer en el Otro la posibilidad, las limitaciones, las fortalezas, debilidades, etcétera; el actor entrena al estudiante para que aprenda a reconocer, pero para ello el actor requiere reconocer al estudiante como posibilidad para que se convierta en sí misma oportunidad para el estudiante, para ello se espera una reciprocidad de las acciones, un tipo de acuerdos políticos-pedagógicos que constituyan las bases que establecen el vínculo social.

Cambio de actitud

Acudir a la escuela como dispositivo para la formación, damos por sentado que quien acude se transforma, o por lo menos cambia de actitud, tal vez está en función de la actitud que tienen los estudiantes en términos de reconocer en una asignatura las predisposiciones que se vienen acumulando en sus trayectorias formativas, pero por otra parte también está como un principio que ha de sacudir la vida misma de ser estudiante ya que es el tránsito de un nivel a otro que podemos llamar la antesala de la profesionalización. El cambio de actitud se vuelve global porque representa una ruptura con la vida, alcanzan la “mayoría de edad”, rompen con la tradición del autoritarismo como lo es la educación, básica, se revelan con sus progenitores, intentan construir su identidad en función los espacios públicos y sus posibles incidencias.

Apropiación del contexto

Los sentidos se construyen y se asignan en función de un contexto, una biografía histórica o situación biográfica, porque dependen del conjunto de relaciones que anteceden a la acción, en gran medida se construyeron o tiene sus bases en los momentos previos o motivos para que dan sentido a un proyecto con posibilidad de proyectarse hacia el futuro. En este caso es el contexto por el cual nos debemos parte de quienes somos, es educador y a la vez reeducador, por lo que al apropiarse es posible ser modificado; el mundo social se aprende para aprehenderse de él, pero también puede ser modificado por quienes cohabitan en él.

Tiene vigencia el pensamiento de Marx (1987) en relación a la séptima tesis sobre Feuerbach, el sujeto es producto de sus propias circunstancias, pero estas circunstancias pueden ser modificadas por él mismo, por nadie más, entonces, la reciprocidad de las prácticas pedagógicas y políticas que el actor ejerce “esperan algo” y esto tiene que ver con la incidencia y transformación del contexto por parte de los actores, la incidencia se espera como una posibilidad para transformar las circunstancias que dan origen al ser en sí mismo.

Actos comunicativos

El uso del lenguaje como mecanismo de promover la cultura, los hallazgos, intercambiar y socializar el conocimiento, son las bases de toda cultura que se niega a perecer en el intento, para los actores es fundamental entrenar al estudiante en el uso del lenguaje en diversidad de escenarios, y por ello que los espacios fuera y dentro de la escuela juegan un rol importante en términos del escenario, ya que, el estudiante podrá hacer uso de estrategias lingüísticas que lo han de capacitar para preparar actos comunicativos en el cual se refleje lo que quiere comunicar, cómo lo piensa comunicar, con qué se comunicará, etcétera.

Una corriente de conciencia lo lleva a ubicarse para poder hacer uso de la memoria, los artificios de la comunicación, los elementos tecnológicos como medios que han de propiciar el destino posible de su comunicación, la escuela, el actor, los escenarios son dispositivos que arropan, dan cobijo al estudiante para que pueda practicar y comunicar desde cualquier academia un mensaje, información con posibilidades de ser escuchada.

Los *motivos para*, han sido construidos en los encuentros cara a cara con el Otro lo que hacen posible que se tengan actores como los de la ENP y CCH que han sido construidas sus trayectorias de formación con el curso que integra al modelo y su filosofía para crear el “*made in UNAM*”, son los actores los que en su momento asumieron la formación de ser y hacer del modelo de la universidad en México una de las mejores y que comparten créditos como las vocacionales del IPN.

Tabla 44. Sentidos asignados y construidos con respecto a las relaciones entre docentes y estudiante.

| Sentidos (Formación) | Presencia | Modelos | Sexo | Turno | Asignaturas |
|------------------------------------|-----------|----------|----------------------|-----------------|-------------------------|
| Aprendizaje colaborativo | 318 | CCH 4.29 | Mujeres 4.48 | Nocturno 7.33 | Ciencias Sociales 5.53 |
| Formación para actuar en comunidad | 226 | ENP 3.36 | Mujeres/Varones 2.93 | Nocturno 5.66 | Ciencias Sociales 3.69 |
| Formación Valoral | 224 | CCH 2.93 | Mujeres 2.96 | Vespertino 6.32 | Ciencias Naturales 3.50 |
| Reconocimiento del Otro | 155 | CCH 2.58 | Varones 2.11 | Nocturno 3.66 | Ciencias Naturales 2.16 |
| Cambio de Actitud | 133 | ENP 1.91 | Varones 1.84 | Nocturno 3.00 | Matemáticas 1.93 |
| Apropiación del Contexto | 106 | CCH 1.87 | Mujeres 1.57 | Nocturno 3.66 | Matemáticas 1.75 |
| Actos Comunicativos | 79 | ENP 1.06 | Mujeres 1.18 | Nocturno 5.00 | Lengua Extranjera 2.59 |

Los sentidos de formación asignados y construidos hacia la construcción de relaciones docentes y estudiantes, con base en las variables: modelos, sexo, turno y asignaturas, sólo se consideraron quienes trascienden o prevalece en función de ellos mismos.

Podemos concebir a los sentidos una construcción política pedagógica porque la construcción está en función del contexto donde el actor asume un rol por el cual responde como rol o como actor. Los sentidos se asignan desde un programa, un plan y las acciones de los actores influenciados por un currículum y en cierta forma delimitados por él. Es decir, una especie de reproducción lo que moldea el modelo y la filosofía de los mismos.

En cambio los sentidos construidos son las posibilidades con las que cuenta el actor y éste teje en función de sus posibilidades, en combinación con sus necesidades, el contexto juega un rol preponderante y por supuesto los estudiantes, se convierten en materia objeto de estudio para la construcción de los sentidos formativos; entonces, los estudiantes en su mayoría estarían en posibilidades de asignar sentidos a partir de las prácticas escolares y discursivas que el docente comparte en cualquier parte del mundo social y circundante de la vida cotidiana y escolar.

Por ello, el trasfondo de intencionalidad en los sentidos, refiere a contrarrestar el individualismo como producto de las sociedades modernas, para ello basta mirar lo que sucede en las grandes ciudades, nadie conoce a nadie y pase lo que suceda simplemente no se identifican. Por ello, Aprendizaje Colaborativo como sentido destaca en la formación del estudiante universitario como posibilidad y es el punto de partida para la construcción de relaciones profundas como bases no sólo para ese Otro, sino también para mí como posibilidad de sobre vivencia.

Qué encontramos entre las dimensiones de nuestro estudio y la presencia de los sentidos en actores que se estratificaron en función de ciertas similitudes. Como observamos (*Tabla 44*) el colegio como institución sobresale en estos siete sentidos *Aprendizaje colaborativo, formación valoral, reconocimiento del otro y apropiación del contexto*; en ambos sentidos encontramos la creación de la necesidad como posibilidad para el estudiante logre asumir un juicio crítico, es decir, se le empuja hacia procesos que hacen posible una vida activa del estudiante.

Los sentidos construidos por los actores de la ENP tienen cierta identificación con el propio modelo y su filosofía “amor, orden y progreso”, es decir, *Construcción de Relaciones Profundas, Cambio de Actitud y Actos Comunicativos*, si recordamos que el modelo surge por apaciguar las diversas revueltas auspiciadas por la iglesia y conservadores en contra de los insurgentes y liberales. Son los sentidos que miran en ese Otro la relación como base de la existencia, el cambio como motor de arranque, comunicar como socialización del pensamiento y conocimiento en el que descansa la sociedad y su historia.

Las mujeres dominan en la construcción de sentidos y no podemos decir que existe una feminización de los mismos; sino son ellas quienes han sufrido la injusticia machista y sus diversas manifestaciones en diferentes esferas sociales, es por ello que, en los relatos de las mujeres hay una mayor presencia de

los sentidos (cinco sentidos) en términos de que históricamente la mujer ha sido relegada en el sentido amplio de la palabra, la mujer tiene una conciencia social fuerte y no es ajena su acción en relación al sufrimiento pero, para que que no se repita.

En la presencia de los relatos de los actores están los olvidados los que su historia no cuenta, los iniciadores de un turno que no aparece en los canales universitarios quienes participaron en la creación del nocturno son quienes se identifican a partir de la evocación del relato, están por encima del vespertino e incluso del matutino. Tal vez ese turno no existe dentro de la legislación universitaria, pero lo que perdura en sus corazones son lo que fueron y lo que hoy son, no importan donde los hayan colocado como cualquier objeto “donde menos estorbe” pero son ellos quienes orientan y dirigen sus acciones para formar al estudiante universitario.

Lo sorprendente de las asignaturas Taller de Lengua y Comunicación, sobresale su contraparte, los actores que imparten Lengua extranjera, será por el *boom* de educación básica, el inglés es obligatorio pero a nadie se le ha capacitado y más en primaria y preescolar, en educación secundaria se ha utilizado como una asignatura para aquellos docentes que deben completar su número de horas. En el caso de la reforma del nivel medio superior, ha considerado al Inglés como una segunda lengua obligatoria. En el caso del bachillerato de la UNAM se hicieron cuatro semestres obligatorios y que además estaban en prueba los otros dos para tener un modelo de 6 semestre o tres años, fundamentalmente para estudiantes del colegio.

5.5.3 Asignación de sentidos en la formación propedéutica

El punto de partida para éste análisis es el Sistema Categorial, un instrumento que se construyó para el análisis de los relatos biográficos narrativos en concordancia con el método de análisis de contenido, la intención, dar cuenta de la subjetividad de los actores y *la construcción de los sentidos y contrasentidos en la formación del tipo de estudiante del nivel medio superior en la UNAM*. Para este caso, la asignación está en función de los modelos educativos; es decir, no hay una construcción del actor, sino que los asigna en función del currículum formal que se establece en el plan y programas de estudio en el CCH y ENP.

Tabla 45. Sentidos asignados desde el modelo educativo

| Código | Nombre de la Categoría (origen del Sentido) | Frecuencia | % | # veces | Nuevo sentido | Criterios |
|--------|---|------------|------|---------|---|-----------|
| FSA | Formación del sujeto autónomo | 133 | 17.2 | 1.72 | Formación del sujeto autónomo f= 133 #= 1.72 %=17.2 | Cs1-Cs12 |
| AHA | Habilidades para la vida cotidiana | 85 | 10.9 | 1.10 | | |

| | | | | | | |
|-----|--|----|------|------|---|----------|
| CMO | El modelo situado en la realidad | 80 | 10.3 | 1.03 | Formación de habilidades para la vida cotidiana f=271 #=3.53 %=35.0 | Cs1-Cs12 |
| TIE | Incorporar nuevas habilidades con el uso de las TICs | 65 | 8.40 | .84 | | |
| ITM | Implementación el modelo a través de las TICs | 41 | 5.30 | .53 | | |
| FLN | Formar hacia la investigación | 48 | 6.20 | .62 | Formar hacia la investigación f=48 #=.62 %=6.2 | Cs1-Cs12 |
| PRC | Formar a través de los principios rectores del colegio | 43 | 5.56 | .55 | Formación propedéutica e integral f=119 #=1.54 %=15.3 | Cs1-Cs12 |
| EDI | Formación integral | 27 | 3.49 | .35 | | |
| FPR | Formación propedéutica | 26 | 3.49 | .33 | | |
| ACA | Aprendizaje centrado en el alumno | 23 | 2.97 | .29 | | |
| PRA | Formación como práctica-teórica | 36 | 4.65 | .46 | Formación en la praxis f=76 #=.98 %=9.8 | Cs1-Cs12 |
| PCM | Formación del pensamiento crítico | 40 | 5.17 | .51 | | |
| FOC | Formación hacia la ciudadanía | 17 | 2.19 | .22 | Formación ciudadana f=25 #=.32 %=3.2 | Cs1-Cs12 |
| FPL | Formación plurifuncional | 8 | 1.03 | .10 | | |
| LAF | Interdisciplinariedad en el área académica | 30 | 3.88 | .38 | Formación interdisciplinaria f=101 #=1.31 %=13.0 | Cs1-Cs12 |
| IDA | Interdisciplinariedad en el modelo | 71 | 9.18 | .92 | | |

En la metacategoría modelos educativos, los actores asignan sentido en función de la modalidad del bachillerato de la UNAM que es de carácter propedéutico y corresponden el mayor número de sentidos en relación a los sentidos profesionalizantes y vida cotidiana .

En la tabla (45) intentamos aproximarnos a la subjetividad de los actores, las categorías que dan forma a los sentidos como producto de la intersubjetividad que tiene sus bases en el sentido común de los actores del CCH y ENP, en nuestra construcción prevalece el vínculo, la relación y completud entre categorías para dar origen a dicha interpretación. Siete sentidos que interpretamos que el actor los asigna a través del plan y programas que se instituye en las aulas, porque son modelos que no están orientados a la modalidad tecnológica que se orienta a la formación técnica.

i) Formación del sujeto autónomo en actores del CCH y ENP

Formar sujetos autónomos, hasta dónde esta frase “suena bien y es posible” cuando lo que se hace es lo que se permite y reina el “si nos dejan”, qué oportunidades tiene el actor para formar este tipo de estudiante, hasta dónde como actores podemos empujar a un estudiante que lo antecede un sistema educativo autoritario en todas sus dimensiones, que va desde la obediencia hasta portar un uniforme

escolar, cómo luchar en contra de la historia misma del estudiante, cómo llevarlo a desaprender su historia y su situación biográfica.

Tal vez, hablemos de la autonomía como una utopía, como un referente constante en el horizonte de posibilidades (Zemelman, 2012) ¿la autonomía hasta dónde es posible y verificable? formar a un estudiante autónomo, qué ámbito de autonomía se desarrolla en el bachillerato de la UNAM, qué nivel de autonomía pretenden los actores lograr con sus estudiantes dentro del mundo social de la vida cotidiana escolar y qué medios disponen para dicho logro. No podemos negar que los proyectos educativos se entrelazan con este sentido, porque emanan de una institución autónoma, es posible su encarnación en los sujetos y si es así, cómo se concreta.

Para Philippe Meirieu “un ser completamente autónomo sería, un ser suficiente, un ser absolutamente insoportable para sus semejantes; mientras que un ser completamente heterónimo, es decir, incapaz de bastarse a sí mismo en nada, estaría en peligro constante de muerte psicológica o física (Meirieu, 1998, p. 86). Lo anterior no es posible, entonces es posible considerar la existencia de grados de autonomía que coadyuvan a la formación del sujeto que tiene capacidad de gestión de sus aprendizajes y posibles implicaciones de los mismos.

En este caso, el ámbito de autonomía está referido a la especificidad de la institución; el actor adquiere competencias particulares para el logro de sus estudiantes en aprender por sí mismos, a buscar información, ir a la biblioteca, navegar por internet, seleccionar y discriminar información, etcétera. Es decir, que el estudiante aprenda a gestionar su aprendizaje, dando origen a “un yo en el mundo” (Meirieu, 1998, p. 87, Heidegger, 2005) que se relacione con el contexto escolar: espacio, recursos, tiempo, métodos, interacciones sociales en el aula y fuera de ella, etcétera, con el contexto externo a la institución.

ENP

El nivel de autonomía en función de la gestión de sus aprendizajes, que sea capaz de discernir entre lo dado y dándose en relación con el contexto, es decir, un proceso de construcción, que aprenda a diferenciar lo que dice el actor y lo que se divulga en las redes sociales, con lo que encuentra en el *ciber espacio*; por otra parte, que el sujeto sea capaz de tener “un retorno de sí mismo” (Meirieu, 2001; Ferry, 1997) en función de su origen, que ambos, actor-estudiante, vean el nivel superior alcanzado con respecto al punto de arranque con el cual llegó en el bachillerato.

“...cuando compruebo que los alumnos han aprendido, por ejemplo, al finalizar el ciclo escolar, ellos deben realizar actividades autónomas, como es el de desarrollar un tema para que lo expliquen ante la clase y durante su actuación, observó que están integrando tanto las estrategias de aprendizaje como los conocimientos que estuvimos revisando a lo largo del año...” (ENP03_QUI_vesp).

Las citas anteriores son muestras del cómo se gestiona la autonomía, se aprende y se ejerce en contextos determinados para el aprendizaje, allí están los logros para el desarrollo de la autonomía, el equipo se convierte en medio o dispositivo para el trabajo colectivo, buscan por su cuenta información nueva, relevante, “algo” llama su atención, el empleo y dominio de herramientas aprendidas en clase generan habituación en el mundo social de la vida cotidiana escolar, en el cual está de por medio el contexto en el cual se enfrenta; debe ser “un principio regulador y constitutivo” que se consolidan como guías para la acción y orientan oportunamente el desarrollo de los actores y estudiantes (Meirieu, 1998).

CCH

El modelo del Colegio en las venas de sus actores corre sangre de autonomía “se propone la metodología para que los alumnos en su autonomía de aprendizaje se apropien de conocimientos racionalmente fundados en conceptos, habilidades, actitudes y valores que formarán parte de su cultura básica” (CCH, 2016). Buscan construir un hombre que sea capaz de autotransformarse a partir del origen que trae consigo el estudiante, una educación básica totalmente autoritaria, en las instituciones de bachillerato de la UNAM se instituye la creación de seres autónomos y los actores comprenden la autonomía en términos de:

“No es tanto vender conceptos ni teoría, sino abrir caminos para que el chico dentro de su libertad elija, como ser humano, ejerza su libertad y su autonomía, básicamente es muy importante diferenciarlo de otras materias” (CCHN_PSIC_mat).

“...por ejemplo un equipo de chicas que decide construir una esfera de plasma, llama la atención y entonces se pone a investigar de cómo se construye a pesar de que yo no sé cómo se construye una esfera de plasma, ellas se meten, investigan, consiguen el material y lo hacen, entonces es una cosa que me llama mucho la atención, porque no es un dispositivo sencillo...” (CCHO_FIS_mat)

El sentido de la formación hacia la autonomía es una condición *sine quanon* para los bachilleres universitarios, ya que, la UNAM fue la primer universidad autónoma del país aunque su logro no representa un gran símbolo como quisiéramos, pero hoy vale y cuenta en función de que se ha convertido en un símbolo de transformación en los estudiantes, aunque de los académicos se espera más de ellos, sin embargo se confabulan con el sistema político y no establecen una postura de autonomía, como ejemplo, allí está el exrector²⁸ de la universidad haciendo campaña para sostener un régimen corrupto como lo que representa el PRI (Villanueva, 2016).

²⁸ José Narro, fue rector de la UNAM del 2007-2015; actualmente se desempeña como secretario de salud para el régimen de Peña Nieto, se le ha visto en campaña apoyando al candidato del PRI en el estado de México: en la toma de protesta el 27 de marzo del 2017; por otra parte se hace pasar por Dr. cuando en ningún momento ha cursado un posgrado (véase Villanueva, 2016)

Las contradicciones del “rector” que intentó imponer una reforma de símil proporciones a las de la SEP, hoy nos damos cuenta que sirve de instrumento del régimen para sostenerlo, de qué autonomía hablamos para que la haya ejercido en relación con la universidad, un ejemplo emblemático de libertad de expresión, fue él quien ofreció los micrófonos de radio universidad cuando la periodista Carmen Aristegui tuvo el primer conflicto con los dueños de MVS y fue él quien negó los micrófonos a la misma periodista, en el segundo conflicto con esos mismos dueños, la única diferencia fue que en esta ocasión gobierna el PRI. Esto lleva a mirar desde lo empírico cómo la autonomía opera en las altas esferas universitarias.

ii) Formación de habilidades para la vida cotidiana en actores del CCH y ENP

El ser humano es político de nacimiento, nace con ciertas atribuciones que le permiten desarrollarse a partir de una serie de estructuras que le sirven como andamio para el desarrollo pleno de sus facultades. En este sentido, establece un conjunto de interrelaciones que lo amueldan o le dan forma como actor, ciudadano o bien como una persona que forma parte del mas media o en promedio.

El nacimiento de un nuevo ser es de alegría por parte de la familia, es o forma parte de la esperanza de la misma, es un comienzo radical para todos sus miembros, convirtiéndose en una posibilidad de nuevos horizontes (Meirieu, 1998), desde su nacimiento el sujeto lo acompaña “un conocimiento cotidiano imprescindible” (Maffesoli, 1993, p. 150), desde su llegada como miembro de una familia lo constituyen las instituciones como la escuela, esta es quien le dará forma y su largo peregrinaje lo iniciará desde los 3-4 años asistiendo al preescolar hasta cumplidos los 14-15 se instalará en una posible formación propedéutica como lo son los modelos educativos de la UNAM quienes le darán la oportunidad en definirse qué y en dónde estudiar, esta posibilidad se alarga dos años más cuando curse el semestre o año 5 para elegir su profesionalización como posibilidad para insertarse en el mundo social y circundante de la vida cotidiana.

Por qué insertarse cuando se nace en él ¿tiene sentido formar al estudiante para la inserción en el mundo social de la vida cotidiana cuando se supone que nace en él? además, es posible considerar que somos sujetos que cohabitamos con el sentido común.

El estudiante vive en el mundo social de la vida cotidiana y da por sentado “los elementos de tipo económico, intenciones, racionales y nos olvidamos de la sociedad” (Maffesoli, 1993, p. 151) por ello, los actores dan cuenta de la necesidad de situar al estudiante en dicho mundo, no importa el modelo educativo, se vive y trabaja para ello. Nos circunda el mundo del deseo, éste nos ha gobernado y tiende a poner trampas para perdernos, porque la realidad que se manifiesta no es tan real como aparenta (Kosik, 1978); pero también, es una posibilidad de ruptura epistemológica para los actores, lo que les

permite nuevas formas de ser y estar en el mundo y con ellos permite una confrontación con ese mundo social.

ENP

Los actores del modelo de preparatoria, inciden con los del Colegio, en formar estudiantes para enfrentarse a la realidad que los acompaña, es en ese sentido lo que hace posible que un modelo opere en la práctica y se reestructure en función de las necesidades de los propios estudiantes y sea vigente.

Pero no se trata de tener una “pedagogía del camello” (Meirieu, 1998, p. 113) y que el conocimiento adquirido por los estudiantes se dé por hecho de que algún día se usará; por el contrario debería de situarse al estudiante en el sentido de que sabe y él debe ser sabedor de lo que sabe y ese saber conlleva a una actividad práctica en el mundo social y circundante de la vida cotidiana.

...les sirva para aprender a conocerse y a conocer su entorno, trato de darles elementos, armas, para que en cualquier momento de su vida, puedan valerse por sí mismos. (ENP04_LyL_mat).

...lo primero es que los conocimientos que puedan adquirir trasciendan y les puedan sirvan a diario como herramientas para su vida profesional y personal ENP03_FM_mat).

...que requiera el análisis, la reflexión y el problema de la vida cotidiana, también de vida real, no sólo la parte conceptual (ENP01_QUI_vesp).

El sujeto que utiliza como medio su propio aprendizaje para apropiarse del contexto, implica reconocer lo que es y puede hacer, es decir, los actores sitúan al sujeto en el horizonte de posibilidades (Zemelman, 2012) y una de ellas es el propio contexto que le permitirá y se permita situarse, ubicarse y retornar de donde salió; más bien, nunca sale del mundo social de la vida cotidiana, con ello confronta su aprendizaje con la realidad, y es formarlo en función de sus situaciones vivenciales, ya que, se apropia de nuevas experiencias para él, pero que no necesariamente han sido vividas por ellos, sino por otros, “sus semejantes” que se enfrenta o enfrentarán, es decir, no requieren de representaciones que se le ocurran al actor, es acudir a ella y hacer el recorte de la realidad como posibilidad de aprendizaje.

CCH

En el Colegio como en la ENP se intenta formar sujetos que respondan a las exigencias sociales y a su contexto, por ello aludimos a planteamientos que respondan al desarrollo de la capacidad del sujeto, para tomar una postura y esto implica que, el sujeto en formación tiene la posibilidad reconstruirse como ser político y social, como sujeto y conlleva a definirlo como persona, se “Desarrolla nuestra capacidad para colocarnos no sólo desde el contexto, sino ante el contexto” (Zemelman, 2000, p. 26) porque cuenta con referentes delimitados por relaciones: “familia, amigos, iglesia, barrio, lugar de trabajo, comunidad, pueblo, ciudad, nos permita actuar juntos porque los seres políticos:

extraen poder —simbólico, material y psicológico— y que les permiten actuar juntos. porque se tiene la capacidad de recibir poder político no implica sólo actuar con el fin de provocar cambios decisivos; también implica la capacidad de recibir poder, sufrir influencias, cambiar y ser cambiado (Giroux, 2003, p. 153).

El sujeto en formación a partir de los modelos ENP y CCH tienen una alternativa para incorporarse al mundo social de la vida cotidiana con herramientas que se acumulan, si decide continuar estudiando, porque los actores acumulan experiencias, experimentan vivencias, reorientan e innovan sus prácticas escolares, discursivas, culturales, además de pedagógicas. Los actores “*ofrecen alternativas para la solución de todos los problemas que enfrenta la sociedad en el mundo actual...*” (CCHO_HIING_mat), es decir, se asume la formación de un tipo de estudiante que demandan los tiempos actuales.

El carácter propedéutico especial con que cuentan los modelos de bachillerato de la UNAM, tienen una ventaja que comparten con las vocacionales del IPN, gozan de pase automático o reglamentado hacia alguna de las IES, lo que no sucede con el resto del bachillerato en nuestro país. Los estudiantes quienes logran ingresar alguno de éstos bachilleratos tienen una posibilidad mayúscula de insertarse al mundo social y circundante de la vida cotidiana desde la profesionalización.

Por lo anterior, dos elementos se confabulan en la formación del tipo de estudiante del bachillerato universitario que se orienta desde estas trincheras, por un lado la libertad de cátedra y por el otro, la autonomía, ambos son complemento para delinear el conjunto de prácticas pedagógicas y autónomas que subyacen en la formación del estudiante universitario. La gran diversidad de actores y prácticas pedagógicas intervinientes en la formación del sujeto, dan como resultado las bases para inserción social caracterizándolo como un estudiante con capacidad para leer el mundo, codificarlo y descodificarlo (Freire, 2008), por lo que, la UNAM y sus bachilleratos representa una posibilidad de formar estudiantes autónomos "consiste [en] la capacidad para leer el orden social, ya sea para someterse a éste, o bien para reconocer en lo dado potencialidades que se puedan transformar en práctica (Zemelman, 2011, p. 35).

en cierto momento el [estudiante] debe ser capaz de establecer este reto, de su vida cotidiana; yo tengo este problema con el boiler de la mi casa, una vez me dijo un alumno, el boiler de mi casa, no sé porque de un tiempo —ya tiene varios años— cada vez calienta menos, ¿qué estará pasando?, ese es un muy buen reto, tiene que ver con termodinámica, tiene que ver con fluidos, tiene que ver con muchas cosas, perfecto vamos a tratar de solucionarlo, entonces es una manera de llevar la escuela, el ámbito escolar, al ámbito cotidiano a ese ámbito de la casa, de comunidad de donde ellos vienen ... (CCHO_FIS_vesp).

El actor de manera constante recurre al mundo social y circundante como referente para dar cuenta de lo que sucede en el aula, orienta y guía sus acciones a través de ese mundo de sentido común para situar al estudiante y sus contenidos, implica un proceso de reflexión en la acción (Schön, 1998) por parte del actor, además al estudiante aprende contenidos concretos con aplicabilidad.

iii) Formar hacia la investigación en actores del CCH y ENP

Formar hacia la investigación, ésta se concibe como una actividad creativa e interdisciplinaria en la cual se genera nuevo conocimiento tanto teórico-metodológico como práctico, referido a una problemática concreta (Carr y Kemmis, 1988). Una actividad que invita al estudiante a que aprenda a visualizarla, interiorizarla y exteriorizarla (Honoree, 1980), constituye la construcción de ambientes propios para el desarrollo del aprendizaje y asumir que la investigación en sí misma conlleva un acto comunicativo.

La investigación como proceso formativo del estudiante del bachillerato de la universidad se instituye como una actividad integradora, que conlleva a formar al hombre nuevo en función de los cánones escolares, en ella se busca la construcción de un ser humano como ser creativo y transformador, capaz de reflexionar su realidad y actuar sobre ella como potencial comunicativo y crítico. La categoría convertida en sentido (*véase tabla 45*) así como los criterios (*tabla 40*) debería tener un alto impacto en los relatos de los actores de ambos modelos educativos, sin embargo, es mínima su presencia si la comparamos con otros sentidos (*véase tabla 45*), seis de cada 10 actores está presente la categoría “Formar hacia la investigación”.

Éste sentido que asignan los actores en la formación del estudiante se articula con otros para crear el sello de la universidad y su perfil de egreso, el ser autónomo, que requiere de su capacidad para actuar, discernir, selecciona y discriminar información, son características propias de la investigación o tal vez suceda lo que dice el profesor de historia con más de 20 años de servicio en el interinato de la UNAM “ Pero a través de este sentido, se busca la construcción del sujeto y el retorno de si mismo, ya que, son actividades integrales que incluyen una diversidad de habilidades como observar, estudiar, prepararse, compartir conocimientos, dialogar, aprender de los demás, reconstruyen al individualismo y la interdependencia, permiten la construcción de la conciencia crítica que los inicia para ser creativos, competentes, colaborativos, y así lograr su emancipación (Chehaybar, 2003).

bueno lo que aquí llaman investigación no es tal, o sea yo si le digo a los alumnos esto que van a hacer no es investigación, no, miren la investigación en serio es, qué te gusta a ti, no pues me interesa este problema, bueno pues procede a asimilar lo existente, qué es lo existente, pues los estudios que existen acerca de esa cuestión y saben que eso no se hace de la noche a la mañana, ni en un semestre, entonces no le voy a llamar a eso porque ustedes leyeron medio capítulo, investigación no le voy a llamar a eso, porque no lo es, estaría mintiéndoles... (CCHO_HIST_vesp).

Lo que no podemos perder de vista, es precisamente considerar que los modelos de bachillerato propedéutico son las bases que orientan y guían las diversas exploraciones que el joven estudiante se consume en sus dudas, necesidades, que no sabe qué elegir, tiene que pasar por este proceso propedéutico, ya que, hay quienes desde la educación primaria o secundaria han decidido ser

ingenieros, abogados, médicos, etcétera, entonces el bachillerato lo usan como un reservorio potenciador hacia la profesionalización.

ENP

La investigación en el bachillerato universitario es incipiente, en este sentido, se forma al sujeto desde el modelo propedéutico, y como tal, se instituyen conocimientos plurifuncionales, ya que, a los estudiantes les espera una diversidad de instituciones superiores de la propia universidad, así como de profesiones, entonces se sirven de diferentes habilidades orquestadas desde las academias y colegios que dan respuesta a cada una de las asignaturas que integran al modelo educativo y de esa manera responden a las necesidades de la educación superior.

“...debemos estar al tanto con los nuevos conocimientos que se van generando día a día y principalmente estar acorde con otros países que desafortunadamente nos llevan la ventaja pero que de cierta forma los medios he, he allá con los medios como el internet podemos encontrar conocimiento fresco, actual” (ENP03_CS_vesp).

...echamos andar un proyecto sobre un programa que se llama jóvenes en la investigación, trabajando con unos compuestos que se llaman silicilatos entonces ganaron, ganaron un concurso que se llama feria de las ciencias, ahí es cuando uno ve los resultados de un conocimiento que se les ha dado y que ellos, lo toman les gusta, completan un ciclo en la investigación, al menos que se quede archivado (ENP01_FIS_vesp).

Una investigación incipiente en estudiantes de bachillerato pero que potencia el desarrollo en ellos, como se ha mencionado, la formación en la práctica investigativa están implícitas otras habilidades de manera corpórea a ella, como la observación, seleccionar y discriminar información, habilidades comunicativas, etcétera. Los actos comunicativos conllevan a los actores a enseñar a construirlos, se trata de comunicar “lo más grande y lo más hermoso” (Meirieu, 1998, pp. 135-136) que se ha elaborado y ese acto comunicativo permite la inclusión para comunicar a todos.

CCH

Los modelos de bachillerato de la universidad, el sentido *investigación* es asignado por sus actores como parte emblemática de sus currículum, es decir, el actor no lo construye, está contenido en los programas de estudio, entonces, el actor se vuelve provocador de tareas, son acciones que llevan al estudiante a darle sentido a su vida de estudiante y mirar en la investigación como una oportunidad de ser y hacer de su vida un “alguien” en la investigación.

Entonces, los actores empujan a los estudiantes a la construcción de una metacognición, a elaborar un metadiscurso, en el cual está implícito una retroalimentación del propio aprendizaje que permite y enseña a cuestionar al Otro en el Nosotros; es decir, al estudiante se le entrena, se le da forma a través

de y con ayuda de sus compañeros, los llevan hablar desde un colectivo en diferentes escenarios, es el uso funcional de la lengua en la diversidad de contextos, el estudiante debe estar preparado y la investigación con sus resultados es un buen ejemplo.

“Indudablemente deben de incorporarse temas de frontera, pero también ver un poco más los tópicos de las crisis actuales de las ciencias, las crisis de la humanidad” (CHN_FIS_mat)

“...una de ellas porque hay grupos curriculares que se vinieron para acá, pero también han ingresado nuevos maestros que han incorporado proyectos de investigación con sus alumnos...” (CCHO_QUIM_vesp).

Los relatos de los actores dan cuenta de que este proceso de investigación incipiente en jóvenes de bachillerato, se les enseña a transitar por diversos niveles de comunicación que representan o hablan a nombre de un colectivo; entonces hablar desde un colectivo, desde un equipo de trabajo, no a nombre de, en este caso, es tomar la voz, dar la palabra, permite al sujeto, permitirse ayudarse de “compañeros, maestros, accesorios culturales que la dinámica de transferencia necesite” (Meirieu, 1998, p. 117).

iv) Formación propedéutica e integral en actores del CCH y ENP

La base fundamental de los bachilleratos de la UNAM son los estudios preparatorianos que han de fundar a la futura profesionalización del estudiante, es un sentido asignado por el actor en función de la naturaleza del modelo educativo; a manera de ejemplo, la asignatura de Estadística y Probabilidad, son contenidos que se orientan como “propedéutico del estudio de los métodos probabilísticos y estadísticos, así como de sus aplicaciones en diversos campos del conocimiento (CCH, 2016).

ENP

El sentido de formación propedéutica e integral se relaciona con cuatro categorías (*véase tabla 45*), un sentido que se sitúa en ambos modelos educativos, son de tipo propedéuticos del bachillerato general de acuerdo con la SEP. Éste bachillerato tiene su origen desde la época juarista, con la creación de la Escuela Nacional Preparatoria a través del decreto de 1857 (UPN, 1989, p.71) y surge como una institución educativa independiente, cuyo propósito inicial fue servir de antecedente necesario para el estudio de las carreras profesionales de ese momento, ese modelo es una herencia actual para un modelo de bachillerato de la UNAM; además es el triunfo del liberalismo mexicano y se convierte en el triunfo del positivismo en México (Zea, 1963).

Los liberales introdujeron el positivismo en México a través de Gabino Barreda, con él se establecieron puntos en común y acorde a la naturaleza de la sociedad de ese momento: violencia extrema y atraso social y político, vivió momentos convulsos; y por los cuales, liberales y conservadores, coincidían en la exigencia de un modelo que incluyera “amor, orden y progreso” (Zea, 1968, p. 420); aunque su

vigencia no duró más de 50 años, el orden para burguesía y explotados no se ajustaba a las necesidades, ya que, los primeros exigían un cambio político y los segundos un cambio social (Zea, 1968, p.442).

La formación propedéutica se mantiene en estos modelos educativos, a los estudiantes se les dan las bases para continuar estudiando en instituciones del nivel superior y a diferencia de lo que fue el bachillerato terminal como el Conalep o las instituciones incorporadas al DGETI que tenían esta opción y eran considerados como bivalentes, la opción terminal implicaba que el estudiante se limitaba en sus estudios, se truncaban y no podían continuar estudiando, por lo que, se perfilaban los egresados a tener una vida como trabajador después de los 18 años.

El relato de los actores, dan cuenta de la importancia del modelo en función de la peculiaridad de las instituciones ENP y CCH comparten un mercado cautivo de instituciones de educación superior a diferencia del resto de bachilleratos a nivel nacional, como se ha mencionado, ellos cuentan con un pase automático que basta con cumplir con ciertos lineamientos impuestos después de la huelga de 1999.

“Yo apuesto a más formación, no más contenido, a más compromiso del docente. A programas menos enciclopédicos, pero más adecuados a la realidad en que viven los alumnos y no apegados a lo que se plantea en otros contextos mundiales, y preparar a un alumnos que este en mejores condiciones, y que pueda competir a el que está en la universidad de las Américas, al de la Unitec, al de la Ibero, que no se encuentre en esa clara desventaja en la que se encuentran nuestros alumnos universitarios” (ENP04_HIST_mat).

Hay una disyuntiva desde la crítica del actor en función de la pertinencia del modelo de la ENP y está también la encontramos en la comisión que se encargó de redactar un diagnóstico para la institución con la idea de plantear una reforma en relación a las exigencias del FMI a través de las recomendaciones de la OCDE y lo propuesto por el sistema político mexicano, es decir, “la ENP prepara para la universidad de manera propedéutica” y es un referente de llegada para los estudiantes y a la vez, un punto de partida para las instituciones de educación superior de la UNAM, se ha convertido en su mercado cautivo, y la disyuntiva está en las exigencias de los tiempos actuales y la actual crisis que viven las instituciones mexicanas, e incluso para la propia ENP “*queremos jóvenes que entren a la facultad y terminen la carrera o lo que se quiere desde fuera: ciudadanos*” (ENP, 2011, pp. 3-4). Qué mensaje de esta disyuntiva nos envía la ENP, ausencia presente de la formación ciudadana, nuevas exigencias sociales en el modelo educativo y la dificultad por incorporarlas a partir de la naturaleza misma de la institución.

CCH

La formación en los bachilleratos impartidos por la universidad no se limitan a una Cultura general y formación propedéutica, ambos modelos cuentan con formación profesional para el trabajo “Opciones Técnicas” en el cual se capacita de manera específica al estudiante, tienen la condición de ser opcional²⁹; es decir se oferta para aquel que pretenda orientarse hacia el trabajo, uno de los requisitos haber cursado por lo menos dos semestres, el tiempo promedio de duración son dos semestres como mínimo.

Sin embargo, los actores no aluden a esta opción de Opción Técnica, en ninguno de los relatos, por el contrario, están familiarizados en su discurso de la formación en cultura general y propedéutica, tal vez por la lógica que nos mueve en los intereses como estudiantes, buscamos una oportunidad de continuar estudiando a nivel superior, por ello, la UNAM se convierte en una posibilidad y oportunidad para quien fue aceptado desde el bachillerato.

“...precisamente por su modelo y por la forma en que se están impartiendo los modelos...también veo es que desde mi experiencia docente la preparatoria o bachillerato al ser propedéutico, precisamente por preparar a los alumnos, y darle al estudiante cultura general” (CCHV_PSIC_vesp).

“...yo pretendo, trabajar en función del modelo educativo, o sea tener presente siempre y no olvidar el modelo educativo, y el modelo educativo, precisamente una parte muy importante es el perfil del egresado, y en el perfil del egresado vamos encontrar precisamente las características del alumno que nosotros como dependencia universitaria pretendemos” (CCHO_LyL_mat).

El actor pone a prueba sus saberes prácticos en función de un referente, el modelo, y con ello no trata de universalizar dichos saberes, por el contrario, esos saberes los ha llevado hacia el Otro en relación a sus posibilidades y necesidades; con una intencionalidad sintetizada en la formación, un trasfondo de provocar en ese Otro la necesidad de aprender y relacionarlos con el mundo social y circundante de la vida cotidiana y escolar, y lo empuja para poner a prueba sus saberes y aprendizajes como posibilidad de cambio y transformación del contexto y de sí mismo, en este sentido, conlleva practicar una libertad “no es coacción o negación de la libertad, es un reconocimiento a la libertad” (Meirieu, 1998, p. 136) del sujeto.

v) La praxis como formación en actores del CCH y ENP

Se tomó como punto de partida que la actividad humana es objetiva y a la vez subjetiva, contraria a lo que en su momento el materialismo antropológico no comprendió la importancia de la actividad revolucionaria, de la actividad crítico-práctica (Marx, 1987, p. 665). En este caso, para Sánchez

²⁹ El modelo del CCH ofrece 17 programas de Opción Técnica, mientras que el modelo ENP oferta 11 programas de esta opción técnica.

Vázquez la “actividad humana como actividad objetiva y actividad revolucionaria... crítico-práctica” (1980, p. 36). En este sentido, podemos mirar a la praxis en dos momentos, por un lado, y siguiendo la parte objetiva, considera la transformación del mundo tal y como está en ese momento; el concepto de praxis se refiere tanto “a las cosas palpables, la naturaleza, como a las relaciones existentes entre seres humanos, la sociedad en su conjunto”.

En un segundo momento, el lado subjetivo constituye el momento activo, la iniciativa, el aspecto del ser humano como “actor de la historia, que se fija conscientemente objetivos que intenta realizar” (Gandler, 2007, p. 157). Al respecto, Sánchez Vázquez concibe a la praxis como “actividad... orientada a la transformación de un objeto (naturaleza o sociedad) como fin, trazado por la subjetividad consciente y actuante de los hombres” (1980, p. 36).

Los actores construyen el sentido de praxis en relación a las condiciones que operan en dichos modelos, en este caso, la constituyen dos categorías formación práctica-teórica y la formación del pensamiento crítico, es decir, la praxis vista como la actividad creadora de la humanidad, fundamental por la cual el hombre produce la realidad histórica y así mismo, en otras palabras, es producto de ciertas circunstancias y por ende, es posible transformarlas (Marx, 1987).

ENP

Formar a los estudiantes del NMS de la UNAM a través de un proceso en retrospectiva, conlleva ubicarlos en una corriente de conciencia hacia el retorno de sí mismo (Touraine, 2002; Filloux, 1996), permite establecer procesos de reflexión en la acción (Schön, 1992) entre actores y estudiantes, para poder ser empujados hacia un contexto que se convierta en relevante. Por consiguiente lo que los actores apuestan es una actividad objetiva y subjetiva a la vez, “Lo determinante de este proceso práctico no es la transformación objetiva (separada de la subjetividad), ni la actividad subjetiva (separada de la objetividad) sino la unidad en ambos momentos (Sánchez, 1980, p. 36).

“...pero son contradictorios porque por una parte te quieren formar lectores críticos, pero por otro lado, en el trabajo del colegio, en nuestros informes todo está orientado al trabajo muy burocrático, muy de memorización, entonces...” (ENP05_LyL_mat).

“...realizar prácticas educativas con el uso de la tecnología y si bien es cierto, tenemos algunos de esos espacios, son insuficientes y muchas veces, la infraestructura es inadecuada” (ENP01_GEO_mat).

El actor alude a la unidad marxista (citada por Vázquez), son las contradicciones en las que se sitúa a la institución con sus actores, éstos asumen una corresponsabilidad, se circunscriben en una toma de conciencia, en función de las condiciones objetivas en que opera el plan y programa de la asignatura; el actor se sitúa, se siente obligado a ubicarse en una corriente de conciencia (Luckmann, 2008), pero esta

no llega sola, no es en automático, es el *habitus* el que opera como un conjunto de esquemas de pensamiento que autorregulan la conducta del actor (Bourdieu, 2005).

El *habitus* en el actor docente se constituye como un amalgama entre el contenido curricular y sus prácticas escolares y discursivas que a la vez son pedagógicas, las cuales en los actores los hacen actuar como asociados (Weber, 1982, 97) en una academia, colectivo, colegio, etcétera; el actor no actúa sólo habla a nombre de una colectividad con base en su situación biográfica.

“...adelante se ha desarrollado mucho una lógica que se llama pensamiento crítico, teoría de la argumentación, teoría de la solución de problemas, toma de decisiones, filosofía para niños etc.” (ENP03_Log_mat).

La transformación de los estudiantes está implícita y es explícita en relación a la forma como los actores construyen al Otro; para ello existen los *motivos para* que tiene el actor y éstos dan forma aun proyecto para ser proyectado hacia el futuro mediato dando y por sentado la posibilidad de la reciprocidad de dichos motivos *para/porque* (Schütz y Luckmann, 1997) éstos los observamos a lo largo ancho de la historia que tienen las instituciones en función de las condiciones de operabilidad que hacen posible a cada uno de los modelos educativos, además, estos bachilleratos ENP y CCH están por encima de la mayoría de bachilleratos a nivel nacional; cada uno de ellos funden un proyecto que empuja a la transformación del Otro.

Una transformación integral que la secuecía un conjunto de dispositivos como lo son los actores, administradores, intendentes, contenidos, el mismo modelo educativo, contexto y estudiantes; entonces la praxis en la formación implica un “proyecto de transformación de la realidad a partir de una crítica radical de lo existente, basándose a su vez ambos aspectos en un conocimiento de la realidad que se pretende transformar” (Sánchez, 1985, p. 442), esta transformación está implícita la misma del actor, como del estudiante, así como de las circunstancias que contextualizan dicho proceso.

La pedagogía es praxis, ha de permitir al actor trabajar sin cesar sobre las condiciones de desarrollo de los estudiantes y, al mismo tiempo, delimitar su propio poder para dejar que el Otro ocupe su puesto, su lugar, en este sentido transformar las condiciones origen de actores y estudiantes “Esa acción precaria y difícil, es acción obstinada y tenaz, pero desconfía, por encima de todo...” (Meirieu, 1998, p. 140). Es entonces que se empuja a ese Otro para que logre “...una de las cosas es precisamente el desarrollo del pensamiento crítico pero también el pensamiento científico” (CCHO_LyL_mat).

CCH

La enseñanza del pensamiento crítico en su momento fue una aportación que quienes dirigieron y organizaron el currículum del CCH, tuvieron a virtud de intentar llenar los vacíos que la propia ENP

tenía en su momento; en su momento fue una institución única, constituyó una base curricular para formar a sus estudiantes, fue un punto de quiebre para la formación en el bachillerato mexicano; que se adaptó a las condiciones de la población, cuatro turnos, los estudiantes podían combinar el estudio con el trabajo, flexibilidad de horarios, estrategias didácticas que se combinaban con estudio de caso, visitas guiadas, etcétera.

La actualidad del bachillerato nacional, tiene un intento de “igualar” o más bien de hacer del currículum una nueva distribución que se aproxime a la equidad; para ello la SEP con recomendaciones de OCDE hizo una Reforma Integral de Educación Media Superior (RIEMS, 2008) acorde a los requerimientos de éste organismo y en uno de los programas que acompaña al plan de estudios, estableció el pensamiento crítico como oportunidad de ser enseñada a nivel nacional. Para los procesos de formación se intenta construir la posibilidad de emancipar al sujeto, un tipo de “Acompañamiento, formación y pensamiento crítico” (Sabirón y Arnaiz, 2014, p. 405).

La característica peculiar del pensamiento crítico, al sujeto le permite recuperarse y abstraerse del mundo social de la vida cotidiana, a través del acompañamiento, éste tiende a la autodeterminación de la persona, de manera que sea capaz de “sin por ello renunciar a su singularidad de la persona” (Sabirón y Arnaiz, 2014, p. 407), es allí por el cual se apunta a una vigilancia epistémica para que el Otro recree y se reconstruya a partir del acompañamiento vigilante en el estar en la coyuntura del momento histórico-social que vive y comparte con Otros.

Cómo se da la transformación y emancipación de los sujetos, para Sánchez Vázquez que intenta trascender la consciencia cotidiana ésta “se vuelve más crítica con la formación y con la educación... la conciencia es posible desarrollarla sólo en la lucha” (Gandler, 2007, p. 166) en función de, “la conciencia del ser humano común y corriente, no se enfrenta a un hecho desnudo, sino que integra a éste en una perspectiva ideológica determinada, porque él mismo —con su cotidianidad histórica y socialmente condicionada— se haya en cierta situación histórica y social que engendra esa perspectiva” (Sánchez, 1980, p. 24).

Es precisamente que estas condiciones operaban en el CCH, ya no es como antes, véanse los momentos relevantes que se muestran en el biograma institucional (*tabla 43*), es una muestra de como tiende este tipo de instituciones ha ser modificada en detrimento de la propia formación de los estudiantes; basta un ejemplo, la rigurosidad en la selección de los docentes, el curso “del último esfuerzo” hacen del modelo uno más como cualquier otro.

Por otra parte, las estrategias que operan los actores para construir el pensamiento crítico el cual detona en una praxis como formación de los estudiantes; para Boisvert (2004), es un tipo de estrategia de pensamiento, es decir, una habilidad de pensamiento con respecto a otras, y sitúa al pensamiento crítico

como una habilidad de tipo estratégica y se le agregan atributos como el conjunto de operaciones que se efectúan en secuencia y que demandan una mayor coordinación (Boisvert, 2004). existen actores que se niegan a dar por senado las circunstancias que engloban a las condiciones en que opera el modelo como lo señala el actor docente de Física.

“...precisamente porque te decía en la parte experimental es una forma de aprender, una forma de aprender que no lo ven en las otras materias...” (CCHO_FIS_mat).

Una construcción teórico-práctica en el aula, para los filósofos se rebasa en el sentido de mirar la teoría de la praxis, como lo señalan los actores, constituye una posibilidad en el sujeto de un retorno de sí mismo con respecto de su formación, está implícita una reflexión de confrontación de los conocimientos adquiridos, que permite constituirse en una reflexión sobre la acción (Schön, 1998). Pero también, exige al actor una reconceptualización del desarrollo profesional docente en el proceso enseñanza-aprendizaje y más cuando se mira hacia los procesos productivos que no necesariamente tienen que estar vinculados a la industria.

La naturaleza de la enseñanza exige un entrenamiento de los actores, tienen que aprender y no puede seguirse bajo el esquema de la enseñanza como una construcción técnica o bancaria (Freire, 2005), sino que, re quiere de “una toma de decisiones contextualizada” (Schnellert et al., 2008, p. 726), a partir del surgimiento de aprendizajes emergentes por parte de los alumnos, los profesores reflexivos tienen esta oportunidad y posibilidad y fluyen en función de las inquietudes de los propios estudiantes, además conlleva a un puto de quiebre de la práctica en fusión de la reconstrucción de objetivos y metas dentro de las clases.

...un equipo de chicas que decide construir una esfera de plasma, me llama la atención y entonces se ponen a investigar de cómo se construye, a pesar de que yo no sé cómo se construye una esfera de plasma, ellas se meten, investigan, consiguen el material y lo hacen, entonces es una cosa que me llama mucho la atención, porque no es un dispositivo sencillo, además tienen la capacidad de pesar, veo mis limitaciones y las limitaciones que ellas tienen en lograr hacer ese dispositivo...pero lo hicimos y allí está el cartel... (CCHO_FIS_mat).

El relato anterior damos cuenta de como el actor puede diversificarse en su práctica sino que es un facilitador y abierto ahuecado a lo nuevo, la disponibilidad de permitir a ese Otro la posibilidad de ser más y mejor; esto nos ha llevado a situar a la praxis como producto del proceso reflexivo, está en función de las múltiples representaciones que acuden en el pensamiento de los estudiantes, una especie de “comprensión pragmática de la acción conjunta”, estudios que aportan como los de Jornet y Roth (2014) indican que “una sintaxis que conecta los acontecimientos y materiales, emergen situaciones tipo “transacciones sociales”, que conlleva a la multirepresentatividad del estudiante como experiencia práctica (p. 398).

vi) Formación ciudadana en actores del CCH y ENP

Formar ciudadanos tiene sus bases en las aportaciones que Thomas Marshall (1998) realiza al respecto, su aportación está en función del proceso histórico seguido por la humanidad hasta finales del siglo XIX, y la gran contribución de la revolución francesa en el reconocimiento de los derechos del hombre. Para Marshall el desarrollo de la ciudadanía la constituyen tres elementos civil, político y social (Marshall, 1998).

El elemento civil implican a los derechos necesarios que debe poseer el sujeto para su libertad individual como son: libertad de la persona, de expresión, de pensamientos, religión, de propiedad, contratos y derecho a la justicia; éste último es el derecho a defender y hacer valer los derechos de la persona en términos de igualdad a partir de los procedimientos legales; en dónde estamos ahora y amañera de ejemplo, en los últimos 17 años, 125 periodistas asesinados, 20 desaparecidos y 51 atentados a medios de comunicación (Matías, 2017).

El elemento político, está referido al derecho a participar en el ejercicio del poder político como miembro de una institución y a través de la cual se aspira a un cargo de elección popular o en todo caso participar en el proceso de elección en sus instituciones políticas y escolares; en México no tienen voz ni voto los actores docentes, ni mucho menos los estudiantes en elegir a su director o rector; lo mismo sucede en la política se administra la pobreza, el hambre para mantener un régimen que fábrica la miseria de la sociedad, vasta con mirar las corrupciones en las que están siendo ventilados en el extranjero políticos mexicanos.³⁰

Para el elemento social, consiste en los derechos mínimos del bienestar económico y seguridad al derecho a participar del patrimonio social y a vivir con civilidad conforme a los estándares de la sociedad; en este caso, las instituciones que más se aproximan a este derechos son el sistema educativo y los servicios sociales (Marshall, 1998), éstos últimos han sido vendidos o cedidos a particulares, véase el caso educativo, el dinero que llega a las escuelas tiene que ser invertido con empresas de particulares con capacidad económica; la activación del seguro de emergencia para niños que son lesionados por un incidente en el momento que el alumno se encuentra en horario de clases, termina acudiendo a clínicas particulares donde una simple consulta te la cobran a más de mil pesos.³¹

³⁰ Véanse los casos, de Miguel Angel Yunes actual gobernador de Veracruz, Peña Nieto actual presidente, Fox, Calderón (expresidentes) en el caso Odebrecht constructora brasileña que ofreció dinero a cambio de contratos, los contratos de empresas OHL e Higa y sobornos con el actual y gobiernos del EDOMEX. anteriores.

³¹ Un ejemplo la escuela Primaria “Emperador Izcoatl” en Iztapalapa, cada accidente acude a la clínica XXXX, cuando existe la clínica 25, el ISSTe Zaragoza que están más cercanos y con más equipo para la asistencia médica, simplemente no son requeridos, gracias a las reformas de diputados y senadores al servicio de particulares.

Formar ciudadanos desde el bachillerato universitario implica reconocer no solamente derechos y obligaciones, sino considerar el proceso de secularización que el sistema político social tiene a partir de las propias instituciones escolares (Almond y Powell, 1972) y es allí en donde radica lo que los estudiantes toman a las instituciones escolares como contra espacios a la hegemonía (Lefebvre, 2006).

Una forma de acceder a esos espacios está en función de la conquista de los mismos, que se lograran a partir de la exigencia misma de esos derechos, como lo son la conquista, la creación y construcción en caso de su inexistencia. Por ejemplo, los campesinos cocaleros de Colombia y con el apoyo de las FARC lograron construir espacios que le permitieron escuchar y dar vigencia a sus derechos como campesinos (Kymlicka, 1996), lo mismo sucedió con la conquista de las calles en el movimiento de 1968 en México.

En la actualidad se habla de diferentes esferas sociales y ciudadanías: ciudadanía multicultural (Kymlicka, 1996); ciudadanos planetarios (Moacir, 2002); ciudadanía mundial (Jalali, 2001); mujeres ciudadanas (Barrera, 2005); ciudadanos de Europa (Balibar, 2003), etcétera. El desarrollo desigual de las sociedades conlleva a que cada una esté mirando los procesos sociales que se viven, en México estamos viviendo actualmente una interculturalidad a partir de la necesidad de integrar a las poblaciones originarias y construir espacios de igualdad como editar los libros de texto en las 70 lenguas que existen.

ENP

Construir espacios que implique la construcción de la ciudadanía como respuesta al vacío de poder que tiene el sistema político social, ya que éste arrastra a la sociedad mexicana e incluso, lo más peligroso que continua viviendo México es una “regresión autoritaria” de acuerdo con Álvarez Icaza³² —ya que fue denunciado por una organización ultraderecha como lo es el Yunque (Delgado, 2016), con otra organización de similares intereses como el Consejo Ciudadano para la Seguridad Pública y Justicia Penal A.C. (REDACCIÓN, 2016)— ni en la época de Fujimori en Perú se ha acusado a algún miembro de la CIDH, como lo que sucede con nuestro connacional y a partir del apoyo que mostró al grupo GIEI que investigó el caso de los 43 estudiantes desaparecidos por parte del Sistema Político mexicano de la Escuela Normal “Isidro Burgos” de Ayotzinapa Guerrero en el 2014.

Estas ausencias de autorregulación de actores de este tipo de instituciones hacen que se conduzcan como lo hace actualmente el régimen autoritario como lo representan los gobiernos emanados por

³² Álvarez Icaza Emilio actualmente (2016) funge como secretario ejecutivo de la Comisión Interamericana de Derechos Humanos (CIDH); anteriormente a este cargo, ocupó por dos periodos consecutivos la Comisión de Derechos Humanos del entonces Distrito Federal, hoy Ciudad de México (CDHDF), de octubre del 2001 hasta 30 de septiembre del 2009. Desde el 17 de julio del 2012 fue electo miembro de la CIDH como secretario ejecutivo.

partidos como PRI, el PAN, ante ello, lo que se enseña en la escuela como la ENP es un antídoto ante este sistema corrupto y corruptor

En cuanto al humanismo debe haber el compromiso con los valores de la sociedad mexicana relacionados con la paz, libertad, democracia, justicia, igualdad, derechos humanos y solidaridad; por lo tanto la función educativa se orientará a la formación integral de ciudadanos pensantes, participativos y solidarios; debe haber un compromiso con la construcción de una sociedad mejor que contribuya que México llegue a ser una sociedad más acorde con los valores de pertinencia y equidad... (ENP01_TLyL_mat).

Pues estoy formando ciudadanos que tienen un compromiso con la sociedad en una visión con un nivel cultural y que ha de generar actitudes de hacia su entorno y a sus demás compañeros (ENP01_QUI_mat).

“...conducirse como verdadero ciudadano consciente de los problemas colectivos, participativos en la vida democrática, la educación debe considerar la diversidad” (ENP01_GEO_mat).

Entonces, la formación del estudiante se orienta para que se conduzca como un verdadero ciudadano consciente de los problemas individuales y colectivos, participativo en la vida democrática; la educación debe considerar la diversidad de los individuos y evitar ser un factor de exclusión social. La enseñanza y la tolerancia del respeto al otro, valorar el pluralismo cultural en el cual se conforma la sociedad *mexicah* como una fuente de riqueza humana, fomentar la participación democrática a través de diversas prácticas ciudadanas, la educación debe apoyar para el desarrollo humano, para contribuir al progreso de la sociedad (ENP01_GEO_vesp).

CCH

La formación del joven estudiante del Colegio, implica comprenderlo en el rol futuro ha desempeñar, ya que heredará un mundo social y circundante al cual habría que constituir un ciudadano de verdad y de primera, para que asuma el rol de sujeto y actor social con sus responsabilidades y deberes políticos, cívicos y sociales implicados en dicha función, para respetar y valorar las aportaciones de su cultura y la de otros pueblos, así como para contribuir a la conformación de una sociedad más justa, democrática y soberana (CCH, 2016).

Sin embargo, qué es lo que encontramos en las aulas, en la calle, un comportamiento ajeno a lo que se vive y evalúa en asignaturas como Formación Cívica y Ética Construir un animal político y depredador, cómplice del deterioro social, ambiental, cultural, o actuar en los límites de su responsabilidad como posibilidad de actuar bajo principios de una ciudadanía que se forma desde las aulas y sus bases descansan en la colectividad, participación, en la vida democrática, su entorno, la diversidad, etcétera. Entonces, la ciudadanía no se hereda en el mundo social de la vida cotidiana, es una construcción histórica, y obedece a una tradición también histórica, ya que, representa un terreno de lucha por encima de “formas de conocimiento, prácticas sociales y valores que constituyen los elementos críticos de dicha tradición” (Giroux y McLaren, 1998, p. 21).

“...en esos términos están los modelos educativos de corte crítico es formar personas integrales, ciudadanos, personas que vayan desarrollándose tanto en valores, en principios, en poder comprender el mundo en poder analizar la realidad” (CCHA_ING_mat).

“Es decir, dejar todo en el salón de clase para formar a ciudadanos útiles al país y muchas veces no tiene que ser dentro del aula, sino fuera del aula” (CHN_MAT_mat).

“...que el luchar, el estudiar, el aprender y el proyectarse en la vida, le puede acarrear un conocimiento veraz de su naturaleza, de su entorno, de su posición como persona, como ser humano, como un animal, como un depredador, como un cómplice del deterioro ambiental” (CCHO_HING_mat).

Formar ciudadanos implican prácticas pedagógicas recíprocas, entre actores y estudiantes; acuerdos políticos-pedagogos que regulen las acciones de ambos en función de una convivencia; una construcción dialéctica entre valores y activadores, que permitan situar y apropiarse del contexto, un ejercicio práctico reflexivo del accionar mismo como objeto de estudio del propio formador y formado que constituyan derechos, obligaciones, responsabilidades mías y de los Otros.

vii) Formación interdisciplinaria en actores del CCH y ENP

La formación interdisciplinaria no se da como tal, sin embargo, como categoría está presente en los relatos de los actores, un planteamiento que los profesores a manera de propuesta y en función de la posibilidad de una reforma educativa pudiese ésta orientarse hacia esta oportunidad. En este sentido, es el modelo educativo una opción que debe reformarse desde la interdisciplinariedad como la transdisciplinariedad de sus academias.

La formación interdisciplinaria puede dar origen a la formación integral del estudiante que se puede empujar desde las áreas académicas un proceso continuo, permanente y participativo que busca desarrollar armónicamente y coherentemente cada una de sus dimensiones del ser humano.³³ Entonces, se propone un desarrollo armónico de la persona; en educación, “no hay asepsia, no hay neutralidad; por eso se «forma», se da forma, da cara a una cultura , a una sociedad, en un determinado contexto” (Vicerrectorado, 2008, párr. 6).

La formación interdisciplinaria es la posibilidad de actuar como “actores asociados” (Weber, 1982, p. 197), formar al sujeto de manera no-fragmentada y lo prepare para una educación permanente, una educación que revalorice , además “sus aspectos éticos y culturales” (Delors, 1996, p. 21) que los fundamento en los cuatro pilares “*aprender a conocer, actuar, a vivir juntos y a ser*” (p. 10).

Los actores pueden actuar de manera consciente hacia la transformación de los ordenamientos, porque se pretende superar saberes y acciones fragmentados es el intento permanente de actores en el

³³ Para la Universidad Católica de Córdoba y su Vicerrectorado propone las dimensiones Ética, Espiritual, Cognitiva, Afectiva, Comunicativa, Estética, Corporal, Sociopolítica.

intercambio y cooperaciones ordenada de disciplinas (Ander-Egg, 1999). Es decir, las prácticas pedagógicas a las cuales tendrían que abreviar actores y academias están en función de no mirar a la interdisciplinariedad como un diseño de contenidos mezclados en un currículum, sino como un objeto curricular que se piense hacia una aproximación de un hábito, en la construcción de un conocimiento típico que deviene en método didáctico y por ende, se construye desde lo metódico al estudiante.

La interdisciplinariedad en los modelos del CCH y ENP es una respuesta a la realidad carente o ausente de valores y actitudes que enmarquen el accionar del ser humano; es por ello que mirar la formación interdisciplinaria es una respuesta a la realidad que se vive en los contextos de las instituciones, un intento por actualizar el currículum como posibilidad de complementar la formación del estudiante, las ausencias del currículum y las falta de oportunidad en la sociedad y el propio atraso que tienen los modelos de bachillerato de la UNAM, hacen necesario mirar esta oportunidad de reforma, ya que la propia universidad cuenta con instituciones y licenciaturas que operan bajo este modelo el interdisciplinario.³⁴

Esta complementariedad está en función de una nueva articulación de los modelos, la sociedad y sus actores como asociados, su propuesta tiene raíces en el sentido de la durabilidad de la acción a partir de la constitución del habitus en el mundo práctico, entonces la apreciación y la percepción del actor están en juego a partir de la perpetuación y reproducción de las condiciones objetivas y de interpretaciones de los actores (Bourdieu, 2007), por ello la importancia de ubicar los modelos de bachillerato que se imparten en la Ciudad de México y la posibilidad del estudiante al ser albergado en alguna IES de la propia UNAM, ya que la mayoría de docentes universitarios exigen estudios previos e interdisciplinarios.

ENP

La interdisciplinariedad como acción social sitúa al estudiante en función de la integración de conocimientos y lo establece como una forma de pensar y actuar que antecede el accionar mismo de los actores, ya que, es una forma de pensar que deviene en un método que hace del estudiante una forma de actuar en la realidad, se enseña un principio de totalidad, para ello, requiere de “una hipótesis causal evidente, que precisa el “control” de la interpretación comprensiva de sentidos por los resultados: la dirección que manifiesta la realidad (Weber, 1984, 10), ésta debe dirigir nuevos escenarios de formación que vinculen los diferentes sectores del modelo educativo en cuestión, que valore, adecue, retroceda, que aplique, etcétera.

³⁴ La UNAM cuenta ya con algunas licenciaturas que forma de manera interdisciplinaria a sus estudiantes: Geociencias que se relaciona con tres disciplinas: Ciencias Físico-Matemáticas y de la Ingenierías; Estudios Sociales y Gestión local; Literatura intercultural, entre otras, son impartidas en el campus Morelia Michoacán;

“...cuando hablamos de abogado, o subrogar una matriz, de la ingeniería genética, todo lo que es álgebra, los abogados tienen que hacer leyes para eso, entonces no me digan que la Biología no sirve, entonces, yo, esa es mi dinámica, cuestionarlos, y que digan, ah ya vieron las Jacarandas, el Helecho, los granitos, no son unos animalitos, no, mi dinámica es, está esto, vean esto, yo soy el maestro, a lo mejor a la antigua, el que da la clase soy yo” (ENP04_BIO_vesp).

Es el motivo que orienta la conexión de sentidos asignados y construidos por los actores, la interdisciplinariedad son los pretextos que guardan las justificaciones más allá del estar ahí, el Ser como presencia en el mundo (Heidegger 2005). Ser actor y sujeto en formación a través del aprendizaje interdisciplinario como posibilidad de construcción ontológica de ese mismo Ser.

“...yo lo que hago, es decir, tu ayúdame con tu clase y juntamos todo para que tengan el conocimiento son cuestiones que yo creo que todo el colegio nos tenemos que sentar para poder decir y manifestar qué innovaciones se tienen que hacer a lo mejor hasta a no ser de otro tipo de salón, no se, reducción del grupo” (ENP03_FM_vesp).

Los relatos de los actores muestran la complejidad que se tiene para poder intentar formar en la interdisciplinariedad, como se ha señalado, se requiere de entrenamiento, capacitación y formación, no es “el que da las clases soy yo” a pesar de la afirmación, reconoce la integración de la formación cuando alude al abogado que no se remite al conocimiento de las leyes, sino al pensamiento lógico que dan las matemáticas; requiere de la colaboración de sujetos en formación como de los formados en el sentido de reflexión que requiere este tipo de tareas, ya que, es necesario modificar hasta la estructura de la institución.

En el relato de los actores se reconoce la ausencia presente de la interdisciplinariedad, una complementariedad para la actualización del actual currículum, con el cual se busca integrar no solamente contenidos sino acciones que permitan la formación del Ser completo en su formación, dadas las condiciones vigentes en ambos modelos, se convierten en el “motivo para” que orienta la conexión de sentidos, para el actor o el observador, según Weber, es el “fundamento” con sentido de una conducta, se dice que una conducta es adecuada cuando forma parte de un todo coherente, “es adecuada por el sentido” en la medida en que afirmamos que la relación entre sus elementos constituye una “conexión de sentido típica” (Weber, 1984, 11).

CCH

Es la oportunidad para que actores, academias, colectivos, órganos de gobierno, consejos, entre otros, conviertan en una conexión que trascienda los tiempos convulsos de reformas estructurales que no son más que discursos y sometimiento al trabajador; esta propuesta de los actores que reconocen la necesidad de la interdisciplinariedad en los modelos de la ENP y CCH es una respuesta a lo que revive actualmente con las reformas, constituirían una conexión típica de sentido universitario, un nuevo

“*made in UNAM*” en este caso, “la unión de fines, constituye una formación social duradera” (Weber, 1982, p. 197), los fines surgen como propuesta con posibilidad de articularse en una reforma para ambos modelos, en el cual, los actores no sólo conocen a sus alumnos, contexto y planes vigentes, sino también, tienen la capacidad de proyectar una reforma que responda a las necesidades institucionales, sociales, científicas y académicas.

“...entonces creo que necesitamos alumnos que sean más comprometidos o los hayamos enseñado hacer multitareas, a que tengan saberes diferentes” (CCHO_FIS_vesp).

La enseñanza de la interdisciplinariedad en México tuvo un retroceso en educación secundaria, antes de la reforma del 1992 y con el acuerdo para la modernización de la educación básica (ANMEB); en educación secundaria se impartían áreas académicas como Ciencias naturales, Ciencias Sociales y por conveniencias del sistema político terminó por abandonar este proceso que nos hacía pensar de otra manera; hoy en día se siguen proponiendo reformas que no se relacionan con la interdisciplinariedad y allí los pleitos con los profesores de Oaxaca y su propuesta interdisciplinar entre saberes comunitarios y currículum oficial; la fallida reforma de la UNAM ausencia total del trabajo disciplinar, por ello los actores mantienen el planteamiento como posibilidad.

“El colegio no podrá ser el mismo, debemos enfrentarnos a nuevas condiciones que representan un reto para lograr lo que el colegio es sus esencias era:

Un lugar donde se enseña y aprende, se critica y se propone.

Un espacio de reflexión y análisis

Un recinto de estudios interdisciplinar y de nuestro entorno (CCHO_BIO_vesp).

C) Presencia y ausencia de los sentidos de formación en actores del CCH y ENP

A lo largo del estudio hemos sostenido que los sentidos de formación pueden ser asignados y contruidos por los actores; para este caso como una de las metacategorías que dieron origen a los sentidos de formación en estudiantes de bachillerato de la universidad, es el modelo educativo el cual cuenta con un currículum que éste intenta sintetizarse en los planes y programas de estudio de cada una de las academias-asignaturas que componen al bachillerato de la UNAM.

La asignación de sentidos se da en función de la interpretación que el actor hace del contenido de su asignatura y la posibilidad de incidir en el estudiante, da tal manera que los contenidos se plasman en prácticas pedagógicas y discursivas dando como resultado el logro de objetivos, entonces las regulaciones del actor están determinadas por el currículum que se ha diseñado desde la misma universidad, dos modelos, uno *el currículum visto como proceso*, el de la ENP y el otro, como el *currículum visto en la acción*, el del CCH (Ruiz, 1998).

Existe una transposición didáctica de los contenidos por parte de los docentes, en el intento de tener una fidelidad del mismo, con y en el contexto, a través de una vigilancia epistemológica que considera a los contenidos, el contexto y el involucramiento de los alumnos, es decir, asignan sentidos a los

contenidos, ya que es el punto de partida para establecer una relación de tipo académica con los estudiantes, se debe a ellos lo que le garantizará la concreción del sentido de formación del estudiante que se delimita en función del perfil de egreso.

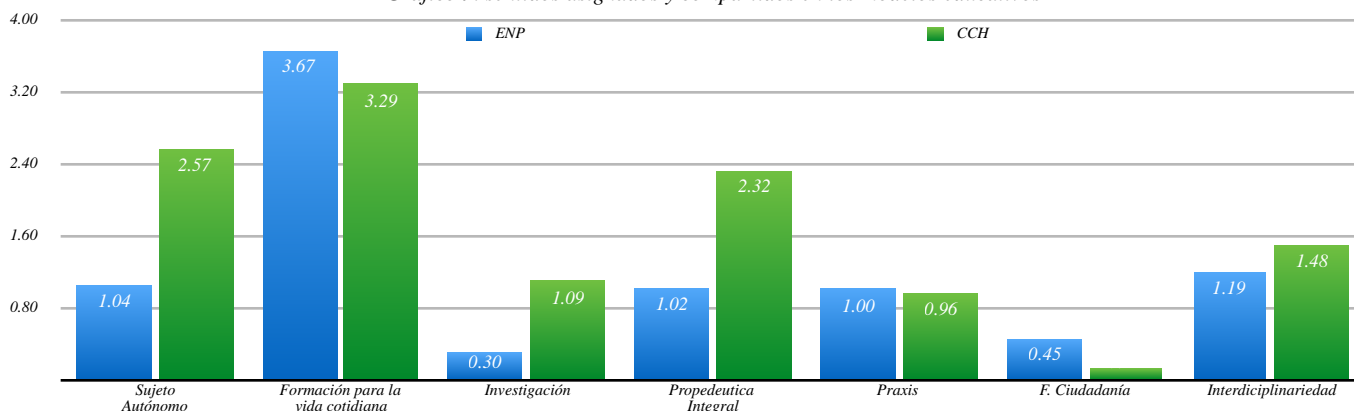
Desde la perspectiva curricular son asignados siete sentidos, en los cuales, los actores intentan formar un tipo de estudiante en relación a una racionalidad que se ostenta en el currículum, éste permite establecer un reflejo de lo que es la propia racionalidad en su exterioridad que ha sido impuesta para establecer una posibilidad de formar acorde a las circunstancias que de ella emanan, en este caso: *La formación del sujeto autónomo, La formación de habilidades para la vida cotidiana, Formación hacia la investigación, Formación propedéutica-integral, Formación en la praxis, Formación ciudadana y Formación interdisciplinaria.*

a) *Los modelos educativos y los sentidos de la formación*

Hemos considerado que desde los modelos no se construyen sentido sino que son asignados por el currículum; los diseñadores del currículum asignan sentidos que alcanzan su concreción en el perfil de egreso y desde ese currículum emanan prácticas pedagógicas y discursivas que orientan al rol del actor que en gran medida se limita a ejecutar acciones de las cuales se asignan sentidos al momento de ponerse en escena. La asignación del sentido se limita en relación a la posibilidad que el actor logra establecer con respecto a las condiciones operan en el aula o fuera de ellas.

Los actores asumen sus representaciones de los modelos educativos al asignar sentidos de formación a partir del currículum quien moldea al tipo de estudiante que construye una trayectoria hacia la profesionalización. En este caso, la esencia de ambos modelos que son de tipo propedéutico corresponden a la necesidad de formar e instituir las bases al estudiante y éste logre insertarse en alguna institución de educación superior, es decir, ambos modelos corresponden a un tipo de exigencia que demandan los organismos financieros internacionales en relación al tipo de formación o profesionalización que se requiere, porque las IES, han sido moldeadas en función de las reformas anteriores que datan después del modelo neoliberal implementado desde los 80's.

Gráfico 9. sentidos asignados y compartidos en los modelos educativos



Los sentidos asignados por los actores vistos en relación a los modelos educativos en si mismos, encontramos que predomina el CCH, en el caso del modelo de la ENP sobresale en tres pero con una mínima diferencia en la formación hacia la praxis.

La asignación de sentidos de los actores en relación a los modelos educativos; como se observa (*gráfico 9*) predomina el colegio en cuatro de los siete sentidos con respecto a la preparatoria; si tomamos como punto de partida la autogestión como características de los estudiantes en sus aprendizajes, adquieren coherencia entre la formación hacia la autonomía, la investigación, la interdisciplinariedad y había que preguntar hasta dónde en esta lógica la formación propedéutica e integral corresponde en el modelo heteroestructurante (Not, 1987) sea limitado por sus actores.

ENP

En relación a lo que se muestra (*véase gráfico 9*) los actores que mayor presencia tienen las categorías que dan origen a los sentidos de formación son los del colegio, los de la ENP se ocupan de que el estudiante alcance ciertos estándares que logren insertarse en el mundo social de la vida cotidiana (3.67 vs. 3.29), no podemos negar que la ausencia presente de esos mismos sentidos delinean su accionar en función de qué es lo que se pretende que el estudiante logre hacerlo.

Para el modelo de la ENP que es considerado como autoestructuante (Not, 1987) en el cual sobresale la formación de tipo tradicional y “del bien portado” encontramos una asignación de sentidos con habilidades cognitivas para la inserción social hacia la vida cotidiana, formación ciudadana (0.45 vs. 0.12) y formación en la praxis (1.0 vs. 0.96). Más bien, ubicamos contrasentidos en un modelo como el de la ENP con base en su filosofía “amor, orden y progreso” o bien en relación de una formación de tipo enciclopédica, en el cual al estudiante se le enseña en el amontonamiento de saberes y conocimiento con las posibilidades mínimas de acción.

CCH

Los actores del colegio están en esta dinámica de contrasentidos un modelo heteroestructurante que busca la acción en sus alumnos, pero no destaca como elemento detonador porque la asignación de sentidos hacia la inserción social la praxis y ciudadanía están ausentes en función de un detonante para contrarrestar la contaminación ambiental escolar que genera la música, el consumismo, la criminalización de ser joven y revolucionario; la condición de ser joven y las políticas de exterminio hasta hoy practicadas por el sistema político mexicano.

El modelo autoestructurante de acuerdo con Not (1987), al estudiante se le empuja a nuevos campos de batalla fuera del aula como son los sentidos Formación del sujeto autónomo (2.57 vs. 1.04), Formación hacia la investigación (1.09 vs. 0.30), Formación propedéutica e integral (2.32 vs. 1.02) la necesidad de interdisciplinariedad (1.48 vs. 1.19) en la formación del estudiante. Son sentidos que los actores del colegio hacen énfasis como posibilidad vigente que por el momento tiene el modelo educativo.

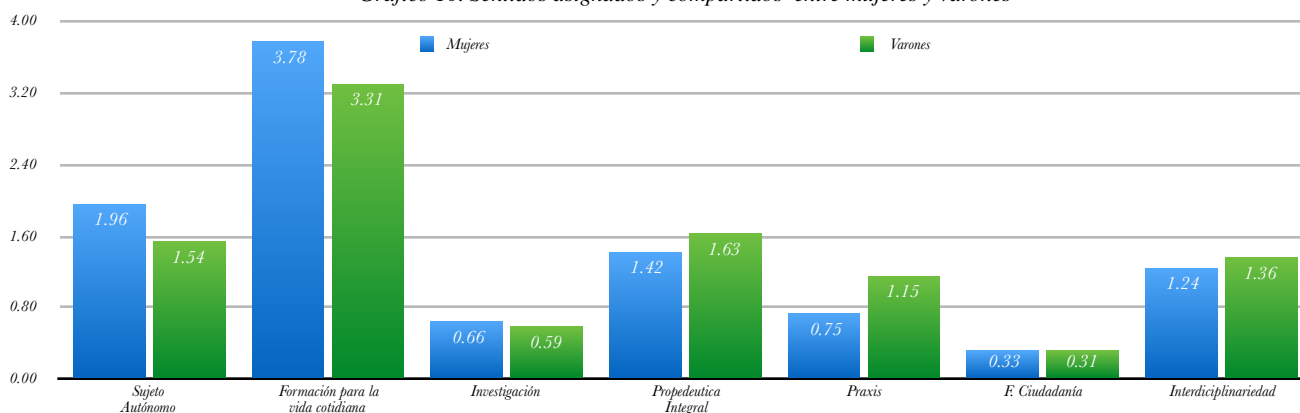
Ambos modelos en su esencia entran en procesos de contrasentido de formación y no corresponden en función de lo que la sociedad espera de ellos, si se busca un estudiante reflexivo y crítico por parte de colegio, se da por hecho que el estudiante estaría en contaste acción con sus habilidades enfocadas al mundo social circundante de la vida cotidiana; por otra parte, en la formación enciclopédica se niegan a seguir formado bajo esta dinámica intentan formar en la praxis como posibilidad de irrupción en ese mundo social y circundante.

b) EL género y los sentidos de formación

En el gráfico (10) ubicamos la presencia de los sentidos de formación según el género y como se ha señalado son siete sentidos que se asignan con base en el modelo en el cual se ubica el actor; sobresalen las mujeres en dicha asignación, cuatro de siete sentidos con relación a los varones, seguramente si éste estudio lo relacionáramos con estudios de género estaríamos en condiciones de la feminización del sentido en el bachillerato de la UNAM.

La transmisión de saberes siempre está presente en la preocupación del actor con la intención de responder a las expectativas de los estudiantes, pero se subordina a la relación de un tipo de práctica pedagógica. Al incorporar a la mujer al mundo laboral se abre el abanico de posibilidades en la formación del estudiante porque ellas incorporan otra visión, sentidos, significados, valores, entre

Gráfico 10. Sentidos asignados y compartidos entre mujeres y varones



La presencia de sentidos es compartida para ambos géneros y sobresalen en tres y un empate técnico en ciudadanía; no podemos negar que la inserción al mundo social es el sentido que mayor presencia tiene en mujeres.

otros, constituyen la oportunidad de hacer del otro una posibilidad en la acción. La preocupación en qué y quién forma, la UNAM se ocupa del retorno a la consideración del saber, está en una lucha permanente por emparejar la oferta entre mujeres y varones; la preocupación por el fracaso escolar denota que ellas asumen y se comprometen con mayores posibilidades de éxito y por ello están los sentidos que asignan a la formación del estudiante del bachillerato.

Mujeres

Los sentidos de formación que las mujeres asignan a través de sus prácticas pedagógicas y discursivas en la implementación del currículum para formar a un tipo de estudiante que egresa desde los modelos de bachillerato de la universidad, están referidos a la *Formación hacia la autonomía* (1.96 vs. 1.54); *hacia la vida cotidiana* (3.78 vs. 3.31); *investigación* (0.66 vs. 0.59); *ciudadanía* (0.33 vs. 0.31); los datos antes citados implican un reconocimiento de un género con respecto al otro, en ambos está la presencia de los sentidos, salvo que las mujeres su presencia es mayor en los relatos de los autores.

Los sentidos de formación que las mujeres asignan desde sus prácticas escolares y discursivas son producto de la liberación y sometimiento, en la época de nuestros antepasados recientes ellas formaban parte del conocimiento ancestral, estaban dentro de los núcleos duros de la tradición; en el pasado reciente eran las parteras, las curanderas, tenían responsabilidades en la sociedad; con el tiempo fueron relegadas hoy en día se empiezan a crear las condiciones necesarias para estar en igualdad de circunstancias con los varones, ellas están en la idea de formar al estudiante en la autonomía como un sujeto capaz de gestionar sus aprendizajes y regular sus conductas en el mundo social a través de la investigación como recurso.

Formar ciudadanos que exijan sus derechos y asuman sus responsabilidades implica reconocer el agotamiento y agonizante de la matriz cultural occidental que fue heredada desde la genocida invasión occidental, hoy se caracteriza por tener un sin número de nefastos y corruptos varones en el poder político, económico y social en donde la equidad de género brilla por su ausencia y los estudios de género muestran la feminización de ciertas esferas sociales.

Varones

La conducción del actor en el interior del aula es destacada por la libertad de cátedra y la autonomía que caracteriza a los modelos de la UNAM, cualquier actor lo toma como punto de partida en el momento de impartir una clase, los actores que fueron considerados para éste estudio en nuestra aproximación a la interpretación logramos concretizar en función de que los varones orientan su accionar con los estudiantes (véase gráfico 10) hacia la *formación propedéutica e integral* (1.63 vs. 1.42); *formación hacia la praxis* (1.12 vs. 0.75) e *Interdisciplinariedad* (1.36 vs. 1.24).

En el caso de los varones la praxis como eje rector de la formación, están en la idea de orientar la práctica cotidiana desde la teoría como elemento rector que se subordine a un sinnúmero de atrocidades que acompaña al hombre y que detona en un sinnúmero de crímenes. Por otra parte, el varón al no ceder por ceder los espacios, empieza por eliminar la rivalidad entre géneros, busca la interdisciplinariedad como elemento que contribuya a la formación del otro y empezar a usar un

equilibrio que ayude a contrarrestar la contaminación del hombre en su gran competición el machismo y el feminismo.

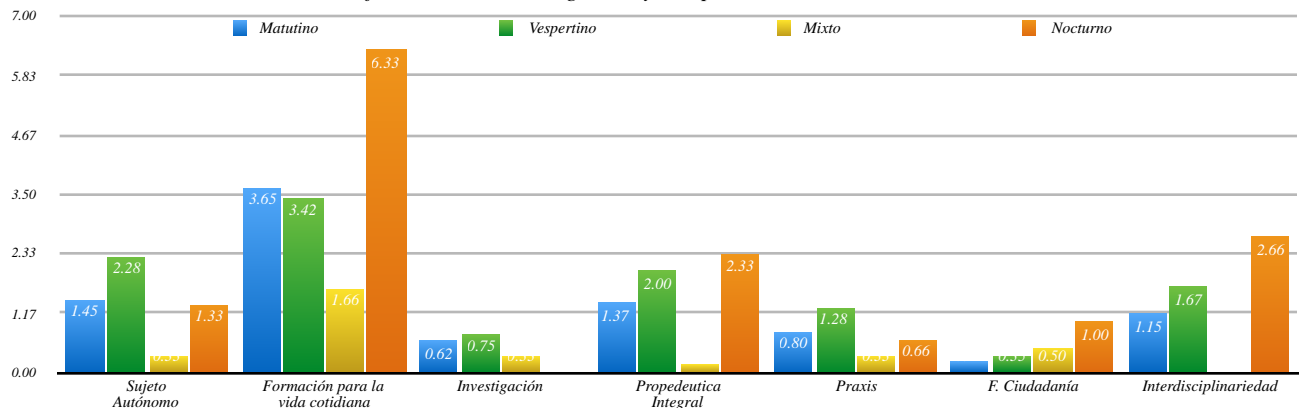
c) *El mundo laboral y los sentidos de formación*

Los hechos sociales y societales como los clasifica Meirieu (1998) en el cual los actores están condenados a un condicionamiento operante que los hace actuar en función de sus necesidades y corresponder a las exigencias de un modelo educativo como lo son los de la universidad, es en estas circunstancias las que permiten al actor desde sus posibilidades asignar sentidos desde el espacio en que se ocupa en los turnos: matutino, vespertino, mixto y nocturno.

Nocturno

Los sentidos asignados desde el modelo educativo prevalecen los actores del turno Nocturno son los sentidos en la enseñanza de saberes que detonan las habilidades cognitivas, empujan una formación propedéutica (2.33) que ha de tener mejores posibilidades en los estudios de nivel superior, construir las bases de una ciudadanía (1.0) responsable capaz de transformar la actual sociedad para ello se exige de la intervención de todos como lo dice el discurso de los políticos y para ello apelan a la formación interdisciplinaria (2.66) como oportunidad de concebir al currículum como un todo.

Gráfico 11. Sentidos asignados y compartidos desde el mundo laboral



Los actores que se identifican con el nocturno sobresalen en los sentidos sobre la inversión del estudiante, miran al modelo como propedéutico e integral, forman hacia la ciudadanía y comparten la interdisciplinaria como posibilidad. El vespertino, orienta hacia la autonomía y la praxis.

Vespertino

El actor del turno vespertino sus inquietudes se sientan más allá de que en su mayoría destacan que son actores que doblan turno e incluso teniendo la plaza de tiempo completo³⁵, los actores que predominan en las preparatorias de la UACM son los docentes de la UNAM. Ellos asignan sentidos que empujan al

³⁵ Véase los datos del INEE en el cual sobresalen que los actores cuentan con uno y hasta tres empleos más del referido. Para este estudio el 49% de actores cuenta con un doble empleo

estudiante a convertirse en un sujeto autónomo (2.28) con la intención de gestar sus aprendizajes con base en sus expectativas y posibilidades; aprenda a investigar (0.75) como base del conocimiento científico dando origen a un arquetipo de orientar y guiar a sus acciones eliminando el sentido común por ello, alude a la formación práxica que conduce a reportar desde la teoría como elemento indisoluble de su presencia en la tierra.

Matutino y mixto

Los actores del turno matutino y mixto no sobresalen de los otros dos turnos, es decir, no significa que no hayan asignado sentidos sino que están disminuidos independientemente del número de actores; pero, lo más sobresaliente, los actores del turno mixto están ausentes: *Formar hacia la investigación (0.0) como la interdisciplinariedad (0.0)*; podemos concebirla como un contrasentido en función de las exigencias sociales y económicas dominadas por los organismos financieros internacionales (OFI), predomina la simulación en la formación hacia la educación superior que en este caso, detona en orientar la formación del bachillerato universitario hacia el mercado laboral, así como el arraigo que sus asignaturas son únicas e indisolubles en la formación integral del Otro.

Observamos un repliegue del actor egocéntrico y su tendencia de no mirar el problema pedagógico en toda su amplitud que representa, el formar jóvenes con expectativas diversas que no son consideradas las necesidades sociales y que terminan por imprimir lo que dicen los OFI, los padres, los actores e incluso los mismos modelos educativos, dando por sentado que de ellos se espera asuman un rol cuando no hemos sido capaces de preguntar si ellos quieren y terminamos por clasificarlos como volteados, traidores o desviados (Moscovici, 1985) a los fines educativos como sucedió con aquellos que tomaron por asalto al cielo, perdón, la rectoría de la universidad y fueron expulsados o suspendidos.

d) Las academias y los sentidos de formación

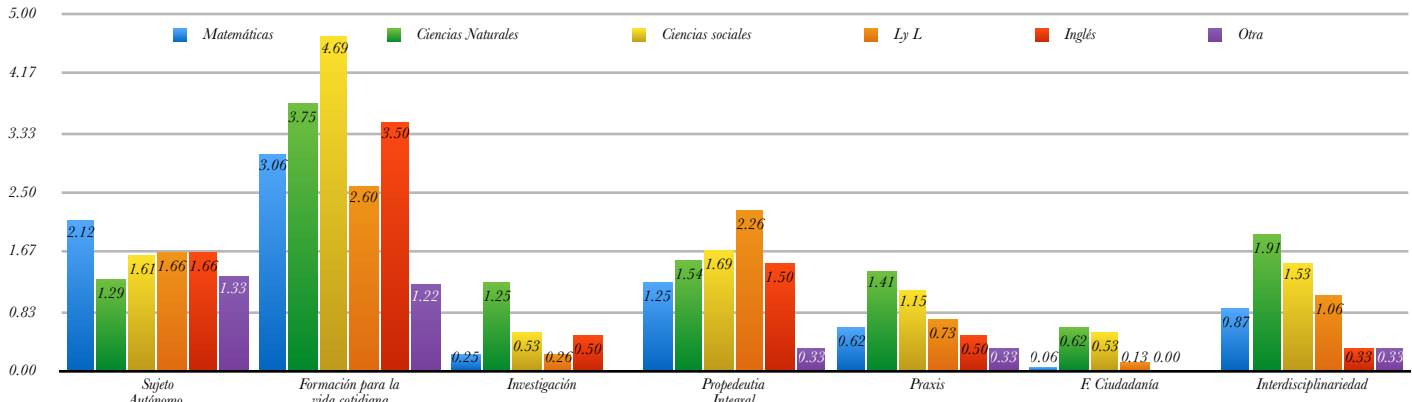
Las trincheras escolares son las academias que se articulan a través de las asignaturas que imparte el actor, ya que desde allí se forja una identidad del propio actor que coadyuva en la formación del Otro, y es allí donde las acciones que orientan su actuar es el currículum, es la academia o colegio al cual pertenece, es el plan y programa de estudios el pretexto, motivos para, estos se convierten en un proyecto. Los actores observan el fracaso en el sentido de que los menos estudiantes eligen una formación afín a la asignatura que imparten en el momento de elección para los estudios profesionales.

Ciencias Naturales

La asignación de los sentidos los dominan los actores que corresponden al área de Ciencias Naturales en cuatro de siete sentidos orientan y guían sus acciones para que el estudiante se inserte con

habilidades nuevas, frescas y tienda a modificar el mundo social y circundante de la vida cotidiana (3.75); por ello asigna sentidos que orientan hacia la comprensión de lo social y natural a través de la investigación (1.25), lo mismo sucede con la praxis (1.41) como sentido detonador en el cambio y transformación del estudiante capaz de cuestionar lo que hace y hacen por él; lo que sorprende es el hecho de formar ciudadanos como posibilidad de la interdisciplinariedad (1.91) que no se reduce al área social o de orientación como estarían ligados en la trinchera de los otros y en coherencia con esta lógica apuestan a la formación interdisciplinaria del modelo.

Gráfico 12. Asignación de sentidos compartidos desde las trincheras escolares



Los actores de las Ciencias Naturales sobresalen encuadró ssus nítidos, los sentidos que se asignarán ha a la investigación, praxis, ciudadanía e interdisciplinariedad; los de Ciencias Sociales se orienta hacia la vida cotidiana, los de matemáticas conciben el modelo hacia la autonomía, Lengua y literatura como bases propedéuticas.

Matemáticas

El área de matemáticas asigna el sentido de formar al sujeto autónomo (2.12), más allá del estigma que goza el área en cualquiera de sus niveles que se curse; los procesos autónomos o bien la autonomía en el aprendizaje, o lograr por si solos la independencia y autonomía como posibilidad del darse cuenta como estudiantes de lo que son capaces de realizar una diversidad de prácticas sin necesidad de la participación directa del docente, es decir, construir estudiantes capaces de gestionar sus propios aprendizajes, implica que tienen que desarrollar otras habilidades como discriminar y seleccionar información, investigar, consulta de fuentes primarias y secundarias, etcétera, para que complementen la autonomía.

Ciencias Sociales

Los actores que se ubican en las Ciencias Sociales, los sentidos que más asignan refieren a la inserción del mundo social y circundante de la vida cotidiana escolar (4.69); estamos ante una lógica social que depende su desarrollo del tipo de relaciones que se establezcan, los autores que hemos revisado en términos de formación de la autobiografía, biografía, biografía histórica y situación biográfica, refieren a la formación a través del conjunto de interacciones y encuentros cara a cara con otros, cercano o

lejanos al formado, antecesores, predecesores, contemporáneas, pero que tiene un común denominador, han dejado honda huella en mí como actor, por lo que, me he construido gracias a la socialización del conocimiento en el cual hemos participado.

Lenguaje y literatura

Actores pertenecientes a la asignatura Lengua y Literatura refieren a un sentido que asignan a través de la formación propedéutico e integral (2.26), ellos empujan al estudiante para que logre las bases de la comunicación en función de la exigencia social, política y cultura. A través de diversos escenarios se accede nuevas y diferentes exigencias, lo hacen capaz de comunicarse y a diversificar el uso del lenguaje. El nivel superior, el contexto escolar y cotidiano, el espacio que ocupe le remitirá a reconstruirse como posible actor que trascienda al mismo rol en sí mismo.

La ausencia de los sentidos en las trincheras de formación del estudiante del bachillerato de la UNAM, lo que esperamos encontrar que a la formación ciudadana se enraíce en el área social, lo mismo con la formación de la praxis; habilidades para la vida cotidiana estén presentes los actores de Lengua y Literatura sea la quinta área en relación a las demás, esto estaríamos esperando en relación a la investigación, se supone que existe un curso dedicado a la investigación.

Discusión final

Las instituciones educativas tienen una misión y una visión y en ellas está contenida su filosofía institucional, por ejemplo, lograr una formación integral orientada desde la investigación con conocimientos sólidos, una autonomía que garantice la gestión de los conocimientos con los cuales los jóvenes intenten asumir y enfrentar los retos del mundo social y circundante de la vida cotidiana.

En este sentido, los actores asignan sentidos de formación desde el currículum escolar a través de sus prácticas escolares y discursivas que a la vez son pedagógicas y con ellas intentan empujar al sujeto para que sea corresponsable de su propia formación, que se reinvente así mismo como producto del proceso intercultural que se vive en las instituciones, en el cual cuente con un repertorio amplio de contenidos y habilidades necesarias para hacer uso de la información con base en las exigencias contextuales, en los cuales el estudiante cohabita, del mundo social y circundante y con posibilidades de dar respuesta a las necesidades y problemas que requieren de su participación.

En este sentido, el modelo educativo surge como metacategoría del análisis del dato empírico, nuestro supuesto interpretativo está en función de que el modelo no se construyen sentidos sino que se asignan, es decir las adecuaciones en el aula que hacen del plan y programa de estudio el actor, no son más que asignaciones que dependen, si de su interpretación pero que no está en disposición de cambiarlos o modificarlos, que a diferencia de educación básica que se cuenta con aprendizajes esperados; en este

sentido son los conocimientos procedimentales, conceptuales y actitudinales son quienes desatacan en los procesos de aprendizaje de las aulas del bachillerato de la UNAM.

Se convierten en motivo para actuar en función del margen de acción que tiene el actor en relación con los conocimientos contenidos en los programas educativos, los que constituyen el punto de partida del proyecto para aquellos que fueron seleccionados a cursar uno de los modelos del bachillerato de la universidad. Los sentidos asignados (*véase tabla 46*) desde el modelo educativo, su presencia corresponde para ambos modelos educativos y se orienta hacia la formación de una educación propedéutica.

Formación para la vida cotidiana

Asistir a la escuela es más que un cruce de culturas, es una imposición de una sobre otra en la cual es un acto violento que trata de someter al Otro, de arrancarle la cultura popular y a la vez ese acto violento se convierte en oportunidad para poder cambiar el origen circundante que trae arrastrando el estudiante, para ello habría que preguntar si las instituciones cumplen a cabalidad con dicho propósito, ya que, el ir a la escuela implica que al estudiante se le enseña un tipo de entrenamiento para poder ser dotado de un gran repertorio y contenido para enfrentar problemas emergentes que resulten de la vida cotidiana. Hasta dónde las escuelas sirven de laboratorios para tener una oportunidad de vivir e insertarse en el mundo social y circundante, entonces las escuelas tendrían otro propósito y no un trámite para acceder al nivel superior.

Formación de sujetos autónomos

La asignación del sentido de autonomía está inserto en los planes y programas de estudio del bachillerato de la UNAM, es sentido conduce a los actores en el intento de crear a dicho sujeto como artífice de su propio destino, capaz de gestionar sus propios conocimientos en la medida del avance sustancioso adquiere en su tránsito preuniversitario. La autonomía podría ser un principio que oriente a la formación interdisciplinaria como posibilidad que exigen los cambios curriculares y las circunstancias sociales y científicas como lo demandan las propias IES.

Formación propedéutica e integral

Las bases de ambos modelos están en ser propedéuticas y es entonces que la formación del estudiante está en función de esos términos, por lo que al estudiante que no tiene ideas de qué ser y hacer de su vida futura, esta es una institución que permite repensar la vida futura del estudiante y profesional, es un entrenamiento previo que dota de herramientas para que el estudiante se incursione al nivel superior con posibilidad de ser más y mejor. El modelo propedéutico es un dispositivo que sirve al estudiante a prepararse previamente para lo que será su vida profesional.

Interdisciplinarietà

Un planteamiento sino renovado, si necesario en el deseo de gestar nuevas formas de pensar, hacer y operar de los modelos de bachillerato de la UNAM, el actor se atreve a proponer una reforma educativa, que en este caso no se explota dicha metacategoría que el propio estudio arroja en el sistema categorial, sin embargo, éste sentido tiene vigencia desde el modelo mismo, dadas las circunstancias en las que operan las diversas IES requieren de un estudiante formado en la interdisciplinarietà como en la transdisciplinarietà, los actores lo reconocen no que se esté dando sino como una posibilidad “del deber ser” del bachillerato de la universidad. El problema fundamental de la reforma frustrada que propuso el anterior rector³⁶ estaba más próxima a la impulsada por la SEP en la época de Calderón (2008) que n a las exigencias de los OFI.

Formación en la praxis

El acudir a la escuela como lo hemos comentado anteriormente implica transformar al Otro quien acude porque aspira a ser más y mejor, entonces, los bachilleratos de la UNAM se convierten en un trampolín académico para los estudiantes, ya que gozan de pase “reglamentado” para acceder en alguna de las IES propias de la universidad. En este tenor el sentido praxis está implícita la posibilidad de transformar al otro, desde el sentido amplio de la palabra, es decir, toda actividad humana se convierte en actividad práctica y objetiva que requiere ser transformada, para ello la escuela juega un rol preponderante, el sistema político, social y cultural, como el económico influenciado por los OFI exigen de ser transformado ese estudiante.

La praxis es un sentido que se asigna en función de un perfil de egreso que exige del estudiante no sólo un cambio de actitud sino de su acción como posibilidad de ser reivindicado y poder acceder al mercado laboral o bien al mundo IES, es decir no basta ser dotado de una caja de herramientas sino de una garantía para sumir un rol.

Formación en la investigación

Los tiempos actuales demandan que el estudiante se enfrente a una de esas posibilidades de la praxis que puede dar origen a un mundo incipiente de la investigación como lo es el del bachillerato, aunque ésta se ha interrumpido en el bachillerato e incluso el plan original del Colegio, contemplaba una asignatura relacionada con los métodos de investigación, que en su momento fue cuestionada su vigencia y en vez de mejorarla prefirieron desecharla.

³⁶ José Narro 2012-2013 intentó imponer una reforma al bachillerato de la UNAM y de manera concreta en el CCH propuso 12 puntos que no prosperaron, Pero en 2015 impuso una reforma laboral que a la mayoría de docentes se derrumbo el sueño de poder acceder a una plaza de tiempo completo.

Hoy en día la investigación se limita al propio actor, ya que, de él determina el como opera en términos de un laboratorio o lo que se le adecuó a la asignatura Taller de Lectura y Redacción que en uno de sus contenidos contempla la investigación. Este sentido se ha desarticulado en los laboratorios de Química, Biología y Física ya que se redujo en términos de contemplación de resultado o asistido por computadora, un equipo “de los picudos” asume la actividad práctica y el resto lo mira por la televisión³⁷

Formación ciudadana

Formar ciudadanos es un sentido que se espera que el estudiante logre madurar desde lo psicoemocional hasta concretar su vida adulta, y en ese tránsito alcance la mayoría de edad para asumir responsabilidades. Los modelos están en ese intento por que la sociedad en general exige de las instituciones escolares más de lo que ellas pueden ofertar, ya que a los actores docentes viven una permanente acumulación de tareas sin eliminar las que preceden a las mismas. Es entonces que la escuela asume e intenta dar continuidad a la formación cívica que se imparte en educación básica.

Éste sentido es el que goza de menos presencia en los relatos de los actores, se da por sentado de que se orienta hacia la ciudadanización del sujeto, o será que todo mundo asume que los programas lo tratan de manera implícita, o bien, el proceso de maduración psicoeducativa que se vive en las aulas las cuales sirven de entrenamiento para nuevos roles dan por hecho que la ciudadanización es en sí mima o es un hecho implícito en los programas de bachillerato de la UNAM. No lo considero así, es un descuido que tienen los actores al implementar un programa de estudio, los propios programas de estudio no lo tratan de manera significativa.

La educación o formación ciudadana a nadie le interesa, nadie está formando ciudadanos, no le conviene al sistema político y económico, porque lucra y trafica con la pobreza de la humanidad, puede comprar elecciones y perpetuarse en el poder como lo hace el PRI y lo más reciente³⁸, las elecciones del Edoméx. compra de votos como lo ocurrido, además con un margen no mayor al 3% de diferencia con la candidata del partido Morena se intenta imponer al candidato priista.

Los actores del bachillerato de la UNAM se ocupan en formar habilidades cognitivas para la inserción al mundo social y circundante de la vida cotidiana, pero están lejos de formar ciudadanos críticos y

³⁷ Los laboratorios LACE de las ENP han sido tecnologizados, para el acceso, requieren de la huella digital del responsable, que cuentan con una mesa en el centro acompañado de un circuito cerrado de cámaras para poder ser transmitido por esa vía para la televisión, pero han limitado al estudiante a contemplar y no manipular equipos de laboratorio. Para el CCH no todo los alumnos participan en los laboratorios del Siladin.

³⁸ En las elecciones del cuatro de junio del 2017, el PRI ha sido acusado de comprar votos con tres tipos de tarjetas expedidas por el banco Banorte (verde, roja y rosa), además la organización ahora ha demandado ante el INE y la Fepade para poder sancionar a dicho organismo que hasta el momento sigue sin responder,

reflexivos; las intensiones se orientan para formar estudiantes autónomos en la interdisciplinariedad como posibilidad en si mismo en un modelo propedéutico para ingresar a los estudios profesionales.

Tabla 46. Sentidos asignados y contruidos desde la metacategoría Modelo Educativo.

| Sentidos (Formación) | Presencia | Modelos | Sexo | Turno | Asignaturas |
|--|-----------|----------|--------------|-----------------|--------------------------|
| <i>Inserción social de la vida cotidiana</i> | 271 | ENP 3.67 | Mujeres 3.78 | Nocturno 6.33 | Ciencias Sociales 4.69 |
| <i>Sujeto autónomo</i> | 133 | CCH 2.57 | Mujeres 1.96 | Vespertino 2.28 | Matemáticas 2.12 |
| <i>Propedéutica-Integral</i> | 119 | CCH 2.32 | Varones 1.63 | Nocturno 2.33 | Lengua y Literatura 2.26 |
| <i>Interdisciplinariedad</i> | 101 | CCH 1.48 | Varones 1.36 | Nocturno 2.66 | Ciencias Naturales 1.91 |
| <i>En la praxis</i> | 76 | ENP 1.00 | Varones 1.15 | Vespertino 1.28 | Ciencias Naturales 1.41 |
| <i>Investigación</i> | 48 | CCH 1.09 | Mujeres 0.66 | Vespertino 0.75 | Ciencias Naturales 1.25 |
| <i>Ciudadanía</i> | 25 | ENP 1.00 | Mujeres 0.33 | Nocturno 1.00 | Ciencias Naturales 0.62 |

Los sentidos de formación asignados y contruidos desde los modelos educativos, con base en las variables: modelos, sexo, turno y asignaturas, sólo se consideraron quienes trascienden o prevalece en función de ellos mismos.

Partimos de que son modelos propedéuticos en función de la naturaleza del bachillerato, pero está ausente una formación de tipo investigativa en la Escuela Nacional Preparatoria, su presencia se limita a 3 de cada 10 actores sólo la mencionan una sola vez en sus relatos; éste mismo sentido está ausente en la categoría de otros actores relacionados con el turno nocturno.

Los sentidos ausentes como ciudadanía, en actores relacionados con la asignatura de Inglés, Otros que se vincula con asignaturas opcionales; la formación interdisciplinaria ausente para los actores del turno mixto. La asignación de sentidos son un contrasentido en la formación, su propia ausencia, ya que, no existe una correlación del modelo y la formación del estudiante en función de que los actores conocen las intenciones del modelo educativo al cual pertenecen.

En el colegio se forman estudiantes que se orientan hacia la autonomía desde una base propedéutica como posible irrupción de una interdisciplinariedad que responda a las necesidades sociales y del nivel medio superior; son atenciones que no están en el modelo educativo como tal, ya que, investigar por ejemplo, desaparece como posibilidad en la formación del estudiante, para el caso de los estudiantes de la ENP sólo los encumbrados o allegados del docente son quienes participan en las prácticas del laboratorio y el resto se limita a observar por la televisión; lo mismo sucede con los estudiantes del colegio, quienes toman clase con aquellos que están ubicados en el Siladin, tienen acceso a sus

prácticas o proceso de investigación. En parte, obedece a la reforma del 96 y el tipo de laboratorios que se instaló.

Hasta dónde esa modernidad limita y permite, obstaculizar y da apertura los procesos formativos; en este orden de ideas y en un apartado más adelante analizamos los contrasentidos, pero desde aquí miramos con tristeza que se orientan estudiantes hacia la ausencia de procesos pensantes y de inserción, con antídoto a las revoluciones sociales, veamos el caso del IPN su huelga reciente que depuso a su directora general y una de las pretensiones es degradar los estudios de ingeniería a simples técnicos superiores.

Esta modernidad de laboratorios, el aumento de estudiantes en las aulas, una relación docente estudiante por encima de sus posibilidades de poder centrar al estudiante en el proceso áulico, responde a lo que exige los OFI y por ello la ausencia de sentidos en el propio colegio al intento por formar ciudadanos.

El orden en que se enumeran los sentido que se asignan desde el modelo (*véase tabla 46*) observamos que la educación social y científica como bases de la transformación del hombre están minimizadas entonces ¿quién es quién en determinar qué y para qué se enseña en un bachillerato de una institución autónoma? Los actores de la academia de Ciencias Naturales son los tienen mayor presencia en los sentidos, son más sensibles con lo que acontece en el mundo social y natural o por qué ellos sobresalen en la asignación de sentidos y los actores docentes de las Ciencia Sociales se limita como los de Lengua y Literatura para asignar sentidos de carácter social y científica.

A manera de cierre: Sentidos compartidos y la formación del estudiante de bachillerato

Un trabajo como éste suscita más problemas de los que resuelve, pero es probable que incite, ilustre y abone el camino para que otros hagan lo propio, en gran medida porque los actores principales, en este caso los docentes son un tema olvidado por lo menos en los estudios de posgrado fundamentalmente en doctorado en la UNAM. En los últimos tiempos y de manera velada han sido objeto no sólo de burlas, sino también son sometidos de manera sistemática al escrutinio público y se les acusa de todos los males del sistema educativo, ellos son los culpables. Esto se dio desde que obtuvo carta de ciudadanía la iniciativa privada para marcar agenda a la SEP, dirigido por empresarios y sus “organizaciones ciudadanas” encabezadas por *Mexicanos primero* han determinado el futuro de los docentes.

Hasta hoy, más que nunca antes en la historia del ser y quehacer docente no cuentan sus opiniones, no tienen valía sus interpretaciones, sus iniciativas son acusadas de ignorancia, su organización ha sido tipificada de flojos, revoltoso, resistencia al cambio y transformación... no responde a las necesidades

del sistema político y social centrada en la opinión de la iniciativa privada encabezada por Mexicanos primero³⁹; el interés empresarial en la educación deviene de un nuevo orden económico mundial, en el que se impone un currículum homogéneo, con un modelo por competencias, y se establece una evaluación estandarizada con perfiles, parámetros e indicadores establecidos internacionalmente, para que las empresas sean competitivas; véase la iniciativa universitaria en plantear un modelo educativo de reforma, el actor universitario y de bachillerato quedó relegado, minimizado, sólo unos cuantos representados por comisiones intentaron legitimar una iniciativa que provenía desde la rectoría; el sentido autoritario orienta y guía el desarrollo de las instituciones y quehaceres de los actores; el Inglés como segunda lengua, las tecnologías educativas como estandarte del cambio y la transformación se convierten en ejes rectores de la modernización educativa.

Este trabajo ha problematizado la interpretación de los actores en función de sus prácticas escolares y discursivas, en las cuales asignan y construyen sentidos que detonan en la formación de estudiantes que demandan los tiempos actuales. El actor asume un rol, y a través de él intenta, orienta y guía sus esfuerzos convirtiéndolos en acción social, en palabras de Weber, la actividad práctica del actor adquiere la dimensión de sentido y es a través de éste que logra empujar al estudiante buscando una reciprocidad de sus actos para formar bases que han de construir la posible edificación del sujeto que ha de convertirse en un futuro mediato, en un ser profesional.

El actor es un constructor de su situación biográfica, en función de sus encuentros cara a cara que lo dotan de contenido, un repertorio que le permitirán interpretar el mundo y logrará hacerse de un *habitus* como esquema de pensamiento que guiaran sus prácticas pedagógicas y discursivas para empujar al estudiante hacia el mundo social y circundante de la vida cotidiana escolar.

Los principales hallazgos apuntan que dentro de la escuela se gestan y articulan diversos sentidos de formación, estos como producto de la situación biográfica, y a la vez, ésta empuja a construir un *habitus* que induce a establecer una tipificación de prácticas escolares y discursivas desde lo individual, hasta lo colectivo, como el colegio, la academia que se articula con base en fines o tradiciones, por ejemplo, sus producciones curriculares, Matemáticas y sus cuadernillos didácticos, las Ciencias Naturales y sus laboratorios, etcétera, para la formación del estudiante de bachillerato de la UNAM. Lo que hemos llamado, la *asignación de sentidos* a partir de los modelos educativos y en el cual el actor los adecua, reproduce a partir de la interpretación del programa de estudios. La construcción de sentidos hacia *la educación superior* la interpretación en función de su situación biográfica, porque ésta le da experiencia significativa que le permite orientar y dirigir a fines preestablecidos por la naturaleza del modelo (propedéutico). Esta experiencia en el rol de actor se reinterpreta su quehacer dando origen

³⁹La SEP, rehén de Mexicanos Primero, imponiendo amparos que los jueces asumen una conducta dócil sin permitir al docente externar lo que piensa y valedoras como si no existieran más voces

al establecimiento de relaciones entre actores y estudiantes, con base en su interpretación del currículum, además, al establecer *relaciones profundas* con sus estudiantes le da la oportunidad al actor de construir sentidos; éstos dos últimos los orienta hacia la inserción del mundo social y circundante de la vida cotidiana escolar.

De allí que podamos concluir que los sentidos no solamente se asignan sino que también se construyen a partir de la interpretación que el actor hace del currículum, del contexto y la situación escolar que prevalece en los estudiantes, es decir, su situación biográfica y el *habitus* le proporcionan su *canasto de grandeza* para poder operar niveles de concreción en sus prácticas escolares y discursivas. Por ello, al tomar en cuenta que los sentidos son acciones, implica que hay vida y movimiento en las instituciones de bachillerato de la UNAM, ese movimiento se lo otorga el actor conjuntamente con los estudiantes que orientan sus esfuerzos y sus vidas en relación a lo que demandan (no necesariamente) los tiempos actuales.

De allí, la importancia del movimiento que bien puede ser representado por una hoja (véase *fig. 5*) para observar sus nevaduras de nuestra argumentación. Así la nevadura principal es la formación esto es: la nevadura principal es quien alimenta a las secundarias (dimensiones) que se gestan a partir de la alimentación principal, de manera esencial toma aspectos particulares que dan cuenta de la particularidad del sentido. Es decir actores y estudiantes acuden a la escuela para formar y autoformarse, además si consideramos que las fuentes que alimentan dichas nevaduras a través de la asignación y construcción de sentidos son: *Educación Superior, Modelo educativo y Desarrollo de relaciones profundas entre estudiantes y actores*.

Cada una de ellas describe sus propias peculiaridades, además la presencia de los sentidos son compartidos por los actores no importando el modelo, el turno, el género, la asignatura e incluso la durabilidad del actor en el centro escolar, es decir, no importa el ciclo de desarrollo profesional en el cual se encuentre el actor.

El uso de la hoja nos permite establecer una característica peculiar de los sentidos, no son permanentes, ni homogéneos, ni estáticos, porque en gran medida la situación biográfica está en permanente construcción y desde aquí se constituye un *habitus* que permitirá interpretar un currículum en relación con el contexto y el compromiso del actor, por lo que éste asignará y construirá sentidos si le permiten.

Por otra parte, observamos que la hoja permite establecer que los actores comparten un espacio en común como lo es la escuela, no importando que pertenecen a un turno, modelo, asignatura, sea varón o mujer, sino que los límites mismos están en el entorno de la institución como las dimensiones y desde allí orientan sus acciones y dirigen una formación.

La nervadura principal que es la formación en las instituciones de bachillerato de la UNAM en la hoja se observa como ésta alimenta a nervaduras secundarias y como esa formación da vida y moviendo a las instituciones, es decir, en ese espacio se combinan, juegan y se instituyen formas de ser y de pensar bajo un mismo techo las visiones hacia los diferentes sentidos de formación del estudiante, éste demanda y exige en función de sus expectativas.

Se observa que los sentidos se gestan desde una estructura que toma como base la formación del estudiante y que de ella emanan las orientaciones de dicha formación, por ello, encontramos que no importan los ciclos de las trayectorias docentes como un engranaje que marcha a jornadas forzadas, lentas, pero marcha hacia ciertos fines con ciertas tradiciones, que desemboca en una cultura como lo es la UNAM, la máxima casa de estudios que ha impuesto una idea, un modelo, un hacer en la educación y por ello se ubica en los mejores ranking mundiales.

huberPor otra parte, si importan las trayectorias de formación, porque observamos que se rompe con lo que en su momento Huberman (1989), Fernández (1994); Domingo (1996), entre otros conciben que los cinco ciclos propuestos por el primero indican que la tendencia de los actores desde los 7 hasta los 25 años de servicio, el actor se caracteriza por un activismo diversificado, en este caso, no se cumple, los actores de la ENP y CCH se han instituido en una tradición que tiende a conservarse hasta los últimos días e incluso, no adquieren una actitud conservadora en los términos hubermasianos porque no se están preparando para la jubilación o retirarse de la carrera, más aquellos que rebasan los 40 años de servicio; sino que, los sentidos que asignan y construyen están en función de su experiencia, el de compartirla con los que vienen, en la idea de rescatar el modelo original, porque ven la escuela como centro de formación y autoformación, abren el espacio, el hueco para que el otro llegue y buscan un retorno de si mismos de lo que significó e hizo la escuela por ellos; el actor del bachillerato se formaba con los colegas responsables de la academia, y eso es lo que le apuestan, parafraseando a Newton, *Si he visto más lejos es porque estoy sentado sobre los hombros de gigantes*.

Las condiciones laborales de los actores y los tipos de contratación en la UNAM hace de los ciclos de la carrera centrados en la experiencia no corresponden por la plaza que se adquiriría por oposición, los interinatos prolongados, la ausencia de concursos por una plaza, el estar contratado por medios tiempos, horas, ser de asignatura, etcétera, representa conciencia y reflexión en la acción como posibilidad de formar al otro con la idea de rescatar el modelo desde su visión la cual no concuerda con quienes administran a las instituciones.

Por otra parte, los ciclos de desarrollo centrados en la experiencia de los actores en el caso de la UNAM están referidos al retorno de si mismo, al retorno del sujeto, a los orígenes, y la cultura que impregna a la vieja guardia universitaria está provista de sentidos, ya que proviene de un parto

sangriento como lo fue el 68 del siglo pasado y la mayoría de actores en el bachillerato de la UNAM, fueron estudiantes o docentes en ese entonces y participaron de manera directa o indirecta y eso hizo que transformaran sus vidas. Los sentidos están en la búsqueda de si mismos y los miran como reflejos en los Otros, sean estudiantes o docente que están por llegar o ya llegaron y por ello no están dispuestos a retirarse en paz sino rescatar a la institución y sus actores.

La parábola de la hoja nos construye una idea, que los sentidos de formación se configuran en una estructura que está íntimamente relacionada unos con otros, dando vida y movimiento al que pretenden formar, es decir, los actores no solamente construyen y asignan sentidos sino que los estructuran en relación a los fines, objetivos, principios que rigen su vida de actor y saben hacia donde proyectar la acción social.

Esa misma estructura revierte al actor en constructor y auto constructor de sujetos en los límites para desbordarse, la hoja nos muestra esa sujeción y quienes los sujeta es la formación como punto de partida, se convierte en el pilar que soporta las embestidas sociales, cultural externas e internas que bordean los límites institucionales, es decir, conforman la formación de los tipos de estudiante que asumen alguna de las nervaduras que detonaran en lo que serán algún día.

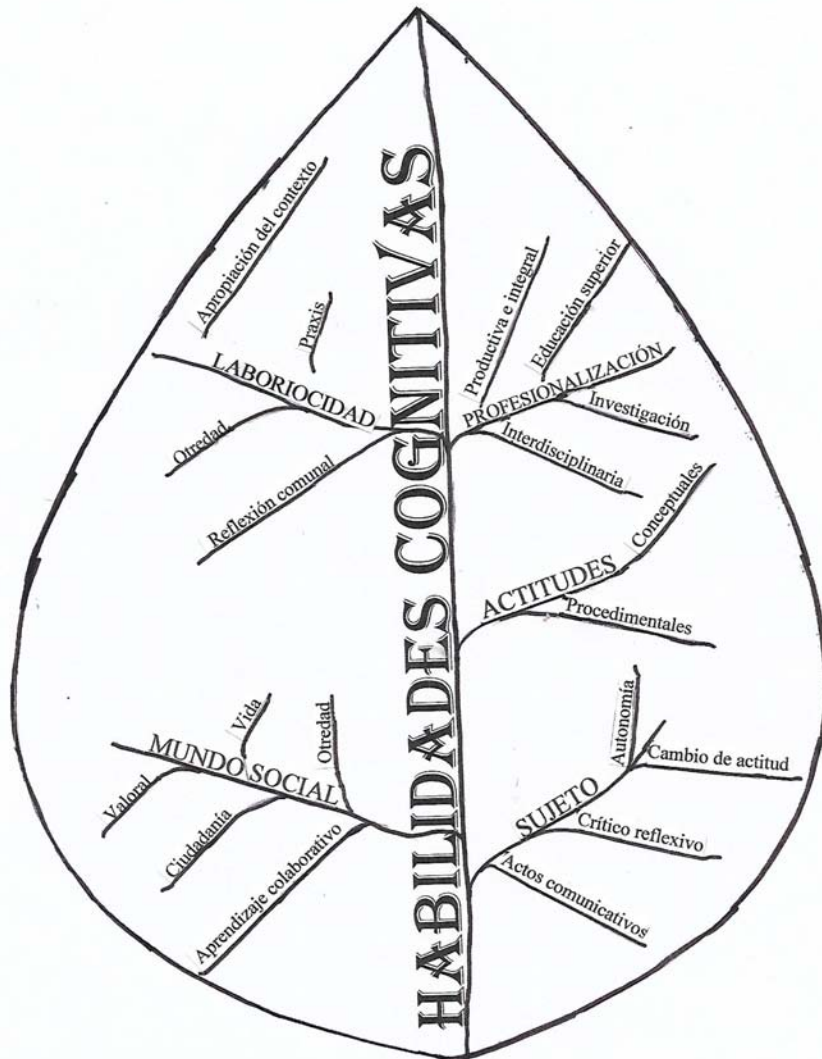
El punto de partida de sus prácticas escolares y discursivas del actor, están en su situación biográfica, por ello los ciclos de experiencia adquieren un nivel de importancia para los sentidos e incluso la cantidad de contenido en los relatos varía en función de esta experiencia, es decir, entre mayor sea el recorrido de la trayectoria de formación docente, implica experiencia y situación biográfica construida en sentidos de formación.

Un conglomerado de conocimiento símil al amontonamiento de información anteceden a la formación académica de los actores con ello moldean el accionar del actor porque constituye en su situación biográfica escolar y socialmente construida, en relación a las exigencias del contexto y del modelo educativo, construyen su identidad en función de los encuentros cara a cara para que los actores se consideren parte de la universidad y con ello, asumen y aportan al modelo.

El modelo y sus limitaciones recaen en la reinterpretación del actor en función de la reproducción y producción de acciones, éstas se dan a partir del nivel de interacción que tiene con sus colegas fundamentalmente. El actor tiene la oportunidad de irrumpir en el contexto, sus pequeños resquicios abren la puerta de cambiar y transformarse en la acción, una reflexión que conlleva la innovación de sus prácticas escolares y discursivas a través de lo que significa para él y esta significación dará sentido de formación al Otro.

La laboriosidad del estudiante como resultante, del *know how* y *sus* significados que pueden interpretarse en sentidos a partir de los fines y valores que persiguen una reciprocidad de acciones. Su acción adquiere sentido en relación al contexto, por ello la laboriosidad que representa como resultante hacia el mundo social y circundante de la vida cotidiana y escolar.

Fig. 5. Construcción del sujeto individual y colectivo del bachillerato de la UNAM



La formación del estudiante de bachillerato de la UNAM en relación a los sentidos y contrasentidos con posibilidad de incorporarse al mundo social y circundante de a vida cotidiana y escolar.

El contexto y su avance son la punta de lanza de las exigencias de los actores, por lo que, el conocimiento está retrasado y estancado, la adecuación del actor en función de dichas exigencias propone innovaciones y cambios de rumbo para el estudiante y por ello la vigencia de sus acciones revientan al currículum y con ello se engaña en sí mismo de tener vigencia un modelo educativo que enseña conocimientos del siglo pasado.

La existencia de crisis de sentido es una constante en la sociedad e instituciones, porque es una resultante del espíritu de innovación de algunos actores, en función de los actores fronterizos que no tienen fronteras como aquellos que se declaran en rebeldía y sus actuaciones están en ambos estados, el de ser limitado y el de la trascendencia de sus límites. Los que están en contra de lo existente, de lo establecido; los inconformes, los revolucionarios que asumen como suyo el compromiso de sí mismos, está en función del estar allí en su ausencia de la construcción del mundo heredado, a partir de allí surgen las innovaciones de prácticas y discursos.

Las crisis de sentido también son impuestas por el propio sistema, los conservadores del progreso que exigen una transformación para su perpetuación en el poder, ejemplos sobran, las reformas educativas, energéticas, sociales, o cualquier otra, en ella se representan la parte más retrograda que opera a través de los representantes sociales y políticos como los legisladores, jueces, juntas de gobierno, etcétera y a través de ellas operan políticas públicas que terminan obligando a los actores al a asumir las consecuencias.

5.5.4 Contrasentidos de la formación en el bachillerato de la UNAM

El punto de partida para este apartado son los contrasentidos en relación a los sentidos antes tratados, se conciben como una visión diferente, pero que, apunta a un tipo de desarrollo, en donde la acción es vista como acción social que orientan y guían en su desarrollo las acciones en este caso de los estudiantes, pero con una dirección contraria a lo que representa un sentido antes tratado.

A) Los contrasentidos de la formación

Los sentidos asignados y contruados, considerados como acción social que orienta y dirige el desarrollo del otro u otros, esta acción tiene una motivación y es la “conexión del sentido que al actor mismo o al observador le parece el fundamento con sentido de una conducta” (Weber, 1964, p. 11), sin embargo, para Schütz (1993), es pertinente distinguir: uno, el significado del propio actor; y dos, lo referente al observador; en ambas “se constituye una problemática distinta” (p. 115). Es decir, existen motivos *para/porque*, los primeros constituyen el proyecto, el pretexto de lo que se pretende; los segundos, son la justificación de la acción, es decir, la intencionalidad de los actos, la acción hecha acto.

Lo anterior, es un punto de partida para poder comprender que el actor es productor de sentidos, contrasentidos y es víctima de los sinsentidos del sistema político y social, en este caso pueden ser producidos de manera voluntaria o involuntariamente, en el cual, las condiciones juegan un rol preponderante y determinante en el tipo de relación que se establecen intereses propios y ajenos; pero al fin y al cabo siguen siendo acciones. Entonces, la acción social adquiere dos visiones opuesta por los actores sobre el mismo objeto, “el cuerpo y el alma, dos extremos que equiparan al contrasentido” (Husserl, 2008, p. 254); dos concepciones sobre la humanidad en sí misma, ambas encontradas, una construcción dialéctica que permite construir al ser humano como animal político, con enfoques diferentes, pero que ambas “partes” pertenecen al todo, en este caso, al ser que da como resultado al hombre. El cuerpo como objeto de estudio en las Ciencias Naturales y el alma vista y argumentada desde la religiosidad, dos paradigmas (Bachelard, 1978) que le dan sentido a la vida misma y concretan la experiencia y completud de la existencia humana.

Para nuestra investigación y retomado de Husserl (2008) la concepción de contrasentido como dos visiones que prevalecen en el conjunto de actores en el interior de los modelos educativos, academia, colectivo o cualquier otro tipo de asociación, una especie de “socialización dentro de una estructura social” (Berger y Luckmann, 2003, pp. 202-203), el cual miran e intenta construirlo con sus propios esfuerzos; en este caso, no solamente dos visiones del como formar al mismo sujeto, sino que detonan en acciones sociales para construirlo.

En la formación están implícitas actividades, prácticas escolares, discursivas, culturales y pedagógicas; en este sentido, son acciones, que se dirigen desde dos posturas diferentes que pretenden formar a un tipo de estudiante, en el mismo modelo, institución incluyen las academias; de acuerdo a las circunstancias permiten arribar en el estudiante para dar forma y ponerlo en forma (Ferrey, 2008), en el cual haya la posibilidad de ahuecarse que tomen el lugar que les corresponden (Meirieu, 1998). El entrenamiento está en función del tiempo, espacio y lugar, incluye un proceso reflexivo y la búsqueda de sí mismo (Filloux, Touraine, Zemelman, etcétera). Sin embargo, hasta dónde es posible que ésta construcción dialéctica favorece al estudiante o a la propia institución, en el sentido de que el Otro pueda enfrentarse a la realidad, o bien, hasta dónde los actores están dispuestos a lanzar el salvavidas y el estudiante tenga la oportunidad de rescatarse así mismo.

i) Democracia un contrasentido para la formación

No podemos negar que la democracia es un concepto polémico y polisémico, y todo mundo habla de ser en el "soy democrático", sin embargo, si “algo” tiene en común son los diversos niveles de participación de los actores de una sociedad, en función de la toma de decisiones, en este caso, es posible que el sentido que adquiere la democracia en el mundo social y circundante de la vida cotidiana

es una cosa y la democracia como sentido en ese mismo mundo escolar es otro, es decir, se trata de que los actores, ya sean directivos, docentes, administradores, rectores, consejo universitario, trabajadores manuales, secretarías, “el hombre” de las firmas, etcétera, se asumen y actúen como demócratas e instauren una escuela democrática, eso es imposible si esos mismos actores no asumen ciertos acuerdos o trabajan para el mismo lado, por decirlo de una manera.

En función de los criterios teóricos (véase tabla 40), encontramos un contrasentido la democracia, ésta forma como sentido, ya que, es una condición institucional que incluye la toma de decisiones desde el rector hasta el estudiante de recién ingreso. Existe una creencia sobre la democracia “fe democrática” como lo establece Dewey (Apple y Beane, 2000, p. 20) y consiste en una creencia de que la democracia tiene un significado profundo, que puede funcionar además de necesaria para conservar la libertad y la dignidad humana.

En función de ello, observo que la democracia es un contrasentido porque se actúa con la ausencia del consenso en la toma de decisiones, ya que según Beane (1990) deben distar ciertas condiciones para que exista la democracia en las escuelas lo que él llamó “la forma de vida democrática”:

a) Libre circulación de ideas, b) la fe en la capacidad individual y colectiva, c) uso de la reflexión crítica y análisis para valorar ideas, problemas, y políticas, d) preocupación por el bienestar de Otros y el bien común; e) preocupación por la dignidad y el derecho de los individuos y las minorías; f) la existencia de instituciones para promover y ampliar la forma de vida democrática (Apple y Beane, 2000, p. 21).

En función de lo anterior, encontramos la antidemocracia que viven los actores del bachillerato universitario y también, los estudiantes, estos desde una tipología que se enmarca en los planes y programas de estudio de cada modelo educativo. A continuación (tabla 47) se enlistan las categorías que se vinculan con el contrasentido democracia que surgen del Sistema Categorical (SC) que fue nuestro instrumento que nos permitió arribar a este apartado.

Tabla 47. Categorías que dan forma al contrasentido democracia

| Código | Nombre de la categoría | F | % | # | Contrasentido |
|--------|---|----|-------|------|---|
| AEP | Ausencia de espacios de participación (estudiantes) | 14 | 1.99 | 0.18 | Antidemocrática Ft= 117 % = 16.67 # = 1.49 |
| DAP | Ausencia para la participación en la planificación administrativa | 76 | 10.84 | 0.98 | |
| VFD | Ausencia de la valoración en la formación docente | 10 | 1.42 | 0.12 | |
| PPT | Despreocupación por el trato de los interinos | 9 | 1.28 | 0.11 | |
| PDD | Despreocupación por el destino posible de los interinos | 8 | 1.14 | 0.10 | |

Los contrasentidos en función de la administración escolar y la ausencia participativa de los actores, en conjunto componen el contrasentido democracia para la formación del tipo de estudiante en el bachillerato de la UNAM.

Hablar de un currículum democrático implica la participación en su construcción de los involucrados, “de qué manera puede uno tener la visión de los otros sino son tomados en cuenta” (CCH_BIO_vesp), es decir, la existencia de núcleos organizados en la universidad pueden permitir construir un currículum desde las instituciones de educación superior conjuntamente con los bachilleratos y determinar que tipo de estudiante se requiere y cómo lograrlo, sin embargo:

“Con respecto a los demás puntos, bueno creo que los chicos se sienten desplazados pues es que no se les ha tomado en cuenta” (CCHO_BIO_mat).

“...porque yo siempre he considerado que una de las exigencias en la elaboración de los programas es que participen los estudiantes, son sujetos donde van a participar” (CCH_BIO_vesp).

Entonces si el conjunto de los actores se toma en cuenta, es posible que se sientan comprometidos en el momento de ejercer sus acciones; la formación de un currículo más participativo comprende que el conocimiento se construye socialmente, además, están implícitos “valores, intereses, sesgos particulares” (Apple y Beane, 2000, p. 31), y como resultado es posible que los estudiantes se construyan como interpretes críticos de su sociedad.

Lo mismo sucede con la administración institucional no es exclusiva de los administradores, directores, coordinadores, sino en comunión con quienes forman el último eslabón de la educación, los actores, no se trata de estar probando un programa y después otro, sino de que participen los actores en la forma de cómo administrar la educación.

“...ese grupo lo tomé a la mitad... en Inglés V al principio llevábamos un programa y a la mitad nos dijeron que piloteáramos otro, esto fue un momento importante porque uno ya tiene cierta organización y tal vez hasta cierta costumbre de cómo vincular los temas y entonces de repente se tuvo que hacer un saltito no fue muy grave pero siempre hay un descontrol” (ENP09_ING1_mat).

Si en las sociedades mercantiles existe el derecho al voto en cierta forma es una forma de ejercer la democracia en relación a su representatividad de sus miembros, porqué en una institución educativa está ausente, son los directivos los dueños de las instituciones, cuando resulta que la UNAM como cualquier otra institución de nivel superior en México, no existe la elección de sus directores y rectores como en las instituciones europeas, en las cuales eligen a sus autoridades a través del voto regulado, libre, universal y secreto, difícilmente podemos lograr una democratización del currículum y mucho menos es posible ejercer una educación democrática.

En el caso de la UNAM, es el consejo universitario quien determina quién es quien para dirigir una institución de acuerdo al reglamento (Gaceta, 216), por ello, es una limitación a la participación en relación a sus integrantes, una educación democrática permite la participación de padres de familia, estudiantes, profesores, investigadores colegios, ejemplos sobran de este tipo de ejercicios (Apple y Beane, 2000; Guttman 2001).

Son ejemplos, en los cuales la participación en la toma de decisiones dice Guttman se puede hacer en relación “al arte de gobernar y al arte de educar” se apoya en Kant para establecer que se puede ejercitar “irreflexivamente, sin plan, guiados por las circunstancias, o teóricamente, con la ayuda de principios” (Guttman, 2001, pp. 17-18). Es decir, una teoría democrática que se funda en los derechos, teorías liberales en el sentido de la autonomía individual colectiva, con ello no se pretende resolver todos los problemas que surjan, sino convivir con “la forma de vida democrática” o “con los valores democráticos” (Guttman, 2001, p. 26-27). Esos principios permitirían velar por los intereses de quienes están en desventaja como lo son los actores interinos y orientar el posible destino, el trato con sus circunstancias, sus limitaciones, etcétera.

ii) *Modelo educativo un contrasentido para la formación*

El modelo educativo es en sí mismo un contrasentido, a raíz no de la interpretación sino de las posibilidades de operación y acción que brinda a los actores, hablamos de un modelo tradicional, enciclopédico o heteroestructurante (Not, 1987) heredado desde su fundación de la ENP y que en su momento era necesario dadas las condiciones sociopolíticas que vivía la sociedad mexicana, entre liberales y conservadores (Zea, 1968). En el caso del CCH un modelo cimentado en un currículum de vanguardia como hoy lo llaman algunos actores o autoestructurante (Not, 1987), “un proyecto de avanzada que logró ‘profundas reformas a la enseñanza superior y media superior’ tendientes a lograr una formación científica, humanística, política...” (Pérez, 1977); este logro se conserva en función de sus profesores que en su momento eran combativos y además jóvenes fundadores de las instituciones.

Tabla 48. *Categorías que se vinculan con el contrasentido modelo educativo*

| Código | Nombre de la categoría | F | % | # | Nuevo sentido |
|--------|---|-----|------|------|--|
| CME | Exigencia del conocimiento del modelo educativo | 10 | 0.63 | 0.12 | Modelo híbrido ft= 599 % = 28.14 # = 7.72 |
| AME | Apropiación del modelo | 51 | 4.26 | 0.66 | |
| MOF | Modelo flexible | 17 | 0.73 | 0.22 | |
| UMV | Modelo de vanguardia | 49 | 2.12 | 0.63 | |
| DMO | Desconocimiento del modelo | 53 | 2.29 | 0.68 | |
| MTA | Modelo tradicional | 190 | 8.22 | 2.46 | |
| MBC | Modelo de bachillerato de la UNAM en crisis | 106 | 4.58 | 1.37 | |
| PPB | Problemas profundos en el bachillerato nacional | 31 | 1.34 | 0.40 | |
| MBV | Modelo vigente del bachillerato de la UNAM | 66 | 2.85 | 0.85 | |
| DEC | Desconocimiento del constructivismo | 26 | 1.12 | 0.33 | |

Categorías que se vinculan con el modelo y en el cual se da cuenta de las diversas percepciones en los actores en los momentos actuales en que operan dichos modelos en relación a la formación y orientación del Otro. Las categorías que más prevalecen son modelo tradicional y la aparente vigencia de dichos modelos en relación al origen de su creación.

Hoy se observan dos modelos que intentan mantenerse en la formación integral y propedéutica, uno en cierta forma en el compromiso de actualizarse hacia “un modelo flexible” a más de 145 años de su creación y que sus “programas se orientan hacia la adquisición de conocimientos” (ENP, 2011, p. 2); y el otro, que desde la rectoría se propusieron 12 puntos para su reforma y con ello, se claudicaba con el modelo de vanguardia que se “*auto innovaba constantemente en función de las exigencias sociales*” (CCHO_HIING_mat) y en la cual era “*un práctica periódica, cada cinco años se hacía una revisión de planes*” (ENP01_mat_vesp) y con los 12 puntos se aproximaba hacia la reforma impuesta por la SEP al resto de bachilleres a nivel nacional y las competencias como eje rector de la enseñanza.

Aunado a lo anterior, se agregan un conjunto de categorías (*tabla 48*) que dan cuenta de los sentidos contruidos por los actores en función de las dificultades que operan en ambos modelos. Existen más que visiones encontradas, sino que, son formas de como operan los actores (si los dejan) en los modelos educativos, dan pie a un contrasentido y es allí donde se cuestiona la formación de un tipo de estudiante que demandan los tiempos actuales y que dejan de lado el perfil de egreso delineado en su currículum.

En relación a los relatos, se encuentran algunas categorías que dan una apariencia de polisemia del modelo, tendiente a la aplicación de un modelo de enseñanza ecléctica en la formación del estudiante. Por un lado, encontramos que debería de ser una exigencia de que el actor conozca el modelo por el cual forma al Otro. Es decir, debe de apropiarse el modelo para poder enseñar en función de un perfil de egreso, unos contenidos que se vinculan con la exigencia de un perfil de egreso y la “Orientación y sentido de las áreas” (CCH, 2006).

Son visiones contrarias ya que quienes lo conocen intentan adecuar sus prácticas escolares y discursivas en función de las exigencias sociales y quienes lo desconocen, lo hacen acorde a sus referentes próximos, sus encuentros cara a cara que con sus mentores del bachillerato, y no solamente es contrasentido sino una desventaja en la formación del estudiante, ya que, la idea rectora (el perfil de egreso) está ausente en su concreción.

La naturaleza de la práctica educativa, está en función de los actores, es decir, son ellos quienes dirigen los procesos de construcción en el aula, son ellos los que determinan los objetivos y a partir de allí surgen los sueños que han de trascender hacia la educación superior por lo que, las prácticas escolares y discursivas de los actores no permite que sean neutras sino políticas.

Las categorías que se concentran (*tabla 48*) en este apartado nos dan una idea de lo disperso que es la comprensión del modelo y sus bases para la formación, constituyen un contrasentido porque están situados en lo que es la comprensión de los actores, en lo que es enseñar “lo que es comprender y de lo que es conocer, tiene connotaciones, métodos y fines diferentes para unos y para otros” (Freire, 2005,

p. 34). Estas visiones diferentes, más de dos, tiene que ver con los contrasentidos a partir del modelo educativo y no es por la pluralidad que pueda representar los modelos sino que son descuidos de los propios actores y la actitud propia de los administradores que no asumen la rectoría de tan loable trabajo.

“Yo creo que en ciertos aspectos si hay crisis en el CCH, tendríamos que cambiar, hacer surgir pedagogías diversas” (CCHN_HIST_mat).

“Claro, que es muy vigente, es el más vigente que podemos encontrar en México y también en parte del mundo” (CCH_HIING_mat).

“...la media es esta deserción en el mundo, de aprovechamiento, en el mundo el bachillerato es un problema mundial” (CCHA_ING_mat).

“...no se platica con él [docente], no se manda a la academia, al coordinador que es el que conoce todos los programas, y le puede orientar, etcétera, o sea hay que modificarlas ¿no? por lo menos que conozca el perfil que se busca, o vienen de bachilleres y aplica lo mismo de allá...” (CCHO_MAT_mat).

El reconocimiento de los actores en función de lo que sucede con la práctica pedagógica que se despliega en relación a sus vivencias desde el cómo opera el modelo en el aula y son ellos quienes imprimen una dinámica procesual, actitudinal y conceptual que constituyen las bases de los saberes y conocimientos en los estudiantes, aunque no podemos negar que los procesos de formación en el bachillerato mexicano incrementan la deserción escolar (LA REDACCIÓN SE, 2014).

Son los contenidos la piedra angular para la formación y son a través de ellos como el estudiante puede apropiarse del mundo, es decir, a través de ellos, los estudiantes son capaces de hacer una lectura crítica del contexto y a la vez apropiarse del mismo, “la práctica progresista” es quien busca “inquietar a los educandos, desafiándolos a percibir que el mundo dado es también un mundo que se está dándose y que, por eso mismo, puede ser cambiado, transformado, reintentado (Freire, 2005, p. 35) y al encontrar diferentes ángulos de interpretación imprimen un sentido diverso que no consolida lo que se persigue, un sólido perfil de egreso.

iii) Los contrasentidos en la formación hacia la investigación

Un bachillerato de cultura básica que intenta trascender del enciclopedismo hacia la emancipación del sujeto, en función de que “sepan pensar por sí mismos, expresarse y hacer cálculos, y posean los principios de una cultura científica y humanística” (CCH, 2006, p. 7). Son indicios de la iniciación hacia la investigación, es decir, un trabajo incipiente que sienta las bases que detonaran en una futura profesionalización con capacidad de intervenir o crear proyectos de intervención, son las primeras experiencias de los estudiantes en relación al aprender haciendo. Sin embargo, existen dos visiones

justamente construidas a partir de la reforma que sufrieron los modelos educativos en 1996, es decir, existe un antes y un después de esa reforma.

El discurso posmoderno en la educación, desplazó del centro del escenario como actor principal al docente y trasladó al estudiante con la idea del *Aprendizaje centrado en el alumno*, sin embargo, las condiciones en que operan las instituciones escolares no dan para cumplir dicho discurso, por ello, se generan prácticas conservadoras no importa el modelo educativo al que se pertenezca, por el número de alumnos que están en cada grupo, entre 50-80 estudiantes, salvo la excepción de Matemáticas y Lengua Extranjera, los grupos los dividieron en dos para tener un mejor rendimiento académico. Llevar al estudiante al centro de la pedagogía (Meirieu, 1998) y no por cuestiones discursivas como la política educativa emanada por conveniencias políticas, implica que el estudiante se convierta en "el actor principal de su propia educación si descubre y construye por sí mismo lo necesario para su propio desarrollo" (Meirieu, 1998, p. 67).

El discurso obedece a una hipótesis de que formarse es transformarse en el contacto con la realidad, y en el transcurso de la formación volverse capaz de administrar uno mismo su formación... (Ferry, 2008, pp. 69-70)

A continuación, (tabla 49) se muestran cuatro categorías que vinculamos como un contrasentido la formación hacia la investigación, ya que, las condiciones en que operan los modelos de bachillerato no son las óptimas y además, y la imposibilidad de trabajar con esa política discursiva del aprendizaje centrado en el alumno por la cantidad de estudiantes que atiende cada actor si sumamos el número de grupos por atender. En este contexto, es posible reconocer los obstáculos "teóricos, metodológicos, personales, sociales, culturales, etcétera." (Aylwin, 2006, p. 22) que se pueden agregar a una práctica educativa en las aulas del bachillerato de la UNAM.

Tabla 49. Categorías que se vinculan con la investigación un contrasentido en la formación del estudiante de bachillerato

| Código | Nombre de la categoría | Presencia | % | # | Nuevo sentido |
|--------|--|-----------|------|------|---|
| FLN | Formación hacia la investigación | 48 | 2.07 | 0.62 | Investigación sin investigación ft= 56 % = 5.60 # = 1.66 |
| IVC | Investigación contemplativa | 26 | 1.12 | 0.33 | |
| IPA | Investigación ausente en la formación del estudiante | 33 | 1.42 | 0.42 | |
| ACA | Aprendizaje centrado en el alumno | 23 | 0.99 | 0.29 | |

La investigación un contrasentido en la formación; categorías que dan cuenta de dos visiones encontradas "el sí hay o no es posible la formación hacia la investigación" y las condiciones de cómo operan las academias con respecto al aprendizaje y la práctica en sí, a través de la contemplación (de un video) y la ausencia en la vía de los hechos del aprendizaje centrado en el estudiante.

Con lo anterior, no significa que demos por sentado que no exista posibilidad alguna de cambio, innovación o transformación, sino que, es en sí la complejidad de la formación "qué implica formar a

alguien hoy, para qué se forma y cuáles son los espacios de formación” (Zemelman, 2006, p. vi), es entonces potenciar al actor en conjunción con los estudiantes como sujetos y entrar en un proceso que tensen el pensar su realidad no como algo dado, sino en construcción.

La importancia de la investigación permite apropiarnos del contexto en el cual se aplica la misma, implica cuestionar la realidad (Sánchez, 1993), es decir, hay una importancia en los modelos de la UNAM este sentido, aunque un modelo como el de la ENP, heteroestructurante que acumula conocimientos; sucede lo contrario, los actores aluden a la importancia de cuestionar el contexto a partir de los elementos que se vierten en el aula; como es el caso de presentar ponencias en el extranjero a nombre de los alumnos en la asignatura de Geografía y su relación con las “*Chinampas en Xochimilco*” no son más que formas de apropiación del contexto, y una posibilidad de hacer consciente al estudiante del deterioro ambiental mantos friáticos a partir del crecimiento urbano (ENP01_GEO_MAT).

“...ahí yo reclamo más que innovar, regresar a que manipulen el aprendizaje si es contemplativo es limitado, o sea cuando uno ve que los muchachos van a extraer ADN, que no pueden manejar una pipeta cuyo valor es de 1200 a 1500 pesos y que están así [simula una temblor de manos]” (CCHO_BIO_vesp).

“Tampoco los laboratorios con la paquetería que vienen como son los simuladores y sensores, pretenden evitar la actividad experimental...” (CCHO_BIO_mat).

“...cosa curiosa, se han ampliado las posibilidades de acción de los profesores de asignatura en cuanto a integrar a alumnos a proyectos de investigación, la maestra Gris es de asignatura y año con año tiene alumnos con proyectos de investigación...” (CCHO QUI_vesp).

En los relatos anteriores observamos que a pesar de las dificultades en que operan los modelos, existen actores que asumen una actitud investigativa con sus alumnos y quienes definitivamente cuestionan el desuso y sustitución de los simuladores por la actividad práctica y la ausencia de experiencia en manipular equipo de laboratorio, son limitaciones con las cuales egresan los estudiantes del NMS de la UNAM.

El actor progresista con el uso de contenidos, diseña una práctica escolar y discursiva que conlleva a establecer un *prácticum académico* (Schön, 1998) en conjunción con sus estudiantes. Existen otros, quienes simplemente contemplan el aprendizaje y las prácticas a través del televisor, éstas deficiencias cobran notoriedad en el momento en que los estudiantes deciden buscar nuevas opciones dentro de la misma institución como el “*Siladín*” éste se caracteriza por respaldar la iniciativa propia de los estudiantes en descubrir y vincular el conocimiento de las Ciencias Naturales.

iv) Contrasentido de la formación en el perfil de egreso

Como se ha mencionado anteriormente, se busca un estudiante que aprenda por sí mismo, como es el caso del CCH; sin embargo, la comisión que se formó para crear un nuevo perfil del estudiante de la ENP indica "...sabemos que es necesario desarrollar en el bachillerato habilidades de pensamiento, de análisis, de síntesis y de toma de decisiones pero el enfoque aún no es claro" (ENP, 2011, p. 2), es decir, se busca disminuir la orientación positivista que se ha heredado en ese modelo, la adquisición exclusiva de conocimientos y apuntar hacia la posibilidad en que los jóvenes usen el conocimiento como herramienta, ejerciten sus habilidades instrumentales y adquieran actitudes, tener disposiciones para arribar a las profesiones, sean ellos los creadores de sus propios medios (Not, 1987).

El modelo de la ENP intenta aproximarse al perfil de egreso del CCH en términos del modelo autoestructurante en el sentido de "Actitudes y valores como la apuesta de la investigación, el aprecio por el rigor intelectual, la exigencia, la crítica y el trabajo sistemático..." (CCH, 2015). Aunque, la reforma de 1996 vigente hasta este momento destacan "la incorporación de nuevas tecnologías, uso del análisis y la crítica, asimile una visión sistemática y analítica, desarrolle una capacidad del juicio, la adquisición de una formación social y humanista..." (ENP, 1996, p. 8), eso fue en el 1996, entonces la comisión ¿hacia dónde se dirige?

Sin embargo, en el relato de los actores se muestra la ausencia del logro y consolidación de ambos perfiles, todos y una mitad más de esos todos repiten el sentido (en el relato de 10 actores por lo menos se mencionan 15 veces), señalan que no se cumplen las exigencias de dichos perfiles:

"El plan donde dice misión y visión es muy difícil llevar la cuestión, ésta de generar personas analíticas, críticas, cuando tienen 14 o 15 años ¿no? Cuando ya tienen más años como 18 o 19 ya tienen otra capacidad, se ven en el marco d..." (ENP09_DIB_mat).

A continuación se muestran el vínculo (*tabla 50*) de algunas categorías que dan cuenta de la diversidad en la cual opera la enseñanza de un perfil de egreso en ambos modelos, es decir, la visibilidad del relato muestra que el perfil en sí son contrasentidos en la formación del estudiante.

Cada actor interpreta en función de sus situación biográfica, son visiones no de pluralidad sino descoordinación en el interior del plantel, academia y colectivo, la funcionalidad y operación de visiones encontradas entre Exigencias incumplidas y el resto de categorías. En todo caso, son contradicciones, por un lado afirman todos una vez y la mitad de ese todo reafirman con la inaplicabilidad del perfil, mientras que en el resto de categorías esos mismos que niegan y contradicen tal afirmación; por ejemplo, digo que no se cumple y me desdigo que la formación es congruente con lo que se exige.

Tabla 50. El perfil de egreso un contrasentido

| Código | Nombre de la categoría | F | % | # | Nuevo sentido |
|---------------|--|----------|----------|----------|--|
| EXI | Exigencias incumplidas del perfil de egreso | 116 | 12.09 | 1.50 | Perfil plurifuncional deficiente ft = 316 % = 29.05 # = 4.08 |
| COS | La formación de conocimientos sólidos en el perfil de egreso | 55 | 5.73 | 0.71 | |
| CEB | Formación congruente con los estudios profesionales | 45 | 4.69 | 0.58 | |
| BFP | Formación, bases para la profesionalización | 65 | 2.90 | 0.84 | |
| VIU | Construcción de vínculos entre los contenidos y las exigencias de la IES | 24 | 2.50 | 0.31 | |
| MNS | Motivación para el ingreso a la educación superior | 11 | 1.14 | 0.14 | |

Las categorías, indican no solamente la diversidad en que opera el perfil sino también la ausencia de un perfil consolidado de acuerdo con el currículum.

A manera de ejemplo, la voz de los actores indican la ausencia de madurez emocional como factor clave en los jóvenes para consolidar el perfil deseado; además si añadimos la ausencia de formación psicopedagógica en los actores, acompleja el escenario de estos modelos. El desarrollo del pensamiento crítico como posibilidad en el estímulo del estudiante del bachillerato se ve disminuido por diversos factores, por un lado, la ausencia de la formación del actor para desarrollar dicho pensamiento; y por otro, son las condiciones en que trabajan los actores, así como la burocratización, administración, termina en la dosificación de contenidos y tiempos:

“...ese es otro impedimento para completar, cuando el colegio no tenía programas, lo importante era cerrar ese ciclo completo, pero ahora con los programas pues tenemos que avanzar porque si no nos regañan...” (CCHO_FyQ_mat).

Otro de los factores que acuerpan a los contrasentidos de la formación, que en especialmente afecta al perfil de egreso, son los “cursos relámpagos en matemáticas” son acciones que forman parte de un proyecto “egresar el mayor número posible de estudiantes” es decir, incrementar la eficiencia terminal y con esos dispositivos intentan que el estudiante acredite en menos tiempo lo que no pudo hacerlo en un semestre.

Éstas y otras acciones, son operadas por las autoridades a través de los docentes institucionales, ya que, responden a los intereses propios de la administración en turno y son quienes se ven favorecidos para impartirlos y tienen la consigna de acreditar de manera masiva a los alumnos; y lo grave, el mensaje que transmiten autoridades y actores en detrimento de consolidar un perfil de egreso con expectativas, y con ello, los alumnos abortan el curso semestral para inscribirse en los cursos relámpagos, conlleva a una máxima capitalista, *el menor esfuerzo y el mayor beneficio-satisfacción*; por lo que, en dos semanas y con cinco horas diarias son suficientes para acreditar el semestre, entonces ¿cuál es el perfil que se aspira con este tipo de formación?

“...pero hay muchas cosas que se están haciendo, que no contribuyen al perfil del egresado, por ejemplo, hay unos cursos que al final del año escolar, ...pero durante todos los semestres, son como cursos para apoyar a los estudiantes que están reprobados, y eso no es una mala idea porque cuando

alguien está reprobado con un examen extraordinario prácticamente no va aprender, solo va acreditar la materia; sin embargo estos cursos se han vuelto como cursos extraordinarios, más bien ordinarios más que extraordinarios para que el chavo actúe, los cursos por ejemplo, de las materias de primero a cuarto de matemáticas son de 80 horas al semestre, estos cursos son los sábados son de 40 horas, están pensados para muchachos que ya cursaron, no pudieron acreditar, entonces ya con los conocimientos que traen y esas horas, pues ya pueden acreditar, sin embargo, se han vuelto cursos que admiten a todo mundo, para los muchachos es muy fácil, pues dejo los cursos ordinarios y me voy a estas formas que casualmente tienen mucho más alto número de acreditados que los cursos normales ¿no? entonces, está en contra del perfil del egresado, porque no va a contribuir con el perfil, (no se está formando para) exactamente, (se van por lo más fácil y menos tiempo) así es, por ejemplo ahorita [mes de mayo], se viene, se llama el “último esfuerzo” pues se dice “la última y nos vamos” porque es eso ¿no? es el último curso y nos vamos, tienen derecho a dos, pero son dos semanas [de] 4 ó 5 horas diarias y pues es terrible, pues difícilmente le van a estar haciendo exámenes o van a estar trabajando muy activamente y van a tener tiempo para estar madurando los cursos, entonces, es muy fácil que abandonen un curso [semestres] y se metan a otro (...) una especie de reglamentación, no hay una reglamentación y si la hay, no la respetan” (CCHO_MAT_mat).

Otro aspecto propiciado por las autoridades es el sentido que adquiere el contrato, por un lado, veamos que el tipo de contratos que sobresale el de interinatos prolongados corresponden a una estrategia política más que académica, también está el caso del acceso a una plaza limitada a cuestiones administrativas (véase tabla 28).

“...no es bronca del perfil del egresado, de cómo está en el papel, sino como estamos instrumentando los profesores [el contenido del currículum] por un lado, ...la manera como se están seleccionando a los profesores, antes se hacía un examen que se llamaba examen filtro, que era para ingresar, un examen de conocimiento, si lo acreditaba el profesor entraba como profesor interino y entonces entraba todo un proceso, sin embargo, ahora los grupos de matemáticas se dividieron en dos, en lugar de ser un grupo de 50, ahora son de 25, se requerían muchos profesores, no se les hacía examen, se les contrataba, nada mas quien venía a solicitar grupos, y ya en un año se les hacía el examen, y si no lo aprobaban se les daba otra oportunidad, y como son profesores, por ejemplo, un ingeniero químico, por dar un ejemplo, entraba a matemáticas, y si no aprobaba el examen, pues entonces solicitaba grupos de química, entonces, no ha habido ...una regularización, ...un programa de regularización constante y sistemático para que los profesores conozcan bien el modelo”(CCHO_MAT_mat).

Entonces, el perfil de egreso se difumina en las posibilidades de consolidar los conocimientos en función de tener congruencia con los estudios superiores, para crear las bases de la futura formación profesional a través de la motivación; sin embargo, en los relatos dan cuenta del incumplimiento de las exigencias de dichos perfiles, ya que, la acreditación de los cursos están en función de la imagen de la institución y por ello la creación de cursos relámpagos para estudiantes con problemas de reprobación, el contrato de maestros de manera flexible, ausencia de formación con base en los principios del modelo y su perfil de egreso, desconocimiento de la historia de las instituciones, etcétera.

v) *Las Tecnologías de Información y Comunicación, un contrasentido en los actores*

Diversos estudios relacionados con las TICs refieren a una percepción dividida en términos de los años en servicio en los actores, una fórmula que dice *entre más joven sea el actor su opinión es favorable al uso de las tecnologías en el aula, mientras que sea de mayor edad la tecnología no forma parte de sus acervos didácticos*. Un estudio publicado por la UNESCO (2013) realizado a maestros de educación básica (primaria y secundaria) en México únicamente el 2% de docentes estaban "capacitados para enseñar (con) material utilizando recursos TIC" (2013, p. 25). Para el caso del bachillerato de la UNAM hemos encontrado dos visiones opuestas una en el sentido de que favorecen los aprendizajes y la otra que genera un impacto negativo en los estudiantes (véase tabla 51).

Tabla 51. *Formar con TIC un contrasentido en los modelos de bachillerato de la UNAM*

| Código | Nombre de la categoría | Presencia | % | # | Nuevo sentido |
|--------|--|-----------|------|------|--|
| TIN | TIC un impacto negativo en la formación del estudiante | 39 | 1.68 | 0.50 | Ft = 94 % = 7.41 # = 7.91 |
| COS | Las TIC favorecen el estímulo de habilidades | 55 | 5.73 | 0.71 | |

Las TICs son una toma de postura en función de los actores hay quienes han emigrado al ciberespacio y hay quienes se ponen a ellas porque para los actores críticos, consideran que hay un abuso de ellas por parte de los actores.

Las posturas que predomina en los actores (1.5 veces) el impacto negativo que éstas generan, además si se agrega, que no existe suficiente tecnología en las instituciones y la mayoría de actores no han sido capacitados para el uso en el aula, salvo los de Inglés, más bien existe una migración por necesidades de los actores quienes han aprendido a transitar en el ciberespacio (ENP01_QUI_mixt) como recurso didáctico.

Otro aspecto relevante, es que se cree que los estudiantes nacieron en el mundo digital, pero la realidad objetiva, indica que la mayoría de estudiantes su primera experiencia con el uso de la tecnología ha sido únicamente por el teléfono celular, la computadora no existe en casa, entonces es un mito que se diga que se ha nacido en él y más en provincia donde existen zonas en extrema pobreza.

La práctica educativa como proceso dinámico se orienta a partir de la experiencia, ambos actores tienen que enseñar, ambos tienen que saber lo que enseñan, con el uso de dispositivos (Ferry, 1997) se puede hacer un aprendizaje auténtico que rompa los límites en los cuales se encuentran los propios estudiantes, pero tampoco podemos perder de vista que, lo que se enseña, se aprende y se sabe, tiene connotaciones, fines y métodos diferentes (Freire, 2005). Estamos hablando de formas diferentes en la formación, contrasentidos en la formación del estudiante de bachillerato de la UNAM.

vi) *Formación del actor un contrasentido desde la administración*

Toda institución tiene sus propios mecanismos para formar y actualizar a sus actores, en el caso de la UNAM existe una amplia oferta para que el actor tenga la oportunidad y libre albedrío de elegir en el

espacio, lugar, modalidad y curso que desee, más de 140 cursos interanuales se abren año con año con la idea de que el actor busque una posibilidad para tener mejores condiciones pedagógicas y enfrentar un nuevo curso, nuevos alumnos y mejorar sus prácticas pedagógicas en relación a su experiencia inmediata.

Cuáles son los sentidos que construyen los docentes en relación a su formación y cómo afecta al formar a los Otros, en ambos (tabla 52), está implícita la formación del actor, independientemente del significado y sentido que atribuyan los organizadores de la universidad, tienen un trasfondo, la aproximación a la formación del actor. Los actores atribuyen un contrasentido a la formación recibida, en relación al listado (tabla 52) se observa que el factor curso está representado por un amontonamiento de información, un total de 142 cursos en diferentes instituciones organizados por la Dirección General de Asuntos del personal académico-UNAM (DGAPA) para los docentes del nivel medio superior (PASD, 2015), estos se relacionan con las asignaturas y que solamente uno se aproxima a la práctica pedagógica “Cómo conceptualizar la propia práctica docente en términos de la teoría vigotskyana del aprendizaje” (PASD, 2015, p. 3) correspondiente a la disciplina “Idiomas” y en relación a la disciplina “Apoyo pedagógico” la instituyen 14 cursos relacionados con: *sistema de citación, aplicación de Atlas. ti, aprendizaje orientado a proyectos, diseño curricular, evaluación del aprendizaje, formación en género, metodología aplicada a ciencias sociales*, entre otros (p. 4).

Una categoría “sin diagnóstico de necesidades formativas” coincide con lo que sucede a nivel nacional, el sistema político mexicano conjuntamente con sus instituciones y hasta el momento, no han hecho un diagnóstico de necesidades sociales y profesionales, con la posibilidad de irrumpir con un programa de formación, reclutamiento o creación de nuevas profesiones en relación a las necesidades sociales e incluso saber, en qué áreas se requiere dar mayor apertura para la formación de profesionales que respondan a esas necesidades.

Tabla 52. Formación docente un contrasentido

| Código | Nombre de la categoría | Presencia | % | # | Nuevo sentido |
|--------|---|-----------|-------|------|---|
| DAF | Desorganización de cursos y ausencia de formación docente | 100 | 14.26 | 1.29 | f = 508 % = 39.97 # = 6.58 |
| AAA | Actitud de apertura para el aprendizaje | 141 | 8.89 | 1.83 | |
| NEF | Necesidades formativas emergentes en el docente | 114 | 7.18 | 1.48 | |
| FOP | Formación permanente un deseo de superación personal | 109 | 6.87 | 1.41 | |
| FAC | Formación de alta competitividad en los docentes | 27 | 1.70 | 0.35 | |
| PDC | Participación activa en congresos internacionales | 17 | 1.07 | 0.22 | |

Las categorías tienen una tendencia sobre la diversidad de formación que adquiere el actor del bachillerato universitario, por una parte están los más de 100 curso que oferta la universidad en sus diferentes instituciones que para los actores es un contrasentido, ya que no se vincula en relación a las necesidades emergentes de formación.

El actor asume tener apertura para la formación desde el momento que se inscribe como estudiante y se siente parte de la UNAM, en su mayoría los actores estudiaron en algún bachillerato de la máxima casa de estudios, por lo que, su referente inmediato, son los encuentros cara a cara con sus predecesores del mismo bachillerato, tienden a replicar sus aprendizajes con las enseñanzas de ese nivel. El proceso de transformación al que se enfrenta el actor está en función del momento que se atreve a pensar y darse cuenta de lo que hace y para qué sirve, se somete a una corriente de conciencia para despegar y alejarse de aquellos encuentros con sus predecesores.

“...en un principio, empieza uno como imitando a los profesores que les gustaron, yo estude por ejemplo literatura y letras por un profesor de bachillerato, que fue muy bueno, y me encantó la literatura desde ese momento y su forma de dar clases y en un principio traté de imitarlo...” (CCHN_LyL_vesp).

La importancia de formar al docente implica responder las exigencias y necesidades que los jóvenes acumulan a lo largo de educación básica. Por ello, un punto de partida, es posible la ausencia de formación en psicología, pedagogía, didáctica, entre otras, son áreas que demandan los actores porque están interesados en conocer cómo piensan los jóvenes, cómo aprenden, con qué enseñar, cómo hacer uso de los medios con que cuenta la institución, etcétera.

La categoría “Necesidades formativas emergentes...” es justamente lo ausente en la formación de los actores, y el amontonamiento de cursos que publica la universidad no corresponden a sus necesidades de los actores. La institución en su momento ventiló (2013) información relacionada con la eficiencia terminal y asignaturas que mayor reprueban los estudiantes, intentando dar una idea de que esos datos son privativos del bachillerato de la UNAM. Una provocación hacia la desestabilización de las instituciones y con ello se intentó imponer 12 puntos como propuesta de reforma al currículum del colegio. El título de la publicación inspiraba una elocuencia como ara obligar hacer “algo” y urgente “*CCH con deficiencias académicas: estudio*” refrián a la acreditación en Matemáticas y Física que eran las más bajas y un 55% de eficiencia terminal (Gómez, 2013). Sin embargo, lejos del análisis de investigadores y administradores, está ausente la voz de los actores, son ellos quienes dan cuenta de lo que sucede con el fenómeno CCH, ENP o cualquier otra institución, los datos que se citan no son privativos del colegio, a nivel nacional y mundial están las mismas asignaturas⁴⁰ con los más altos estigmas en su contra.

Los datos, no es el enfoque, no son los principios rectores, son las condiciones en que operan los modelos, son los actores, son la formación que reciben, actualización, capacitación, etcétera y por ello, el contrasentido de la formación es el amontonamiento de cursos vs. necesidades emergentes de formación.

⁴⁰ Véase el informe del INE, 2014

“...se de varios es que todos los maestros tengamos la habilidad de la pedagogía porque el hecho de conocer pero no saber cómo enseñar el conocimiento se queda ahí entonces” (ENP09_MOR_noct).

Son las necesidades psicopedagógicas de los actores las que urge atender en el bachillerato de la universidad, actualización y capacitación de los actores, no podemos negar la existencia de otras disciplinas que han intervenido de manera significativa en la formación de sujetos (psicología, sociología, antropología, etcétera), sin embargo, lo que menos se ha hecho es en términos del cómo influye “la relación conocimiento-conciencia en la formación de los sujetos y el sentido de cotidianidad en este proceso” (Gómez, 2006, p. 49). Los datos antes citados, obedecen a una racionalidad técnica e instrumentalista, sólo datos que no consideran al actor y los contextos socioculturales en los que desenvuelve el actor, además, si se agrega el capital cultural con el que cuentan los estudiantes (Bourdieu, 2009).

Lo mismo está sucediendo con la formación de posgrados, desvinculados de la realidad objetiva, son sólo números que requieren las instituciones no solamente para justificar su puesto laboral, sino mantener ciertas reglas que se han puesto a operar desde las esferas del poder, y quienes llegan y cubren esos espacios, administradores, directivos, rectores, coordinadores, etcétera, se les olvida el proceso por el cual se tiene que transitar no solamente para comprender la formación sino la utilidad de ésta, ahí está otro dato, la formación altamente competitiva, quién la paga, para qué se forma, o terminamos optando y adoptando al programa de becas Conacyt como un tipo de empleo temporal, dada la ausencia de espacios para emplearse.

La formación, en todo recinto universitario es un contrasentido para los docentes y con ello se intenta confundir a partir de la ausencia de relación entre conciencia y formación (Solano, 2006), y se olvida que la educación debería de ser inclusiva y quienes la hacen posible (los actores) que la “educación es una práctica social...se explica en el contexto de una complejidad social, donde concurren distintas mediaciones en espacios, niveles y tiempos, razón por la cual no puede explicarse en relaciones causas-efecto simples, menos aún, unilaterales” (Zemelman, 2006, p. 67).

Discusión final

Los modelos educativos de la UNAM son en sí mismos contrasentidos, ambos proyectos están orientados hacia objetivos diferentes, si bien al principio fueron ideales por construir una nación, como es el caso de la ENP; hoy no corresponden a las exigencias de la realidad, si bien tienen una peculiaridad, contar con pase automático-reglamentado de los estudiantes en el continuo de su formación al nivel superior, eso lo hace atractivo para tener una gran demanda de estudiantes por ingresar a esos espacios.

Por otra parte lo que sucede al igual que el resto de bachilleratos, un amontonamiento de contenidos que no logran definir un perfil de egreso que responda a lo que hoy se exige, investigar, construir ciudadanos exigentes en sus derechos y a la vez que asuman las consecuencias de sus actos; la formación del sujeto crítico reflexivo por lo menos en el currículum del bachillerato nacional aparece si se imparte o no esa es otra cosa.

La formación de actores y los cursos de actualización interanuales, sucede lo de educación básica, hay ofertas pero son repeticiones, en los centros de maestros no hay quien de los cursos, no se contrata especialistas simplemente los mismos colegas terminan impartiendo, en este caso de DGAPA no está en el tenor de resolver cuestiones de formación sino ofertar de acuerdo a los intereses de esta institución y no observa lo que sucede en el interior de las instituciones escolares, porque carece de un diagnóstico de necesidades formativas.

Las reformas en educación básica y el discurso político más que pedagógico, está orientado a la inclusión educativa en el cual estudiantes con barreras de aprendizaje son incluidos en las instituciones escolares, sin embargo, son contrasentidos de la política que recaen en los actores porque no logran atender este tipo de demandas y exigencias de ese tipo de sociedad ya que no son capacitados ni formados por especialistas.

La gran demanda de los bachilleratos de la UNAM como del IPN a partir de su peculiaridad de contar con pase automático, reglamentado, examen de colocación, es un contrasentido en relación a los estudiantes del resto del país, por el hecho de no vivir en la Ciudad de México o no contar con los recursos suficientes; caemos en estos contrasentidos que el currículum forma parte o los construye a raíz de su iniquidad en su distribución social.

Por otra parte, el exceso de alumnos en las aulas es contrario al discurso social, político y pedagógico, contener a más de 50 estudiantes en el aula, en qué momento esta centrada la educación en el estudiante, en qué momento el estudiante es el principal protagonista, hasta dónde la libertad de cátedra corresponde a esta cantidad de estudiantes o termina siendo discursiva y cada actor hace lo que puede o lo que le dejan ser, la idea es mirar un programa de estudio no importando las condiciones en las cuales se imparte, terminan siendo y haciéndose los modelos de bachillerato de la UNAM guarderías de jóvenes estudiantes con deseos y sueños por abortarse.

5.5.5 A manera de cierre: la formación del estudiante del bachillerato en la UNAM

La formación en el bachillerato de la universidad cuenta con un amplio abanico de horizontes posibles, heterogéneas y diversos, los cuales forman parte de la construcción de la situación biográfica del estudiante-actor, a partir de sus necesidades y sueños que buscan transformar al Otro, corresponden a

las expectativas en función del mundo social. Cada paso que dan ambos, tiene sentido en sí mismo, porque tiene la posibilidad de instalarse en lo establecido, pero también, tiene la oportunidad de reconocer sus propios límites.

Los seres humanos orientan sus acciones que se constituyen en actos, porque el estar allí y compartir momentos, circunstancias, tiempo y espacio, éstas adquieren un significado para el actor, porque representan y significan “algo” para él, como lo es impartir un programa, formar al estudiante, implica proyectar saberes, conocimientos, las acciones moldean el quehacer del actor y estudiante y son los principios que conforman los sentidos de formación.

El hacer del actor y los significados se ratifican en función de la reciprocidad de las acciones, se espera que el Otro corresponda con actos, se constituye la mutualidad de sentidos a partir de una interacción social, colectiva e individual que cada actor mantiene con el Otro, por lo que, se espera un accionar y cambio de actitud, la contribución de los sentidos empujan al capital cultural precedente y lo incrementan para un cambio y transformación del estudiante.

La manipulación del currículum en función de la interpretación de los actores adquiere importancia social, ya que sus significados pueden ser modificados en función de un *habitus* y su situación biográfica del actor, dando como resultantes una interpretación de sentidos que constituyen procesos activos y en ocasiones beligerantes para desarrollar en el Otro, una situación que se concreta en la formación de habilidades cognitivas y cognoscitivas.

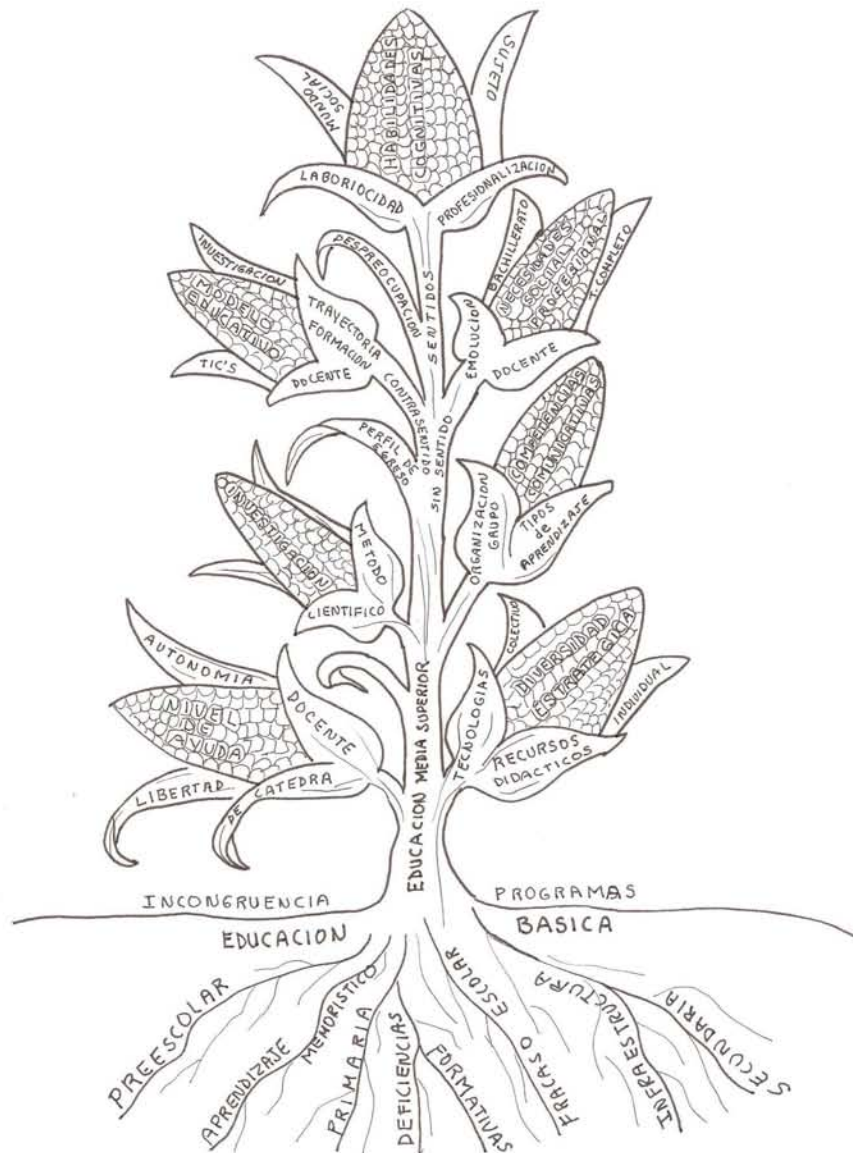
Por otra parte, los sentidos no son otra cosa que manipulaciones del actor en relación a la interpretación del currículum establecido y las circunstancias que lo agobian, además, con ciertas posibilidades de ser modificados en función del *habitus* y situación biográfica que constituyen en una multiplicidad de sentidos.

La escuela como institución escolar, es un espacio y contra espacio para actores y estudiantes, cada academia y cada asignatura no sólo son dispositivos de formación, sino que, son componentes en relación al contexto histórico del mundo social y circundante de la vida cotidiana y escolar, con el cual se sitúan los actores como posibilidad de una temporalidad en función del modelo educativo, ya que, ambos orientan sus acciones, en principio diferentes, (*véase fig. 6*), se convierten en el punto de partida para los actores (motivos para) y estudiantes y las diversas ramificaciones no son otra cosa que las proyecciones al mundo social y circundante que se convierten en los (los motivos por/que), se justifica el estar allí de manera dinámica y contrapuesta.

Los modelos en sí mismos son fuentes de creación, imaginación y acciones para el actor, son el punto de partida que fecundan al hombre nuevo en relación de los tiempos actuales y por ello requiere de los mejores concursos para tener un currículum itinerante en proceso de actualización permanente, para

poder llenar los huecos que habilitan los espacios que exige ese mundo social y circundante de la vida cotidiana y escolar, son una posibilidad para constituir un tipo de sujeto que se oriente y guíe en ese mundo a partir de la situación biográfica que se encuentra en proceso de formación permanente.

Fig. 6 Formación del estudiante plurifuncional



La complejidad de la formación del estudiante, detona en una formación plurifuncional del estudiante, obedece a los sentidos, contra sentidos y sin sentidos que provoca el sistema político social; además se agrega el cúmulo de deficiencias o errores que por amontonamiento se anidan en los hombros de los jóvenes estudiantes, es decir, un fracaso rotundo que se prolonga desde educación básica hasta el nivel de licenciatura

El tipo de estudiante que emana de los modelos educativos correspondientes al bachillerato de la UNAM, es mediado por los planes y programas de estudio, éstos delinean un perfil de egreso que no se agota en ellos sino que son el punto de partida del actor conjuntamente con su situación biográfica ésta hace posible construir sentidos de formación en el estudiante que será absorbido por el mundo profesionalizante. Los diversos contextos socioculturales que permean a la escuela, coadyuvan a diversificar las prácticas pedagógicas en relación a ciertos intereses, con base en ellos, el actor hace frente a sus necesidad y éstas varían según los tiempos y espacios propios de la institución y sociedad, y con ello, los sentidos son una resultante a las condiciones en las cuales se sitúan, instituciones, actores y estudiantes.

La complejidad en la formación del estudiante implica reconocer los diversos contextos socioculturales en los cuales se erigen; las crisis sociales conllevan a tener exigencias particulares para dicha formación. El estudiante se forma a partir de la complementariedad de sentidos (*véase fig. 6*), ambos constituyen la laboriosidad en el estudiante (*fig. 5*), es decir, el joven egresado conoce y aplica conocimientos, adquiere valores, cumple como estudiante, asume responsabilidad de orden social, cultural y político, etcétera, no solamente sabe contenidos sino que los aplica, haciendo de su quehacer una fuerza creadora, transformadora y de progreso, con ello, son los jóvenes fuerza, energía jovial, fresca e inspiradora para actores y sociedad, por ello desafía a los pactos sociales y acuerdos, en los cuales no se sienten representados.

La diversidad de sentidos que imprimen los actores en relación a sus prácticas escolares y discursivas son complementarios en la formación del tipo de estudiante que egresa de los bachilleratos de la UNAM, ya que, éstos se orientan y guían hacia el convulso mundo social y circundante actual de la vida cotidiana y escolar; por ello, la intencionalidad de formar a sus estudiantes no sólo en las áreas disciplinarias sino también, en la ética y la conciencia social, para lograr incidir en los contextos socioculturales en los cuales se desenvuelven los estudiantes y con ello, es posible lograr una mejor sociedad, más educada, más tolerante, y con ello observamos que los momentos de crisis o epifanías de actores y sociedad constituyen los cambios de rumbo o puntos de quiebre.

i) Formación del estudiante plurifuncional

Tomamos como punto de partida la figura de una planta de maíz, no sólo como símbolo que nos identifica como *mexicah*, sino por la manera de como germina el grano y como la planta crece y se reproduce en función de ciclos de vida. El grano de maíz, su resistencia y trascendencia milenaria, se siembra y resiembra como posibilidad de trascender una época y continuar en otra, lo mismo sucede con los jóvenes estudiantes, trascienden la época y a sus propios formadores; una similitud en función de la formación de los estudiantes, observamos en una planta de maíz que cuando es cuidada y

fertilizada puede dar hasta tres elotes y mazorcas y que en ellas encontraremos al maíz como un producto que se cuidó, alimentó, el campesino se mantuvo al pendiente de su desarrollo "algo" parecido sucede con la formación de los estudiantes en el bachillerato de la UNAM.

La similitud de la planta de maíz, la mazorca y los granos como contenidos, están allí de diferente forma y tamaño, los granos más cercanos al tallo de la planta son más grandes y fuertes, los que están al final de la mazorca son pequeños, débiles y algunos enfermos, otros podridos; ésta similitud está presente en los jóvenes estudiantes del bachillerato de la UNAM, hay una diversidad de instituciones de educación básica que alimentan a estos bachilleratos que acumulan errores y son estos los que determinan el nivel de logro de los propios estudios de bachillerato.

El grano de maíz es variado en una mazorca como lo hemos señalado, lo mismo sucede con los estudiantes de una generación con respecto a otra, en el mismo grupo, el cúmulo de errores que trae consigo de educación básica conlleva al actor a diversificar y retrasar su acción en términos de poder disminuir ese cúmulo de errores, o bien, termina por acumular otros.

Los ciclos en los cuales está conformado el sistema educativo conlleva a instituir el método del amontonamiento de información, si embargo, el bachillerato se ha estratificado en función de áreas específicas, que hasta el momento no han logrado la interdisciplinariedad en la formación del estudiante, es una posibilidad que miran los actores, pero se imposibilita operarla a raíz de la formación.

La formación del estudiante es plural, cada actor es un mundo de posibilidades que responde con base en su situación biográfica, sin embargo, al mediar contenidos, recursos didácticos con los estudiantes, observamos que éste corresponde y de manera general a tres tipos de exigencia, ya antes señaladas, el sistema político, el nivel superior y el mundo social y circundante de la vida cotidiana.

El sistema político asume un trasfondo de intencionalidad a través de las reformas educativas, estas son cuestionadas por la inclinación que se tiene en términos de disminuir las cargas académicas en áreas formativas que requieren de mayor tiempo, como lo son: Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, Filosofía, aprender a leer, escribir, razonar, etcétera. Sin embargo, se le pretende dar mayor peso en su formación como aprender una segunda lengua ya sea Inglés, Francés, se olvida el Náhuatl como posibilidad.

Además, si agregamos que el ser joven y principalmente en este sexenio (2013-2018) ser joven es sinónimo de criminalización, delincuente, desaparición forzada o cualquier otro delito que se usa como subterfugio para detener al joven estudiante. Por ello, el sistema político exige de los modelos educativos, un tipo de estudiante, sumiso, robotizado, que acepte el mundo social y circundante de la

vida cotidiana, y por ende, los sentidos y significados de ese mundo heredado por otros sean aceptados; acepte los acuerdos y pactos de la clase política y económica; las políticas públicas de ese mismo sistema se instituyen en políticas institucionales para mantener la ausencia presente de espacios de participación, de toma de decisiones y por lo tanto, pretende formas jóvenes con las bases de la sumisión.

Por ello acudimos al maíz como trascendencia del hombre por conservarlo, ya que a su continuidad en la siembra requiere cada día mayores exigencias, lo mismo sucede con los actores y sus estudiantes, las tendencias de que el modelo educativo se incline en lo laboral y algunos actores, empujan a los estudiantes a que tenga un fogueo en esos espacios que habilitan para ello; otros, están en la idea de que responda a las exigencias sociales y lo empujan para que resuelva problemas del mundo social y circundante de la vida cotidiana.

La sociedad y las condiciones actuales de supervivencia que enfrentamos, exigen elevar los estándares para tener una mayor y mejor convivencia entre pares, entre iguales y reconocer en el Otro la posibilidad de ser aceptado, un conjunto de valores que se han degradado y que la universidad en diferentes momentos a incursionado en campañas a través de la divulgación de carteles en diferentes espacios, exige un comportamiento y autorregulación de los jóvenes en sus actos, por otra parte, exige conciencia social, ambiental entre otras. La bifurcación que sufre la formación del estudiante en el bachillerato tiende a una plurifuncionalidad como la tiene el maíz en la alimentación de la sociedad mexicana.

Un conjunto de actores apuestan a combatir el ruido social y contaminación del sujeto que sufre por diferentes espacios como lo son los medios de información y lo que representan, intentan romper la epistemología de las instituciones, la forma de como se conducen, actúan y esperan del Otro, como el consumismo, lo desechable del tiempo y la tecnología espera una reciprocidad de la acción que se conduce a través de una lógica, la del menor esfuerzo y mayor ganancia, etcétera.

Por otra parte, las instituciones de educación superior de la UNAM, exigen una interdisciplinaria en la formación del estudiante, que ésta tenga las bases para la investigación, sea capaz de discernir información, discriminar fuentes, tenga un análisis crítico, que sepa hacer uso del lenguaje en diferentes espacios; un conjunto de contrasentidos, sinsentidos y sentidos acuerpan al estudiante de bachillerato de la UNAM, el resultado es un tipo de mazorca a la cuál aludimos, los más cercanos al tallo serán los más capacitados que heredarán el mundo social y circundante, además están provistos de un capital cultural diferenciado, los más alejados, como los granos de maíz tendrán ciertas deficiencias porque el actor no tiene los espacios, el tiempo, las circunstancias, los momentos que le permitan intervenir.

Por lo que, existe una laboriosidad que se forma en el estudiante, se funda en relación al currículum, el contexto, la disposición y situación biográfica del actor, las circunstancias que envuelven al ser joven con oficio de estudiante, las que permitirán que está laboriosidad se condense y empuje al propio estudiante a ser sembrado en otros terrenos por infértiles que sean, podrá renacer y dar los frutos que se esperan de ellos.

Los modelos de bachillerato de la UNAM son propedéuticos y forman estudiantes plurifuncionales en relación a la diversidad de exigencias que se le asignan a las instituciones escolares, y con mayor peso que otras, más las de la UNAM por ser la máxima casa de estudios, se espera siempre de ellas el mayor y mejor esfuerzo de cada uno de los que egresamos, por ello nos debería de dar vergüenza por lo que hemos dejado de hacer, por lo que no hacemos o por lo que seguimos haciendo.

ii) El actor y las prácticas escolares y discursivas

El actor docente del bachillerato de la UNAM construye prácticas escolares y discursivas en función de dos situaciones: uno, las condiciones en las cuales trae consigo el estudiante de educación básica; por otro, el actor quien recurre a su experiencia inmediata y acumulada en función de su situación biográfica que se abstrae a partir de los encuentros cara a cara con sus antecesores que fundamentalmente son los docentes del nivel medio superior.

El estudiante que proviene de una diversidad de instituciones de educación básica y de acuerdo a las condiciones autoritarias en las cuales operan, los estudiantes acumulan conocimientos mecánicos, memorísticos, mínimos hábitos de lectura que se traducen de símbolos a sonidos guturales; por otra parte, los estudiantes miran al bachillerato como una posibilidad de ejercer su libertad en función de poder actuar con base en sus expectativas.

El actor que a lo largo de su vida construye y alimenta su situación biográfica, como sujeto social muestra apertura hacia el aprendizaje por sus antecesores que ha tenido a lo largo de su vida profesional, en este sentido, los ciclos de vida que componen su trayectoria profesional dan cuenta de cómo *al inicio de la carrera* recurre a prácticas y discursos que copia de sus antecesores, dese allí orienta e intenta dirigir sus acciones para formar al Otro. Además, existen actores que se inclinaron por estudiar una carrera por la influencia de estos encuentros cara a cara, la actitud de apertura por aprender dan cuenta en sus relatos que reviven sus momentos, ya sean, accidentales, radicales y durativos.

En un segundo ciclo de vida profesional, adquieren la estabilidad (4-16 años), se da un rompimiento entre sus antecesores y la herencia del vagabundeo en sus prácticas pedagógicas logra empujar nuevas formas de hacer de la educaciones en el bachillerato, intentan ser genuinos a partir de la consolidación de su situación biográfica, en esta etapa, se atreve a proponer, cambiar su relación con los estudiantes y

con los actores de su academia “*ha pasado la prueba con los colegas, sus colegas lo ven como miembro del grupo, lo ven como un igual, se ha ganado un espacio y reconocimiento de ese Otro que al principio lo miró con desconfianza ...*” (FIS_CCH_vesp). El actor en su travesía adquiere nuevas influencias de actores y construye prácticas pedagógicas similares a sus más cercanos, a quienes lo acuerparon y se da una identificación con ellos, dando origen a su aceptación.

La etapa anterior no sólo consolida su quehacer docente, sino que, empieza el proceso de *diversificación y cuestionamiento* de dichas prácticas, a partir de sus nuevas relaciones que han sido establecidas al cobijo del grupo, su discurso, sus prácticas pedagógicas constituyen posibilidades de trascender con el grupo de actores y con los estudiantes, ocupa o crea espacios de participación, tiene motivos y se identifica con el modelo educativo, con la institución y se atreve a proponer eventos a nombre de la institución: como el cibercafé, actividades interculturales entre dos países, proponer acciones en el Sistema de laboratorios para el desarrollo y la innovación (Siladin); toma como punto de partida las inquietudes de los propios alumnos, inyecta una participación de manera grupal con los alumnos en los Laboratorios Avanzados de Ciencias Experimentales (LACE), estos laboratorios no se limitan a las áreas de Ciencias Naturales, incluso actores de otras áreas académicas pueden hacer uso de estas instalaciones.

Los ciclos de vida profesional van de la mano con la edad biológica de los actores, lo que Huberman (1989) llamó en su momento el ciclo *Serenidad y conservadurismo*, para el caso del actor del bachillerato de la UNAM, no se limita a ello, por el contrario, es empujado por sus *intereses y por su conciencia de ser y estar* en el mundo social y circundante de la vida cotidiana escolar; el primero, lo obligan hacer una serie de dispositivos pedagógicos para formar al Otro con un trasfondo de intencionalidad como lo es acceder a la plaza de tiempo completo y en su mayoría de actores, la adquiere en este ciclo de desarrollo profesional; por el otro; el estar consciente del estar allí como actor que lo empujan sus instintos para ser más y mejor con los estudiantes, y los conduce a construir un horizonte de posibilidades.

Los relatos del actor, da cuenta de esas transformaciones en función de los cambios de rumbo, el punto de quiebre que ha tenido su trayectoria profesional docente, esos cambios permiten concretar que son producto de la situación biográfica y que ésta determina las prácticas pedagógicas en función de las exigencias del contexto y por ende, las innovaciones de dichas prácticas están en función del sentido de la vida que adquiere ese mismo sentido de ser docente.

iii) El habitus y la situación biográfica del actor

Existe una diversidad de estudios en función de la vida profesional de los actores, trayectorias profesionales, historias de vida, etcétera; en ambas se dan cuenta de la autobiografía, biografía o

situación biográfica, ambas son históricas por el conjunto de relaciones que se construyen cara a cara, el actor instituye un *habitus* que se robustece en función de su reciprocidad subjetiva e intersubjetiva como producto de la acción social con Otros, conlleva a situar al estudiante, no solamente de la formación universitaria que precede, sino que, ésta se produce, reproduce, se alimenta en su condición de apertura con sus contemporáneos.

El actor se permite un ensanchamiento, un ahuecamiento que le permitirá aceptar el cobijo de los otros, la academia, el círculo cercano de sus contemporáneos que dan vida y movimiento a su acción dentro del aula y que terminarán legitimándola; por otra parte, la institución también juega un rol en términos de enriquecer ese *habitus* que se traducirá de manera objetiva en práctica profesional, por lo que, trasciende la relación con sus colegas del bachillerato, están las instituciones de educación superior, institutos de investigación, y otras instancias universitarias. Por otra parte, la oferta excesiva se convierte en un amontonamiento de información (cursos) que el actor puede elegir los que pueda o lo que le permita el tiempo, y más si está en la condición de interino, entre más cursos tome "tiene más posibilidad" de asegurar por lo menos unas horas.

Los ciclos de vida profesional muestra de manera paulatina cómo este *habitus* se crea, recrea y concreta en el actor, en la etapa final y cuando está a punto de jubilarse, que se niega en gran medida a retirarse, porque ha llegado a una etapa en la cual goza de diferentes satisfactorios, una de ellas, el incremento salarial en relación al tipo de plaza, que ha logrado demasiado tarde para su vida biológica, el prestigio si es que lo tiene, descarga horarias, entre otras.

El echo de ser un actor de tiempo completo socialmente reconocido por lo menos en el mundo escolar, por su tránsito institucional y sobre vivencia a las diversas administraciones, la admiración que goza de sus estudiantes de bachillerato, los egresados que se ubican en el nivel superior, posgrado e incluso compartir con colegas que en su momento fueron sus formados, conlleva a éste actor a actuar bajo cánones institucionales, es decir, se cierne bajo la criba institucional, para ese entonces el modelo educativo lo ha dominado a él por su diversidad práctica de dicho modelo como la academia, el colegio, su nivel de integración con sus iguales, la capacidad de proponer, son actores reconocidos en los círculos de docentes, precisamente por la situación biográfica que han logrado construir, estos son más fáciles de ubicar en el colegio, por la contemporaneidad de la creación de la institución, algunos de ellos son fundadores del modelo, otros son sujetos que participaron de manera directa o indirecta en el movimientos revolucionarios del siglo pasado como el 68, las huelgas del 88 y 99 e incluso, en el movimiento reciente (2013) en el CCH Tlalnepantla. En cambio, el actor de la ENP es menor su ubicación, por el tipo de modelo conservador e institucionalizante, sus actores destacan más por los puestos que han desempeñado en la administración institucional: ser jefe de academia, subdirector,

director, estar a cargo de la estación de meteorología, estudiar un posgrado, salir al extranjero, ser afín a la administración, entre otras.

Pero también, está la ausencia presente en el reconocimiento de esas prácticas pedagógicas innovadoras de los actores, su capital social y cultural del actor forjado en la experiencia, la trayectoria profesional docente sintetizada en su situación biográfica, sin embargo, la administración escolar no reconoce, porque el actor intenta ser más y mejor a través de un posgrado como lo es la Madems o cualquier otra institución profesionalizante, para los administradores hasta hoy sigue ignorándose en función del reconocimiento.

iv) El contexto social y la innovación curricular

El contexto institucional y social de los estudiantes es detonante para el actor, a través de él se retroalimenta, guía y orienta su acción, ya que, los sentidos que construye y asigna están en relación a dos dispositivos: uno, el modelo educativo conjuntamente con el currículum; segundo; su *habitus*. Intenta insertar al sujeto formado a partir de las exigencias que piden del formador y formado, forma a través de la inserción temprana o lejana al mundo social y circundante de la vida cotidiana, para quienes permanecen en el tránsito escolar a niveles superiores y quienes por circunstancias son expulsados o alejados de ese tránsito; por lo que, la innovación de sus prácticas está en función de ese ser práctico plurifuncional.

Es decir, tres esferas sociales exigen los mejores concursos y esfuerzos del actor, la educación superior posee un nivel de exigencias, el contexto social requiere de otras, el Sistema Político impone las suyas; en esta plurifuncionalidad de exigencias situamos al formado, el estudiante, ya que corresponde al actor crear, recrear e innovar su práctica pedagógica en función de este conjunto de exigencias, por ello, un conjunto de sinsentidos y contrasentido guardan ambos modelos educativos que se caracterizan como propedéuticos, éste está fuera del contexto social emergente, no corresponde al mundo laboral y sus conocimientos especializados; lo mismo sucede con las exigencias del nivel superior y su interdisciplinariedad de conocimientos. La innovación que ofrece el actor está en función de lo práctico utilitario que resuelva para el currículum problemas emergentes, como las exigencias de tipo ambiental, cómo resolver problemas cotidianos, ubicar al estudiante del estar presente en ese mundo social y circundante; las innovaciones tocan fondo a partir de las deficiencias formativas que trae consigo el estudiante (*véase fig. 6*).

Los avatares del actor en función de la innovación no están en términos de las exigencias antes mencionadas, sino que se ciernen en las deficiencias del estudiante (*véase fig. 6*), ya que, en tres años, debe resolver el currículum propio del nivel medio superior y para lograrlo, requiere cubrir necesidades básicas de nivel primaria, como saber leer, escribir, razonar, resolver operaciones básicas, discriminar

información, etcétera. Entonces, las innovaciones están en función de esta multiplicidad de necesidades por atender, un actor malabarista, con la intención de tener un intento de perfil con base al cumplimiento institucional y lograr parte de los planes y programas de estudio.

El segundo dispositivo que hemos señalado, el *habitus* del actor; el nivel medio superior en general y en particular el de la UNAM requiere del sujeto formador por lo menos de cuatro habilidades docentes: *conocimiento de su grupo, dominio de contenidos, organizar su puesto de trabajo y conocer el modelo educativo*. Hacemos énfasis en el modelo de la universidad porque responde a exigencias particulares, ya que, los alumnos gozan de un pase automático en alguna institución de nivel superior de la propia UNAM, que no lo tiene nadie de los jóvenes mexicanos, el bachillerato universitario alimenta a las instituciones de educación superior de la propia universidad.

Los sinsentidos que no se abordan en esta tesis, preexisten y se administran desde la administración institucional como del sistema política y social; así también, los contrasentidos actúan en contra de estos dispositivos, por un lado, el tipo de plaza que goza el actor, atiende desde un grupo o bien una carga horaria en función de 3 a 5 horas hasta las 20 ó 30 horas, es decir, los actores de plaza de tiempo completo o docentes de carrera, pueden atender un grupo o máximo 20 horas, sin embargo, el docente con plaza A o B tiene que cubrir el total de sus horas que se le asigna por nombramiento, entonces, atender a los estudiantes se diferencia entre unos y otros.

Las habilidades se condicionan en relación al contexto, ya que, atender en su mayoría entre 40-60 alumnos en el colegio o bien de 35-80 alumnos en la ENP imposibilita aplicar alguna de las habilidades; por ejemplo, conocer al grupo y orientar las acciones en función de sus necesidades adquiere un nivel de complejidad. Por otra parte, en el colegio las clases de Matemáticas e Inglés operan con la mitad de alumnos, pero el resto de asignaturas atienden grupos completos, una atención diferenciada no corresponde a una sociedad en el siglo XXI en función de igualdad y derechos.

El dominio del contenido adquiere ventaja porque permite operarlo en función de las necesidades de los estudiantes, sin embargo, existen deficiencias en relación a la eficiencia terminal, índice de aprobación, nivel de aprovechamiento que está por encima de la media nacional e internacional, sin embargo, en el análisis cuantitativo institucional no considera el cómo llega el estudiante en relación a sus conocimientos.

Las innovaciones curriculares que incorporan los docentes a sus prácticas escolares y discursivas, son acordes con la influencia de la dinámica del contexto social nacional matizadas por la presencia de las reformas estructurales y constituyen una crisis de sentido que conllevan a correr ciertos riesgos generando incertidumbre en los actores.

El actor del bachillerato de la UNAM lo agobia la incertidumbre y crisis de sentido, la primera se relaciona con la reforma educativa que se pretendió imponer en dichos modelos, sin embargo, se concretó una reforma laboral similar a la que empujó el gobierno federal para educación básica, no es objeto de este estudio, sin embargo, la preocupación está en función del sinsentido de la plaza de tiempo completo, ya no es una posibilidad, los candados no le permiten si su edad rebasa los 40 años. Por otra parte, existen actores que no están en el lugar correspondiente, no están en su área acorde a su perfil profesional, y más si no cuentan con estudios de posgrado o su plaza es interina; estos hechos sociales crean en el actor una incertidumbre no sólo laboral, sino que sus prácticas pedagógicas no corresponden en relación a sus necesidades humanas.

El paradigma humanista da cuenta de las necesidades básicas, éstas deben ser cubiertas para que pueda operar en relación a una mayor eficiencia en el mundo laboral, dista en gran medida cubrir dichas necesidades en el actor del bachillerato de la UNAM, la mayoría de actores está contratado por horas o medios tiempos y su condición de actor está en función de la oferta y demanda de los propios grupos de estudiantes que demandan su atención.

Por otra parte, hay una crisis de sentido que sufre el actor, las crisis de sentido no están ni llegan solas a las instituciones, actores externos intervienen en ellas, véase las reformas estructurales que impone el sistema, véanse los cambios paulatinos en los programas de estudio que no se relacionan con el modelo original del bachillerato en especial el CCH, se escuda en la idea de que el currículum debe innovarse de manera permanente, y se empuja una segunda lengua de carácter obligatorio como lo es el Inglés, que desplaza asignaturas básicas, como las Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, Taller de Lengua y Literatura, Filosofía, es decir, saber escribir, razonar, pensar, comunicar, se empiezan a dejar de lado y por ello resulta que la preocupación de los actores de Lengua extranjera están en la idea de que el estudiante de bachillerato sea entrenado para que pueda comunicarse en diferentes espacios y dónde quedan los actores del taller de lengua y literatura.

Las crisis de sentido en el bachillerato de la UNAM están en función de las exigencias sociales y el mundo del mercado laboral, éste requiere de mano de obra barata y semicalificada que se empuja para reformar a la educación superior a través de los organismos financieros internacionales; un dato interesante antecede a esta cuestión, el intento de reforma en el IPN en el 2016, al crear una opción de técnicos superiores, como si México no requiere de ingenieros; por otra parte, se requiere y urge formar ciudadanos que aprendan a tomar decisiones y asuman sus responsabilidades, construir sujetos sociales capaces de trabajar y asumir la postura desde lo colectivo sin perder la individualidad; por otra parte, una formación interdisciplinar que los propias instituciones de educación superior demandan de su modelo educativo, además, se requiere del perfil de egreso del bachillerato de la UNAM tenga bases

para trabajar de manera colaborativa, domine una segunda lengua, discrimine información y tenga bases para la investigación.

Capítulo VI

Los sentidos en los actores docentes del bachillerato de la UNAM

Desde 1992 hasta nuestros días el sistema educativo ha tenido diversas reformas y entre ellas tres de sus niveles se han hecho de carácter obligatorio; corresponden a educación básica imponer las nuevas necesidades que se orientan desde los Organismos Financieros Internacionales y por inercia empujar los cambios en los programas de educación media superior. Es por ello que, en 1996 y 2008 hubo cambios sustanciales que a nivel nacional repercutieron en la formación de jóvenes del bachillerato y con ello se intentó empatar los modelos de educación básica con los del bachillerato imponiendo un enfoque de competencias a partir de la reforma integral de educación media superior en el 2008.

Para el caso de los bachilleratos de la UNAM son los únicos modelos a nivel nacional que hasta el momento se han resistido a implementar en sus planes de estudios en función de dicho enfoque. El trayecto de los modelos educativos de estos últimos tiempos en materia de reformas, lo único que se ha conseguido es acumular más tareas al docente sin eliminar las anteriores, una reforma para docentes de educación básica laboral que afecta fundamentalmente las plazas de base y dificulta la permanencia en el servicio. Para el caso de la UNAM, se intentó hacer una reforma de estudios que no prosperó, sin embargo, se hizo una reforma laboral con similares preceptos de la propuesta por la federación en contra de los actores de educación básica y con ello, se logró impedir al docente acceder a las plazas de tiempo completo, ya que, se estableció por artículo en el cual el límite de edad para mujeres que no rebasen los 39 años de edad y los hombres 37.

Cuál es la importancia de una plaza de tiempo completo en la universidad, más allá de tener una libertad financiera, el actor cuenta con tiempo libre, descarga académica y con ello, ofertar un mejor curso a partir de preparar, organizar y desarrollar actividades que coadyuven a la mejora continua del proceso enseñanza y aprendizaje.

Esta posibilidad se ha desvanecido en el horizonte laboral para el actor docente en servicio en el bachillerato de la UNAM, más bien han repercutido, sometido y condicionado las relaciones laborales, incluso, el sindicato de los profesores universitarios jamás han hecho un pronunciamiento al respecto. Sin embargo, esto no ha impedido que el actor docente asuma con cierta responsabilidad su capacidad creadora y empuje al Otro, el estudiante, para provocar cambios, transformaciones y lograr un perfil de egreso acorde a las circunstancias en las cuales operan los modelos educativos.

Formar a un estudiante en el bachillerato de la UNAM, con base en las exigencias que demandan los tiempos actuales, cuales son las implicaciones para los docentes, éstos asignan y construyen sentidos de formación a partir de sus prácticas escolares y discursivas, que también son pedagógicas, conlleva a plantear algunas contradicciones desde la relación laboral hasta los métodos de enseñanza, en este caso; la relación laboral es un factor determinante, e términos de espacio y tiempo en los modelos educativos.

Por otra parte, la asignación y construcción de sentidos de formación del estudiante de bachillerato a través de sus prácticas escolares y discursivas, son el punto de partida para los docentes del CCH y ENP en el cual está implícito el tipo de relación laboral que cada actor tiene y asume su nivel de compromiso con la institución.

Constituyen la base para formar a un tipo de estudiante que demandan los tiempos actuales, a partir de la relación laboral que se establece en cada uno de los actores, es decir, se opera de manera desigual, sin embargo, sus actos adquieren una connotación que se vincula con la intencionalidad por formar al Otro en un sujeto capaz de trascender el bachillerato para ser incluido en el mundo social y circundante de la vida cotidiana y escolar, pero con una caja de herramienta que le permita apropiarse e interpretar dicho mundo.

A continuación, hacemos un intento por interpretar los diversos sentidos que los actores docentes del bachillerato de la UNAM han asignado y construido desde sus prácticas pedagógicas como posibilidad de constituir un perfil de egreso del estudiante a partir de la propia subjetividad del actor en el cual a lo largo de este trabajo hemos dado cuenta, este es mi intento por concretar una contribución e interpretación, esperemos no sea nuestra subjetividad sino que prevalezca la de ellos.

6.1 Sentidos de la formación compartidos por los docentes de la ENP

A lo largo de este estudio hemos dado cuenta de la presencia de los sentidos de formación hacia los estudiantes del bachillerato de la UNAM; el método interpretativo descriptivo nos permitió dar cuenta de la presencia y ausencia de dichos sentidos en actores docentes del bachillerato de la UNAM, los hemos estratificado en función de su mayor presencia en cada uno de los modelos educativos, los actores docentes de la ENP *asignan* tres sentidos a sus prácticas pedagógicas: *Formación para la vida cotidiana, Praxis y formación y Formación ciudadana*. Es decir, son sentidos que se atribuyen desde los contenidos en los modelos educativos.

Para el caso de los sentidos construidos, los constituyen cuatro: *Formación para actuar en comunidad, Formación para el cambio de actitud, Formación para actos comunicativos y Formación para la educación superior*. A continuación hacemos una aproximación que da cuenta de dichos hallazgos.

6.1.1 Asignación de sentidos en la formación del estudiante: docentes de la ENP

Los docentes de la ENP asignan sentidos a sus prácticas pedagógicas para la formación de sus estudiantes, esta asignación se da en función de los contenidos del plan y programas de estudio que constituyen las bases para dar forma a un perfil de egreso que demandan los tiempos actuales a la UNAM.

• Formación para la vida cotidiana

El rol que asume el actor docente de la Escuela Nacional Preparatoria y su importancia por la formación desde un modelo educativo propedéutico que orienta y guían a los estudiantes para la profesionalización futura, ya que, el bachillerato es un nivel educativo transitorio entre el nivel básico y el superior, por ello, la importancia de la acción del actor docente por formar al estudiante hacia la vida cotidiana, está implícita su intencionalidad a partir de la necesidad de buscar los mecanismos que le permitan al estudiante apropiarse de la vida cotidiana, entonces para qué hacerlo y cómo ésta puede proporcionar elementos en él.

Cada conocimiento busca una aplicación de la >vida cotidiana< porque no puedo hacer conocimientos abstractos y que queden así con un conocimiento o impráctico trato de buscar la aplicación en dos hoteles actividades cotidianas para que logren absorber. (ENP09_MOR_noct).

Yo contribuyo, formándolos, buscando, los criterios más elementales de mi materia, involucrándolos con problemas de la >vida cotidiana<, no solo basándome en cuestiones bibliográficas sino aplicándolos a problemas de caso (ENP09_GEO_mat).

Entonces se les da al inicio del curso como se estudia la ciencia, pero también que aplicaciones tienen la >vida cotidiana< y su responsabilidad con el medio ambiente se manejan los tres aspectos (ENP01 QUI_vesp).

con la didáctica pedagógica para que con esto de cierta forma los alumnos puedan aprender de manera más óptima el conocimiento y se pueda aplicar en la >vida cotidiana< de cada uno de los alumnos, y no solamente se quede dentro de la escuela lo que se aprende (ENP03_CS_vesp).

Yo contribuyo, formándolos, buscando, los criterios más elementales de mi materia, involucrándolos con problemas de la >vida cotidiana<, no solo basándome en cuestiones bibliográficas sino aplicándolos a problemas de caso (ENP04_GEO_mat).

Desde el contexto en el cual situamos a la acción como social y al vincularla a un grupo específico como lo son los estudiantes, los actores en esa acción asumen un trasfondo de intencionalidad y ésta se relaciona con la formación, por qué formar a un conjunto de estudiantes para apropiarse de la vida cotidiana, formar para la vida cotidiana es un sentido, por qué lo es, si cada quien vive la suya o bien, cada quien vive lo que le dejan ser y hacer con ella; para qué formar si las aspiraciones de quienes acuden a la ENP es llegar hacer profesionales y desde allí intentar vivir una vida cotidiana acorde a sus tiempos futuros-presentes del momento.

La construcción del mundo social y circundante depende de las concreciones de cada grupo a partir de las influencias y encuentros cara a cara. El ámbito universitario es uno de ellos que se orienta desde la científicidad y bajo una diversidad de paradigmas en ellos se intenta construir un mundo social que se

integra y se despliega esa vida cotidiana (Berger y Luckmann, 1971). Sin embargo, el ser humano que llega al mundo material y simbólico se encuentra con “algo ya creado por sus predecesores aunque no es definitivo” (Piña, 1999, p. 55).

Vivimos un mundo objetivado a partir de la vida cotidiana, para Heller no es otra cosa que “la particular forma de su mundo cómo su ambiente inmediato” (2002, p. 25). El conjunto de relaciones lo hacen único en su especie, porque se vuelve histórico en función de cómo esas relaciones lo vinculan en un tiempo y espacio como posibilidad de orientación; la particularidad que viven los jóvenes estudiantes vinculada a su vida al conjunto de instituciones disfuncionales del sistema social y político que transgrede la vida cotidiana y a ellos, los jóvenes, terminan por criminalizarlos, asesinados, desapareciéndolos, desplazándolos e incluso expulsándolos a otro país.

Es posible formar hacia la vida cotidiana, para ser comprensible el sentido, ésta la tendremos que relacionar con el mundo social y circundante, es decir, tiene sentido a pesar de las circunstancias que viven esos jóvenes, según Heller la vida cotidiana es individual o más bien es la parcelación de la vida social, para ello habría que formar en el sentido de apropiación para el estudiante y para ello requiere de un acervo y que este depende del actor y los ambientes de aprendizaje el cual someta al estudiante.

Entonces, la vida cotidiana no se agota en lo material, también lo simbólico juega un rol importante para el proceso de apropiación en función de lo histórico a partir de lo que siente por el amor, odio, venganza, acreditar una asignatura, egresar, ingresar y continuar sus estudios; con ello esa vida individual lo lleva a constituirse en un grupo que busca la legitimidad en sí mismo a partir de sus prácticas aprobadas por el mismo grupo y por ello la escuela no sólo es el espacio sino el contraespacio cómo posibilidad de creación y reivindicación cómo ser social.

La vida cotidiana se vive en la inmediatez, en la particularidad, empero requiere ser socializada en función de la parcelación así como en la inmediatez, por lo que en conjunto posibilitan la reproducción social (Piña, 1999). Todos repetimos acciones pero las vivimos en la diferencia, cada cual con cada quien según su necesidad logran establecer las vivencias humanas en relación a personas, da origen a las convivencias y para ello habría que ser entrenado, en el uso funcional de la lengua, modos de pensar y hacer de la vida cotidiana para dar vida y movimiento a nuestras trayectorias de formación cómo lo es una de ellas.

La vida cotidiana pertenece a los particulares conlleva a formar para vivir en sí y para sí mismos, pero ésta es la antesala que posibilita la vida colectiva, la vida en comunidad porque en ese horizonte de posibilidades (Zemelman,) nos identificamos con alguien, los menos, pero adquirimos sentidos de pertenencia y allí los grupos de jóvenes que se reúnen en la cafetería, el juego, la biblioteca, comparten gustos, placeres, por un juego de fútbol, una película, un concierto, etcétera.

En este tenor, la escuela y sus actores juegan un rol preponderante en función de la apropiación del mundo social y circundante de la vida cotidiana, entonces si es un sentido formar para la vida cotidiana, porque está delimitada por la forma cómo es la vida particular que se vive y trasciende, por los intereses, inquietudes que se comparten cómo opción con Otros, además dan origen a la constitución de un grupo, y con ello, se lleva al cuestionamiento del si están dispuestos a vivir de esa forma su vida cotidiana que por momentos se vuelve social, por lo que, esa disposición que está a su alcance constituyen los artefactos que le permiten cuestionar su propia disposición de aceptar ese mundo creado por pactos y por otros, en el cual, él, tú ni yo fuimos considerados. Es decir, lo participativo se hace significativo y se sobrepone a lo representativo; por ejemplo, los patrones de conducta se vuelven interesantes, si los aceptas de manera sumisa y sin cuestionarlos te llaman un ser normal y si no lo aceptas eres anormal (Piña, 1999), desviado (Moscovici, 1981), en este caso, para el sistema.

Sin embargo, vivir en grupo forma parte de la normalidad, por lo que ser desviado o anormal representa un peligro para el sistema, es el caos, el desorden. Basta mirar las elecciones del 2017 en el Estado de México los priistas podemos llamarlos normales y los desviados los morenitas, sin embargo, podría ser al revés, ya que, los primeros se consideran anormales por la minoría que representan y el conjunto de prácticas que atentan contra las propias instituciones que ellos mismos han creado, y los morenitas que juegan bajo esas mismas reglas, las trascienden en función de las condiciones en las cuales operan, es decir, dos grupos que se convierten en antagonistas por momentos, empero un grupo, el primero intenta someter al segundo sin posibilidades de éxito, las evidencias muestran cómo esos pactos que dieron origen a esos patrones de comportamiento, creación de instituciones, reglas y tipo de comportamiento, entre otros, dejan de tener vigencia por lo que es legítimo el cuestionamiento y la deslegitimación que sufren por agotado el modelo social y político en el cual se suscriben, y por el cual las vidas cotidianas surgen como posibilidades sociales en el cual se reivindican y hacen lo posible en la socialización y dan paso a una posibilidad que se convierte en oportunidad para crear nuevos pactos que se gestan desde las vidas cotidianas.

La vida cotidiana se vive en y por particulares, empero por instantes se hace común con otros, que nos hace parecer a los animales como el dormir, comer (Heller, 2002) no lo hacemos con la misma satisfacción, en el mismo momento, bajo las mismas circunstancias, es decir, la animalización que nos corresponde vivir lo hacemos cómo sobrevivencia de nuestra especie, esto nos construye a través de hechos sociales que nos es común con Otros, y allí está lo que Schütz llamó situación biográfica cómo anteceden que cada quien porta y hace posible vivir un mundo en común.

Lo que organizamos día tras día, conlleva a nuestra vida individual, a establecerla en función del tiempo y del espacio que nos tocó vivir pero que es necesario compartirlas con esos Otros por qué nos permite vivir en comunión como oportunidad de tener una vida colectiva, por ello “La cotidianidad es la división del tiempo y del ritmo en que se desenvuelve la historia individual de cada cual. La vida

cotidiana tiene su propia experiencia, su propia sabiduría, su horizonte propio, sus provisiones, repeticiones y también sus excepciones... (Kosik, 1976, p. 92).

Los actores docentes de la ENP, comparten la preocupación y por ello orientan sus acciones para que el estudiante del bachillerato tenga en sí mismo significado y sentido de su vida cotidiana y con el acervo que presenta la preparatoria puede potenciarlo en función de esa comprensión que requiere el joven para poder adquirir representaciones que haga común con Otros y tener una posibilidad en descodificar y recodificar el mundo social y circundante heredado por sus antecesores; estudiar en la ENP constituye una oportunidad para la apropiación de lo que soy y de lo que podré ser en función de mi situación biográfica porque se acrecienta para un posible cambio y transformación aunque me llamen anormal y desviado.

• *Formación y praxis educativa*

El actor docente asume un rol desde dos posibilidades, por un lado, la trayectoria de formación que adquiere desde su *alma mater* y conjuntamente con el currículum y los actores docentes quienes ayudan a construir el acervo que ha de constituir su situación biográfica; por otra parte, se sitúa en el desarrollo profesional docente que se asume en términos de formación-autoformación en la escuela a la que llega para desplegar acciones a partir de un plan y programa de estudios que incorporan la filosofía institucional que se comparte desde modelo educativo e incluso desde una ideología dominante.

...estar formando alumnos críticos y que sepan en cómo estudiar, decía al principio, pues ya no es sólo cuestión de cómo enseñe el presente simple, o >se requiere de una praxis< o lo que sea, material tengo a mi disposición cual sirve, cual nos sirve, me sirve hace resúmenes o no yo prefiero hacer mapas mentales, mejor un cuadro, las estrategias para mí han sido de lo más importante porque va de la mano con lo criticó yo mismo me autoevalúo (ENP09_ING1_mat).

...hay simulador por ejemplo para entender la >teoría< de la herencia mendeliana, utilizando el experimento con mosquitas, entonces a nivel ya de simuladores, el empleo de algunas prácticas, en el cual también se utilizan sensores, por ejemplo hacemos una práctica para medir el pH de diferentes líquidos (ENP01_BIO_mixt).

...ellos viven yo empiezo a construir mi física desde que ellos prácticas en su vida diaria claro que después les meto la >teoría<, no todo es saber aquí aplicamos esto y aquí lo otro, sino que después aplicamos la teoría del termómetro o aplicamos la teoría de las lentes, de las lupas, haber (ENP01_FIS_mat).

En >teoría< pienso que es viable el constructivismo nos lleva a una >praxis educativa< para resolver problemas de la vida pero en tanto que el docente cambia su cultura docente dentro del salón de clases, entonces sí (ENP04_FIL_vesp).

...se imponen en una institución o que se de esa pero además de alternativas de conocimiento y más que a otras una combinación entre >teoría y práctica<, combinado con otros pensamientos, y aquí en la escuela, lo toma como la forma de tiranía y no nunca lo he podido entender por qué los maestros no piensan o no saben qué es la libertad de cátedra (ENP09_MOR_noct)

Para Sánchez Vázquez (2003) el actor docente conjuntamente con investigadores y estudiantes constituyen un grupo ligado a los intelectuales orgánicos, es decir, un bloque ideológico opuesto al bloque⁴¹ hegemónico capitalista (Arriarán-Cuellar, 2014, p. 145). Dicho de otra manera, la educación no se reduce al lenguaje del aula, incluye también los lenguajes fuera de ella, en el cual se plantean situaciones de aprendizaje, allí está la consigna “*el maestro luchando también está enseñando*” e incluso las largas luchas que han tenido las comunidades originarias y enfáticamente los estudios sobre interculturalidad dan cuenta de cómo las culturas sedentarias han logrado sobrevivir por siglos a partir de sus formas de conservación cultural y que no necesariamente dependen de la escuela, empero si de sus sistemas de educación.

Si tomamos como punto de partida que la reflexión y acción son una unidad indisoluble de la praxis y el actor docente la asume y con ello, empuja al estudiante para que, éste tal vez de manera burda, podamos traducirlo como la posible transformación a sujeto activo y que además sea acreedor de una subjetividad, sin embargo, para Freire (1979) “la praxis teórica es lo que hacemos desde el contexto teórico, cuando tomamos distancia frente a la praxis que se ha realizado o se está realizando en un contexto concreto con el fin de clarificar su sentido...sólo es auténtica en la medida en que no se interrumpe el movimiento dialéctico entre ella y la subsiguiente praxis realizada en el campo concreto. De ahí que ambas praxis sean momentos indivisibles dentro de un mismo proceso que podemos conocer en términos críticos” (p. 5).

Los jóvenes son dueños de sus sueños, pasiones y proyecciones, tal vez éstas, delimitadas por un sistema capitalista que utiliza el discurso neoliberal en su dimensión ideológica-política, hoy en día, por ser joven en esta época es sinónimo de delincuente por parte del sistema político y social que conllevan a la expulsión del estudiante, éste y el proceso de formación es posible lograr en él “sólo él es capaz de distanciarse frente al mundo. El hombre sólo puede alejarse del objeto para admirarlo. Objetivando, los hombres son capaces de actuar conscientemente sobre la realidad objetiva. Es precisamente esto la praxis humana” (Freire, 1972a, 35).

En relación a lo anterior, gracias a la pedagogía es posible aspirar a lo que Freire dijo en su momento, es ella la que brinda esa posibilidad al actor docente y la oportunidad al estudiante para distanciarse de ese mundo; entonces, la pedagogía puede mirarse como praxis en sí misma, como la unidad indisoluble entre reflexión y acción; es decir, considerar a la praxis en su vertiente teórica como práctica (Hillert, 2011), por lo que, la pedagogía que se desarrolla en las aulas de la ENP se dirige desde una pedagogía teórica para ser revalorizada en término de praxis. Ésta no se limita en términos explicativos o interpretativos, también debe ser considerada en función de esa pedagogía que conlleva a los procesos transformativos, capaz de ser mediadora entre las diversas práctica escolares y discursivas.

⁴¹ La educación se relaciona con la formación de bloques históricos. Estos están constituidos por grupos sociales que se articulan en torno a las clases sociales.

Desde la pedagogía se observa a la práctica como acción delineada por la intersubjetividad como posibilidad del *saber hacer*, por lo que, la praxis orienta a la acción, no se limita a conocer la realidad, visualiza una utopía para construir sentidos que trascienden la descripción y explicación. Dos vicisitudes constituyen a la praxis en sí misma, el sentido de la acción que conlleva hacer “algo” en el otro lado que intenta por resolver una necesidad y esa es una de las razones del porque se hace, es decir, hay una justificación de lo que se pretende hacer y por ello la praxis se dirige hacia allá, es decir, la praxis es una respuesta a una necesidad social, en este caso la formación del estudiante exige responder las exigencias sociales y políticas del contexto actual.

En palabras de Runge y Muñoz (2012) la educación es para los hombres a partir de sus imperfecciones, el ser humano en sí mismo es un proyecto, una historia que no se limita a contarse sino que requiere de su propia praxis, ésta responde a los intereses y esperanzas de los adultos quienes dirigen sus acciones para preservar el mundo social y circundante, y con ello deviene en formación, sin embargo, esta contradicción, constituye el parteaguas para mirar en la utopía de romper los esquemas actuales y mirar la utopía como posible.

Una praxis educativa requiere retomar una filosofía de la praxis educativa (Sánchez, 2003), que retome como punto de partida la realidad existente, para tener argumentos y cuestionar esa praxis y sus condiciones en que opera y desde allí hacer la proyección de la emancipación del sujeto en función de la transformación de la educación. Entonces, la educación es praxis porque se trata de una “actividad consciente objetiva” (Sánchez, 2003, p. 21) que se realiza “cuando los actos dirigidos a un objeto para transformarlo se inician con un resultado ideal, o fin, y terminan con un resultado o productos efectivos, reales” (p. 246).

Lo que se hace en las aulas de las instituciones escolares, son acciones intencionadas, pretenden cambiar y transformar. En la educación convergen la subjetividad y objetividad como producto de las interacciones, en gran medida, lo que está en juego es la transformación del estudiante mediante las propias actividades escolares y discursivas que son el despliegue de lo que es la praxis educativa, ésta también desencadena praxis (Yuren, 2009) a lo que Sánchez Vázquez denomina *praxis total*, es decir, que no es otra cosa que “el proceso de autocreación del ser humano mismo; proceso que tiene lugar cuando, gracias a su praxis, el ser humano humaniza el mundo y se humaniza a sí mismo” (Sánchez, 2003, p. 260), es decir, la praxis social y a diferencia de ésta, la praxis educativa, el ser humano es al mismo tiempo sujeto y objeto de ella, porque desde los modelos educativos se busca la transformación del estudiante a partir de las prácticas pedagógicas y la reciprocidad de las acciones, ambas constituyen las bases que han de provocar el cambio y la transformación del estudiante como persona y de sus prácticas como de sus relaciones con los Otros.

La pedagogía juega un rol que trasciende el aula o a lo empírico que se vive en la escuela y no se limita a la “formación teoricista” de los docentes y sus “modos de hacer” y que obedezcan a los comportamientos individuales y eficientes en la misma aula como lo señalan Carr y Kemis. Es decir, ésta postura no rompe con los modos de producción, en la cual, se desarrolla la enajenación (Arriarán, 2014); para Sánchez Vázquez la praxis es una forma de superar lo que vives, cómo lo vives y con quién lo vives, por lo que, se convierte en el dispositivo ideal para la transformación social, individual y colectiva que puede potenciarse desde las instituciones educativas como lo son las ENP.

• **Formación ciudadana**

Un modelo educativo como el de la ENP que se funda como posibilidad de transformar una sociedad convulsa que en repetidas ocasiones sufría levantamientos armados, construyó la idea de hacer de sus estudiantes un ciudadano suscrito en una filosofía de “amor, orden y progreso” desde ese entonces y hasta nuestros días sus actores docentes intentan formar un tipo de ciudadano que responda a esa filosofía positivista que en ese momento tuvo la fortuna de contribuir la reconstrucción de una nación.

Aumentar su autoestima, ser un mejor >ciudadano<. No sólo pasar sus materias por pasarlas, sino por lo que aprendió. En fin ser un mejor ser humano para enfrentar el futuro (ENP01_GEO_mat).

...hasta en el contexto en el que vive, y pues que con esto sea un mejor >ciudadano< y contribuya a mejorar la sociedad que tanta falta nos hace, y esto empezando por el mismo, y con su entorno más cercano (ENP03_CS_vesp).

...tener un compromiso social, político, de participación >ciudadana<, creo que, no, no pienso otro perfil (ENP04_FIL_vesp).

Un modelo educativo que se oriente en la formación de una ciudadanía en términos como derechos políticos, sociales y civiles (Marshall, 2005), formar ciudadanos es un sentido en relación del planteamiento de Weber, la acción vista como social que intenta dirigir y orientar al Otro, en este caso, al estudiante, para ello sería necesario mirar que una de las funciones que el sistema funcionalista y estructuralista fundó en la escuela un tipo de racionalidad en las escuelas.

Entonces la formación se funda desde una racionalidad y por ello, las antiguas escuelas como la griega, la mexicana, maya entre otras, observaron que la formación desde la escuela podría reunir los elementos constitutivos del sujeto que, en cada una de las civilizaciones se buscaba de sus miembros. Las escuelas fueron y seguirán siendo modelos en los cuales se convierten en uno de los dispositivos facultados para ello, además son una de las posibilidades que tiene la individualidad y el colectivo para el cambio y la transformación en sí mismo. Los responsables de asumir dicha tarea son actores docentes, estos sujetos producto de sus trayectorias de formación de la cual fueron inducidos desde un modelo de formación que se fundó y guió como punto de partida.

Desde el funcionalismo las escuelas se les sitúa como posibilidad de formar a través de los actores, ya que ellos despliegan acciones que orientan y guían al Otro, por lo que formar ciudadanos desde las

escuelas adquiere sentido como acción social ya que, se espera que desde ellas se forme un tipo de estudiante con ciertas características que respondan tal vez no a la realidad que vive la población en su conjunto, empero si a un sistema político, económico, pero menos al social, difícilmente responderán a las necesidades sociales.

Formar ciudadanos en la actualidad rebasa el logro francés de hace algunos siglos atrás quienes conquistaron y accedieron a derechos civiles, políticos y sociales (Marshall, 2005). En este tenor, la sociedad adquiere vida y movimiento en relación al activismo que sus miembros asumen, son ellos quienes se apropian, conquistan o crean los espacios (Kimlyka, 2005) de participación, el sujeto se reinventa y desarrolla conductas atípicas que rompen con lo establecido, lo que antecede no responde a sus necesidades y por ello, se organizan como lo hemos señalado en la formación para la vida cotidiana. Nos atrevemos a preguntar, quién enseña o quien debería de estar educando en términos de ciudadanía y qué tipo de ciudadanía se requiere o quien(es) decide (n) formar que desde la escuela es responsabilidad de sus miembros, por lo que al actor docente se le acumulan tareas, sufre el amontonamiento de responsabilidades.

La escuela se convierte en un dispositivo que a través de ella se establece una tabla rasa y desarrolla un tipo de formación que se orienta y dirige desde una ideología que se determina y responde a los intereses fundamentalmente económicos. Los antecedentes de formación ciudadana la encontramos en la cultura griega, ellos imprimieron un modelo de racionalidad y comprendieron que la escuela asumiría una postura política, normativa y visionaria... la educación fue vista como intrínsecamente política, diseñada para educar al ciudadano para participar inteligente y activamente en la comunidad cívica. Además la inteligencia era vista como una extensión de la ética, una manifestación y demostración de la doctrina de la vida buena y justa. Por lo tanto, en esta perspectiva, la educación no significaba entrenar. Su propósito era el de cultivar, la educación de un carácter virtuoso en la constante búsqueda de la libertad. De ahí que la libertad era siempre algo para ser creado, y la dinámica que daba forma a la relación entre individuo y la sociedad estaba basada en la continua lucha por una comunidad política más justa y decente (Habermans, 1973).

Es decir, la teoría griega, presuponía un orden ideal del cosmos y la idea de un ser inmutable; y por otro lado, ese desinterés, o esa actividad por la pura actividad obedezca en realidad a un interés emancipatorio del hombre, respecto al mundo mítico y religioso del cual era antes un esclavo; con ello conduce a establecer una cosmogonía como posibilidad en proceder a liberarse y realizarse así mismo en una praxis fundada en su propia voluntad.

Una cosmogónica particular responde a la cultura Mexica e incluso la Maya, poco se ha hablado de la formación educativa, sólo pincelazos se han mirado después de cinco siglos de sometimiento; por ejemplo, los hijos eran arrebatados o enviados al Teposhcalli o Calmecac, en las crónicas de Bernal

Díaz del Castillo escribió barbaridades en relación a la cultura mexicana, se nos olvida que éste anciano empezó a escribir sus memorias 50 años después de encabezar la invasión para la aculturación de la sociedad mexicana.

Los procesos de formación que se instituyeron en las culturas mexicana y Maya, estuvo organizada y dirigida por lo mejor de sus hombres de cada una de ellas, es decir, guerreros, sacerdotes, maestros, etcétera; apostaron los procesos de formación a las instituciones, 14 niveles educativos para los mexicanos y 16 para los mayas constituían las bases para el proceso de formación del ciudadano y a manera de ejemplo, esas instituciones instruían a los niños después de los cinco años, a los trece regresaban para establecer un vínculo con la familia y socializar los conocimientos emanados de sus instituciones conjuntamente con sus maestros, y de esta manera la familia como unidad mínima de la sociedad en socializar y compartir el conocimiento, el retorno de sí mismos se daba después de los 15 años para continuar su formación.

Los modelos de educación se convirtieron en artilugios para la sociedad e individuos florecieran; hoy observamos que a lo largo y ancho de la república mexicana se conservan extensas edificaciones que muestran el desarrollo social, político y cultural, un legado que a todas luces responde a hombres de conocimiento; hoy todo ha cambiado miremos el norte, desde aquel entonces, mientras los indios del norte se dedicaban a cazar búfalos, aquí se emprendían procesos de transformación del hombre y su relación con el universo.

En esa dinámica trabajaba el sistema funcionalista estructuralista hasta finales de los 70's del siglo pasado, éste permitía la movilidad social y la sociedad podía aspirar y escalar los peldaños horizontales del escalafón, por lo que, a través del sistema educativo era una forma más recurrente en las cuales la sociedad en general podía mejorar sus condiciones de vida, es decir a través de ella, el ser humano accedía a los derechos sociales, políticos y civiles, por lo que, no era ciudadano, compraba los derechos que siglos atrás los franceses habían tomado al cielo por asalto para conseguirlos.

Entonces, si a la educación y sus instituciones formadoras, fundamentalmente la escuela se le apostó por moldear el comportamiento, actitudes, acciones a través del rol que asumen los actores son las instituciones educativas las que determinan el tipo de ciudadano que impone el sistema político y social.

Si usáramos a la educación ciudadana en el sentido de la cultura griega o mexicana como parámetros para juzgar la calidad y significado de la educación cívica en México, podríamos afirmar que en todo ha sido un fracaso. Porque en la educación como su currículum son altamente selectivos, segregativos e inequitativos, y con base en él, se ha establecido un tipo de racionalidad que empuja un tipo de formación, que por ende, entrega como producto un tipo de ciudadano.

Entonces, la racionalidad en la cual fundan los modelos educativos como lo fue la ENP está en función de un sujeto que adquiere una formación a partir de su filosofía “amor, orden y progreso” es decir, la racionalidad vista como “un conjunto específico de supuestos y prácticas sociales que median las relaciones entre un individuo o grupos con la sociedad amplia (Giroux, 2003, p. 217), es decir, se encuentran un conjunto de intereses que definen y califican como los individuos se reflejan en el mundo.

Existen varios tipos de racionalidad en la cual se ha fundado la escuela a lo largo de su historia. La escuela se caracteriza por la reproducción social que se establece cómo la construcción de una cultura del “cumplimiento” (Almond y Powell,), la escuela cómo institución tiene la habilidad de imponer su propio grupo de significados y prácticas sociales por medio de la selección, organización y distribución del conocimiento escolar y establece relaciones sociales de clase, es decir, estamos en la idea de formar al estudiante hacia una proyección “deberían ser educados no para el presente sino para una condición futura mejor de la raza humana” (Marcuse, 1972, p. 27).

La racionalidad desde la cual se empuja la formación en las escuelas, en este tema los estudios relacionados con la ideología dominante, fundamentalmente la estadounidense vista como tal; por otra parte, también está la racionalidad técnica, referida al control y certeza; una especie de control del mundo ambiental objetivado (Appel, 1979); lo anterior conlleva a una transmisión de ciudadanía de manera universal constituyen su forma, estructura y supuestos normativos; con esto se espera que los maestros y estudiantes sean pasivos o transmisores del conocimiento, en vez de negociadores del mundo en el que trabajan y actúan (Giroux, 2003, p. 227).

Por otra parte, la racionalidad hermenéutica fija sus base en términos de una posición entre conocimiento, participación y toma de decisiones cómo valores y actitudes para la formación ciudadana, una construcción social más que la impuesta en el salón de clases, propone que los estudiantes intenten resolver problemas de la vida cotidiana en función de sus valores, de su contexto, es decir, usan una metodología típica de solución de problemas. En palabras de Bourdieu, las escuelas institucionalizan el capital cultural dominante por medio de reglas y significados que constituyen el trabajo cotidiano de la experiencia en el salón de clases (Bourdieu y Passeron, 2009).

Por lo que, el capital cultural se refiere a esos sistemas de significados, competencias, lingüísticas y sociales, así como elementos de estilo, modales, gusto y disposición que son permeados en toda la sociedad por la clase dominante por lo que se consideran los más legitimados.

Las escuelas desempeñan un papel crucial en la reproducción de la distribución desigual del capital cultural, en este tenor, bien podríamos considerar que “Es posible que la autoridad pedagógica y el

trabajo pedagógico se usen consciente o inconscientemente para derrumbar la misma estructura que había legitimado la autoridad para los propios fines” (Bourdieu y Passeron, 2009, p. 27).

Hasta aquí las nociones de educación ciudadana son complejas porque enraízan innumerables problemas políticos, sociales y normativos, sin embargo, debemos apostar que el actor docente asuma una conciencia de construir una nueva sociedad y la naturaleza de la educación ciudadana debe fijar sus principios con el problema central en términos de si una sociedad debe o no ser cambiada en una forma particular o si debe permanecer en la forma en que está.

Entonces, la escuela podemos integrarla como una totalidad, en la cual se engarce con otras instituciones como económicas y políticas, este trabajo corresponde al actor docente, es menester del actor situar al currículum escolar, la pedagogía y su propio rol dentro de un contexto social que revele tanto su desarrollo histórico como la naturaleza de su relación existente con la racionalidad dominante, constituye las bases para cuestionar si se cambia o se mantiene el tipo de sociedad.

No podemos aceptar un ciudadano en calidad de bulto como lo pretende el sistema político mexicano, un bulto que vote y a cambio se le den dádivas cómo lo sucedido en las elecciones pasada en el Estado de México. La educación ciudadana que se aspire a construirse desde las ENP, debe repensarse desde la constitución de sus prácticas pedagógicas e institucionales para el crecimiento del ciudadano y una acción como posibilidad del estudiante que no se ajuste a la sociedad existente sino que, se empuje para estimular sus pasiones, imaginaciones para que se atrevan a desafiar a las fuerzas sociales, políticas y económicas. Entonces los estudiantes deben ser enseñados a pensar críticamente y trascender las enseñanzas fragmentada de las áreas académicas que conforman el razonamiento que delinea el perfil de egreso del actual modelo ENP.

6.1.2 Construcción de sentidos en la formación del estudiante: docentes de la ENP

Los docentes de la ENP construyen sentidos en sus prácticas pedagógicas para la formación de sus estudiantes, esta Construcción se da en función de dispositivos fundamentales; el primero, los contenidos del plan y programas de estudio; segundo, la situación biográfica cómo posibilidad en si misma del actor; ambas constituyen las bases para abonar y fundar un perfil de egreso que demandan los tiempos actuales a las instituciones como la ENP, en este tenor, cuatro sentidos se instituyen: *Formación para actuar en comunidad, Formación para cambio de actitud, Formación para actos comunicativos y Formación para la educación superior.*

• *El sentido de formación comunitaria*

Asumir como actor una actitud para orientar y dirigir al Otro para que aprenda a vivir en comunidad, o bien, asumir un entrenamiento que se aproxime a la formación del *bildung*, cómo posibilidad de una

praxis que conjugue la Formación del intelecto, la emoción y la acción para obtener una vida comunitaria.

...asesorías suficientes para maestros y alumnos de planeación adecuada y consideración de las necesidades reales de la >comunidad< preparatoria (ENP01_LyL_mat).

...es más fácil lograr que el alumno pueda intervenir en apoyar a su >comunidad< en este tipo de factores que se puedan presentar (ENP03_BIO1_vesp).

...entonces vamos a conocer la estructura política de una >comunidad< indígena, para que vean que no se parece mucho. (ENP04_CS_vesp).

...más bien como los creadores, como participantes de una >comunidad< o de la famosa sociedad de la información, está bien leer y está bien ser receptor (ENP_09_ING1_mat).

Vivimos un país pluricultural⁴² que sienta sus raíces en los pueblos indígenas⁴³. Hablar de comunidad implica considerar sus acepciones en relación a las formas de sometimientos que sufre la población y fundamentalmente los pueblos originarios de estas tierras. Existe diferencia no semánticas del vocablo de comunidad sino de conveniencia, para Floriberto Díaz, la diferencia está en el sentido que le otorga la ley y por el otro, el de los pueblos originarios; “para ella (Ley) es la suma de individuos, para nosotros es la tierra que nos comuna; es decir, nuestra comunidad es geométrica, no aritmética” (Díaz, 2007, p. 26). La cosmovisión de los pueblos originarios se reivindican en función de los derechos sociales y colectivos que en el devenir de la sociedad mexicana han sido aceptados como derechos indígenas, los cuales los podemos considerar como derechos comunitarios, colectivos e históricos, en relación al término comunidad que se define en relación a la tierra, es decir, *gente-pueblo-tierras* (Díaz, p. 29).

Ésta triada constituye lo que es la comunidad para los pueblos originarios, entonces está en concordancia de cada pueblo que ha vivido durante siglos y ha creado una filosofía de la vida y la muerte como posibilidad de lo que conoce y de lo que desconoce, instituye un retorno de sí mismo frente a los seres humanos constituidos como parte de una comunidad, en el cual, se comparten los deberes como de derechos, por ello, quien no los acepta no tiene derechos (De Sousa, 2010, p. 100).

El sentido de comunidad es geométrica vs. aritmética como lo definirían los occidentales, en este caso, los principios de la comunidad indígena y desde esta cosmovisión para la actual sociedad mexicana no le resultan ajenos, son un espacio territorial, una historia común, una lengua, una organización definida y un sistema comunitario, por lo que “la comunidad es el espacio en el cual las personas realizan acciones de recreación y de transformación de la naturaleza” (Díaz, 2007, p. 39). En esta definición

⁴² Para Boaventura de Sousa Santos, la multiculturalidad implica una plurinacionalidad la cual refuerza a la comunidad, además ésta revela sus límites, es decir, no hay comunidad en su intercomunidad.

⁴³ En la invasión española, existían 150 pueblos con sus leguas y cultura, en la actualidad se ha limitado a 56 a partir de los genocidios practicados de manera sistemática desde aquel entonces hasta nuestros días.

encontramos ese vínculo con la naturaleza, con la Tierra, con la gente y a través del trabajo que se mira como fuente de riqueza.

El sentido de comunidad o sentido comunitario se establece una conexión emocional compartida, los actores docentes empujan al estudiante para que éste construya bases para lograr un nivel de organización comunitaria, y sí se ve al estudiante en sí mismo, como una unidad, ejemplos sobran, diferentes momentos los estudiantes se solidarizaron con la Coordinadora Nacional de los Trabajadores de Educación (CNTE) al cerrar los planteles de la ENP, constituyen las bases para tal comunidad.

Se intenta definir una comunidad como área de solidaridad concreta y como una obligación política horizontal (De Sousa, 2010a) por parte de sus miembros y que de una manera directa-indirecta los actores están presentes-ausentes, éstos últimos tienen miedo, no se comprometen por perder el empleo. Estas acciones observamos al estudiante, comprender e interpretar su realidad concreta como son los problemas sociales y un intento por resolverlos, este proceso ¿hasta dónde puede coadyuvar el actor docente para intentar reconstruirse como una comunidad o vivir en comunidad? Observamos que emerge como solidaria e intenta participar en un cambio social.

La construcción del sentido de comunidad, está referido a la experiencia subjetiva como producto de la interacción y pertenencia a una colectividad y además cuenta con un área de influencia; se construye un red de relaciones (Maya, et al., 2013), constituyen un compromiso mutuo a pesar de que no se conozcan entre sí; el sentido de comunidad lo podemos mirar como producto de interacciones entre grupos internos (como pueden ser los propios actores docentes) y externos (compañeros de otras escuelas), un lugar como la ENP está expuesto a la influencia externa e interna. A diferencia de las comunidades originarias como se ha señalado, en ellas el territorio es el límite y sus características *suigeneris*, en este caso, se dificultan por situarse en la ciudad más grande del mundo por su población.

Los actores construyen el sentido de comunidad en función de un plan y programa de estudio y de la necesidad de reformularlo a partir de las carencias que la sociedad misma padece; es decir, articulan dichos programas y estos sufren un tipo de actualización a raíz del sinfín de problemas sociales que acosan a la familia, a la institución educativa, al mismo ser docente y se mantiene latente la amenaza hacia el estudiante de provocarle un sinsentido en asistir a la escuela y en apariencia se intenta crear una auto expulsión no solamente de las propias instituciones formadoras como lo es la preparatoria, sino también del propio país, región o ciudad y terminan por emigrar a los Estados Unidos.

Por ello, es importante rescatar el sentido de comunidad a la cual deberían de aspirar los actores docentes de la ENP, en términos de establecer una reciprocidad entre lo externo y lo interno; es decir, la constitución escolar debe ser un espacio de formación autoformación (*CCHO_BIO_vesp*) para docentes como para estudiantes, algunas de las razones que lo hacen posible: una, en él transcurren sus vidas; dos, se crea una producción de interacciones sociales que posibilitan la conciencia de unidad; tres, la

relaciones sociales que surgen los encuentros cara a cara que dan como resultado la constitución de la situación biográfica; y cuatro, se establecen intereses y necesidades comunes; ambos dan origen a los elementos fundamentales de lo que podría ser una comunidad más allá del tipo académico.

La reciprocidad implica que lo que se viva en los centros escolares se replique en el contexto en cual habita el estudiante, es decir, que el formado tenga la capacidad de movilizar los recursos de los cuales fue dotado para resolver problemas, por lo que, debe ser capaz de renovarse, adaptarse a las necesidades de la población, luego entonces, el sentido de formación comunitaria debe satisfacer las necesidades del pueblo; con ello será posible establecer una intervención comunitaria en el cual implique la autodeterminación de los pueblos como del sujeto en sí mismo (Chacón, 2010).

• *Formación para un cambio de actitud*

Uno de los propósitos que tienen las instituciones escolares es cambiar patrones de comportamiento, que no necesariamente transformarlos, se da una lucha de culturas en términos de someter una respecto a otra (s), en este caso, la dominante, la fuerte la que está a lado del poder porque cuenta con los medios y los dispositivos como los mecanismos de coerción, por ello “toda cultura académica es arbitraria, todo intento de cambio no es más que repetición de lo mismo, y toda rebelión es inútil” (Bourdieu y Passeron, 2009, p. 10).

Hasta dónde los docentes y las instituciones educativas, tienen la oportunidad para poner en crisis más que confirmar una estructura de clase, en este intento están los actores docentes de la ENP, en el sentido de reeducar al estudiante, a partir de las condiciones sociales y económicas que predominan en el seno familiar; el *cambio de actitud* en los jóvenes estudiantes lograría trascender a la sociedad y sus propias instituciones formadoras.

implica que sean independientes, que tengan capacidad de decisión acerca de los propios conocimientos y mis objetivos van encaminados a eso a lograr un >cambio de actitud< personal (ENP09_MOR_noct).

entonces es como escuchar a la maestra que escribe, que escribe para nosotros >cambia su actitud< eh completamente, de una actitud a la defensiva de flojera del Quijote hay, es involucrarlos en lo que están aprendiendo (ENP05_LyL_mat).

complementarse con otros aspectos de valor y >cambios actitudinales< como la responsabilidad con su nación, porque tampoco se debe orientar todo hacia un rubro en específico (ENP03_FM1_mat).

están las habilidades en el alumno para investigar, para escribir, la >actitud que cambia< al tener valores de tolerancia, de respeto, el conocer el aprender por aprender; el auto-conocimiento del alumno, la disponibilidad para aprender; la sensibilidad artística para mí son fundamentales (ENP04_HIST_vesp).

Qué es la actitud y qué implicaciones tiene la formación en el cambio de actitud como sentido que emana de las prácticas pedagógicas y discursivas de los docentes de la ENP; en este tenor encontramos una de las limitaciones en términos de imposición, por ello las actitudes son “definidas como la

predisposición positiva a la convivencia enriquecedora con personas de otras culturas... desde la igualdad de oportunidades y el respeto a la diferencia” (García y Sales, 1998)

En otros contextos, es posible considerar a la actitud como la disposición que tiene el actor de manera permanente ante la manifestación de acciones de una diversidad de actores (Juárez, 2017), entran en juego sus emociones, sus pensamientos, la experiencia que se enriquece día a día con sus encuentros cara a cara, se remite a la acción que emana comportamientos, ya que, tiene como punto de partida su caja de herramientas, sus acervos culturales, su situación biográfica y ésta es posible desembocar en una individualidad y organización colectiva.

En la educación prevalece el conjunto de disposiciones o predisposiciones como las llamaría Ricardo Marín (1976), es decir, en las actitudes están implícitos los valores, pero no son valores, porque las primeras son conductas en las cuales están implícitos los segundos; por ello, la importancia de la formación de las actitudes por parte de los actores es loable porque formar a un joven estudiante de bachillerato es complejo, porque una de las razones son sus predisposiciones que tienen hacia el actor docente, hacia la institución, porque sus encuentros cara a cara previos como lo son en la educación secundaria es autoritaria e impositiva en todas sus dimensiones; les imponen disciplina de tipo militar, con ella pretenden regular su comportamiento; imponen un reglamento, que norma y castiga las actitudes de los niños-adolescentes; les imponen un uniforme escolar, con la idea de crear identidad institucional; les imponen un corte de cabello, de tipo militar; etcétera.

Como observamos el nivel educativo previo tiene lo que Bourdieu y Paserón afirmaban “*Toda cultura es arbitraria, puesto que su validez proviene únicamente de que es la cultura de las clases dominantes, impuesta a la totalidad de la sociedad como evidente saber objetivo*” (2009, p. 9), no nacemos con las actitudes, éstas se adquieren en función de los encuentros cara a cara, aunque no necesariamente las haya vivido en carne propia, puede ser contada por otros, las hacemos nuestras me puede permitir sentir lo que los otros experimentaron; entonces, una actitud se comprende como “una realidad en la persona, que le predispone actuar de una manera determinada, que le inclina a obrar en una determinada dirección” (Cobo, 1993), por lo que, en ese horizonte de posibilidades, el actor sea docente, estudiante, administrativo, o bien, cualquier otro rol que desempeñe dentro del sistema de roles, las actitudes son inducidas de tres formas por obligación, por compromiso o por presión.

Las actitudes son producto de la subjetividad del actor en función de su relación y vínculos que establece con el mundo social y circundante de la vida cotidiana, dan origen a la construcción interpersonal, es decir, uno mismo puede interpretar las condiciones sociales, emocionales, prestar atención, resistirse a las influencias, “ponerse” en el lugar del otro y manifestar un comportamiento adecuado o no, éste dependerá desde qué ángulo se mire. En este sentido Goleman (2001) a manera de recomendación propone que a temprana edad se eduque el carácter del niño en términos de la estimulación auditiva; el uso de la poesía, rimas, parábolas y fábulas, éstas moldean sus valores; y los

relatos históricos, familiares y culturales, forman las actitudes de las personas y los Otros más próximos. La repetición de historias combinadas con la imaginación “es la mejor forma de influir en el pensamiento de los niños”. Agrega que, el humor es una capacidad social e importante porque nos permite acceder y aceptar a los Otros, además nos empuja a enfrentar una variedad de conflictos y problemas.

Por ello, es posible comprender las actitudes de una persona hacia determinadas circunstancias o actos (Ortega, 1986), porque la mayoría de los seres humanos son predecibles, ya que, sus comportamientos devienen en tradiciones, costumbres, tradiciones que termina siendo un ser rutinario y monótono, se animaliza; pero que sucede si el actor docente tiene hábitos que terminan en la rutina y monotonía de sus actos, difícilmente podrá cambiar al Otro; si tiene la capacidad de observar esas rutinas en sus educados es posible que pueda inferir en ellos, controlar los procesos y detonar en cambios de esas actitudes.

Desde los 70’s estudios de Fishbein y Ajzen (1975) daban cuenta de una no relación entre conducta y actitud, sino que establecen una categoría intermedia, en este caso la *intención* y su posibilidad de predecir la conducta, pero la intencionalidad de las personas puede estar gobernada por el contexto o bien por las circunstancias del rol y sus componentes de compromiso, obligación o presión como lo hemos señalado. La intención puede ser cogobernada por tres modelos: lo cognitivo, en relación a las convicciones y creencias; lo afectivo, la disposición como favorable o desfavorable para la acción; lo conductual, responde directamente a la acción (Rodríguez, 1989).

A manera de síntesis una actitud es la concreción de la organización cognitiva que sufre el hombre en función de sus creencias que están dotadas de un acervo que le permite tomar una decisión a favor o en contra, empero esta depende de las circunstancias en la cual opere el rol del actor y a partir de allí desplegará un actitud que responda que puede ser coherente y lógica con sentido o como un contrasentido e incluso un sinsentido.

Varios modelos que analizan la conducta⁴⁴ nos permite establecer la proximidad de la actitud en términos de lo afectivo como central en la decisión de asumir una actitud (Kruglausk, 1989) que se adquiere de frente al mundo social y circundante de la vida cotidiana. Desde el orden metodológico, los actores docentes de la ENP deben estar inspirados en los tres sentidos, lo cognitivo, conductual y afectivo para lograr el cambio de actitud que responda a las necesidades sociales y de su contexto y aludiendo a lo escrito por Bourdieu que este modelo educativo que ayude a contrarrestar el sistema dominante que nos agobia.

Por lo tanto, la tarea que se tiene en los modelos educativos escolarizados fundamentalmente en el bachillerato que se caracterizan como el limbo de la educación, porque el estudiante que termina o no

⁴⁴ Para mayores detalles de las diversas investigaciones que se han hecho en relación a esta temática véase las aportaciones de Ortega, Sara y Mínguez (1993). Investigaciones y experiencias...

termina, pero no continua estudiando se pierde en la estadística del sistema, se pierde en la sociedad y termina por ocupar cualquier puesto en el ejército del desempleo, como un franelero en cualquier crucero de la ciudad, o un “viene viene” en algún lugar que sea posible estacionar y “cuidar” un automóvil, simplemente el no cambiar la actitud conlleva que las sombras urbanas consuman aquel joven que en algún momento hizo su examen y logró inscribirse en alguna de las preparatorias de la UNAM.

Por último, una tarea nada fácil con jóvenes que fueron maltratados por la educación básica, pero es posible si como actores docente no somos rutinarios, monótonos y aburridos, si el actor logra leer en el otro la intencionalidad que tiene y pueda anticiparse será posible un cambio de actitud en función de: la interrelación de sus componentes de la propia actitud; el cambio de actitud, es producto de los encuentros cara a cara entre actores docentes y estudiantes, por lo que, se exige que el actor sea coherente con lo que hace y diga; empujar un desarrollo profundo de relaciones, éstas permitirán lograr la afectividad, la solidaridad, la justicia; construir espacios de participación en el cual se transmitan, desarrollen y estimulen posibilidades de acción por parte de los estudiante en el cual prevalezca el respeto a la diversidad; por último, operar las academias para establecer criterios amplios y se conozca el modelo educativo y como permear al estudiante para detonarlo en su perfil de egreso, ya que, en sí mismo obliga a un cambio de actitud del sujeto

• *Formación para actos comunicativos*

Los seres humanos establecemos diversas relaciones sociales en el mundo social y circundante de la vida cotidiana; entre ellas la comunicación, ésta se convierte como uno de sus fines de la educación en estimular la comunicación como dispositivo de relación, por lo que, los actos comunicativos son diversos y su clasificación verbal se establece a través del lenguaje oral y escrito; así como la no verbal que se caracteriza por el uso de imágenes, sonidos, señas, gestos...

El enfoque es >comunicativo<, si yo doy ingles lo que buscamos es que ellos se comuniquen en la lengua meta, entonces el enfoque es comunicativo (ENP09_ING_mat).

...para >comunicarse< con los alumnos, entonces comunicarse no físicamente sino a distancia, sabes que tu tarea, a ver esto y lo otro, yo creo que con eso (ENP01_FIS_mat)

...es más pueden saber >comunicarse< con un amigo de Australia yo les digo, pero difícilmente saben cómo se llama el compañero de a lado si o sea yo siento que eso es bueno (ENP05_HIST_mat).

...darles las bases de lo que vamos hacer, lo más importante es que ellos aprendan lo elemental que en este caso sería aprender a >comunicarse<, porque eso es lo que digamos los va llevando de la mano para llegar a algunos temas un poco más avanzados más complicado (ENP09_ING_noct).

En los proceso de comunicación que se estimulan desde la familia y tienen una continuidad con el bachillerato universitario, conduce a establecer un tipo de racionalidad en el cual se fundan el conjunto de acciones en el cual opera el mundo social y circundante de la vida cotidiana como la escolar, es decir, se espera de las personas acciones que cumplan con un rol en función de “la construcción del

mundo social en la dimensión cognitivo-social y moral de la estructura vigente de roles” (Habermas, 1987, p. 52), con lo anterior se regula y se legitima las relaciones interpersonales de los actores.

Para Habermas los actos comunicativos son acciones humanas que adquieren expectativas recíprocas de comportamiento, en este caso, se espera de los formados una reciprocidad de sus acciones, “con altura”, engendrados en una cultura que se instituye desde su escolaridad, la universidad en este caso, compartimos que las instituciones representan una respuesta común entre sus miembros a una situación particular. Se asume una satisfacción mutua de intereses que constituyen el esquema cognitivo que será el punto de partida de sus miembros hacia los actos comunicativos.

El ser universitario forma parte del “*made in UNAM*” constituye una reproducción cultural que somos sometidos quienes cursamos en algún nivel de la universidad y con ello, no sólo la institución, sino la sociedad que tiene expectativas en ella “asegura la continuidad de la tradición y una coherencia del saber. Esta continuidad y esta coherencia alcanzan su medida en la racionalidad del saber aceptado como válido” (Habermas, 1987, p. 200), es decir, establecemos niveles de confianza, de lo que dicen y se enseña en ella. Sin embargo, cuando está en peligro dicha continuidad la institución se protege a sí misma, la prevalencia de perturbaciones que se dan en el seno institucional conllevan a la pérdida de sentido que corresponden a crisis de sentido, de legitimación y orientación, por lo tanto, se les descalifica, allí están los diversos movimientos que confluyen en la universidad y la forma de cómo se deslegitiman⁴⁵ los actos comunicativos.

Los actos comunicativos representan una socialización que conlleva el proceso formativo que se desarrolla en sí mismo del estudiante, en este caso, él hace referencia con un acto comunicativo a “algo” en el mundo social y circundante, para ello sabe cómo adoptar *una actitud de conformidad con las normas* y cómo orientar su acción por pretensiones de validez (Habermas, 1987, p. 62), sin duda alguna, son los encuentros cara a cara a los que recurre como experiencia inmediata y los confronta, y con ello le significa la edificación del mundo social y simbólico, éste último justifican sus motivaciones.

Lo anterior constituye el *know how* del actor porque media el saber hacer de su comportamiento en determinados escenarios, porque le da la oportunidad de regular y organizar sus disposiciones, es decir, el sí mismo forma parte de una estructura social porque se construye y se forma en la experiencia social, por ello, el estudiante de bachillerato es orientado y dirigido por el actor docente, éste busca los mecanismos que catapultan al sujeto para dar el salto a nuevas formas de pensamiento, porque se

⁴⁵ Véase el caso de los estudiantes que mantuvieron en huelga por 9 meses a la universidad y el intento de los administradores por eliminar el pase automático y la posible desarticulación de las preparatorias; o bien, los que tomaron las instalaciones de la rectoría en protesta por la reforma fallida del bachillerato de la UNAM, estos momentos de crisis fueron seguidos por la expulsión, suspensión e incluso en menos de dos días se recabaron cientos de miles de firmas que condenaban el hecho de tomar la torre de rectoría.

enfrenta a nuevos escenarios “un evento binacional, un encuentro con un poeta, un escritor, autor de un libro, etcétera”.

La reciprocidad de la acción conlleva que el Otro en formación asuma una actitud acorde a la concreción de una identidad de la universidad, porque para Habermas (1987) la institución se reorganiza en sí misma como una comunidad autoconsciente, porque se espera una reciprocidad de expectativas en los individuos, es decir, se asuman las actitudes de los Otros, los formadores, esperemos no asumir la actitud matraquera⁴⁶ de exrectores de la universidad y su apoyo incondicional al PRI.

La acción comunicativa en el mundo social y circundante de la vida cotidiana es pragmática, ya que establece una relación con el mundo objetivo, social y subjetivo; el actor en su acto comunicativo establece un proceso con los tres mundos de manera simultánea, damos por hecho de la existencia de una jerarquía informal, porque el grupo de los que asisten a mirar dicho acto prevalece cierta información o espera un tipo de información, tiene expectativas de ese fragmento del mundo de la vida social y circundante, por quien prepara un acto comunicativo, éste lo hace para un tipo de público y éste espera “algo” porque ese alguien ha sido preparado, formado, habilitado, legitimado, etcétera, es decir, un escrito tiene un remitente y un receptor, estos constituyen un contexto normativo que equivale al trasfondo de la emisión de la comunicación que lo instituye, ambos poseen definiciones comunes, por lo tanto, el mundo social y circundante de la vida cotidiana de la vida se convierte en un receptor de “autoevaluaciones o de convicciones incuestionadas, de las que los participantes en la comunicación hacen uso de los procesos cooperativos de interpretación” (Habermas, 1987, p. 176).

La interpretación de los actos comunicativos y la ejecución de los planes en el mundo de la vida están en función de la actitud que *yo y tú* tenemos, “...me encuentro ante la tarea de interpretar el mundo. Tengo que entender mi mundo de la vida en el grado necesario para actuar en él y obrar sobre él” (Schütz y Luckmann, 1997, p. 28) y esto se lo da la situación biográfica que se construye en cada encuentro cara a cara con mis semejantes, y por ello, el formarme para comunicar implica que cada una de las academias con las cuales se instituye el currículum y más precisamente en la ENP que cuenta con una academia en específico.

El acervo con el que se dota a cada sujeto está constituido por sedimentaciones de experiencias de otros tiempos en relación a la tipificación y relevancia de las vivencias y por su puesto la historia personal, por lo que, ese acervo me lleva a la interpretación; la organización espacial y temporal en el cual acuden actores docentes y estudiantes, conduce a una relación con “nosotros”, por lo que, “...las

⁴⁶ Mote que se le ha dado fundamentalmente al exrector de la universidad, José Narro, único en su especie que apoye de manera descarada al PRI, un partido que ha dejado cientos de miles de muertos a lo largo de su historia en el gobierno, empobrecido a más de 60 millones de mexicanos y que tenga las artimañas peores y retrogradadas para conservarse en el poder. Existen otros que son o fueron militantes del PRI, Jorge Carpizo, Guillermo Soberón, entre otros, pero éstos no anduvieron en campañas políticas y apoyando al candidato en algún estado.

experiencias mediatas del mundo social se hallan dispuestas según grados de anonimidad y se articulan en experiencias del mundo contemporáneo, del mundo de los antecesores y del mundo de los sucesores” (Schütz y Luckmann, 1997, p. 137).

En este tenor a los estudiantes se les prepara para incursionarse en el mundo social y circundante de la vida cotidiana, porque éste se convierte en el contexto creador de los horizontes y sus posibilidades, aquí se suscitan los procesos de comprensión y entendimiento entre los sujetos y desde allí se construyen las relaciones para establecer las emisiones en un espacio social determinado y en el tiempo histórico, ambos como orientadores de la acción del sujeto.

Por lo anterior los actos comunicativos son acciones que tienen una intencionalidad con arreglo a fines y valores (Weber, 1997); además habría que considerar la aportación de Habermas (1976) en términos de una praxis como la acción comunicativa y sus efectos simbólicos en relación a los cambios sociales que se esperan surjan efecto. Los estudiantes son empujados para hacer uso del lenguaje y provoque relaciones e interacciones producto de la subjetividad.

La acción comunicativa, es la concreción del proceso de formación y sus diversos dispositivos con los que hizo posible que el actor haya hecho de sus estudiantes, para hacer uso del lenguaje, porque éste se convierte en acción para establecer una relación interpersonal con Otro u otros en espacios *manipulados y críticos* (Habermas, 1976).

El uso del lenguaje para establecer una interacción en una diversidad de escenarios que están contenidos en la esfera pública, Habermas los limita a dos tipos de espacios el *manipulado y el crítico, en donde nos situamos?*

• ***Formación para la educación superior***

Todo estudiante que asiste a cualquier bachillerato de tipo propedéutico, general e incluso bivalente, damos por hecho que está adquiriendo la forma para continuar sus estudios en alguna de las Instituciones de Educación Superior (IES) que existen en el país. En éste caso particular, el bachillerato de la UNAM se convierte en un centro de cautiverio para las IES, ya que, ellos gozan del derecho del “pase reglamentado” para continuar estudiando en la propia UNAM, no se requiere de un proceso riguroso, sino simplemente cumplir con los requisitos que establece dicho acuerdo para seguir su continuidad de sus estudios especializados que han decidido estudiar en el sexto año (para preparatorias), quinto y sexto semestre (para CCH).

...esta asignatura ha servido para >seleccionar una carrera< o definirla, o bien porque veo cambios de actitudes hacia su entorno y la adquisición de habilidades (ENP01_QUI_esp).

...para así lograr que adquieran todo lo necesario en este caso en lo que respecta a conocimientos y habilidades matemáticas para contribuir a su práctica >profesional< (ENP03_FyM1_mat).

...formarlos de una manera crítica de una manera que puedan tener armas para defenderse a nivel >profesional<, también los estamos enseñando a que en un momento dado pues si ellos a veces no se integran, no van a poder hacer prueba de la facultad porque ahí es un mundo de mucha podríamos decir de mucha competencia (ENP05_HIST_mat).

La formación se retoma desde la concepción del *Bildung* como “la recuperación histórica de la cultura” (Gómez, 2002) como base de la educación y el conocimiento de sujetos sociales y pedagógicos vinculados al proceso enseñanza-aprendizaje y las competencias personales como posibilidades de un horizonte de formación y ésta “...es una actividad eminentemente humana por medio de la cual el hombre es capaz de recrear la cultura” (Díaz Barriga, 1993), los procesos educativos empujan que ese sentido de la realidad devenga en un horizonte eminentemente cultural como campo de oportunidad para situarnos como sujetos históricos.

En este tenor, se nos crean necesidades, o bien, hasta dónde los sistemas de formación empujan al estudiante para que éste no tenga necesidad de la realidad, sino que se muestre satisfecho con lo que se le ofrece? cuál es el rol de las instituciones educativas o cuáles son los fines de la educación en México, para qué se forma un estudiante de bachillerato? tal vez estas preguntas no sea posible encontrar respuesta de manera inmediata, pero sin pretenderlo, se educa para “que la gente no necesite de la realidad y, por tanto, de utopía, que no desarrolle disposición alguna para crear alternativas” (Zemelman, 2005, p. 8).

Luego entonces, la educación tiene un trasfondo de intencionalidad, lo que hace que un animal, se convierta en humano (Del Val, 2004), para eso se acude a las instituciones formadoras como lo es el bachillerato para complementar la educación básica y usarlo de plataforma para incursionarse en la educación superior; es decir, los adultos se sienten obligados a transmitir tradiciones, normas, valores, conocimientos, el estudiante sufre un amontonamiento de información, no importa el nivel educativo, basta con ver lo excesivo e inoperante de los programas educativos; para Del Val, implica la reproducción del sujeto lo más parecido al existente, que se sienta representada por el grupo dominante; la escuela es una institución social en la cual se configuran diversas fuerzas sociales que actúan en una diversidad de sentidos.

La sociedad en su conjunto y en particular los actores docentes, debemos mirar a la escuela como lo que es, uno de los espacios más significativos en la socialización y como tal, debe empujar la transmisión de modelos de ser, sin embargo, el sistema neoliberal en permanente amenaza al nivel superior en corromper nociones de justicia social, igualdad educativa, derechos humanos y entornos sostenibles (Apple, 2011). Ante ello, desde qué visión se pretende formar o dar bases sólidas que garanticen no sólo la continuidad escolar, sino que, el actor docente le dé sentido e intencionalidad a la formación que ha de concretarse en el nivel de licenciatura (superior), al centrar sus acciones en

cuestiones socialmente relevantes que se opongan a las políticas homogenizantes como las que propone *la nueva religión*, el mercado, que se opone a cualquier tipo de crítica (Bourawoy, 2005).

Un estudio además de interesante, resulta importante considerar, ya que da muestras de cómo los últimos años los currículum de las IES se han modificado con base a los lineamientos de los Organismos Financieros Internacionales (OFI) y la globalización del mercado y han experimentado reformas educativas con base en las exigencias del neoliberalismo, Díaz Barriga (2013) nos presenta un estado del arte que da cuenta sobre como en la primer década del siglo XXI las universidades han hecho cambios en sus currículum de educación superior en relación al sistema neoliberal y sus exigencias; estudios que ahondan en como las IES han reformado en relación a tres rubros, fundamentalmente en sus programas de estudio, centrados en los estudiantes o bien hacia los docentes.

Justamente en este sentido, se han creado procesos de tutoría, creación y reproducción de materiales (Silva, 2008), sin embargo, las tutorías si se nos permite la expresión, *son una basilada*, es posible tuturar a 50 estudiantes, ellos requieren del mismo modelo de tutoría, requieren el mismo nivel de ayuda; “algo” insólito ocurre en el bachillerato de la UNAM, las tutorías son encargadas a docentes que gozan de una plaza de tiempo completo, pero estos abusivos, las proponen y además se las autoriza la administración en turno, en horarios en los cuales los estudiantes no pueden acudir, un horario de 7 a 8 de la mañana, se supone que están en clase los estudiantes, etcétera. Más allá de las circunstancias en las cuales operan los bachilleratos y las propias IES, conlleva a observar que estas modificaciones terminan siendo un ajuste de disciplinas que se crean en relación a las políticas neoliberales, o bien, responden a los procesos de evaluación que se rigen como parámetros normativos (Martínez, Hernández y Del Carpio, 2013), o de lo contrario, tienden al fracaso y desaparición de programas como lo son las Universidades Politécnicas e incluso el propio Instituto Politécnico Nacional (IPN), le costó una huelga de los estudiantes por más de tres meses⁴⁷ y en el cual no sólo eliminaron la imposición de un reglamento sino la posible desaparición del grado de Ingeniero y no permitieron el cambio de programas de estudio para dar paso a los Técnicos Superiores Universitarios como lo han incorporado las universidades politécnicas y las tecnológicas que nacieron con ellas y que en gran medida van en detrimento de la formación y construcción del conocimiento complejo.

Otro de los elementos que han empujado a reformar a las IES las sitúan en relación a los contextos estatales o federal, sin embargo, este puede estar determinado por las condiciones del régimen político actual y puede variar de un sexenio con respecto al otro y, por lo tanto, los ajustes arrastran al

⁴⁷ El movimiento estudiantil del IPN fundó las bases para preservar una formación de tipo licenciatura como lo es el ser Ingeniero, no permitió la institucionalización de la formación del técnico superior universitario como se mantienen vigentes en las Universidades Tecnológicas y Universidades Politécnicas. Los costos fueron altos, ya que, renunció la directora, secretario y abogado general; entre ellos, 13 directores de diversas IES del mismo instituto, así como 12 directores de nivel medio superior o vocacionales, dadas las acusaciones que los propios estudiantes formularon en las mesas de negociación que fueron transmitidas en vivo y en directo por el Canal 11 de TV.

currículum a vaivenes políticos descontrolados, en dónde quedará las IES y sus estudiantes que le apuestan a estos acuerdos políticos con el sistema financiero; y hasta dónde esos cambios pueden ser durativos.

Empero, otras de las tendencia está en términos de reformar a través del uso de las TIC y las competencias, éstas son pretensiones vinculantes con las reformas de la SEP fundamentalmente a las del 2008 y 2011, en ellas se concretó la educación básica y la vinculación entre los niveles preescolar, primaria, secundaria y educación media superior; además se relaciona con el rol del actor docente y los diversos programas de apoyo que éste tiene. Los actores docentes son formados y capacitados en TIC con una tendencia de que el estudiante domine la ejecución, control y sea más operario, se empuja un cambio de paradigma para ser más en el sentido de la instrumentalización, un tipo técnico, pero se les olvida que para eso ya crearon a los técnicos superiores universitarios, y la tendencia, es que marchemos hacia esos niveles de concreción que exigen los OFI que no requieren de un ingeniero o con nivel de licenciatura porque habrá que importarlos de acuerdo a las reglas del mercado.

Entonces, hacia dónde formar en el bachillerato de la UNAM y cualquier otro bachillerato, más allá de ejecutar un programa de estudios que delinea un perfil de egreso, hoy se reclama la integración de la educación superior hacia la investigación y el posible impacto social, se espera una relación entre ciencia y sociedad. Sin embargo, esto conlleva un trasfondo de intencionalidad por parte del sistema político, a las IES las empuja a establecer procesos de legitimación por parte de la sociedad, cuál y quién sirve y todo lo contrario, se nos somete a una naturaleza simbólica de racionalidad y su posible proyección hacia el exterior y futuro, éste último incierto en términos de quien resuelve problemas sociales cuando estos no son generados por parte de las IES, están creando una lógica de, si resuelves problemas sociales no sirves, pierde sentido por qué y para qué estudiar, se atenta contra la filosofía del artículo tercero constitucional. Empero se repite la historia que en su momento nos contó Gargani (1993) sobre la acumulación de tareas sin eliminar las anteriores al rol de la docencia.

Por otra parte, las IES son sometidas a políticas educativas y de acreditación, ellas adecuan sus objetivos en términos de transparencia, rendición de cuentas, mejorar “la calidad” de la educación superior, como si ésta existiera por antonomasia, estimular la competitividad inter e intrainstitucional, definir un estatus institucional, apoyar la transferencia de recursos, entre otras (Buendía, 2011) y al final son tasados por esa misma racionalidad del “dato duro” lo que cuenta es el número en la estadística, número de egresados, titulados, retención de matrícula y eficiencia terminal, entre otras.

Lo arriba citado, conduce a sospechar del trasfondo de intencionalidad que guarda el sistema político en términos de la posible disminución de recursos en áreas como humanidades, filosofía, sociales e incluso educación, entre otras. Por otra parte, está la exigencia de la interdisciplinariedad y transdisciplinariedad como bases del nuevo bachillerato que reclaman las propias IES de la UNAM y

sus modelos de especialización que no necesariamente las que se ubican fuera de la ciudad de México⁴⁸; a pesar de que no existan licenciaturas de tipo interdisciplinarias, los actores docentes y los tiempos de globalización, hacen que el actor docente eleve un nivel de exigencia de tipo competitivo y de por hecho que en el bachillerato los estudiantes tienen bases para ser empleadas en los programas de las IES, y en la cual puedan combinarlas para lograr los objetivos deseados. Por ejemplo, el uso de la discriminación y selección de la información, leer y escribir, saber aritmética como bases para poder desarrollar procesos de investigación; dominio del inglés como segunda lengua, trabajar en equipo, hacer uso de la tecnología, etcétera.

Insistimos qué, cómo y hacia dónde formar al estudiante del bachillerato de la UNAM; qué espera, exige, solicita el actor docente de las IES, con qué se debe contar dentro de sus dispositivos de formación para que logre tener un salto cualitativo en el desempeño educativo superior; cuál es la tendencia de las IES de la UNAM y sus posibles ajustes al currículum de acuerdo a las exigencias de los OFI y de los cuales el intento de reforma en la UNAM es una tarea pendiente.

Este vaivén de la educación superior al cual han sometido, no corresponde a las exigencias sociales ni mucho menos al desarrollo del país, quienes deberían de orientar y dirigir el desarrollo del país en función del vínculo de oportunidades para los jóvenes son las IES; sin embargo, falta una “comprensión cabal acerca de cómo poner en marcha nuevos enfoques y estrategias, sobre todo cuando el trabajo cotidiano es absorbente y no se prevén espacios apropiados para la innovación” (Silva, 2008, p. 31). Urge no sólo la actualización de planes y programas de estudio acorde a las necesidades de los contextos, sino la formación y capacitación del cuerpo de docentes, como el abandono de prácticas tradicionales.

Por lo anterior, son los actores docentes los que deben reinventarse en función de una alternativa educativa, ya sea de nivel superior e incluso del bachillerato, ya que de lo contrario empeoran las condiciones de vida y las prácticas escolares y discursivas terminan centrándose en cuestiones socialmente irrelevantes.

¿Educación superior para quién? o ¿educación superior para qué? la primer pregunta nos invita a un proceso de reflexión en términos de los desposeídos, de los que no tenemos nada, allí está el claro ejemplo de los estudiantes del IPN tomaron el cielo por asalto e impidieron degradar la formación de la licenciatura en simples técnico universitarios, es una postura ante el mundo (Apple, 2011) como posibilidad en el horizonte y la segunda, mirar que formar estudiantes hacia la educación superior es un

⁴⁸El campus León Escuela Nacional de Estudios Superiores, ofrece seis licenciaturas y entre ellas Administración Agropecuaria, Economía Industrial, Desarrollo y Gestión Intercultural, Ciencias Agrogenómicas; lo mismo sucede con el campus Morelia, Estudios Sociales y Gestión Local, Música y Tecnología Artística, Administración de archivos y gestión documental, Tecnología para la información en ciencias, Ciencia de materiales sustentables, Arte y Diseño, Geociencias, Literatura intercultural, Geohistoria, entre otras.

sentido que enarbola la complejidad que rodea la moral social pero que llevan una dedicatoria especial hacia la contextualización de la justicia social, la igualdad económica, los derechos humanos, los entorno sostenibles y una educación que dignifique a la propia educación y sobre todo por un mundo mejor.

6.2 Sentidos de formación compartidos por los docentes del CCH

A lo largo de este estudio hemos dado cuenta de la presencia de los sentidos de formación hacia los estudiantes del bachillerato de la UNAM; el método interpretativo descriptivo nos permitió encontrar la presencia y ausencia de dichos sentidos en actores docentes del bachillerato de la UNAM, los hemos estratificado en función de su mayor presencia en cada uno de los modelos educativos, los actores docentes del CCH *asignan* cuatro sentidos a sus prácticas pedagógicas: *Formación del sujeto autónomo*, *Formación propedéutica e integral*, *Formación interdisciplinaria* y *formación hacia la investigación*. Es decir, son sentidos que se atribuyen desde los contenidos en los planes y programas de estudio del modelo educativo.

Para el caso de los sentidos construidos, los constituyen siete: *Formación colaborativa*, *Formación valoral*, *Formación y reconocimiento del Otro*, *Formación para la apropiación del contexto*, *formación en habilidades cognitivas*, *Formación del sujeto crítico reflexivo*, y *Formación para la vida*. A continuación hacemos una aproximación que da cuenta de dichos hallazgos.

6.2.1 Asignación de sentidos en la formación del estudiante: docentes del CCH

Los docentes del CCH asignan sentidos a sus prácticas pedagógicas para la formación de sus estudiantes, esta asignación se da en función de los contenidos del plan y programas de estudios que constituyen las bases para dar forma a un perfil de egreso que demandan los tiempos actuales a la UNAM.

• Formación del sujeto autónomo

Tomamos como punto de partida la raíz etimológica de autonomía como la facultad de un individuo, una institución o una circunscripción territorial, de darse sus propias normas de vida y acción. La autonomía, su concepto, aplicación y concreción en espacios como los de la UNAM conllevan a establecer cambios semánticos que dan por resultado autonomías diversas y contradictorias; Carlos

Monsivais analiza esos cambios semántico de autonomía⁴⁹ y en que medida estos nos llevan a una comprensión contradictoria y cómo alguna de ellas ha cumplido diversos propósitos a lo largo del tiempo ¿Cuál (es) de ellos prevalece en los imaginarios colectivos de los propios universitarios o de la sociedad misma?

me parece que la novedad lo que fundamento era esta cuestión de la >autonomía< y la crítica que pudiera, hacer el estudiante hacer alumnos críticos y alumnos autónomos y esto está chocando en parte a que no le hemos dado el valor suficiente y entonces nos hemos convertido más hacia una escuela tradicional (CCHO_FIS_vesp).

la situación de lograr la >autonomía< del alumno, d lograr un alumno que sepa investigar; un alumno que sepa buscar fuentes de información, que para que construya el mismo su propio conocimiento (CCHO_LyL_mat).

No es tanto vender conceptos ni teoría, sino abrir caminos para que el chico dentro de su libertad elija, como ser humano, ejerza su libertad y su >autonomía<, básicamente es muy importante diferenciarlo de otras materias (CCHN_PSIC_mat).

Situar la formación del sujeto autónomo en la universidad constituye no sólo una epistemología de la formación, sino también, es uno de los derechos que gozan los actores docentes de la institución, es decir, libertad de cátedra y autonomía son un dúo indisoluble en la impartición de cátedra y formación del estudiante universitario; en este caso, la formación del estudiante autónomo se convierte en sentido por la acción premeditada que el actor planifica y ejecuta en términos de un programa de estudios.

El cuestionamiento de Monsivaís (2004) lo que en su momento Lombardo Toledano establecía como La Libertad de Cátedra (LC) y hasta donde esta caracterización de LC ha desaparecido de las aulas universitarias

La libertad de Cátedra ha servido simplemente para orientar al alumno hacia una finalidad política, en relación a las características del Estado burgués. El Estado no ha sido central frente a las contiendas de los trabajadores, sino que todo él, a través de sus órganos, ha servido a una sola clase, la clase capitalista; y la enseñanza en las escuelas oficiales no ha sido más que un vehículo para sustentar en la conciencia de los hombres el régimen que ha prevalecido... (p. 49)

Empujar al estudiante hacia el desarrollo de procesos autónomos conlleva al desarrollo personal, una especie de autorrealización, entonces la autonomía en los sujetos está referida a "...la capacidad de una persona para elegir lo que es valioso para ella, es decir, para realizar elecciones en sintonía con su

⁴⁹ a) La capacidad de autogobierno; b) la independencia formal o real de la UNAM ante el Estado y los Presidentes de la República; c) El espacio entre el presupuesto otorgado por la Federación y las decisiones libres de la institución; d) La extraterritorialidad, en la práctica el rechazo de la entrada de la policía y, todavía más, del Ejército, a los planteles universitarios; e) La libertad de cátedra y de investigación; f) El auspicio de las libertades de expresión artística y cultural; g) La defensa de la voluntad de participación de estudiantes, maestros y autoridades en asuntos de la vida pública; h) La justificación a regañadientes de la ultraizquierda, o lo que de ella haga las veces, al explicar sus actos vandálicos; i) La noción de espacios de excepción en lo académico, lo cultural y, en situaciones de emergencia, lo político.

autorrealización" (Brockett y Hiemstra, 1993, P. 45), es decir, se pretende consolidar un aprendizaje independiente, un aprendizaje para la vida, seguir en un continuo el aprendizaje y permanente; es necesario asumir posturas de tipo problémicas y de investigación, el profesor se convierte en tutor y facilitador en el proceso de investigación, el estudiante asume una actitud sistemática y de autoestudio, los contenidos se consideran recursos informativos y la institución asume la parte organizativa para facilitar dicho proceso (Alanís, 1993).

Si es así como lo plantea Alanís, conlleva a exigir del actor docente los procesos autónomos requieren de ciertos elementos que lo permeen en función de garantizar no sólo el proceso sino que el Otro aprenda:

Autonomía. Capacidad para tolerar y hacer frente a los conflictos internos que surgen de percepciones, necesidades, ideales y dudas conflictivas. Se es capaz de unir ideas que parecen ambiguas u opciones incompatibles. El reconocimiento de las necesidades de autonomía de los demás permite la tolerancia hacia las elecciones y soluciones de los otros y el derecho a aprender de sus propias equivocaciones. Los límites de la autonomía se establecen en la coherencia, la interdependencia mutua y la alta valoración de las relaciones interpersonales (Fernández, 1995, p. 167).

La autonomía es una posibilidad para alcanzar la libertad de elección, se convierte en una capacidad del ser humano para dirigir su independencia conscientemente, decidir responsablemente sus acciones, entonces, no es un regalo, es una conquista que se convierte en un proceso constante en construcción y cada quien es responsable de esa conquista (De Mesquita, 2002). Los actores docentes deben estar alertas de preparar escenarios que tomen en cuenta el desarrollo real de los estudiantes, que tomen sus experiencias como oportunidad de recrear y potenciar la oportunidad escolar en el sentido de que aprendan a tomar decisiones.

En este sentido, construir sujetos autónomos requiere considerar el contexto en el cual situar a la institución y estudiante, por lo que autonomía es también liberación y concientización, la autonomía es un proceso en construcción, la experiencia de varias e innumerables decisiones, que van siendo tomadas, es decir, la toma de decisiones tiene implicaciones en sus actores, por ello, la universidad tiene un rol que debe trascender sus instalaciones y empujar a sus egresados a incidir en la sociedad y no producir instituciones como el INE que siguen estando al servicio de los poderosos, "...nadie es sujeto de la autonomía de nadie. Las personas van madurando todos los días, o no. La autonomía, en cuanto a la maduración del ser para sí, es proceso, es llegar a ser (Freire, 1997, p. 103).

Construir escenarios que conduzcan a la formación de sujetos autónomos implica el reconocimiento de las limitaciones que arrastran esos niveles educativos a los estudiantes, además, los docentes deben estar en la sintonía descrita por Donal Schön y el profesional reflexivo en función de una racionalidad

problematizadora, en este sentido, la autonomía en el sujeto es "...también aquel ser que reconoce su identidad, asumiéndose como individuo consciente de su inacabamiento, pero también comprendiendo que, a pesar de las limitaciones, posee habilidades y competencias (Freire, 1997, p. 67).

Lo anterior no puede darse en automático, tenemos que reconocer que el currículum no es neutro, que tiene una postura, es una "tradición selectiva", es una práctica engañosa para los formados "proporciona a los estudiantes formas particulares de conocimiento, ideológicamente codificadas de manera similar a los bienes y servicios que han sido sometidos a la lógica de la modificación" (Giroux, 1997b, p. 49).

Entonces, los docentes juegan un rol trascendental en la institución escolar, son ellos quienes deben de considerar a la pedagogía como un "proceso mediante el cual profesores y estudiantes son una negación y producen significados... (McLaren, 1997), es decir, crear los espacios o reinventarlos si es necesario, para que funjan como dispositivos para la autonomía de los estudiantes y estos vayan tomando forma y se preparen para irrumpir la monotonía y cotidianidad del mundo de la vida.

Las prácticas escolares y discursivas que los actores docentes implementan en las aulas para lograr la autonomía tienen que mirarse en la reciprocidad con los estudiantes, a partir de un presupuesto pedagógico, las practicas escolares y discursivas no son propias de los actores son compartidas con los estudiantes y que estas permitan una toma de postura entre las relaciones de poder y el conocimiento, son este duo que permitirá construir al sujeto autónomo que se ha caracterizado en líneas arriba, es decir, porque a través de estos dispositivos es posible conducir al estudiante a una representación del "nosotros" mismos y potencian el horizonte de posibilidades para luego después incidir en el mundo social y circundante de la vida cotidiana.

Una de las aportaciones interesantes por parte de los teóricos críticos en el sentido de mirar cómo vincular el conocimiento con el poder y establecer formas de vida diferentes a las que nos permitan alcanzar una cosmogonía comunitaria "La Pedagogía crítica proporciona un punto inicial para vincular el conocimiento con el poder, y un compromiso para desarrollar formas de vida comunitaria que se tomen en serio la lucha por la democracia y por la justicia social" (McLaren, 1997, p. 53)

...se crea una necesidad que tienen los educadores de explorar cómo la escuela produce, contesta y legitima las experiencias de los estudiantes; además señala la necesidad de que los educadores conviertan las escuelas en espacios de mayor igualdad social, y de mayor posición a las definiciones de verdad dominantes y a las estructuras del poder (Giroux y McLaren, 1997, p. 55)

Un tarea compleja para los actores docentes en función de formar sujetos autónomos, no se da de manera directa, el hecho de pertenecer a una universidad como la UNAM no nos hace autónomos,

tenemos que mirar los contextos en los cuales se ubican a los estudiantes y preguntarles qué es lo que realmente quieren ser para asumirse, porque la autonomía no es un regalo, es una construcción y aprendizaje permanente que en los CCH deberían de estar en permanencia construcción.

Apelamos a la autonomía universitaria que se establece como un derecho y una obligación, lo traducimos como un dispositivo para dar impulso a la libertad de cátedra entre investigadores y profesores, así como la creación y difusión del conocimiento en la cual sus fuerzas externas e internas que integran a la UNAM no entorpezcan sus logros; así también, se convierte en una obligación para otorgar mayores posibilidades a la creación y a la transmisión de la cultura en el sentido de formar al estudiante para dar a México el aporte valioso de la filosofía, la ciencia y la técnica como medios para un país independiente.

• *Formación propedéutica e integral*

Acudir a la escuela del nivel medio superior, hasta dónde es posible que sea una opción de vida, cuando cientos de miles de jóvenes que desde siempre y hasta nuestros días se han quedado a lo largo y ancho del camino para ingresar en alguna institución del nivel medio superior, y en especial, en las instituciones públicas de mayor demanda como lo son las preparatorias, CCH de la UNAM y que en cierta forma y con otro camino comparten créditos con las vocacionales del IPN.

El sistema educativo del nivel medio superior es posible medirlo en términos de eficacia, ésta la podemos mirar en el sistema educativo mexicano en términos de su capacidad para transmitir conocimientos y su formación para la vida, así como en las posibilidades que ofrece a sus egresados en términos de inserción social, laboral, formación profesional, entre otras.

...esos términos están los modelos educativos de corte crítico es formar personas >integrales<, ciudadanos, personas que vayan desarrollándose tanto en valores, en principios, en poder comprender el mundo en poder analizar la realidad y si bien en mejorar su colonia su país su universidad (CCHA_LyL1_mat).

...hacemos didácticamente, es con material que hemos elaborado, con obras lo más recientes, lo mas >integrales< que podemos, yo me he traído bastantes veces acervos de libros del instituto, para que ellos puedan consultar (CCHO_BIO_vesp).

...se están enseñando, y que enfoque, se da a, a las matemáticas, y cambiar este enfoque para que se puedan integrar de forma adecuada en los contenidos, para que los alumnos tengan he, una formación más >integral< en este aspecto (CCHVFyM_mat).

...ver los conceptos de química pura y dura, sino que es >integral<, no se aísla de ni siquiera de los procesos políticos del momento por ejemplo, porque salen a la discusión en algún momento de la temática (CCHO_QUI_vesp).

No puede ser una opción de vida si el estudiante es sometido a un proceso de selección, segregación y exclusión para acceder a estudios del nivel medio superior. Las instituciones antes mencionadas tienen una alta demanda por los servicios, oportunidades, currículum, sus docentes, libertad de cátedra, por ser propedéuticas o cuáles son las razones por las cuales gozan de dicho beneficio por parte de los estudiantes. Pueden ser los antes mencionados y otros más, sin embargo, estudios como los de Guerra y Guerrero (2007) muestran las miradas de los jóvenes estudiantes que ingresan al bachillerato que se consideran como de segunda, tercera o cualquier otra opción ajena a las mencionadas.

El sistema político y social a través del educativo conduce a un sistema de selección, segregación y exclusión, además el rol del currículum en la formación como su distribución inequitativa abona al capital cultural de los jóvenes estudiantes con posibilidades de considerar a la educación una opción de vida. El sistema educativo en la actualidad tiene dos opciones para cursar el bachillerato, está el general o propedéutico y el tecnológico, éste último empuja al estudiante a formarse desde una opción técnica como imposible posibilidad de acceder al mercado laboral.

El Otro, el modelo propedéutico está referido a la organización y estructura curricular en función de las exigencias académicas de las disciplinas universitarias y de las profesiones (Ibarrola y Guillart, 1994), muy distante a la formación bivalente o técnica que existió en su momento; en este caso el CCH, tiene garantizada la formación propedéutica, rica en contenido, abundante y sustanciosa en procesos experimentales con sus estudiantes; genera en ellos el gusto por las asignaturas, el placer por las áreas académicas científicas y humanistas, éste gusto está en función de las prácticas pedagógicas que los actores docentes asumen (Guerra, 2007).

La reforma educativa del 2008 hizo obligatorio este nivel, en su intento por homogenizar los diversos modelos educativos a nivel nacional, enfocó sus esfuerzos por orientar a partir de las leyes del mercado internacional y las recomendaciones de los OFI indicaron al gobierno en turno, se pretende trabajar con un enfoque por competencias que el modelo del CCH como se ha indicado no se alinee, por lo que los esfuerzos de sus actores intenta hacer frente a través de la reinversión cuando en teoría aceptan a estudiantes del nivel secundaria formados bajo un modelo por competencias.

Las tendencias de la formación propedéutica y las exigencias del modelo actual de explotación a nivel macro, constituyen serias dificultades, ya que se requiere de una nueva reforma que garantice los entrenamientos de los jóvenes a nivel operativo, que sean ejecutores, manipuladores de tecnología.’

Una reforma integral del nivel medio, que tendrá la finalidad de integrar la formación propedéutica, para el ingreso a los estudios superiores y el aprendizaje a lo largo de la vida, la formación ciudadana, y la *formación para el trabajo*, reservada previamente para los bachilleratos bivalentes y algunas escuelas técnicas de nivel medio (Ibarrola y Gallart, 2014, p. 373).

Los dispositivos de formación con los que cuenta el Colegio, conducen a proponer a los estudiantes una educación de tipo *propedéutica y formativa*, es decir, no se concibe única y exclusivamente para ampliar y profundizar la información de cualquier asignatura, sino que, se potencia el horizonte de posibilidades para estos jóvenes, ya que busca desarrollar habilidades, actitudes y valores útiles para cualquier ciudadano.

Las pretensiones de los aprendizajes del currículum del Colegio empujan al proceso valórico de la formación propedéutica e integral hacia los conocimientos de sus asignaturas para comprender su contexto en el cual él se sitúa, es decir, toma en cuenta la sociedad, la naturaleza como fuente de riqueza para su formación y además representan una posibilidad en su “calidad de vida y a la vez, tienen impacto en los procesos socioeconómicos y políticos de un país” (ENCCCH, 2016, p.50), conlleva a situar a los jóvenes estudiantes ante la piedra angular del desarrollo de las sociedades en su conjunto con las instituciones educativas, siempre y cuando éstas no traicionen su espíritu por el cual fueron creadas, establecer un conjunto de relaciones entre la *asignatura* como parte de la ciencia; la *tecnología* como creación o producto del desarrollo de sus conocimientos; y su *impacto*, con la sociedad.

La formación propedéutica ha tenido nuevas formas en su comprensión y desarrollo, que ha rebasado aquellas viejas discusiones en términos de si ésta prepara sólo y únicamente para el ingreso a las universidades como Ibarrola (1994, 1996, 2014, 2016) en su momento la ha venido diciendo; los OFI y su nivel de exigencia son modificados en función de sus intereses, hoy la nueva religión, el mercado y sus políticas expansionistas, las reformas educativas exigen de docentes, administradores y estudiantes una mayor articulación técnica.

En el nivel medio superior la articulación se ha hecho evidente, las modalidades propedéuticas han establecido sus “opciones optativas” que no son otra cosa que orientaciones hacia el mercado laboral, para los estudiantes del CCH éstas no adquieren relevancia (Guerra y Guerrero, 2007) porque el trasfondo e intencionalidad de los estudiantes al ingresar a este tipo de escuelas, no están en el imaginario colectivo de “*ccacheros*” incorporarse al mercado laboral al egresar de ellas, sino continuar sus trayectoria de formación a partir de la ventaja que tienen en relación al resto de estudiantes a nivel nacional, el pase reglamentado hacia alguna de las IES de la propia universidad.

La articulación de la educación técnica con las “academizantes” se empiezan hacer más evidente, sus límites empiezan a cruzar el umbral que las distinguía, se ha ido incendiando de tal manera que, el punto de quiebre que las diferenciaba se ha iluminado en las dos partes, en términos de formación comparten objetivos, como la formación para el trabajo, la formación propedéutica y la formación

ciudadana, ambos se convierten en objetivos compartidos para todas las modalidades (De Ibarrola, 2016).

Si en su momento se justificaba que la educación propedéutica diseñaba sus prácticas pedagógicas para preparar a los jóvenes para ingresar a la universidad, hoy los goznes de las puertas se abaten para ambos lados, la formación se orienta y dirige hacia una educación básica y necesaria para aprender a lo largo de la vida (De Ibarrola, 2016) con inclinación hacia los estudios terminales.

Las políticas educativas en México, no solamente han establecido 15 grados de obligatoriedad escolar, sino han inclinado la formación para el trabajo, ésta empieza adquirir carta de naturalidad en los niveles propedéuticos del nivel medio superior, así como ingreso a estudios superiores, aprendizaje a lo largo de su vida, formación ciudadana.

Los actores docentes a pesar de estar conscientes de la impartición de una enseñanza con una orientación fundamentalmente propedéutica, aunque también establecen prioridades en el aprendizaje de sus estudiantes, una enseñanza propedéutica para ejercer la ciudadanía, conocimientos conceptuales, actitudinales y procedimentales; empero también, asumen una autocrítica en términos de que los actores docentes deben asumir una autoformación capaz de mejorar las prácticas tradicionales; por otra parte, los cursos formativos hacia docentes, exigen los tiempos actuales se orienten y guíen hacia la preparación de los docentes fundamentalmente hacia tres habilidades: dominio de contenidos, conocimiento de su grupo y organización del puesto de trabajo; para poder interactuar con los estudiantes y proponer niveles de ayuda en la formación.

También no podemos negar, que del bachillerato propedéutico se pueden mirar sus intenciones de lo que se pretende desde un escritorio, desde los reformadores, desde los de arriba, desde el mismo currículum y su perfil de egreso, esto no es suficiente, porque a través de esas prácticas jamás se les ha preguntado a los propios estudiantes realmente qué es lo que quieren: no podemos negar que desde las políticas públicas e incluso desde las recomendaciones de la OCDE destacan las funciones normativas, propedéuticas y laborales, sin embargo ¿cuál es la perspectiva de los jóvenes estudiantes? María Elsa responde que “Desde la perspectiva de los estudiantes, si bien estas consideraciones no están ausentes, emerge otro significado adicional para el bachillerato: el de espacio de vida juvenil” (Guerrero, 2000, p. 27).

Por último, y amañera de complemento en la formación propedéutica, los actores docentes empujan para complementar la formación del estudiante preuniversitario, complementa lo antes discutido y lo observamos como un complemento entre ambas en lo propedéutico y lo integral, ya que se relaciona con un trasfondo de intencionalidad por parte de las instituciones, en este caso de la universidad y sus

actores docentes orientan y guían sus acciones en relación a un aprendizaje intencionado que tiende a fortalecer al ser responsable, ético, crítico, participativo, creativo, solidario y con capacidad de reconocer e interactuar con su entorno para que construya su identidad cultural.

Entonces, la formación propedéutica e integral no puede limitarse a las exigencias universitarias, sino sociales, también personales, además, hay un ingrediente que de manera descarada se ha colado en las aulas, las reglas del mercado laboral y el conocimiento de una segunda lengua, y nos han vendido la idea de que con esto logramos la completud en el ser humano, sin embargo, el crecimiento humano está en función del proceso que construya el actor y los ambientes de aprendizaje idóneos, si en la idea prevalece la reconstrucción del estudiante, por ello es necesario crearles la necesidad de aprender (CCHO_FIS_vesp), esto constituye una visión multidimensional para el estímulo de inteligencias como la emocional, intelectual, social, material, ética y valoral.

En este tipo de orientación, las instituciones educativas deben asumir una responsabilidad académica diferente a la tradicional y construir un proyecto novedoso que responda a las necesidades individuales y colectivas, que incluyan el desarrollo teórico como elemento toral en la formación del estudiante, además considerar la integración en esa formación las funciones sustantivas propias de la institución como los planteamientos curriculares, el énfasis en la formación docente y los aspectos didácticos (Ruiz, s/f).

Desde esta perspectiva sería importante preguntarnos ¿cómo operar en estos ámbitos? desde lo *ideológico* como la solidaridad, conciencia personal y colectiva; *Espistemológico* y las teorías del conocimiento, relación sujeto y conocimiento; las funciones *sustantivas* como la docencia, investigación y extensión; lo *curricular* como el plan y programas de estudio; *formación* docente como la actualización, capacitación; lo *didáctico* como la instrumentación del proceso de enseñanza-aprendizaje; hasta la *extensión* como la vinculación y Difusión.

• ***Formación interdisciplinaria***

La formación interdisciplinaria bien pudo ver sido un sentido asignado por los actores, sin embargo, es una construcción que avisora como una posibilidad, una utopía que el actor alude en función de las deficiencias que el propio Colegio tiene en relación a las exigencias actuales de las IES; sin embargo, es un sentido construido a partir de las necesidades y carencias que los propios estudiantes traen consigo mismos, así como las deficiencias que los actores aluden en materia de formación e impartición aislada de cada una de las academias que integran el Colegio de Ciencias y Humanidades; independientemente del enfoque de competencias que en educación básica se pretende enseñar.

...entonces brindar una formación integral a través de esas orientaciones por supuesto, sin olvidar la característica del CCH que es la >interdisciplinaria<, es decir se alimenta de otras disciplinas y por su puesto formar a un alumno crítico que no solamente sea receptor del conocimiento (CCHO_HING_mat)

...el docente requiere para cumplir con la orientación curricular, de más formación, principalmente aquella que se pueda dar de manera >interdisciplinaria< y que tenga como finalidad coadyuvar a la formación del ser del docente (CCN_LyL_vesp).

...replicarla en el laboratorio, y con ella desarrollar habilidades propias de las >disciplinas< en este caso, por ejemplo, sería manejo de instrumentos y equipos de laboratorio, de variables experimentales que van desde el planteamiento del problema, de los objetivos, de una este práctica en general para los alumnos (CCHO_BIO_mat)

...para enseñar Física debe ser multi>disciplinario< el asunto, si no es multidisciplinario se queda corto el que aprende, entonces es muy importante que sea multidisciplinario, y desde luego eso implica un programa integral par que pueda tener éxito (CCHN_FyQ_vesp).

...ser multi>disciplinarios<, por ejemplo inscribirte a algún programa, curso o taller que este inmerso en otras áreas de aprendizaje, que yo considere que aportan algo (CCHV_HIST_vesp).

Desde sus orígenes del CCH se planteó una de las características que revolucionaba los procesos enseñanza-aprendizaje de la época, el de tipo interdisciplinaria, en el que se conjugaban algunas áreas académicas “matemáticas y español, el método científico experimental con el histórico-social” e intervenían cuatro facultades universitarias⁵⁰ que operaban de manera aislada para la universidad (Gaceta, 1971, p. 2). Un planteamiento de visión futura como posibilidad de formar entes interdisciplinarios de la mano de la ciencia con una vocación visionaria, en ese tenor, destacan tres principios fundamentales de la interdisciplinaria de sus estudios que en su momento propuso la universidad: *Unir* facultades y escuelas; *vincular* el bachillerato a las facultades y escuelas superiores así como los institutos de investigación; la creación de un *órgano permanente de la innovación* de la universidad; éste último con la posibilidad de adaptar al sistema educativo universitario de cambios y requerimientos de la propia UNAM y del país requieren con base en su desarrollo (Gaceta, 1971, p. 1).

Lamentablemente como lo dicen los docentes de esta institución, los administradores se han encargado en desmantelar el proyecto original que se le atribuye al Dr. Pablo González Casanova y que su llegada a la rectoría fue un descuido del sistema; éste además de proponer una segunda vía como posibilidad no sólo para los estudiantes y la demanda de plazas que se requería para estudiar, sino que la modalidad de cambio y transformación del tipo de estudiante que emanaba de ellas era evidente construir interdisciplinarios.

⁵⁰ Las facultades que orientaron el plan y programas son: Ciencias y Filosofía (la enseñanza de las matemáticas, física, biología, lógica, historia y español); Química y Ciencias Políticas (química, y método histórico-social aplicado a los fenómenos de la sociedad contemporánea y a los estudios de prospectiva de una sociedad en pleno cambio).

En la actualidad, ésta visión en un horizonte de posibilidades para los actores, ellos plantean un tipo de autocrítica de lo que no se trabaja y debería de trabajar por lo menos disciplinariedad en su interior, cada actor docente trabaja “por su cuenta”; qué es la interdisciplinariedad, para el colegio “considerar los conocimientos, los temas y los problemas a través de diversas disciplinas y enfoques metodológicos, tomando en cuenta el conocimiento y la unidad de los aspectos de la realidad” (CCH, 2011).

Desde la interdisciplinariedad como enfoque adquiere relevancia el trato de problemas sociales y en ella es posible crear sociedades del conocimiento desde el NMS, puede considerarse que su tratamiento puede darse en diferentes áreas, desde las ciencias, las humanidades y las ingenierías; temáticas diversas han sido tratados en relación, raza, clase y género; hasta donde éste enfoque tiene posibilidades dar fruto en el nivel de bachillerato, porque son temáticas las que se abordan desde cada una de las disciplinas que se intentan acuerpar.

En el Colegio se tienen ciertos indicios de un trabajo interdisciplinario, son intentos fundamentalmente en las instalaciones del Sistema de laboratorios para el desarrollo y la innovación (Siladin), los actores se acuerpan en función de compartir ciertas afinidades, compromisos consigo mismo y el rol ante el Colegio, tienen un trasfondo de intencionalidad en función de preservar los preceptos de lo que fue el proyecto original del CCH; comparten un proyecto en función de dar vida y movimiento a la interdisciplinariedad dentro del área de Ciencias Naturales; establecen un trabajo de tipo cooperativo entre disciplinas como Biología, Química y Física; se establece un encuentro y cooperación entre dos o más disciplinas, con la intención de implementar en la docencia un proceso fluido donde cada disciplina aporte sus métodos y esquemas (Calderín, 2014).

El trabajo en el Siladin se da por temáticas particulares de cada asignatura con el interés de estimular el pensamiento lógico, crítico, reflexivo e integrador en los estudiantes; hasta donde éste tipo de trabajos que circunstancialmente existe un espacio como el conjunto de laboratorios en el cual no sólo se comparten tiempos, salas, equipo, tecnología, etcétera; de acuerdo a la exigencia del trabajo interdisciplinar, hasta dónde el docente, la academia, el plan y programa de estudio vigente (no el de su fundación) permite eliminar las fronteras entre las asignaturas y disciplinas; cómo contribuye cada uno de los actores para erradicar los estancos en los conocimientos de los estudiantes; de qué manera se potencia y objetiva el quehacer del actor y cómo este puede ser tolerable, cuando los alumnos a partir de quinto año eligen una especialidad para incorporarse con su pase automático a una IES del área de Ciencias Naturales.

La moda de la interdisciplinariedad está en función de los procesos de investigación, es decir, e el aula no existe y si lo hay es mínima ¿qué es la interdisciplinariedad y qué exige? La interdisciplinariedad es un logro de la ciencia, es un resultado que se mira a partir del proceso histórico que vive la ciencia en su conjunto, además habría que agregar que las problemáticas del ser humano se vuelcan más complejas y por ende requieren de la intervención de diversas disciplinas para ser tratados, en este tenor, la interdisciplinariedad se mira como una puesta en común de las áreas del conocimiento, una forma de conocimiento aplicado a cierto objeto de estudio, que se produce en la intersección de los saberes. Es una forma de comprender y abordar un fenómeno o una problemática determinada (Salazar, 2004).

El desarrollo de la interdisciplinariedad tiene que repensarse para implementarse en el Colegio, ya que, cómo instrumentar un estudio simultáneo de tipo interdisciplinar en el cual convergen diferentes actividades cada una de las áreas que no forman parte de un programa pero que éste tiene su punto de partida en el enfoque de la interdisciplina que se dirige hacia los esfuerzos que unifican dos o más campos de estudio. Dichos esfuerzos se interrelacionan con enfoques y contextos teóricos, siendo comunes a estudiantes de diferentes disciplinas (Suárez, s/f)

El planteamiento de trabajar la interdisciplinariedad en las aulas del colegio, empuja a una reforma para proponer un nuevo modelo interdisciplinario con la integración de cada una de las academias a partir de identificar principios comunes de cada una de las áreas que lo componen; se convierte en un modelo cognoscitivo que posibilita la interacción de los actores docentes, especialistas, responsables de las facultades, Institutos de investigación y cualquier otra institución que se involucre con la intención de elevar el perfil de egreso de los estudiantes.

El trabajo interdisciplinario, se refiere a los esfuerzos dirigidos hacia la constitución de una nueva disciplina cuyo campo de estudio se localiza entre dos o más ya existentes. El trabajo interdisciplinario no se reduce única y exclusivamente a los científicos como los señala Francisco Javier Suárez, tal vez éstos pueden ser colaboradores o mirarlos como especialistas que acompañen el proceso, pero ellos desconocen “cuando la olla empieza a hervir” y para ello son los actores docentes quienes conocen al programa, a los alumnos y a sus colegas para establecer niveles de participación.

El trabajo interdisciplinar requiere de ciertas exigencias, las acciones no se dan en automático o por decreto, van más allá de la voluntad del actor docente. En este caso, el reto es mayor porque los docentes no han sido formados bajo el esquema de la interdisciplinariedad, además qué hacer para que los esquemas de pensamiento en dichos actores confluyan hacia el inter; por otra parte, cómo integrar cada una de las asignaturas que componen cada una de las áreas para poder presentar un frente común

en términos de formación hacia el estudiante; cómo trabajar de manera colaborativa o establecer equipos de trabajo integrados en cada una de las asignaturas, etcétera (Calderín, 2014).

Las aportaciones de Giroux (1997) en relación a trabajos interdisciplinarios que se han desarrollado principalmente en los Estados Unidos, es precisamente que “la estructura de las disciplinas que concentran su interés por la cultura tienden a prohibir a los especialistas respectivos que relacionen sus conocimientos con las esferas públicas (Giroux, 1997, p. 197). Es decir, son temáticas de problemas sentidos los que han logrado hacer de la interdisciplinariedad una posibilidad de encontrar respuestas a problemas serios y graves de la sociedad.

En este sentido, la idea de la interdisciplinariedad se convierte en un medio que los profesionales utilizan para poner en entredicho una jerarquía específica de intereses y de temas, pero en ningún momento representó una alternativa al orden jerárquico (Giroux, 1997, p. 198); Estos planteamientos tienen orden de importancia, pueden formar parte del punto de partida para que en instituciones como el CCH tengan la oportunidad de una reforma educativa “en serio” y puedan establecer innovaciones en función de la interdisciplinariedad como motor de arranque para el cambio y la transformación que requiere la sociedad, las IES y la UNAM en especial, ya que, ellos implementaron carreras o licenciaturas interdisciplinarias, como ya se ha mencionado, pero en el nivel bachillerato, su bachillerato no han hecho absolutamente nada, se limitaron a someter a los profesores sobre reformas laborales acorde a la condición priista de la presidencia, pero jamás se intentaron plantear una reforma que responda a las emergencias sociales.

• *Formación hacia la investigación*

Formar estudiantes del bachillerato hacia la investigación tiene sentido, para los jóvenes ¿por qué hacer investigadores hasta el posgrado? cuáles son las limitaciones de las instituciones, docentes y programas de estudio que determinen la ausencia de dicho sentido.

No podemos negar la innovación del programa del CCH que tuvo en sus orígenes, basta con mirar la “gaceta amarilla”, un documento de reciente edición narra de las intenciones y acuerdos con la presidencia para poder crear el Colegio; sin embargo, desde ese entonces hasta nuestros días no sólo se ha desmantelado el proyecto original, sino que, se ha deteriorado el proceso de formación, miremos lo relatos que dan cuenta del perfil de egreso y cómo los programas emergentes como el de matemáticas, para rescatar de la deserción, reprobación y estanco de los estudiantes, en vez de ayudarlos los han hundido en sus miserias formativas.

...para el siguiente semestre vemos principalmente investigación, y de igual manera creo que impacta la investigación, principalmente en la parte de las habilidades >investigativas< que el sujeto tiene que desarrollar; y creo que ahí nos hemos enfocado principalmente, el sujeto, del CCH (CCHN_LyL_vesp).

...incorporar un pensamiento lógico, y hacia la >investigación< en general, entonces estos puntos se deben de abordar en las diferentes materias (CCHV_FyM_vesp).

...es el taller de lectura, redacción e iniciación a la >investigación< documental, tiene específicamente tres ejes, que es la lectura, la escritura y la iniciación a la investigación documental (CCHN_LyL_vesp).

El modelo del CCH si lo pretendemos explicar en función de la prácticas pedagógicas (escolares y discursivas), podemos mirarlo desde “las competencias profesionales que debe desarrollar sus profesionales”; hasta dónde o cuáles son los alcances del modelo del CCH para basarse en la formación de sus estudiantes en y para la investigación, cuál es el rol del docente en el sentido del compromiso sobre los principios que orientan y guían la formación hacia la investigación como los psicológicos, sociológicos y didácticos (Porlán, 2011).

Hasta dónde es posible dar por hecho que no todos nacemos para ser investigadores y hasta dónde la escuela como institución tiene la capacidad para contrarrestar dicha afirmación y cuál es la posibilidad de brindar la oportunidad a sus jóvenes que ingresan a sus instalaciones para estimular habilidades investigativas como creatividad, crítica, análisis, síntesis, rigor, disciplina, objetividad, responsabilidad, pertinencia, entre otras (Soria, 2011, p. 68).

El modelo educativo tiene un trasfondo de intencionalidad como lo tuvo el Colegio en sus inicios sobre el proceso enseñanza aprendizaje centrado en el estudiante, diseñaron un potencial en el estudiante con la capacidad investigativa, es decir, se toma en cuenta lo que el estudiante puede hacer “...el que cada alumno posee una particular estructura semántica llena de significados desde la que interpreta el mundo y la escuela” (Porlán, 2011, p. 32) y en eso se basaron para formar las primeras generaciones y hasta la reforma de 1996.

Si en su momento fue posible dotar de un pensamiento crítico al estudiante en su tránsito en el bachillerato, porqué se abandonó dicho proyecto, porqué la reforma del 1996 convirtió a la investigación de campo a contemplativa⁵¹, es decir, la investigación que por naturaleza se desarrolla en

⁵¹ Los laboratorios Química, Biología y Física se modernizaron con el uso de simuladores, videocámaras que se puede contemplar lo que se hace en el laboratorio; sin embargo, los laboratorios de Biología de la ENP se limitan a dos mesas en el centro y desde allí se reduce el trabajo de un equipo del resto del grupo (este se dedica a observar por televisión) para manipular instrumentos de laboratorio; por otra parte, la reforma del 96 prohibió realizar prácticas de campo fuera del plantel; por lo que visitas o convenios con otras instituciones como los institutos de investigación se hacen imposibles.

asignaturas básicas del área de Ciencias Naturales se redujo al mínimo⁵², qué sucede con el resto de las asignaturas. En este tenor, nos encontramos que son las políticas institucionales, la voluntad política y visión de mundo de los administradores y actores docentes los que permiten empujar los procesos de formación y transformación de los sujetos, y la investigación o ser investigador es una de las posibilidades hurtada hacia la formación desde este nivel.

El docente debe asumir el rol de ser investigador en función de las posibilidades que presenta las propias instituciones del nivel medio superior. Instrumentar una etapa propedéutica del estudiante en la investigación, no debería de esperarse hasta el posgrado para prosperar el cambio y la transformación, ésta se convierte en un problema integral, ya que, se pretende hacer “algo” que no se hizo, “una tarea estéril” de remediar lo que no se hizo en los niveles anteriores (Soria, 2011). En este tenor, repetimos lo que sucede en los niveles básicos, en vez de resolver las deficiencias formativas, se van acumulando y esto conlleva a crear un proceso de amontonamiento de información y problemas y por ello en el posgrado se desperdician recursos humanos, financieros y tiempo.

El Colegio debe de reivindicar sus orígenes en función de impulsar la investigación más allá de lo que presentan sus programas de estudio; sin embargo, es necesario considerar por lo menos tres condiciones básicas con las que debe contar el currículum y sus instituciones en los cuales operan: uno, personas capacitadas; dos, políticas institucionales (se supone que la UNAM es autónoma); tres, “masa de recursos” (Soria, 2011); cómo instrumentar lo anterior en función de una de las máximas de la investigación propuesta por Ricardo Sánchez Puentes (1994, 2011) de que la “formación para la investigación es artesanal” si los grupos de estudiantes del bachillerato de la UNAM oscila entre 50-75 estudiantes, además si agregamos que la investigación y ser investigador requiere de ser científica, rigurosa, objetiva, además de contar con tiempo.

Más allá de las intenciones subjetivas que tengan los actores docentes en el proceso enseñanza aprendizaje, para Sánchez Puentes (2011) son las intenciones pedagógico-didácticas contenidas en el programa de las asignaturas; es por ello, que propone los fundamentos de una teoría curricular en función de la investigación en el bachillerato.

Enseñar a investigar para formar y promover en el estudiante una *mentalidad creadora y crítica*...para desenvolverse positivamente...(elementos de la investigación). Enseñar a investigar *descriptivamente*...se orienta hacia la descripción de su estructura y de su proceso... (fases, secuencia y articulación). Enseñar a investigar *analíticamente*...se elige una investigación (modelo)...se desmonta y desestructura para determinar sus elementos articulantes. Enseñar a investigar *críticamente*...hay un estudio analítico previo... (consideraciones y reflexiones de carácter crítico).

⁵² Se eliminó la asignatura de métodos de investigación, que después lo retomó la universidad de Nuevo León, con el argumento de que confundía a los estudiantes y además de que no existían dichas metodologías.

Enseñar a investigar *prácticamente* (producir efectiva y realmente conocimientos científicos... (Sánchez, 2011, pp. 49-50).

Para Sánchez Puentes refiere al modelo curricular como el punto de quiebre para empujar el proceso hacia la investigación, obviamente requiere de una intención práctica en función de formar al investigador, configurándolo creativamente y entrenándolo críticamente, es en esta intención del autor quien diseña un estrategia pedagógica que se apoya en tres eje estructurantes:

Tener el referente empírico, orientar la enseñanza hacia la investigación y aprender a investigar prácticamente al lado de otro; por la “*vía-artesanal*”, es decir, tutor-investigador y el estudiante-aprendiz (Sánchez, 2011, p. 50).

El sentido de formar hacia la investigación guarda un trasfondo de intencionalidad en este caso para el autor, es la práctica, conlleva a un *saber hacer* o *saber práctico*, las intenciones del tutor-investigador es hacerlo participar y colaborar hacia la producción; esto podemos decirlo que se logra con mayor facilidad cuando se realizan trabajos colectivos como el que precede a esta investigación.

Formar hacia la investigación es por la “*vía artesanal*” conlleva “la enseñanza del quehacer científico con carácter artesanal predomina el traspaso directo e inmediato de conocimientos prácticos, a la aplicación concreta de saberes particulares” (Sánchez, 2011, p. 51), con esto es posible lograr construir el oficio del ser científico.

Otro de los planteamientos en función de empujar el sentido de formar hacia la investigación, está el planteamiento de la Investigación-acción participativa en la educación (IAPE) fundamentalmente en América Latina, constituye una ruptura epistemológica en función de lo éticamente aceptable y políticamente viable en el contexto particular de las instituciones al retomar las experiencias que se han hecho en otros países con similares condiciones de pobreza.

Éste planteamiento está basado en los términos propuestos por Paulo Freire (2008) el de articular la investigación en función de la educación como un proyecto político de liberación cultural, orientado a “leer el mundo” en la cual la educación popular se convierta en instrumento de acción cultural y política para transformar a la sociedad a través de la cooperación, la toma de decisiones autónoma, la participación política, y la responsabilidad ética.

...la metodología que defendemos exige... que, en el flujo de la investigación se hagan ambos sujetos de la misma, tanto investigadores como los hombres del pueblo que, aparentemente, serían objeto. Cuando más asuman los hombres una postura activa en la investigación temática, tanto más profundizan su toma de conciencia en torno de la realidad y explicitando su temática significativa, se apropia de ella (Freire, 2008, p. 131).

Un planteamiento que se orienta y se dirige en función de una “horizontalidad y diálogo” con base en las relaciones de poder y de conocimiento ético de una participación auténtica; por lo que, para Fals-Borda (1987) “la participación siempre implica la participación política, aun cuando el proyecto en sí mismo no sea político” (p. 126). Para ello será necesario considerar el diálogo como posibilidad, producir conocimiento de manera colaborativa con un poder político emancipatorio y transformativo (Flores, Montoya y Suárez, 2009). Es decir, construir conocimiento desde los grupos sociales y comunitarios con la intención de lograr un cambio social.

Los actores docentes del Colegio, tienen la oportunidad de considerar la propuesta de IAPE en función de contar con grupos numerosos y establecer una coordinación de grupos de investigación, o bien, trabajar de manera cooperativa con colectivos de investigación tomando como punto de partida el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP).

Desde la epistemología del Sur como una construcción que, desde los pueblos originarios en función no de una geografía, sino por el hecho de contar con un hemisferio poblado en su mayoría por gente pobre y de origen latino.

La epistemología del Sur es una metáfora del sufrimiento humano por el capitalismo y el colonialismo a escala global y de la resistencia para superarlo o minimizarlo, Es por eso un Sur anticapitalista, anticolonial y antiimperialista. Es un Sur que existe también en el Norte Global (De Sousa, 2011, p. 43).

La epistemología de Sur se acuerva de dos tipos de sociología de acuerdo con De Sousa (2010), por un lado la *sociología de las emergencias (SE)*, como posibilidad concreta; segundo, la *sociología de las ausencias (SA)*, ésta como posibilidad de respuesta a los planteamientos de la cultura occidental, es decir, la investigación de las alternativas que caben en el horizonte de la posibilidades concretas. En tanto que la SA, amplía el presente con posibilidades futuras (p. 41). Es decir, lo que toda vía no sucede (*el Todavía-No*).

Para De Sousa el *Todavía No* contenido en la sociología de las emergencias, posibilita el ampliar simbólicamente los saberes, prácticas y sujetos de modo que, ellos puedan identificar las tendencias del futuro; es decir, actuar en función de las posibilidades para minimizar la esperanza. Para éste tipo de sociología conlleva a encontrar las posibilidades (como potencialidad), como sobre las capacidades (potencia). Lo *Todavía-No*, tiene sentido (en cuanto a posibilidad), pero no tienen dirección, ya que tampoco puede acabar en esperanza como desastre, es decir, la SE sustituye la idea mecánica de determinación por la idea axiológica del cuidado. La mecánica del progreso es sustituida por la axiología del cuidado (De Sousa, 2010).

La formación hacia la investigación en el bachillerato conlleva a construir una investigación dialéctica entre concepto y producto para dar inicio al fomento de una mentalidad científica (Sánchez, 2011) para dar paso a lo propuesto por Bloch en términos de que “los conceptos fundamentales no son accesibles sin una teoría de las emociones” (1995, p. 306).

La Epistemología del Sur propone el trabajo colectivo como posibilidad de transformar a la sociedad y que ella exige siempre una cobertura emocional, sea de entusiasmo o la indignación. La SE y SA para De Sousa (2009) marcan un hito para la investigación, implican una toma de distancia con relación a la tradición crítica occidental; con base en ellas, es posible construir una alternativa, a la cual llama epistemología del Sur.

Dos premisas abona De Sousa al proponer la epistemología del Sur; uno, la comprensión del mundo es mucho más amplia que la comprensión del mundo occidental. Segundo, la diversidad del mundo es infinita, una diversidad que incluye modos distintos de ser, pensar y sentir, de concebir el tiempo, las relaciones entre seres humanos y entre humanos y no humanos, de mirar el pasado y el futuro, de organizar colectivamente la vida, la producción de bienes y servicios y el ocio (De Sousa, 2010, p. 43).

En resumen el autor opina que el mundo latinoamericano, no necesita de alternativas, sino un pensamiento alternativo de alternativas. La epistemología del Sur, se funda en la ecología de saberes y niega la existencia de la ignorancia o el mismo conocimiento en general; toda la ignorancia es ignorante de un cierto conocimiento y todo conocimiento es triunfo de cierta ignorancia en particular. Por ello, la ecología de saberes en cada fase es conveniente cuestionar si lo que se está aprendiendo es valioso, o si debería ser olvidado o no aprendido; por otra parte, todas las prácticas de relaciones entre los seres humanos, así como entre los seres humanos y la naturaleza, implican más de una forma de conocimiento y, por ello, de ignorancia.

6.2.2 Construcción de sentidos en la formación del estudiante en docentes del CCH

Los docentes de la CCH construyen sentidos en sus prácticas pedagógicas para la formación de sus estudiantes, esta Construcción se da en función de dispositivos fundamentales; el primero, los contenidos del plan y programas de estudio; segundo, la situación biográfica cómo posibilidad en si misma del actor; ambas constituyen las bases para abonar y fundar un perfil de egreso que demandan los tiempos actuales a las instituciones como el CCH, en este tenor, siete sentidos se instituyen: *Formación colaborativa, Formación valoral, Formación y reconocimiento del Otro, Formación y la apropiación del contexto, Formación en habilidades cognitivas, Formación del sujeto crítico reflexivo y Formación para la vida.*

• *Aprendizaje colaborativo*

La innovación tecnológica al servicio de los poderosos no solamente les ha redituado ganancias que hasta el tiempo nos lo han vendido, sino que también han modificado el conjunto de relaciones sociales y la transformación de los contextos, éstos exigen cambios en los modelos educativos, es en este tenor los actores docentes del nivel medio superior se sienten presionados por estas condiciones y tienden los puentes necesarios para construir un sentido de formación relacionado con el aprendizaje colaborativo; uno de los factores que favorecen este tipo de aprendizaje son la creación de ambientes colaborativos como lo es el trabajo cooperativo en sí mismo y sus implicaciones.

...la estructura del colegio y de los laboratorios, este se orienta mas a un trabajo de tipo >colaborativo<, porque los chicos de que se sientan en el laboratorio; la estructura de los laboratorios favorecen el trabajo en equipo (CCHO_QUIM_vesp).

...yo pongo mucho énfasis en el trabajo >colaborativo<, ese tipo de trabajo a mí me ayuda a romper barreras. Nosotros sabemos que el profesor de matemáticas es uno de los peores visto por los alumnos (CCHN_MAT_mat).

...dirigidos hacia el aprendizaje >colaborativo< para que el alumno aprenda a trabajar en grupo, relacionar los contenidos y buscar estrategias que permitan un desarrollo en los alumnos de que sean capaces de realizar un trabajo en equipo (CCHV_COMP_mat).

...la que más me gusta es el aprendizaje >colaborativo<, que tiene sus bases en Vigotsky con la Zona de Desarrollo Próximo, y esto está también en estrecha relación con la asignatura que imparto, que tiene que ver con las ciencias sociales (CCHO_HING_mat).

Qué se pretende lograr en los ambientes colaborativos, con él se intenta propiciar acciones en las cuales se estimulen las habilidades individuales y grupales que toman como punto de partida la discusión entre los estudiantes de diferentes conceptos y ayudan al mismo estudiante a fijar o moldear una posición, y con ello, logra aprender nuevos aprendizajes, además se agrega un ingrediente más, la responsabilidad de que cada estudiante es responsable de lo que aprende.

Un proceso interpersonal queda transformado en otro intrapersonal. En el desarrollo cultural del niño, toda función aparece dos veces: primero, a escala social, y más tarde, a escala individual; primero, entre personas (interpsicológica), y después, en el interior del propio niño (intrapsicológica). Esto puede aplicarse igualmente a la atención voluntaria, a la memoria lógica y a la formación de conceptos. Todas las funciones psicológicas superiores se originan como relaciones entre seres humanos (Vigotsky, 1979, pág. 92).

Es decir, el aprendizaje colaborativo se convierte en un conjunto de métodos e instrucciones, así como de entrenamiento, en gran medida las estrategias se apoyan con el uso de la tecnología para propiciar el estímulo de habilidades mixtas (aprendizaje y desarrollo personal y social), donde cada integrante del grupo es responsable de su aprendizaje como el de los otros (Lucero, 2003); éste tipo de aprendizaje se enriquece en función de las actividades pedagógicas que proponga el actor. Por Por otra parte, los

actores docentes deben de propiciar ambientes colaborativos, propiciar espacios en los cuales se diferencien los puntos de vista como estrategia para que le permita al estudiante adquirir niveles de conocimiento a partir de las interacciones grupales, ya que enriquecen a la individualidad como potencian las habilidades personales y grupales.

Diversos estudios Mayer (2000), Maldonado (2007), Lucero (2003), entre otros han descubierto que el estudiante aprende con mayor facilidad en ambientes cooperativos, en los cuales se muestra que cada miembro del grupo cuenta con una Zona de Desarrollo Próximo, ya que ésta, se combina con los niveles de ayuda que los propios compañeros del grupo pueden ofrecer, es decir, el aprendizaje se mira como un proceso de comprensión que se produce cuando el estudiante participa activamente en la aprehensión y elaboración del conocimiento, es precisamente el constructivismo social, en el cual, la cultura y el contexto son importantes en la formación de dicho entendimiento (Vigotsky, 1979).

...se validan las interacciones sociales, como también la visión de que el aporte de dos o más individuos que trabajan en función de una meta común, puede tener como resultado un producto más enriquecido y acabado que la propuesta de uno sólo, esto motivado por las interacciones, negociaciones y diálogos que dan origen al nuevo conocimiento (Zañartu, 2003p. 2).

El trabajo colaborativo lleva de la mano el aprendizaje en sí mismo, porque el actor y el diseño de sus prácticas pedagógicas se constituyen desde un enfoque cooperativo de la gestión que implica dividir la clase en grupos (Apple y Beane, 2000), éstos autores narran de como las escuelas pueden lograr ser democráticas en su constitución y así como la gestión de los aprendizajes, ambos se dan en función del sentido de la responsabilidad entre sus miembros y del grupo, por ello, se logra que la escuela como el estudiante sean exitosos en sus aprendizajes.

El sentido aprendizaje colaborativo gestado como acción social adquiere una reciprocidad entre sus miembros del grupo o equipos de trabajo dependiendo de la estrategia de aprendizaje que opte el actor docente; se aportan argumentos los cuales deben ser tratados de manera crítica y constructiva, se inserta un proceso de lograr consenso de acuerdos, desacuerdos, así también de argumentos. El sentido aprendizaje colaborativo lleva al grupo a un final que no se reduce en una sumatoria de individualidades sino todo lo contrario un trabajo cooperativo como producto de integración de la negociación y cohesión que alcanza el grupo (Maldonado, 2007).

La reciprocidad de las acciones en los miembros de un grupo cooperativo se convierte en un proceso en construcción, son los sujetos miembros del grupo quienes le dan vida y movimiento al trabajo cooperativo, ya que, al mismo tiempo que se vierten ideas ésta se modifican en función del hasta dónde quieren llegar (Stigliano y Gentile, 2006). Por su parte Gurevich (2003) plantea que los aprendizajes en

grupo son producto de las reelaboraciones sucesivas de las representaciones de cada estudiante y que se dan por la negociación intersubjetiva de significados a través de los acuerdos, consensos y discensos.

Cómo lograr lo anterior, si actores y programas de estudio no se orientan desde el trabajo cooperativo sino desde una individualidad, además es más “fácil” en el NMS, ya que, los estudiantes aprenden o aprenden, y por naturaleza misma de algunas asignaturas, como las que corresponden a las Ciencias Naturales siempre se trabajan en equipo por cuestiones de recursos y las temáticas concretan los aprendizajes del programa y se llevan a establecer un tipo práctica cooperativa a través del laboratorio, y es precisamente que en el Colegio en los laboratorios que componen el Siladin los estudiantes tienen la oportunidad.

Lo que decía Marx en su momento de que el docente requiere ser educado, los docentes deben aprender a trabajar en entornos colaborativos y ayudar a los jóvenes a aprender de forma autónoma basándose en la adquisición de competencias clave (Coba, 2011p. 33). Pero para ello, será necesario formar a los docentes con el objetivo de construir en ellos un enfoque cooperativo que cumpla con los objetivos comunes de las áreas académicas con el perfil de egreso.

• *Formación valoral*

El actor docente orienta y guía sus acciones desde su condición ética y profesional hacia la formación en valores, con la intención de optar por un cambio de actitud valoral, para una mejor y mayor convivencia y formación humana con la premisa de ser cada día más y mejor. Son algunas de las premisas que consideramos necesarias a partir de las circunstancias que viven en la actualidad y fundamentalmente los funcionarios de instituciones públicas del gobierno mexicano, basta con mirar la profunda corrupción y que el corrupto mayor como el que ocupa el actual gobierno de la república nombre a uno de sus cercanos colaboradores “amigo” y lo exonere de cualquier señal de corrupción⁵³.

...resolver problemas y entonces si se aprende a orientar tiene que tener una serie de >valores<, primero fundamentados de tal manera que sea crítico el muchacho y eso está funcionando hacia donde debemos de ir y entonces teniendo claro esos conocimiento si el aprende a aprender, entonces aprendería a transformar una gran cantidad de cosas (CCHN_MAT_vesp).

...es formar personas integrales, ciudadanos, personas que vayan desarrollándose tanto en >valores<, en principios, en poder comprender el mundo en poder analizar la realidad y si bien en mejorar su colonia su país (CCHA_Ly11_mat)

⁵³ Peña Nieto se le acusa desde el gobierno que encabezó en el Estado de México tiene al mismo secretario de Obra pública hasta nuestros días (desde 2007) y es una de los operadores financieros que han convertido el servicio público en socios de empresas constructoras fundamentalmente extranjeras, porque es más fácil depositar dinero en el extranjero para estos personajes, que son imposibles de rastrear; además, desde que fue gobernador las empresas españolas son las que han sido beneficiadas en contratos directos en construcción (HIGA, OHL, Olderbresh...). Él como presidente recibió una casa valuada por más de 7 millones de dólares, lo mismo dos secretarios Videgaray y Osorio Chong.

...se refiere a cómo los compañeros estudiantes van cambiando las actitudes y >valores<; y que tiene que ver con las habilidades, orales y demás (CCHO_FIL_vesp)

...la reestructuración de los >valores< de los muchachos porque eso es muy importante en la ciencia, no olvidar que las ciencias no se pueden ejercer sin valores, eso es también parte del constructivismo que tratamos de hacer (CCHO_FyQ_vesp).

Formar valores en el CCH tiene y es un sentido porque la acción del actor docente adquiere estatus de acción social, ya que, la sociedad exige no sólo conocerlos, saberlos, sino practicarlos y el sistema educativo nacional y la escuela en particular puede ser el punto de quiebre entre gobierno corrupto y sociedad sometida a la corrupción, y no como lo dijo Peña Nieto⁵⁴ que la corrupción es de índole cultural. Por su parte Goldbecker (1976) propone que los valores pueden ser enseñados por los docentes y aprendidos por los estudiantes, a través de procesos reflexivos llevándolos a una corriente de conciencia de lo que han vivido y cómo mejorar o cambiar dichas situaciones.

Hasta dónde existe la posibilidad de un actor docente tenga la oportunidad de transformar al estudiante cuando ejemplos sobran de gobiernos corruptos y bandas delincuenciales que operan al amparo del poder⁵⁵ y en plena luz del día. Una triada situacional compone el planteamiento de Goldbecker (1976) y está en función del mismo estudiante, sus *pensamientos*, sus *valores* y sus *emociones* y a través del análisis introspectivo se conduce a un cambio de conducta, una transformación en el patrón de comportamientos. Esta triada podrá dar el empuje para que el estudiante tenga esa oportunidad de practicarlos, los actores docentes podrán inundar a las instituciones con una práctica de valores inalienable a procesos corruptores como los que denuncian algunos docentes del Colegio en el cual incurren sus colegas⁵⁶.

Es posible que se modifique el tipo de racionalidad en la cual operan a nivel social los servidores públicos o todo aquello que representa una relación de poder o se confirma lo que en su momento Bourdieu publicara “La gran fuerza de la transmisión de una cultura de clase está en el lograr confundir lo que es necesario con lo que es útil sólo para la clase dominante” (Bourdieu y Passeron, 2009, p. 31), porque el actor docente construye un sentido referido a la formación valoral, porque tiene una

⁵⁴ Presidente que más se le ha acusado de corrupción y quien ha protegido a gobernadores corruptos y quien en su actual sexenio ha espiado de manera cibernética a periodistas, opositores y comisionados de CIDH quienes pretendían aclarar el caso Ayotzinapa.

⁵⁵ En Morelos desde el gobierno de Carrillo Olea, se demostró que su jefe de policía era quien cobraba los rescates de los secuestradores dirigidos por “el mocha orejas”, la muerte del hijo del poeta Sicilia y sus amigos, se hizo posterior a la denuncia en contra de unos policías que habían pedido dinero a cambio, “los gafes” cuerpo de élite del ejército en Coahuila desaparecieron cientos de personas a plena luz del día, etcétera.

⁵⁶ En el sistema categorial p. 142 aparece un código CID corresponde a la categoría “Conductas inapropiadas del docente” en ella están contenidos los relatos que los actor docentes dan cuenta de los procesos de corrupción en los cuales los actores docentes del bachillerato de la universidad incurren en contra de sus estudiantes.

esperanza, qué hacer para que no se quede en eso, en solamente esperanza, cómo construir una utopía en el horizonte de posibilidades será que esa utopía está dentro de lo “Que un sistema de educación contribuya a poner en crisis más que a confirmar una estructura de clase (p. 27).

El actor docente tiene la última palabra, el sistema no lo puede limitar, no cuenta con los recursos suficientes como para controlar lo que hace en el aula, además es autónomo y cuenta con libertad de cátedra, entonces es posible que “la autoridad pedagógica y el trabajo pedagógico se usen consciente o inconscientemente para derrumbar la misma estructura que había legitimado la autoridad para los propios fines” (Bourdieu y Passeron, 2009, p. 27). Apostarle al uso de la razón y el dialogo interno entre los jóvenes estudiantes es permisible que ellos se descubran así mismos de manera racional y autónoma. Para ello se apela que “Él puede tomar conciencia de lo que pasa en su relación con el formado y a partir de esta toma de conciencia hacer un retorno reflexivo sobre sí mismo” (Ferry, 1996).

Una propuesta que se apoya en los planteamientos de Colberg se racionaliza en el sentido de una triada que opera para la formación valoral en términos de *selección* (libertad para decidir), *apreciación* (apreciar y disfrutar la selección) y *actuación* (acorde a la selección); se persigue que el alumno desarrolle y adquiera una conciencia personal la elección de los valores a través de la educación que permita la convivencia y la formación ciudadana con valores éticos y morales (Zavala y Zavala, 2011, p. 5), hasta dónde es posible que el estudiante e incluso el actor docente tenga la oportunidad de elegir, sino más bien, el trabajo te elige a ti.

El trabajo del actor docente en relación a la formación del joven estudiante del nivel medio superior de la UNAM conlleva a una complejidad por la naturaleza que presenta el propio estudiante, además es una formación de complementariedad porque no solamente la escuela forma valores, también puede deformarlos, la sociedad o cultura que comparte con otros también influyen en el comportamiento, los pensamientos y emociones por lo que siente conducen a tener un tipo de comportamiento; entonces:

...cuando un formador (cualquiera sea él), realiza un retorno sobre sí mismo, sobre sus motivaciones, deseos, angustias, maneras de tener miedo del otro, o no, tratamiento del otro como un objeto de poder, o no, cuando hace, entonces, ese trabajo está efectuando un trabajo sobre sí mismo, que de alguna manera lo constituye en sujeto real como persona con respecto a sí mismo y no como máquina (Ferry, 1996).

La formación en valores, implica el quehacer del estudiante a partir de su experiencia de vida, su canasta de grandeza, tiene una peculiaridad en el sentido de retroalimentación para ser más y mejor sujeto.

• **Formación y reconocimiento de la Otredad**

...a lo largo del semestre entonces ellos cuando son capaces de >reconocer< sus capacidades como las de sus compañeros, estamos del otro lado y están este valorando la eh este el significado realmente de estar en la escuela el por qué y el para qué (CCHO_QUI_vesp).

...libertad de cátedra, si hay, >reconocimiento< del docente con el alumno y viceversa, afortunadamente no se inmiscuyen, ahora cómo opera, ahora como opera en el aula depende de cada profesor (CCHO_HING_mat).

...eso de poder >reconocer< que a veces si un Profesor se dedica la docencia porque eso eligió porque está preparado y bueno lo importante es poder relacionarse con los alumnos sin gritos en insultos sin castigos lo importante es la relación maestro alumno (CCHA_Lyl_mat).

Lo otro, el otro, una categoría que se ha construido en función del contexto histórico y social, en el siglo XIX el estructuralismo lo interpretó en función de la diferencia cultural, en el siglo XX el funcionalismo lo vinculó con la diversidad cultural (Guglielmi, 2006); por otra parte, la antropología cultural sus aproximaciones las construye con base en imágenes y modelos del Otro empero cultural, que también depende en gran medida de las influencias del contexto histórico y social de la época.

En su momento, los europeos reconocieron a los Otros “cultural” en función de un marco de la dependencia, por lo que, la apropiación del Otro se da a partir de la necesidad de tener y hacer más por cuestiones de ambiciones, de riqueza que de los propios nativos de América en función de sus aportaciones culturales, en ese sentido, al Otro cultural es reconocido a partir de no ser nativo de esas tierras de ultramar, sino que formaron parte del mundo comercial y económico de tipo dependiente (Mancusi y Faccio, 2003, p. 23).

De esta manera surge una visión de mundo que sienta las bases en el reconocimiento del Otro desde el punto de vista geográfico, una división geográfica que impone una dicotomía de relaciones entre sociedades; la metrópoli o burguesía impone un Nosotros cultural y por otra parte, la antropología mira a las colonias como los “Otros” que para Ferry son el Nosotros, los alejados del mundo europeo y estadounidense principalmente.

En su momento clasificaron a las sociedades como civilizadas, en este caso los invasores fueron reconocidos como metrópolis quienes dirigieron las colonizaciones a punta de horca y cuchillo y a quienes lograron dominar, las llamaron barbarie, y a los que no se dejaron, de plano los llamaron salvajes. La otredad se construyó bajo los escombros de la barbarie impuesta por los “civilizados”, entonces, es y fue peyorativo lo que conocemos como otredad, con este contexto, la otredad es un concepto que marca la ausencia de los rasgos europeos “para alcanzar los mismos estados

evolutivos” (Guglielmi, 2006), el Otro y su comprensión estaba determinado por la inferioridad, por ello los llamaron los naturales, indios, indígenas, una inferioridad cultural según los salvajes europeos.

Una de las aportaciones de ver al Otro no en su inferioridad cultural y ni mucho menos en su “atraso” con respecto a los europeos, sino mirarlo como lo que es, Otro diferente a mí, lo diverso, lo ajeno a mí, es sin duda Malinowski (1984), además quien aporta una nueva técnica de observación participante, funda las bases de un relativismo cultural, la teoría del otro como método, al considerar que cada cultura satisface las necesidades básicas de un grupo con una configuración siempre distinta y entendible sólo bajo sus propios términos.

Son estos términos los que evocan el declive de una antropología, para surgir otra que configura la decadencia de las colonizaciones e inician los procesos de nacionalización y descolonización que tiene su vigencia hasta el día de hoy (véase los trabajos de Sousa) y desde esta postura surge un cambio de visión antropológica y se da por hecho, que en el mundo fundamentalmente latinoamericano se da una especie de occidentalización, es decir, la influencia cultural de occidente transforma o asimila gran parte de las culturas a escala global (Guglielmi, 2006).

Desde el contexto antropológico, Claude Levi-Strauss (1998) considera que deben estudiarse aquellas sociedades o culturas que aún puedan ser consideradas “primitivas”, ‘antes que desaparezcan completamente’, sin embargo podemos mirar la otredad como la diversidad, es decir, la cultura se concibe como el proceso de producción que contribuye cualquier sociedad a través de una representación o reelaboración simbólica de las estructuras materiales, a reproducir o transformar el sistema social. Cultura (como superestructura ideológica) y sociedad (como estructura material) ya no representan instancias separadas que deben ser estudiados por disciplinas diferentes, cada producción cultural supone una organización material y social específica (Guglielmi, 2006).

Se reconoce a la razón como parte de la construcción cultural y la filosofía es quien se encarga de incluir al Otro. Este Otro, es posible que se constituya en función de sus componentes individuales, sociales, culturales que delimitan y reestructuran el concepto de la razón en la contemporaneidad; es decir, aquello que actúa como límite de los procesos racionales e interactúa con ellos. La otredad significa, en esta concepción, el modo en que la racionalidad occidental fue interpretando, lo que no se presentaba con sus mismas características y a través de formas culturales muy disímiles. Son las estrategias conceptuales por medio de las cuales la racionalidad occidental fue otorgando significado a todo lo diferente a ella.

Para Marx (2001), los procesos de producción constituyen las bases de la concepción de la realidad, al hombre se le mira como una totalidad en sí mismo, son sus actividades materiales y espirituales las que lo complementan “ No es la conciencia del hombre la que determina su ser sino, por el contrario, el ser social es lo que determina su conciencia” (p. 26); es decir, la vida material adquiere representación por los sujetos, allí está el campesino con la tierra, el obrero a su fuerza de trabajo y creación en la fábrica, el profesor a la docencia, es la vida material la que nos hace sentirnos parte de lo que hacemos y nos da la forma de lo que somos, nos crea una identidad, establecemos determinadas relaciones necesarias e independientes de nuestra voluntad, las relaciones de producción y reproducción corresponden al desarrollo de las fuerzas productivas del momento, sin embargo, el sistema intenta desarraigar justamente al trabajo como la actividad creadora y generadora de la riqueza, al no reconocer a los Otros como una posibilidad, que somos y de lo que podemos ser, y aquí la parte importante del actor docente de ubicar en un horizonte de posibilidades su quehacer con el Otro(s), educar desde una utopía.

Los procesos por los cuales el hombre experimenta diversas formas de organización que en su momento se definieron en función de la división internacional del trabajo, hoy por hoy, la división del mundo se da a partir de la globalización de las leyes del mercado, la oferta y demanda que trae al parejo el consumismo, abuso y desuso de la tecnología, constituyen un condicionamiento que no sólo afecta a los productos espirituales de los individuos de un grupo social, sino que también incluyen las manifestaciones culturales de un pueblo, e incluso su lenguaje.

Para otros, como Nietzsche (1985), es el cuerpo y el lenguaje quienes consagran la existencia del hombre en el mundo “ el hombre... ansia las consecuencias agradables de la verdad, aquellas que mantienen la vida; es indiferente al conocimiento puro y sin consecuencias” (Nietzsche, p. 21); desde aquí surgen estudios fundamentalmente de la teoría crítica en función de cómo la sociedad moderna y pos-moderna se ha apoderado del sexo, cuerpo, y clase para sentar las bases de la educación, la explotación y condenar a la miseria a poblaciones enteras.

Entonces, qué es formar en la otredad, qué es lo que implica, tiene que formar en el sentido de reconocer al Otro, ese Otro que también es Nosotros como lo dice Ferry; es posible considerar que la otredad significa que te adueñas de la persona con la que estás hablando, es decir, los encuentros cara a cara los inducen o nos inducen en el sentido del “si yo fuera tú, haría esto”, entonces la otredad se convierte en una opción para quienes dirigen y orientan a ese Otro de ser ese mismo Otro.

Las condiciones sociales, políticas, materiales, económicas y culturales en las cuales cohabitamos, nos conducen a la necesidad de formar y orientar a los estudiantes en función de reconocer a los Otros como parte del nosotros; conlleva a establecer una postura epistemológica que explora discursivamente

la imagen cultural que los propios pueblos construyeron y que en su momento fueron salvajemente tratados, donde la heterogeneidad y las diferencias se encuentran sumidas en un lenguaje homogéneo, integrados en categorías como “pueblo, clase y nación”.

Al estudiante se le empuja a reconocer al Otro en función de su individualidad, es él mismo, es el darnos cuenta de nuestra existencia, del estar aquí (Heidegger, 2008) ante un grupo, una sociedad, recobró mi individualidad que me pertenece, pero que no me había dado cuenta de saber de mi existencia en función de esa misma sociedad, entonces, “la otredad es un sentimiento de extrañeza que asalta al hombre tarde o temprano, porque tarde o temprano toma, necesariamente, conciencia de su individualidad” (Paz, 1993, p. 36). Hasta donde el estudiante y nosotros podemos darnos cuenta que existimos y que somos entes aislados y a la vez formamos parte de los otros, o lo que Octavio Paz llama que somos una individualidad plural y que la forma en que nos manifestamos de manera lógica y coherente a la vez escondemos a Otro; somos lo que para los hombres de conocimiento de la sociedad mexicana consideran, que el hombre actuaba con 13 máscaras, trece personalidades, somos actores de 13 obras diferentes o similares, somos los actores importantes de dicha obra; pero la sociedad moderna no tolera, exige la formación de un tipo de sujetos, y dicha formación corresponde a las instituciones escolares y recae el peso a los actores docentes en reconstruir una tipicidad de comportamientos como mecanismos de control.

Por lo que, formar en términos de la otredad, implica reconocer al Otro(s), en su momento ya Ferry lo había dicho “somos nosotros” entonces los actores docentes del Colegio orientan y guían sus acciones en función de formar a los estudiantes con base en las carencias sociales como la falta de asombro, la ausencia de solidaridad, la presencia cada día mayor de la indiferencia, conlleva empujar a los estudiantes hacia un retorno de sí mismos, entonces formar hacia la otredad “es lo que nos identifica como persona dentro de una cultura, sociedad de las cuales nos identificamos individualmente. Haciéndonos partícipes de esa cultura pero con nuestro propio sello de identidad” (Paz, 1993).

La otredad, implica la alteridad, ésta me permite reconocer en el otro, o lo que descubro del otro lo que lo hace ser él y no yo; La alteridad hay que entenderla a partir de una división entre un “Yo” y un “Otro”, o entre un “Nosotros” y un “Ellos”. El “Otro” tiene costumbres y tradiciones y esta alteridad me permite reconocer en el otro las diferencias que hacen de mí y en cierta forma me reeduca para alternar mis comportamientos como si yo fuera por momentos ese Otro.

- ***Apropiación del contexto***

La formación del estudiante de bachillerato de la UNAM tiene motivos para ser integral, en función de la estructura institucional además sus orígenes propedéuticos, esto conlleva a que los actores docentes

empujen al estudiante a la apropiación del contexto social como oportunidad que los propios estudios posibilitan.

...en este caso de la filosofía, como es que ésta se encuentra dentro de su cotidianidad, o de que manera ellos la ubican en sus >contextos<, entonces trato de dirigir mis actividades hacia este punto (CCHV_HUM_mat).

...es prácticamente la manera en que manejo los contenidos, o bueno incluso en ocasiones dejo tarea para que resuelvan en casa que son problemas relacionados precisamente con ese >contexto< próximo a ellos (CCHV_FyM_vesp).

...yo expongo los datos generales del >contexto<, el marco. Si ellos se van al marco en sí, pueden empezar a embonar las lecturas, y les tengo que corregir obviamente cuando hay intervenciones de ellos (CCHN_HIST_vesp).

...crear seres críticos, reflexivos, que puedan analizar su propia situación histórica, que puedan analizar dentro de un >contexto< histórico y en ese sentido pues todo lo que yo hago dentro de la materia es para que ellos sepan primero percibir una realidad (CCHO_FIL_vesp).

Entonces, qué es el contexto social del cual los estudiantes deben apropiarse, los contextos son múltiples, porque se sitúan en función de lo que son y hacen los actores, en este sentido el contexto sirve para ubicar y orientar nuestras acciones; el contexto está referido a espacios relativamente autónomos en los que actores, agentes y sujetos ocupan relaciones de dominación y subordinación (Bourdieu, 1987); para Bourdieu, los contextos los mira como lo que son, campos, una construcción histórica que viene desde del medievo, en donde las grandes legiones militares se dedicaban a invadir, demoler regímenes e imponer otro más bárbaro, dando origen a la construcción de un tipo de identidad a través de la fuerza y la coerción.

Para Wacquant (2004) las claves de comprender los procesos de exclusión o inclusión de dichos campos se vinculan directamente con *habitus* y *capital cultural*. El contexto social en el cual el estudiante y actor docente puede ubicarse en función de su situación biográfica, se convierte en una caja de herramientas con la cual logrará posicionarse por un intento de sobrevivir. El mundo social y circundante de la vida cotidiana y escolar no es un campo neutral, cada cual con cada quien tienen sus propias posiciones por encargo, obligación, según su rol, por presión, etcétera.

Apropiarse del contexto tiene que ser una condición radical y despiadada en el sentido del con qué cuento, cuál es mi canasta de grandeza con la que voy a compartir, departir o luchar por sobrevivir las condiciones que me heredan mis antecesores, producto de pactos en los cuales yo no participé, son despiadados para mí y sus circunstancias que me arrastran a la pobreza y miseria que nos toca vivir. Entonces, los contextos podemos situarlos desde lo político, artístico, educativo, académico, científico, etcétera.

Es por ello que, para Bourdieu los contextos los mira como lo que son, campos de batalla en el cual ocurren algún tipo de relación y por la cual luchamos con nuestras ideas o las de otros que nos hemos apropiado y forman parte de nuestra canasta de grandeza, esta ha sido alimentada, retroalimentada a lo largo de nuestras vidas y en diferentes contextos, nuestros aprendizajes y los contextos nos ponen a prueba y con ello templan nuestros bríos, logramos salir adelante e incluso en el fracaso, porque vivimos o somos hijos del intento. Son en estos campos donde se disputan espacios, ideas, logramos posicionarnos y en el mejor de los casos damos la lucha por construir un mundo mejor, es el mundo de las ideas con posibilidades de crecimiento del ser más y mejor.

Los campos de batalla adquieren una autonomía relativa en sí mismos, en los cuales, los agentes, actores, sujetos, ocupan relaciones de dominación y subordinación (Bourdieu, 1987). El contexto es un espacio que tiene sus entornos y contornos, en ellos se desenvuelven sus actores, pueden estar delimitados de manera física o bien, pueden ser simbólicos, estos los tomamos como referentes para comprender un episodio de las vidas de los otros que, según las circunstancias podemos apropiarnos como nuestras.

El contexto social está integrado a la sociedad, es decir, compartimos una cultura, tradiciones, lenguaje, territorio, etcétera, damos paso a la construcción de una comunidad, ésta nos da los límites o características que nos permiten comprender que la noción de contexto social está limitado por condiciones y factores: culturales, económicos, históricos, de poder, etcétera; en su conjunto dan vida y movimiento a la construcción de una identidad y que le dan forma a la realidad de una persona, un colectivo o una sociedad en su conjunto.

Entonces, el joven estudiante como cualquier otro sujeto en la tierra adquiere características sociales en función de los vínculos que establece con su entorno y sus factores, por lo que, el contexto social es una construcción de nosotros, empero es recíproco, es decir, el contexto es construido por cada uno, además incide en la realidad de cada uno de nosotros.

Las condiciones en las cuales nacen y crecen los individuos tienen cierta determinación en función de lo que es o será el sujeto, por lo que, ir a una escuela determinada, nacer con ciertas condiciones económicas, políticas, culturales, etcétera, estas van construyendo nuestro capital cultural que han de permitir con mayor facilidad o dificultad la apropiación del contexto, éste nos puede alejar o expulsar a partir de nuestra canasta de grandeza o de miseria que hayamos amasado en el transcurso de nuestras vidas.

Marx en su momento decía en términos a la crítica que hacía al materialismo mecánico propuesto por Feuerbach en relación a la producción del hombre y sus circunstancias que originan su condición:

La teoría materialista de que los hombres son producto de las circunstancias y de la educación, y de que por tanto, los hombres modificados son producto de circunstancias distintas y de una educación modificada, olvida que son los hombres, precisamente, los que hacen que cambien las circunstancias y que el propio educador necesita ser educado (Marx, 1976, pp. 2-3).

Es entonces que el sentido de apropiación del contexto tiene que ver en la intencionalidad del docente en función de que el Otro logre construir su caja de herramientas para poder lograr “algo” en ese “alguien”, el estudiante, y que ese “algo” ayude a incidir en el contexto y por ende transformarlo, es decir, podemos cambiar nuestras circunstancias de origen y para ello, como actores docentes fijar nuestros *motivos para* hacia una utopía en el horizonte; qué actor docente está dispuesto a ser reeducado en función de un cambio y una transformación.

Somos parte del proceso de una socialidad (Maffesoli, 1990), con ella, estamos macados por lazos y relaciones entre los miembros del grupo, en el cual, se favorece un lenguaje, se da un intercambio de conceptos y conocimientos que acompañan a los encuentros cara a cara para producir un intercambio de ideas, conversaciones que se orientan desde un capital cultural concreto como los son los actores docentes.

La socialidad es una forma lúdica de socialización entre los miembros del grupo (Maffesoli, 1990), en ésta, se estrechan los lazos entre sujetos que conducen a la integración del grupo, comunidad; dan una imagen de identidad, en este caso de universitario para pararse frente al contexto, no para contemplarlo, de eso se encargan los filósofos (Marx, 1976), sino de transformarlo a partir de su *habitus* y capital cultural que le proporciona la pertenencia a dicho grupo e institución.

El estudiante a través del *campo académico*, escolar e institucional, ambos regulados por las prácticas pedagógicas y discursivas de la diversidad de los actores conformados en academias, se convierte en un espacio complejo en su asimilación y permanencia en alguna de ellas por parte de los estudiantes, ya que en ellas, se componen por productores, distribuidores, consumidores e instancias legitimadoras y distribuidoras del bien (Sánchez, 2007). La escuela y sus entornos funciona en relación al vínculo que establece con diversos campos, en el cual, al estudiante construye su acervo para poder ingresar al campo de batalla que le espera, es el contexto social en el que se siembran las semillas del currículum escolar que han de germinar en dicho contexto a partir de sus vínculos y relaciones, para lograr transformarlo.

Para poder insertarse en ese mundo social y circundante de la vida cotidiana, mediado por el contexto particular que le otorga su acervo reconstruido en las instituciones escolares, éste lo conducirá a la aproximación a ese campo que le impone reglas en relación a las posiciones dominantes, ya que, estas determinan la posesión de capital y *hábitus* que imperan en dicho contexto, es decir, será aceptado o

rechazado acorde a su canasta de grandeza, y en consecuencia tendrá un tipo de apropiación para incidir y transformar dicho contexto.

El sentido de apropiación del contexto social tiene implicaciones no sólo de tipo formativas, ya Bourdieu y Passeron (2009) en su momentos refería al capital cultural como punto de partida para ser lo que se puede ser. El espacio social en el cual se desenvuelven los estudiantes y actores docentes, “es construido de tal modo que los agentes o los grupos son distribuidos en él en función de su posición... los más eficientes: el capital económico y el capital cultural (Bourdieu, 2005, p. 30).

- ***Formación de habilidades cognitivas***

Las prácticas escolares y discursivas las cuales los docentes atribuyen sentidos para formar a los estudiantes del nivel medio superior en la UNAM, en ellas construyen el sentido formación de habilidades cognitivas; un sentido en el cual a través de las habilidades se estimulan diversas formas de pensamiento lógico, creativo, crítico, entre otros; con ellas se constituyen un conjunto de operaciones mentales con las cuales los actores docentes estimulan en los estudiantes para que a estos les sirva para integrar información que adquieren a través de los sentidos biológicos; es decir, la información que se adquiere se convierte en conocimiento, conlleva a un conjunto de procesos mentales esto es, para los estudiantes encuentran una lógica y coherencia de lo que sucede en el interior de las aulas con las prácticas pedagógicas.

...tienen que ver con el desarrollo de ciertas >habilidades< sobre todo en de tomar en cuenta una parte de la naturaleza, replicarla en el laboratorio, y con ella desarrollar habilidades propias de las disciplinas en este caso, por ejemplo, sería manejo de instrumentos y equipos de laboratorio, de variables experimentales... (CCHO_BIO_mat).

...con mejor rendimiento, con mejor desarrollo de >habilidades<, de destrezas, de capacidades, o sea y estar, la última, la última reforma que se hizo a los programas fue en el 2003, de 2003 a 2013 ya han pasado 10 años (CCHO_LyL_mat).

...nosotros buscábamos >habilidades< para la escritura para la lectura, construir alumnos reflexivos que tuvieran dominio de las lenguas, pero en ningún momento se hablaba de prepararlos para la vida (CCHN_HISTI_mat).

...entre ellos mismos logran ponerse a prueba, y esto da la posibilidad de que todos ellos desarrollen >habilidades< de escuchar, leer, y comprender, y entre algunas otra (CCHV_HUM_mat).

Éste sentido formativo que los actores docentes construyen en el transito del estudiante por el Colegio se convierte en la piedra angular, un dispositivo que dota en el estudiante de autonomía, ser pensante y productivo, los dota de herramientas conceptuales y estratégicas para su actuar en el mundo social y

circundante de la vida cotidiana; ya que, se favorecen el estímulo del pensamiento científico como el ser objetivo, analítico, reflexivo, crítico, predictivo, trascendente, claro, preciso, simbólico, verificable y comunicable (Bunge, 1989).

Por otra parte, estudios neurocientíficos dan cuenta que la plasticidad es una propiedad fundamental del sistema nervioso (Bracqbien, et al., 2008), lo que significa para el psicólogo cambios de conducta asociadas con el aprendizaje, para el neurobiólogo modificaciones sinápticas y dendríticas, y para el neuroquímico cambios en la estructura de la síntesis y en la de gradación de moléculas de importancia neuroactiva (Delgado, 1992). De ahí que la plasticidad neuronal implica la existencia de una causa (aprendizaje) que produce un cambio, mientras que el cambio tiende a perdurar en el tiempo (memoria) (Mota, 2017).

Las personas que realizan procesos mentales, es decir, el uso de las habilidades cognitivas o metacognitivas, tal vez no se tenga la experiencia de que se tenga una ganancia de neuronas, pero estudios clínicos dan cuenta, que las neuronas tienen una alteración en su tamaño en el cortex cerebral, en el soma celular, en las prolongaciones dendríticas o en los axones, produciéndose como consecuencias de la ejercitación de estas habilidades, es decir, se da un incremento en la “calidad” del pensamiento del estudiante (Diamond, 1988).

Otra de las vertientes en relación a los procesos cognitivos que desarrolla el cerebro humano, están las aportaciones de Gardner con base a ocho inteligencias⁵⁷ que propone y que estas se desarrollan de manera independiente y en gran medida son producto de la dotación biológica del individuo, de su interacción con el entorno y de la cultura imperante en su momento histórico. Todas ellas se combinan y se usan en diferentes grados, de manera personal y única. Gardner (2001), basa su teoría en la ciencia del conocimiento, la psicología y la neurociencia, tomando en cuenta que en el cerebro existen neuronas que trabajan en forma diferente al procesar la información.

Entonces la inteligencia podemos definirla como la capacidad que tenemos los individuos para resolver problemas cotidianos y generar nuevos; por otra parte podemos crear productos y servicios que hacen posible un mundo social y circundante de la vida cotidiana que dan vida y movimiento a la cultura. Para Gardner (2001) la inteligencia es una capacidad que puede ser desarrollada y aunque no ignora el componente genético considera que los seres nacen con diversas potencialidades y su desarrollo dependerá de la estimulación, del entorno, de sus experiencias etcétera.

⁵⁷ En el texto “Estructuras de la mente” se describen 8 tipos de inteligencia: Lingüística, Lógico – matemática, Musical, Espacial, Cinestético – motriz o corporal, Interpersonal, Intrapersonal, Naturalista

Es una de las razones que los docentes del Colegio encuentran del estar allí en la institución escolar y con ello construyen el sentido de formación en habilidades cognitivas a través de sus prácticas pedagógicas y discursivas haciendo uso de un conjunto de dispositivos o soportes de la formación como los llama Ferry (2008) que están al alcance del actor docente, como lo son el currículum, las prácticas escolares y discursivas, las estructuras institucionales, los recursos didácticos, los talleres como la danza, ajedrez, teatro, entre otros, se convierten en lo que son dispositivos que estimulan las habilidades cognitivas o inteligencias múltiples.

Otro de los factores que habría que agregar a las instituciones escolares como el Colegio que no se limita a una serie de orientaciones del como transmitir conocimientos a través de sus dispositivos, es decir hay otras razones que hacen peculiar al CCH, la razón del cómo enseñar, diversidad en sus métodos, nivel académico de sus actores en su mayoría egresados del UNAM e IPN, por otra parte, quien orienta y guía sus acciones es el perfil de egreso que emana del currículum.

El bagaje cultural y académico con el que cuentan los actores, permite favorecer el estímulo de las habilidades cognitivas en los jóvenes estudiantes, es precisamente el sistema de disposiciones estructuradas características de la cultura “*cchra*” que para Bourdieu es el *habitus*. Con éste es posible que la enseñanza propedéutica del Colegio conlleva a la formación en todos los niveles de responsabilidad, se potencia la habilidad de aprender toda la vida y si es posible de forma permanente, desde la primer infancia hasta la última etapa de la tercera edad” (Ferry, 1990, p. 45).

Según Gardner (2001) cada inteligencia corresponde a ciertas área del conocimientos que prevalecen los gustos y el cómo el estudiante puede aprender mejor, el estímulo de la lectura, ejercicios matemáticas, el dibujo y la creación a través de la pintura, el canto, etcétera, hacen una formación holística con posibilidades de trascender a sus antecesores. Sin embargo, un problema que traen arrastrando los estudiantes que ingresan al colegio, la marca PISA, PLANEA o el propio Ceneval; en su mayoría están orientadas sus evaluaciones y entrenamientos de las propias escuelas hacia dos áreas, Matemáticas y Español o inteligencias lingüísticas, esto limita el desarrollo integral del estudiante y por el otro, hace más lento el proceso de formación o lo que se pretende lograr con el perfil de egreso en el CCH.

Hasta dónde los actores docentes del Colegio, tienen la oportunidad de modificar el enfoque tradicional al de inteligencias múltiples, así también, en relación a los estudios que anteceden al bachillerato logren comprender que la formación que traen consigo “la formación en competencias” es deficiente en función de los números estadísticos de rezago, permanencia, aprobación y deserción que muestra el

colegio como sus peores momentos⁵⁸, a saber de la información ventilada, pero no es privativo del colegio, esos números es un problema generalizado y de antecedentes no por lo que se hace, no se hace o se deje de hacer en el Colegio.

Los actores docentes del Colegio tienen la oportunidad de aplicar un enfoque de inteligencias múltiples, por otra parte, cuál es la compatibilidad con el de competencias, o bien, qué hacer para que cuando llegue y se encuentre con el estudiante, él como docente se convierta en la oportunidad institucional capaz de poder estimular, enseñar y comprender al estudiante. No podemos negar que los procesos de formación que vivimos en cada uno de los niveles escolares que componen el sistema educativo nacional tienen en común la formación fragmentada, cada asignatura, cada docente hace lo que puede o lo dejan ser y la filosofía del docente se reduce al “si nos dejan”. La Secretaría de Educación Pública y sus reformas interminables que iniciaron en 1994, hasta la fecha sigue dando vueltas sin una posibilidad de definir qué y cómo hacer de las instituciones a su cargo. Creó una reforma la última (2011), en donde se supone que integra los tres niveles básicos con el NMS con un enfoque común las competencias; hasta la fecha y desde que se iniciaron las evaluaciones internacionales, nada ha cambiado en cuestiones de resultados.

La formación de habilidades cognitivas que para Gardner (2001) son las inteligencias múltiples, ésta se convierte en un dispositivo para comprender como funciona el intelecto del hombre; y con ello establecer ciertos fines como la comprensión del mundo físico y la expresión del hombre; el uso del conocimiento en situaciones reales, como el hecho de llevarlos a plantear problemas reales de su contexto, esto no sólo los sensibiliza sino que asumen una actitud de investigadores para proponer soluciones en relación a los conocimientos adquiridos; por otra parte, las asignaturas brindan diferentes procesos formativos, además, establecen no sólo múltiples patrones de pensamiento, sino niveles de abstracción que le permiten gestionar sus propios recursos y hacerse de conocimientos nuevos.

• *Formación del sujeto crítico reflexivo*

La historia del hombre, es la historia de las luchas de clases, en su momento Marx lo afirmó de manera categórica; ese hombre a través del tiempo y con el uso de diversas teorías intenta apropiarse del mundo por lo que no se limita a cuestiones estrictamente cognitivas sino que se ubica desde la construcción de una estrategia entre los entornos y contornos de los roles en los cuales se desempeña,

⁵⁸ En el 2013 un nota periodística en el Universal se filtraron datos relacionados con la estadística institucional que mostraban el supuesto fracaso de la institución, pero jamás compararon que áreas como Matemáticas y Física no es un problema del Colegio sino es el talón de Aquiles del Sistema Educativo Nacional, lo que tampoco dijeron es que el dato de 60-65% de eficiencia terminal está por encima e incluso de los países de la Unión Económica Europea

ya que le permiten mirar las rupturas epistemológicas que atraviesa al mismo hombre a lo largo de su historia.

Lo anterior es la historia del hombre como la historia de su razón, el hombre está obligado a constituirse como un sujeto “buscador de contornos, transgresor de límites para alcanzar espacios de conciencia y de experiencia más bastos para apropiarse de horizontes nuevos” (Zemelman, 1998, p. 8). El punto de partida es el sujeto mismo de su pensamiento, es éste el punto de quiebre de la formación que le permite un retorno así mismo en función de comprender el pensamiento a partir de la apropiación de la realidad con base en su realidad y voluntad, esto lo lleva a ubicarse en el estar allí, en el mundo social y circundante de la vida cotidiana, ya que, éste representa una posibilidad en su desarrollo de su racionalidad y del conocimiento para concebir una conciencia de ruptura como “la forma fundante de los modos de razonar del hombre” (p. 10).

...uno, que sea permanente, dos, que sea más >reflexivo<, tanto en la parte de conocimientos de la disciplina, como en la parte de la metodología y la didáctica (CCHO_FIS_mat).

Creo que en el CCH se hace el intento de formar un sujeto crítico, >reflexivo<, contestatario, con espíritu de transformar su entorno y con un pensamiento abierto (CCHO_HIST_mat).

...en CCH se va a formar a un estudiante crítico, >reflexivo<, y que viva su sociedad real (CCHN_MAT_mat).

...tenemos que crear seres críticos, >reflexivo<s, que puedan analizar su propia situación histórica, que puedan analizar dentro de un contexto histórico y en ese sentido pues todo lo que yo hago dentro de la materia es para que ellos sepan primero percibir una realidad y esta realidad la puedan comprender desde como analizar, utilizarla, reflexionarla y como criticarla (CCHO_FIL_vesp).

Las acciones de los actores docentes que se traducen en sentidos como el de la *Formación del sujeto crítico reflexivo*, exige rescatar las actitudes necesarias para permitirnos ubicarnos en los umbrales de la realidad, ya que, ésta nos brida la posibilidad de conocerla y actuar sobre ella. Es entonces dotar de un pensamiento crítico en actores como en estudiantes que radique justamente ahí: en su reconstrucción y su renovación sistemática que alimenta y profundiza las relaciones de la crítica con las contribuciones intelectuales —teóricas— y con las prácticas sociales y educativas, posibilitando su crecimiento... (Ducoing, 2014, p. 13).

El uso de la teoría crítica como proceso de conformación y en permanente construcción, conlleva a una evolución que ayude a la construcción del pensamiento crítico en la educación que permite establecer la interrogación, reflexión y debate, implica el compromiso del actor docente como fuente de su riqueza del propio pensamiento y acción en el interior del aula y por ello la insistencia de la caracterización de los actores reflexivos en función de lo que Schön llamase “*la reflexión de la acción*” «pensar lo que se hace cuando se está haciendo» (1992, p.9).

Para la *reflexión de la acción* en el actor docente, implica una alianza entre pensamiento crítico y educación, un compromiso de carácter intelectual que conlleve al actor a establecer una posición de apertura y de interrogación en su acción en ese mundo social y circundante de la vida cotidiana, ya sea heredado o construido por él. En este proceso, implica el uso del pensamiento como mecanismo que aproxime a la construcción del estudiante que se caracterice como crítico y reflexivo en su constitución de sujeto, en este sentido, habría que apelar a la construcción del pensamiento reflexivo en él, y considerar qué y cómo opera en el esquema individual y colectivo.

De acuerdo con Dewey (1989) el pensamiento reflexivo es el “tipo de pensamiento que consiste en darle vueltas a un tema en la cabeza y tomárselo en serio con todas sus consecuencias” (p. 22), es decir, “el examen activo, persistente y cuidadoso de toda creencia o supuesta forma de conocimiento a la luz de los fundamentos que la sostienen y las conclusiones a las que tiende” (p. 25). Este concepto nos lleva a repensar lo que pensamos, encontrar las bases que sostienen las estructuras de nuestras creencias y que dan origen al pensamiento para constituirse sino en conocimiento, empero como una práctica habitual que damos por hecho que nuestras energías las enfilamos hacia temas, ideas o imágenes que construimos y que nos ocupan nuestros pensamientos y que en gran medida gastamos energía y tiempo, y en la gran mayoría nos distraen las urgencias por los temas relevantes, por lo que es un sistema conceptual que se construye, por ello se apela a la regulación de los actores.

Para Dewey todo los hombres reflexionan no importa el rol que desempeñen en el mundo social y circundante de la vida cotidiana, es aquello que sucede al someter a escrutinio a nuestras creencias y para lograrlo, colocamos en duda nuestras ideas preconcebidas.

El propio Dewey (1989) propone un método que permite disertar el pensamiento reflexivo “1) eliminación, por medio del análisis, de lo que probablemente sea engañoso e irrelevante; 2) insistencia en lo importante mediante la recopilación y comparación de casos, y 3) construcción deliberada de datos mediante la variación experimental” (p. 149). Cuál es la posibilidad del actor docente para darse la oportunidad de establecer éste u otro método que permita aproximarnos a la construcción del pensamiento reflexivo.

Ciertamente el autor propone que el pensamiento reflexivo requiere de evidencias, pero cómo estas pueden salir de lo empírico, en este tenor, salir de lo empírico implica buscar nuevas relaciones y una búsqueda de la abstracción que posibilite ensanchar los sentidos y ampliar la experiencia, es decir “la tarea de la educación como la emancipación y ampliación de la experiencia” (Dewey, 1989, p. 171); de esta manera, podemos concebir la construcción de la situación biográfica o lo que hemos llamado nuestra canasta de grandeza que día con día va en aumento.

Nuestras experiencias como estudiantes cada día se madura, ponemos en juego nuestra canasta de grandeza y la sometemos a prueba y luchamos en contra de nuestra animalización como lo son las rutinas, esto nos convierte en que somos parte de nuestra fuente de pensamiento. Otro de los elementos que construyen nuestra reflexión son los procesos colectivos en los cuales somos sometidos en el aula de clases, allí se fortalece la individualidad, porque ésta reflexiona en función del grupo y “ata cabos” o se autosomete a una búsqueda de indicios, de relaciones, las más precisas que conllevan a diferenciar de la obviedad, por lo que se convierte en una acción con intencionalidad.

Empero, hasta dónde las condiciones y características con las cuales opera el rol docente le permiten trabajar en función de la construcción del sentido de formación del sujeto crítico reflexivo, si está sucediendo y viviendo el docente de bachillerato de la UNAM lo que en su momento Giroux (1997) llamó la “*proletarización del trabajo del profesor*”, es decir,

...la tendencia de reducir a los profesores a la categoría de técnicos especializados dentro de la burocracia escolar con la consiguiente función de gestionar y cumplimentar programas curriculares en lugar de desarrollar o asimilar críticamente los currículos para ajustarse a preocupaciones pedagógicas específicas (Giroux, 1997, p. 172).

Aquí es donde aplicamos la frase del “si nos dejan”⁵⁹ en términos de las condiciones en las cuales operan los Colegios de la universidad, el número de estudiantes por grupo, una cuestionada libertad de cátedra, contratos por horas e interinos, ausencia de selección de profesores, oferta de plazas de tiempo completo, pérdida de la vocación de servicio, se trabaja por necesidad, una desgastada identidad “*made in UNAM*” fundamentalmente en los “jóvenes” docentes, entre otras, conducen a la proletarización del trabajo docente.

Por otra parte, no podemos negar la reivindicación de la “vieja guardia” del Colegio, aquellos cofundadores de las instituciones que miran en la institución como la posibilitadora de formar al propio docente, impregnar en las conciencias del docente la vocación del servicio, reconocer y actuar en consecuencia de ser una sino es que la mejor institución del NMS del país e incluso internacional (*CCHO_BIO_vesp*).

está la necesidad de defender las escuelas como instituciones para el mantenimiento y el desarrollo de una democracia y también para defender a los profesores como intelectuales transformativos que combinan la reflexión y la práctica académicas con el fin de educar a los estudiantes para que sean ciudadanos reflexivos y activos (Giroux, 1997, p. 172).

⁵⁹ Canción del género ranchero del compositor José Alfredo Jiménez

Mirar a los profesores como intelectuales (Giroux, 1997) se construye la posibilidad de repensar y reformar las tradiciones y condiciones en las cuales operan los actores docentes a los cuales los convierte unos simples ejecutores de órdenes u operadores de equipo o instrumentos; es tiempo de mirar el horizonte de posibilidades y traducir los esfuerzos en relación a su potencial como académicos y profesionales activos y reflexivos.

- ***Formar para la vida***

Cuando leímos por primera vez el texto de Freire Pedagogía del oprimido, nos decía que la educación era un acto de amor, por lo tanto de valor; y leer significa aprender a descodificar y codificar el mundo, aprender a leer el mundo, qué tan profundo nos sigue sonando en términos del para qué es la escuela; al mirar el texto de Gilles Ferry “Pedagogía de la formación” nos dimos cuenta que ni los programas, ni el currículum, ni los recursos e incluso el propio profesor eran o son quienes forman al estudiante, sino más bien el estudiante era, es y sigue siendo el arquitecto de su propio destino como en su momento Ramón López Velarde afirmaba en su poesía⁶⁰; por ello, Ferry tiene razón al igual que la letanía de docentes y directivos que reafirman que el único responsable del aprendizaje y si quiere es el propio estudiante.

La escuela y su arsenal de recursos no son más que dispositivos para la formación (Ferry, 2008), son ellos quienes empujan al estudiante a ponerse en forma, prepararse para ocupar un rol del cual asiste, participa y aprende para hacerse presente en el *estoy aquí*, ocupa un espacio no en calidad de bulto sino para insertarse al mundo social y circundante de la vida cotidiana desde lo profesional o semiprofesional, podemos llamar esto, prepararse para la vida futura por encargo de sí mismo, por ello acude a la escuela, esto podemos llamarlo *formase para la vida*.

se esta logrando que vayan construyendo un razonamiento lógico y racional de diferentes situaciones de su >vida<, lo que les permite tener una preparación más adecuada para resolver problemas de la vida (CCHV_FyM_vesp).

darles armas, para que vean he, darles principios para que ellos los puedan desarrollar, solos básicamente. Diferentes problemas de su >vida< diaria, de su vida cotidiana y no sólo en las matemáticas (CCHV_FyM_mat).

de acuerdo al modelo de poder construir el propio estudiante el conocimiento, le ayuda precisamente a la >vida< misma, y también a una preparación posterior (CCHV_HIST_vesp).

es abrir caminos para la >vida< y que a cada quien le pertenece en conjunción con sus semejantes y para bienestar de los demás, eso es lo más importante del trabajo docente del orientador educativo (CCHN_PSIC_mat).

⁶⁰ Suave Patria, una poesía extensa para niños de primaria que en aquel entonces nos la aprendíamos en tres tardes para poder participar en las fiestas septembrinas conmemorando a la guerra de independencia, pero más a menudo se refería a la Revolución Mexicana

Desde sus orígenes de la escuela, ésta fue concebida como una institución social, que se organiza como una comunidad democrática y que cuenta con sus propios hábitos, responsabilidades, con una dinámica interna, por lo que debe prepararnos para la vida, en este caso Dewey (1997) plantea que el niño tiene y asume su responsabilidad a través del aprendizaje, aprende el espíritu y el ejercicio de cooperación (Espot, 2006), es decir, al niño se le prepara para aprender a vivir su vida aquí y ahora, debe aprender a vivir.

La escuela ha de preparar para vivir en una comunidad conduciendo a la democratización de la sociedad existente mediante nuevas formas de comunicación y participación humana. (...) La escuela ha de construir un entorno especial en el que pueden llevar a cabo experiencias ejemplares de la vida social y proponer tareas que estimulen el pensamiento (Dewey, 1997, p. 23).

El fin esencial de la escuela acorde con Dewey, es preparar al niño para vivir su vida presente, su vida de hoy, es decir, “la escuela tiene que representar la vida presente: tan real y vital para el niño como la que lleva en su hogar, en el vecindario, o en el patio de recreo” (Dewey, 1997, p. 39), una prolongación de su vida real, de su entorno natural y social inmediato.

El rol del docente, según Dewey, no se limita a educar al estudiante, porque la escuela es vista como una comunidad en el cual exige de él una actitud comprometida que ayude al estudiante en su aprendizaje democrático, la escuela se convierte en un dispositivo que ha de empujar a la sociedad para ser más justa y mejor “creo que cada enseñante habría de darse cuenta de la dignidad de su llamada; que es un servidor social puesto aparte para mantener el orden social apropiado y para asegurar el correcto crecimiento social” (Dewey, 1997, p. 57).

Si el actor docente y la institución en sí misma son los dispositivos para la formación, entonces qué y cómo forman para la vida; para la Unicef considera que preparar para la vida tiene implicaciones en las “aptitudes psicosociales e interpersonales que pueden ayudar a los niños y niñas a tomar decisiones informadas, a comunicar de manera eficaz y a desenvolverse en su entorno” (Unicef, 2017, párr. 4). No podemos negar que este organismo vela por los derechos de los niños y fundamentalmente por el género mujer que es y sigue siendo la más vulnerada y violentada a nivel mundial y en México sobran ejemplos de ultraje y feminicidios que el propio poder judicial es acusado de misógino por diferentes defensoras de mujeres violadas⁶¹.

En relación a lo propuesto por la Unicef, más de 76 países han instaurado programas y asignaturas en el nivel básico con la idea de “Lograr la igualdad entre los géneros y el empoderamiento de todas las

⁶¹ Lease el libro de la abogada, Ana Katiria Suárez de la familia Suárez “En legítima defensa” de editorial Grijalbo, en el cual los feminicidios son tratados como crímenes pasionales, muestra el caso de Yakiri Rubio, fue violada y ultrajada por dos policías uno de ellos resultó muerto y ella fue acusada de asesinato...

mujeres y niñas” (ONU, 2015, p. 7). “La agenda 2030 para el desarrollo sostenible “*no dejar a nadie rezagado*” con ello se pretende dotar de herramientas necesarias para hacer frente a los desafíos imperantes en la vida cotidiana. Cuáles son los alcances de esta agenda para desarrollar políticas públicas por parte del sistema político, sistema educativo y actores docentes, padres de familia y estudiantes, para orientar y guiar sus acciones con base en el desarrollo sostenible propuesto por la ONU (2015).

Entonces, las acciones que los actores docentes instrumentan en la formación para la vida de los estudiantes, éstas se orientan y guían en función para no limitarse para desarrollar un trabajo y tampoco para lo intelectual, sino que, formar para la vida, se amplía en función de las necesidades esenciales de los seres humanos, aquellas que nos entrenen para vivir, por ejemplo, cómo encontrar la pareja adecuada, cómo criar a nuestros hijos, cómo ser y desempeñar un rol, cómo desarrollar relaciones con los vecinos que establezcan niveles de ayuda, solidaridad, cómo podemos concentrar nuestras mentes para que podamos atraer éxito en todos nuestros esfuerzos.

El profesor según Dewey, ayuda al niño a resolver sus problemas, sus proyectos que emprende día con día, por lo que, el docente no debe imponer sus ideas ni ideología alguna, el rol no es dirigir, sino asesorar, debe despertar y mantener vivo el interés, detonar preguntas generadoras como también lo decía en su momento Freire, conlleva a explorar, indagar y cuestionar la realidad.

El profesor no está en la escuela para imponer ciertas ideas o para hábitos en el niño, sino como un miembro de la comunidad que habrá de seleccionar las influencias que afectarán al niño y tendrá que ayudarlo a responder apropiadamente a esas influencias (Dewey, 1997, p. 43).

Entonces, formar para la vida tiene implicaciones del cómo vivimos como seres humanos, cómo encontrar el equilibrio, armonía, autorregulación de nuestras emociones, el disfrute de todo lo que hacemos, encontrar la madurez en función del sistema de relaciones que establecemos en el mundo social y circundante de la vida cotidiana, no solamente la del estudiante, sino también la mía como actor. Es en este sentido, lo que estamos buscando es formar al otro, con herramientas que trasciendan el empleo y lo intelectual, que lo damos por hecho; herramientas básicas que nos permiten crecer cada vez hacia una mayor madurez: el cuerpo, las emociones-sentimientos, la fuerza de voluntad y el intelecto.

Vivir saludable, tener una recreación (Montenegro, 2016), cómo construir una disciplina que no se limite a la coacción y represión en los estudiantes, sino que se traduzca como el dispositivo que permita lograr metas y objetivos en las trayectorias de vida, aprender la autorregulación de las emociones a partir del estímulo de la inteligencia emocional, entre otras; tienen implicaciones para el diseño de

políticas públicas, sistema político, la familia, la institución, entre otros. Éstos permiten ampliar el espectro de responsabilidad con los procesos formativos con la intención de construir una ley que proteja y coadyuve con las instituciones educativas y se capacite y se forme al actor docentes para desarrollar los temas tratados para la formación para la vida, con la idea de que ésta ayude a entrenar para la vida con responsabilidad y poder mejorar la desigualdad económica.

Para Gustavo Torella (2001) Educación para la vida, la mira como la pedagogía que surge de lo que fue la pedagogía del ser y a vivir que se apoya en grandes pesadores como Buda, Sócrates, Cristo, etcétera; desde esta concepción la educación para la vida basada en los aprendizajes básicos presentes en los planes y programas de estudio, consiste esencialmente en la integrar los principios humanistas.

Dos dimensiones del desarrollo que presenta la formación para la vida, el ontogenético y el histórico social; El hombre en general no existe sino que se divide por edades en función del género, se vive bajo situaciones históricas determinadas; por ello las tareas docentes implican revirar en los fines desde una pedagogía humanista, una calidad de vida que contribuya con los demás (Rodríguez y Luoro, 2000). Reorientar los medios y métodos, las perspectivas y posibilidades, buscar no solamente un currículum humanista sino una legislación que ayude a construir las bases para el cambio de la estructura educativa y el estímulo de habilidades para el cambio y transformación de lo que se conoce la escuela convencional, educar para obtener un trabajo y el estímulo del intelecto.

Aprender a vivir implica que la formación en los sistemas de aprendizajes básicos es una respuesta a las necesidades humanas, empero las condiciones en las escuelas operan son insuficientes, las necesidades humanas implican la construcción de una praxis transformadora en los actores que conlleve a la preparación para la vida; los estudiantes no aprenden de manera aislada aprendemos a vivir juntos; reorientar los valores regulados por una ética profesional en el interior de las aulas.

La escuela es el dispositivo ideal conjuntamente con sus planes y programas de estudio que ha de orquestar el actor docente como instrumentos que ayuden al estudiante a realizar sus propios proyectos y en el cual el conocimiento se convierta en un producto de la actividad misma de la escuela y ésta convertida en laboratorio que se desarrolla paralelamente a la vida social.

A manera de cierre

Los modelos de formación del bachillerato de la UNAM son un referente nacional, hay un mínimo de escuelas del mismo nivel que puedan tener dicha referencia; la historia y origen de sus instituciones forman un parteaguas, un hito nacional en relación al desarrollo del país como posibilidad de cambio y transformación. Su historia nos conduce a dar por sentado que la formación de los estudiantes de la

Preparatoria o del Colegio son de excelencia por sus orígenes institucionales, o bien, los estudiantes de la ENP son estudiantes formados bajo la filosofía positivista “disciplina, orden y progreso” y su fuente de creación se sitúa en la acumulación de contenidos; el caso contrario de los estudiantes del CCH son etiquetados como estudiantes formados bajo la crítica, autonomía y la reflexión; el estudio que hemos concluido no podemos generalizar los resultados pero tampoco damos por sentado las afirmaciones anteriores.

A continuación nos acercamos a los contornos de una aproximación en función del tipo de formación que en cada uno de los modelos educativos se forja al estudiante, el trasfondo e intencionalidad de los actores radica en el intento creador de dar forma desde el *bildung* como posibilidad de trascender a sí mismo y las transgresiones a sus propios límites.

La formación del estudiante es plurifuncional en función de los niveles de exigencia que tiene los propios modelos educativos, el currículum contenido en los planes y programas de estudio, las instituciones de educación superior, el sistema político y social, los organismos financieros internacionales, etcétera; en este tenor damos cuenta que:

El estudiante que se forma en el modelo de ENP está vinculada a la Formación para la vida cotidiana con sentido comunitario como posibilidad de ser y hacer del estudiante una capacidad creadora en función de su cambio de actitud y con ello, lograr una profesionalización en la educación superior para alcanzar habilidades comunicativas necesarias que correspondan a una praxis que le permita conducirse como ciudadano.

Los docentes orientan la formación del estudiante en el Colegio de Ciencias y humanidades hacia un sujeto colaborativo que adquiere habilidades cognitivas y valores para reconocer al Otro y conducirse como un sujeto autónomo e integral para vivir su vida y apropiarse del contexto como sujeto crítico reflexivo e interdisciplinario en el desarrollo e iniciación en la investigación.

“Un alumno crítico, reflexivo, propositivo, útil a la sociedad y al medio ambiente con un trabajo interdisciplinario...”

(CCHO_INHIS_mat)

Consideraciones finales

El objetivo de esta investigación fue interpretar los sentidos y contrasentidos que los docentes del bachillerato de la UNAM asignan y construyen en la formación del tipo de estudiantes, a través de la del sentido como acción social que se desprende de la sociología comprensiva y a través de ella comprender el tipo de estudiante que se forma con dispositivos como las prácticas escolares y discursivas que diferentes actores constituidos en academias dan cuenta a través de sus relatos.

Los presupuestos teóricos de los sentidos de formación, se constituyeron en vías de acceso para aproximarnos al conocimiento. Son estos supuestos los que brindan la oportunidad de proximidad entre el mundo social y circundante de la vida cotidiana y escolar y su antesala, el sentido común, en el cual cohabitan los actores y con el rigor científico que caracterizó al estudio, damos cuenta de como los actores comparten dichos sentidos.

La diversidad humana adquiere mayor importancia cada día, cada una de ellas se convierten en realidades que irrumpen la vida cotidiana de la coexistencia humana y la organización del mundo social, cada momento que transcurre en el aula es arropado por diversas prácticas pedagógicas y discursivas que se comparten entre los actores de ambos modelos educativos, son los espacios, tiempos y momentos comunes que abonan desde una particularidad que se irrumpe con lo común de los actores.

Esta investigación tuvo un origen colectivo con una perspectiva metodológica de tipo interpretativa, nos permitió acercarnos a significados y sentidos que los docentes asignan y construyen desde sus prácticas pedagógicas y discursivas; nos permitió utilizar contenidos teóricos-metodológicos con un enfoque de completud para garantizar el proceso de exclusión-inclusión en la composición del instrumento de construcción categorial hasta la interpretación de los sentidos de formación. Estos elementos nos dieron la oportunidad de construir los instrumentos de recolección y análisis del dato empírico contenido en los relatos de cada uno de los actores.

La metodología contribuyó para implementar un análisis del dato empírico que permitió combinar dos métodos que garantizaron la estratificación de los sentidos y su presencia en grupos de actores que se integraron en función de los espacios de participación, es entonces que logramos penetrar a esos grupos que tienen ciertos comportamientos de tipo asociados. El nivel de interacción nos aproxima lo común que tienen entre ellos, como las prácticas pedagógicas y discursivas en la formación del estudiante del bachillerato de la UNAM.

Los sentidos de formación que los docentes asignan desde los planes y programas de estudio, así como los construidos que se derivan desde la particularidad del actor y su posibilidad de interpretar dichos programas con base en su situación biográfica que se concreta en un “habitus” como posibilidad acción, pero esta es compartida a través del sentido común y por ello encontramos un conjunto de sentidos que son compartidos por ambos modelos y el mayor marcaje o presencia de unos con respecto a otros.

El uso de la teoría de los sentidos de formación como acción social que trasciende la particularidad en sí misma, al emplear 13 criterios teóricos con el principio de completud nos aproximó a una comprensión de dichos sentidos que el actor enmarca al rol de ser docente del bachillerato universitario; existe un comportamiento común del actor y son los espacios, tiempos y momentos que se traducen en prácticas pedagógicas y discursivas que dan origen al moldeamiento de un perfil del formado, por ello, la insistencia de que la construcción y asignación de sentidos de formación conllevan a cuestionar la vigencia del modelo, además la presencia de los sentidos en ambos modelos conlleva a ratificar la globalización de dispositivos formativos como elementos coadyuvantes en el intento de dar y tomar forma para el Otro.

En la construcción de los 18 sentidos de formación da las prácticas pedagógicas y discursivas, estuvo presente el contexto en el cual se ubican por lo menos cuatro preparatorias y tres colegios, cada uno tiene enmarcado por su propio contexto y sus problemáticas; tal vez existan más diferencias que similitudes entre ellas como son: el curriculum que se imparte, la trayectoria de formación docente, las edades de los estudiantes que comparten un perfil de educación secundaria. La diversidad del actor está presente en función de como opera un programa, una asignatura, una academia; el tipo de plaza, ser funcionario de la administración, contar con más ciclos de vida centrados en la experiencia de ser docente.

Hemos encontrado que al actor es diverso a pesar de cohabitar en un espacio como lo es la escuela, si embargo el método utilizado nos permitió una aproximación a partir de considerar los ciclos de vida centrados en la experiencia, una mirada en función de ciertas etapas de vida profesional que nos permiten identificar ciertas similitudes con quienes se encuentran al inicio de la carrera; otros quienes ya comparten una estabilidad laboral; los otros que diversifican sus prácticas pedagógicas y discursivas; los menos en el momento del conservadurismo; y quienes se preparan para la jubilación; estas etapas nos aproximan a una reflexión en función de las actividades prácticas y discursivas de los actores en los centros escolares como espacios de formación para la formación no son únicas, sin embargo, existen ciertas similitudes, comparte preocupaciones, despliegan acciones compartidas como quienes se agrupan en una academia.

En el momento de estratificar a los sujetos de estudio por grupos en función de su pertenencia como los modelos, turno, academia y género, nos damos cuenta de la construcción y asignación de sentidos difiere de unos con respecto a otros, es decir entre más se estratifique el dato empírico más fino se vuelve el dato y prevalece la subjetividad de los actores que es lo que cuenta y se limita la subjetividad del investigador.

La aproximación al conocimiento de los sentidos de formación como acciones sociales que dirigen y orientan el destino de los otros, damos cuenta que el curriculum que impera en ambos modelos educativos fue reinterpretado por los actores en función del lugar que ocupan en el espacio universitario, desde su asignatura, turno y modelo al que pertenecen, hacen posible la comprensión de dicho conocimiento.

Los actores docentes asumen una postura crítica y reflexiva en función de releer lo que dicen, los lleva a una doble corriente de conciencia, por un lado, cuando el investigador los evoca a través de preguntas que fueron previamente discutidas y analizadas en colectivo, el actor acude a sus recuerdos y en el vuelo hace un tipo de reflexión; sin embargo, el hecho de que ellos revisaran las transcripciones, les permitió reafirmar o revirar, omitir, eliminar, desdecirse o en su defecto corregir lo que se había dicho con anterioridad, es decir, el estudio garantizó la subjetividad del actor e incluso en la transcripción.

La estratificación en grupos observamos que se construye una identidad y es la que habla a nombre de, la relación de los sentidos en función de la estratificación con respecto a su vida académica, son hechos sociales los que permitieron establecer esta relación de particularidades en función de sus prácticas pedagógicas y discursivas, damos cuenta que comparten preocupaciones, contribuyen a la formación de un tipo de estudiante, sientan las bases de lo que será la próxima profesionalización, o bien crean hábitos y tradiciones en el formado. En este sentido, la estratificación se da en relación a: Modelo educativo, turno, género y academias.

El modelo educativo: Al agrupar los sentidos de formación en función de los modelos damos cuenta de la presencia ausente de ciertos sentidos de un modelo con respecto a otro y al establecer este tipo de vínculos damos cuenta que el método cuantitativo es relevante para identificar la frecuencia de las categorías empíricas que se encuentran en el relato de cada uno de los actores. A pesar de que el sentido está en ambos modelos no significa que todos los actores que lo conforman sean partidarios en la asignación o construcción del mismo.

El modelo de la ENP, sus actores se identifican con siete de los 18 sentidos formativos que hemos interpretado, tres sentidos que se asignan a partir de la interpretación de los planes y programas de estudio; dan origen a *La formación ciudadana para el mundo social y circundante de una praxis*; estos mismos actores construyen cuatro sentidos de formación que se orientan hacia la educación superior y

el cambio de actitud como posibilidad de ser y hacer del Otro una oportunidad para integrarse al mundo social y circundante de la vida cotidiana.

El modelo y sus actores que más sentidos asignan y construyen 11 de 18 sentidos son los que ubicamos en el CCH; cuatro sentidos asignan en relación a la interpretación de planes y programas de estudio en función de *la formación autónoma propedéutica e interdisciplinar*; construyen 7 sentidos que se orientan hacia la refundación de habilidades que construyen al sujeto crítico reflexivo y al constructor del trabajo colaborativo en función de los valores y reconocimiento del otro.

El genero: Al observar la presencia y ausencia de los sentidos en un género como en el otro, damos cuenta que prevalecen en un empate, comparten nueve cada uno, en la asignación de sentidos las mujeres se inclinan por asignar el sentido Formación para la vida, además orientan sus acciones en términos de guiar a los estudiantes hacia la inserción del mundo social y circundante de la vida cotidiana y escolar.

Para el caso de los varones asignan tres de cuatro sentidos en términos de la educación superior, propician el cambio de actitud y la formación propedéutica, son los ejes rectores que permiten establecer vínculos y relaciones con los formados.

El turno: La estratificación del turno laboral de los actores, de acuerdo a lo dicho por los actores, operan cuatro turnos el matutino, el vespertino, el mixto quienes trabajan en ambos turnos y los del nocturno, estos últimos son actores que en su momento fueron contratados cuando el modelo de bachillerato de la universidad se abrió el espacio para los trabajadores, posteriormente el turno fue eliminado, sin embargo, los docentes que se dicen pertenecer a éste, prevalecen en el estudio y son quienes dominan 11 de 18 sentidos.

Academias: los actores están organizados en función de las academias a la que pertenece la asignatura (s) que imparte el actor, ésta estratificación conlleva al diseño del estudio que tomó como punto de partida a las academias origen de ambos modelos y si una de ellas sobresale es Ciencias Sociales, cinco de 18, sobresale la formación del sujeto crítico reflexivo como antídoto a la contaminación social.

Ciencias Naturales siete de 18, la siguen Matemáticas con cuatro, Lengua y literatura con una, al igual que Inglés, ésta última destaca el sentido de Formar al estudiante para el uso del lenguaje en diversos escenarios, los actores se ocupan en cimentar las bases hacia el uso de la lengua; en cambio los actores del Taller de Literatura orientan sus acciones para lograr una educación propedéutica e integral a la educación superior.

Los actores desde su trinchera adquieren un compromiso social y reivindican el mismo a través del sentido asignado o construido estas orientaciones que logran proyectar al curriculum y al estudiante

constituyen el dar forma al formado, un curriculum que se retroalimenta el día a día en función de las exigencias sociales.

Cada uno de los sentidos de formación corresponden a un contexto y espacio determinado por el actor en función no de la existencia de diferencias o similitudes, sino de una presencia y ausencia que hace del sentido su aniquilación o posibilidad de sobrevivir en el intento. Uno de los sentidos que se están proyectando como posibilidad de una reforma educativa

El sentido de *formación interdisciplinar*, los actores proyectan su preocupación en términos de la ausencia presente que tienen los modelos educativos y del funcionamiento de sus academias, con esto, se establecen un punto de quiebre para la vigencia de los propios modelos de bachillerato de la universidad, dan un giro a los goznes que sostienen a los modelo, la urgencia de formar en la interdisciplinariedad en el nivel medio superior de la UNAM. Por otra parte, esta posibilidad de educar con la interdisciplinariedad está en función de las exigencias que las propias IES reclaman del bachillerato; otro elemento, los avances y actualizaciones de la propia universidad ha hecho de su oferta de licenciaturas, las instituciones que se encuentran en el campus León corresponden a esta modalidad de operar la formación con y para la interdisciplinariedad.

Por otra parte damos cuenta de que la asignación y construcción de sentidos tiene su contraparte, los contrasentidos que estos no pueden mirarse como una construcción dicotómica del estudio u observar en el actor dentro de una dicotomía; por el contrario se muestra el nivel y grado de desarrollo de las propias condiciones en las cuales habían sido creado las instituciones y como los procesos de reforma en los cuales han sido sometidos los modelos educativos sobreviven a dichos embates; entonces los contrasentidos se convierten en resultantes de esos procesos que terminan siendo dolorosos para los actores por el intento fundamentalmente de los administradores or someter en crisis a los actores para facilitar el tránsito y cambio de programas.

La identificación de los sentidos y contrasentidos y su estratificación en función de hechos sociales concretos como el contrato, la academia a la que pertenecen o modelo, con ellos se muestra como el actor está conformado en función de su situación biográfica, sus hábitos, sus creencias, su postura política-pedagógica, entre otras, son actores que imprimen vida y movimiento al mundo social y circundante la vida cotidiana y escolar y con ello se remarca la posibilidad de cambio y transformación en los espacios como lo es la escuela.

El actor docente y sus prácticas pedagógicas y discursivas nos llevan a situarlo en el tiempo y espacio como referentes obligados en relación a la subjetividad, somos producto de ésta, el actor se convierte en un sujeto que se gobierna a través de lo que piensa, siente e interacción y por ende actúa en consecuencia. En este tenor, los sentidos de formación posibilitan comprender la importancia que tiene

la construcción del sentido común entre los actores, porque conlleva a la posibilidad de interpretarlo y como se comparten en términos de educar y transformar al Otro a través de la subjetividad particular, entonces, los procesos formativos son producto de intersubjetiva y ésta lo facilita la escuela como espacio de encuentros y desencuentros cara a cara con nuestros antecesores, contemporáneos y sucesores .

El nivel y grado de complejidad en la formación de estudiantes del bachillerato de la universidad se muestra cuan difícil es para los actores a partir del desconocimiento del contexto del cual provienen las familias de los estudiantes; por otra parte, los actores se ubican en diferentes etapas y si estas se centran en la experiencia, la significancia de la labor del actor varía en relación con quienes se encuentran al inicio de la carrera o quienes están en el proceso de la jubilación. Son los actores docentes del bachillerato de la UNAM quienes atribuyen significado y sentido pertenecer al claustro de docentes de la UNAM y son quienes le dan contenido a sus prácticas escolares y discursivas y establecen niveles de interacción con el grueso de estudiantes y profesores lo que posibilitó comprender a la escuela como un conjunto de microespacios que en ellos se generan vida movimiento al quehacer del actor.

Nuestro estudio situado en la vida cotidiana de los actores docentes del bachillerato de la UNAM nos llevó a comprender que la construcción del sentido común requiere de espacios de comunicación e interacción, no bastan los encuentros cara a cara sino que estos se confirman y reafirman en los momentos en que el actor decide compartir, por lo que es ese mismo actor quien busca, crea y conquista dichos espacios, por ello en el momento inicial de la carrera trabaja de cierta manera aislado para buscar la aprobación y los demás miembros vigilan, “algo” similar sucede con los carteles y las bandas, el miembro debe ganarse su lugar, en el magisterio sucede lo mismo, gana la confianza y conquista el espacio y terminan siendo aceptado por alguno de los clanes que cohabitan en las instituciones escolares.

El conocimiento de los sentidos de formación y al estratificar su presencia, ambos contribuyen a identificar que existe una “vieja guardia” en ambos modelos, están en la idea de discutir, analizar y defender la idea del proyecto original de sus respectivos modelos, conlleva a fijar una postura en relación a las pretensiones de reforma que en su momento tuvo el bachillerato de la UNAM. Esta guardia manifiesta cierta tendencia de sentidos como ciudadanía, formación del sujeto crítico y reflexivo, investigación e interdisciplinariedad; ambos sentidos con más ausencia que presencia en la mayoría de los actores; es decir, esta “vieja guardia” piensa, reflexiona y analiza en función de lo que se hacía, se ha dejado de hacer y no se ha hecho en la conformación del modelo de docente que se busca o no se replantea en el momento de operar o legitimar una reforma a planes y programas de estudio.

El conocimiento de los sentidos de formación nos ayudó a identificar la interacción que existe entre grupos que se estratificaron en función de hechos sociales como lo son el turno, el modelo, la academia o el género y nos aporta como esta asignación y construcción de sentidos son dominados por ciertos grupos en términos de fijar una postura en relación a la formación del estudiante y que ésta no necesariamente se representa por el tipo de curriculum o programa de estudios que imparten; por lo que, cada grupo produce un tipo prácticas pedagógicas con cierto contenido y por ende construyen un tipo de estudiante en función de esta asignación y/o construcción del sentidos.

En la búsqueda de sentidos y contrasentidos observamos que los grupos producen no solamente dispositivos de formación como cuadernillos, libros, practicarios, etcétera, sino que intentan responder a las exigencias locales y globales, por lo que producen un discurso incendiario a la monotonía, cotidianidad a los hábitos que se vuelven tendencias del aburrimiento, éste discurso que es producido por los acotes enuncian las posturas político-pedagógicas en la formación del tipo de estudiante que emana desde sus instituciones.

La participación de diversos foros nacionales como internacionales, hemos dado cuenta de los hallazgos y avances que se tuvieron en su momento, y como este proceso permitió no solo retroalimentar al estudio, sino que, en estos eventos se tuvo la oportunidad de mirar la importancia del estudio en función de como los sentidos se dan por hecho o por sentido en los diversos estudios que refieren al sentido. Los estudios a los que hemos tenido acceso al sentido se da por hecho que se espera la conducta de un individuo o conjunto de ellos asuma sus responsabilidades sin más. Es decir, siempre se espera “algo” de “alguien”, ese algo es el rol ha asumir y sus implicaciones, y ese alguien, el estudiante asuma sus responsabilidades en función, de un programa, de una institución, es decir, yo adulto heredo un mundo social y circundante y espero que el otro lo retome tal cual y sin cuestionar, por ello espero que la escuela cumpla un rol determinado y quienes acudan lo asuman como tal.

El marco teórico de los sentidos de formación nos aproximan a una interpretación, la teoría nos vuelve a una actividad práctica y asequible a como lo son los sentidos, ya sean asignados o contruidos con base en sus prácticas pedagógicas y discursivas que se orienta a formar al Otro, esta teoría constituye una posibilidad de acceso al conocimiento especializado como lo son los sentidos y como estos se emplean en el mundo social y circundante de la vida cotidiana y escolar, es decir, se resuelve el problema en función de que la educación del nivel medio superior impartido en las instituciones de la universidad es práctico-utilitario y además comprensible de lo que se intenta formar en cada uno de los planteles del CCH y ENP.

Por otra parte trabajar en colectivo como principio de formación para esta investigación constituyó una oportunidad de reconstruirnos como actores en la investigación, hay un proceso de apropiación y

transformación en contra de la individualidad, es decir, nos enseñaron hablar a nombre del colectivo, hablamos desde un colectivo, esta epistemología de hacer de la investigación que arrove al que llega se establece una intencionalidad en la investigación de reciprocidad como posibilidad de formar al Otro, en este caso, ese otro somos Nosotros. El estudio tiene parte de esa mirada subjetiva y particular de los investigadores pero también tiene la posibilidad del cimentar el sentido común de los investigadores, sin embargo, velamos siempre de conservar la subjetividad del informante del actor docente del bachillerato de la UNAM.

Un pendiente que no está en esta investigación y que nos rebasó el propio diseño del colectivo, el estudiante, hasta dónde los sentidos construidos y asignados por los actores en sus prácticas escolares y discursivas, tienen resonancia en el formado, cuál es el sentido del propio estudiante en relación a esas prácticas pedagógicas, cuál es la visión y significado del estudiante con respecto al accionar del actor. Las prácticas pedagógicas que construyen los actores, sus compromisos con la academia, con el modelo educativo, con su actitud en relación a los “*los picudos y barcos*” cabalgan en los intersticios de los estudiantes.

El sistema categorial y su estratificación permite mirar los pendientes en términos no de significado sino de sentidos que se construyen y asignan e términos del *sistema político social, reforma educativa, modelo educativo, desarrollo profesional docente que se trabaja mínimamente con los biógramas individuales y da como resultado el institucional, relación docente estudiante y educación superior*. En las metacategorías que hemos considerado, observamos elementos como para poder dar cuenta no solamente de innovaciones de las prácticas pedagógicas, sino que pueden desencadenar en una posible reforma educativa de cada modelo educativo, además empezar a mirar desde los intersticios del actor cabe la posibilidad de empezar a construir la interdisciplinariedad.

Fuentes de Consulta

Bibliografía

- Ackerman, John M. (14 de septiembre del 2015). Encarar al narco gobierno. *La Jornada*. 31(11179), p. 20.
- Acosta Córdoba, Carlos (30 de agosto del 2015). Economía: Fábrica de pobreza. *Proceso*. núm. 2026. pp. 6-10.
- Acosta Chávez, Magdalena (2012). Síndrome de Bournout en maestros del CCH Ujed: El estrés en los maestros del CCH. España: Editorial Académica Española.
- Alanís Huerta, Antonio (1993): Formación de formadores. Fundamentos para el desarrollo de la investigación y la docencia. México, Trillas.
- Almond, Gabriel y Powell, Bingham (1972). Política comparada. Una concepción evolutiva. Argentina: Paidós
- Alonso, Luis Enrique (1995). Sujeto y discursos: el lugar de la entrevista abierta en las prácticas de la sociología cualitativa. En Juan Manuel Delgado y Juan Gutierrez (Coords.), Métodos y Técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales (pp. 493-527). España: Síntesis.
- Alpizar, Lydia y Bernal, Marina (2003). La construcción social de las juventudes. Última década núm. 9, CIDPA, Viña del mar, noviembre, 2003. pp. 105-123.
- Altheide, D. L. y Johnson, j.m. (1994). Criterios para evaluar la validez interpretativa en la investigación cualitativa. En N. K. Denzin y Y. S. Lincoln (Eds.), Handbook de investigación cualitativa (páginas 485-499). Thousand Oaks, CA: Sage
- Ander-Egg, E. (1999). Interdisciplinaria en educación. Argentina: Magisterio Rio de la Plata.
- Apple, Michael W. y Beane James A. (comps) (2000). Escuelas democráticas (3a. ed.). España: Morata.
- Apple, Michael W. y Beane, James A. (2000). Escuelas democráticas (3a. ed.,). España: Morata.
- Arriarán Cuellar, Samuel (2014). Filosofía y praxis educativa según Adolfo Sánchez Vázquez. *Universia-RIES* 13(v). IISUE. Pp. 143-156.
- Aylwin Joffre, Pilar (2006). Construcción y apropiación del conocimiento en educación. En Marcela Gómez Sollano y Hugo Zemelman Merino. La labor del maestro: Formar y formarse. México: pp. 9-31. Pax México.
- Bachelard, Gastón (1978). La formación del espíritu científico. México: Siglo XXI.
- Balibar, Étienne (2003). Nosotros, ¿ciudadanos de Europa? España: Tecnos.
- Bardin, Laurence (2002). Análisis de contenido, 3a. ed., España: Akal.
- Barrera Bassols, Dalia (comp.) (2005). Mujeres, ciudadanía y poder. México: El Colegio de México.
- Bauman, Zygmunt (2005). Modernidad líquida. Argentina: Fondo de Cultura Económica,
- Bauman, Zygmunt. (2008). Los retos de la educación en la modernidad líquida. España: Gedisa.
- Berger, Peter L. y Luckmann, Thomas (1978, 2001, 2003, 2006). La construcción social de la realidad. Argentina: Amorrortu.
- Berger, Peter L. y Luckmann, Thomas (1997). Modernidad, pluralismo y crisis de sentido. La orientación del hombre moderno. España: Paidós.
- Bertaux, D. (1993). “La perspectiva de la historia de vida a la transformación de la práctica sociológica” en Marinas, J.M. y Santamarina, C. (Eds). La historia oral: métodos y experiencias. España: Debate.

- Bertaux, D. (1993a). La perspectiva biográfica: validez metodología y potencialidades, en Marinas, J.M. y Santamarina, C. (Eds). La historia oral: métodos y experiencias. España: Debate.
- Bloch, Ernest (1995). Lo principal de casa. Estados Unidos: MIT.
- Boisvert, Jacques (2004). La formación del pensamiento crítico: Teoría y práctica. México: Fondo de cultura Económica.
- Bolívar Botia, Antonio (2014). Narrar la organización educativa: Memoria institucional y constitución de la identidad. En Bolívar, Antonio y Barreto Abrahao, María helena Menna (coords.). La investigación (auto)biográfica narrativa: Miradas cruzadas entre Brasil y España. Granada, España/Porto Alegre/Brasil: UGR/Edipucrs.
- Bolívar, Antonio y Barreto Abrahao, María helena Menna (2014). La investigación (auto)biográfica narrativa: Miradas cruzadas entre Brasil y España. Granada, España/Porto Alegre/ Brasil: UGR/Edipucrs.
- Bolívar, Antonio; Domingo Segovia, Jesús; y Fernández Cruz, Manuel (2001). La investigación biográfico-narrativa en educación: Enfoque y metodología. España: La muralla.
- Bourdieu, Pierre (1984). Espacio social y génesis de las clases. Argentina: Nueva Visión.
- Bourdieu, Pierre (1987). Los tres estados del capital cultural. *Sociológica*, 2 (5). 11-17.
- Bourdieu, Pierre (1988). La distinción. España: Taurus
- Bourdieu, Pierre (1999, 2004). Las herramientas del sociólogo. España: Fundamentos.
- Bourdieu, Pierre (2005). Capital cultural, escuela y espacio sociales (6a. ed.). México: Siglo XXI.
- Bourdieu, Pierre (2007). El sentido práctico. Argentina: Siglo XXI.
- Bourdieu, Pierre (2011). La ilusión biográfica. Acta sociológica núm. 56, Centro de estudios sociológicas FCPyS/UNAM. pp. 121-128.'
- Bourdieu, Pierre y Passeron, Claude (2009). Los herederos: los estudiantes y la cultura (2a. ed). Argentina: Siglo XXI.
- Bourdieu, Pierre y Passeron, J Claude (2002). La reproducción: Elementos para una teoría del sistema de enseñanza. España: Popular.
- Bourdieu, Pierre; Paserron, Jean Claude y Chamboredon, Jean-Claude (2008). El oficio del Sociologo: Presupuestos epistemológicos (da. ed.). México: Siglo XXI.
- Bracqbien, Catherine; Brito García, María Elena; Leue Luna, María Magdalena y Castillo Orueta, María Luisa (2008). Habilidades cognitivas. Universidad Juárez Autónoma de Tabasco. México: UJAT.
- Brockett, Ralph G. y Hiemstra, Roger (1993): El aprendizaje autodirigido en la educación de adultos. Perspectivas teóricas y prácticas de investigación. España, Paidós.
- Buendía, Espinosa, Ma. Angélica (2011). Análisis institucional y educación superior: Aportes teóricos y resultados empíricos, *Revista Perfiles Educativos*, XXXIII (134). México: IISUE/UNAM. pp. 8-33
- Bunge, Mario (1978). La ciencia, su método y filosofía. Argentina: Ediciones Siglo XX.
- Burke, Peter J. (1987). *Teacher Development. Induction, Renewal and Redirection*. Londres: *The Falmer Press*.
- Bush, Tony (2012), "Authenticity in research: Reliability, validity and triangulation", En Ann Briggs, Marianne Coleman y Malene Morrison (eds.), *Research methods in educational leadership & management*, Chennai, India, SAGE, pp. 75-89.
- Cabañas, Pablo (1988). "Movimientos juveniles en la zona poniente del Distrito Federal" en J. Alonso (ed.). Los movimientos sociales en el valle de México. México: CIESA, II. pp. 45-86.

- Calderín Abad, Yenin (2014). Propuesta de acciones interdisciplinarias a desarrollar desde la dinámica de una clase de la asignatura Metodología de la investigación científica. *EduSol* 14(48), julio-septiembre, pp. 1-11. Universidad de Guantánamo, Cuba.
- Carr, Wilfred y Stephen, Kempis (1988). *Teoría crítica en la enseñanza: La investigación acción en la formación e profesores*. México: Martínez Roca pp. 167-223 [revisar el libro] Casal Bataller, Joaquín; Mascujan Codina, Josep María y Planas Coll, Jordi (1991). *La inserción social y profesional de los jóvenes*. España: Ministerio de de educación y ciencias D.L./CIDE.
- Casilda Bejar, Ramón (2004). América Latina y el Consenso de Washington. ICE. Boletín económico Núm. 2803, 26 de abril al 2 de mayo de 2004.
- Caspi, A. y Bem, DJ. (1990). La continuidad de la personalidad y el cambio a través del curso de la vida. En L. Pervin (Ed.), *Manual de la personalidad: Teoría y la investigación* (pp 549-575.). Nueva York, Nueva York: Guilford Press.
- CCH (2006). Orientación y sentido de las áreas del Plan de estudios actualizado. Dirección General del Colegio de Ciencias y Humanidades.
- Cea, M. A. (2001). *Metodología cuantitativa. Estrategias y técnicas de investigación social (ea reímos.)*. España: Editorial Síntesis.
- Coba Arango, Eduardo (2011). La formación inicial del profesorado en el Espacio Europeo de Educación Superior. Consejo Escolar del estado. *Revista Participación educativa: Profesorado y calidad educativa* núm. 16, 31-38, España.
- Cobo Suero, Juan Manuel (1993) *Educación ética*. España: Endymion.
- Cosío Villegas, Daniel (1963). *Historia moderna de México, Vol. III. La república restaurada. Vida social*. México: Hermes.
- Coulon, Alaín (1997). *Le métier d'étudiant. L'entrée dans la vie universitaire*. Fancia: PUF.
- CPEUM (2015). Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. Diario Oficial de la Federación 5 de febrero de 1917. Última reforma DOF 29 de enero de 2016.
- Creswell, J. W. (2014). *Research Design. Qualitative, Quantitative and Mixed Methods Approaches* (4th. Edition), Thousands Oaks, California: SAGE.
- Cruz Flores, Alejandro (28 de enero del 2012). Marchan integrantes de la UACM para exigir renuncia de la rectora. *La Jornada*. DA: 04-2005-011817321500-203.
- Chacón Blanco, María Dolores (2010). El desarrollo comunitario. *Revista digital Innovación y experiencias educativas*. Granada, 45 (29) abril 2010, pp. 1-11.
- Cheybar y Kuri, Edith (Coordinadora) (2003). *Hacia el futuro de la formación docente en educación superior*. México: CESU-Plaza y Valdés.
- Day, Christopher (2006). *Pasión por enseñar: la identidad personal y profesional del docente y sus valores*. Madrid, España: Narcea.
- De Ibarrola Nicolín, María (2014). Repensando las relaciones entre educación y el Trabajo: Una reflexión basada en investigaciones realizadas en México. *Cad. Cedes, Campinas*, Vol 34, núm. 94, pp. 367-383.
- De Ibarrola Nicolín, María (2016). Dilemas de futuro para la educación y la formación técnico profesional en América latina: Contribución al debate. *Tendencias en foco, RedÉtis, UNESCO*, núm., 33 abril
- De Ibarrola, Nicolín, María y Gallart, María Antonia (coords.) (1994). *Democracia y productividad: Desafíos de una educación media en América Latina*. Chile: UNESCO.

- De Mesquita, Delma Lucía (2002). El esclarecimiento del concepto de autonomía de Paulo Freire en la práctica de educadores sociales para niños de la calle. En Ana María Saúl (coord.) Paulo Freire y la formación de educadores: múltiples miradas. pp. 85-97. México: Siglo XXI.
- De Sousa Santos, Boaventura (2010). Refundación del estado en América Latina: Perspectivas desde una epistemología del Sur. Perú: Instituto Internacional de Derecho y Sociedad.
- De Sousa Santos, Boaventura (2010a). Para descolonizar occidente: Más allá del pensamiento abismal. Argentina: CLACSO.
- Del val, Juan (2004). Los fines de la educación (9a. ed.). México: Siglo XXI.
- Delors, Jacques (1996). La educación encierra un tesoro: Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre educación para el siglo XXI. España: Santillana /Ediciones
- Denzin, Norman K. (1989). Interpretativa biography. Newbury Park: CA, Sague.
- Denzin, Norman K. y Lincoln, Yvonna S. (2011). Introducción general: La investigación cualitativa como disciplina y como práctica. En Norman k. Denzin y Yvonna S. Lincoln (Comps.), Manual de investigación cualitativa. Volumen II: El campo de la investigación cualitativa (pp.38-78). España: Gedisa.
- Denzin, Norman K. y Lincoln, Yvonne (Coords.) (2012). Paradigmas y perspectivas en disputa. Manual de investigación cualitativa, Volumen II, España: Gedisa.
- Dewey, John (1989). Cómo pensamos: Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo. España: Paidós.
- Diamond, Marian C. (2001). Respuesta del cerebro al enriquecimiento. Un. Acad. Bras. Ciênc. Vol.73 no.2 Río de Janeiro Junio 2001 Departamento de Biología Integrativa, 3060 Valley Life Sciences Building Universidade de California, Berkeley, CA94720, EE.UU.
- Díaz Barriga, Ángel (1993). Investigación, formación y currículum: Notas para una discusión, en Pacheco T y Díaz Barriga, Ángel, El concepto de formación en la educación universitaria, *Cuadernos del CESU/ UNAM*, 1993, pp. 45-48.
- Díaz Barriga, Frida (2005). Principios de diseño instrucciones de entornos de aprendizaje apoyados con TIC: Un marco de referencia sociocultural y situado.
- Díaz, Floriberto (2007). Escrito: Comunidad, energía viva del pensamiento mixe. México: UNAM.
- DOF (2008). Diario Oficial de la Federación. Acuerdo 444 en el que se establecen las competencias que constituyen el marco curricular común del Sistema Nacional de Bachillerato. México: DOF.
- DOF (2013). Diario Oficial de la Federación. Decreto por el que se expide la Ley General del Servicio Docente . México: DOF.
- DOF (2016). Diario Oficial de la Federación. Constitución política de los Estados Unidos Mexicanos. México: DOF.
- Domingo Segovia, Jesús (2014). La teoría fundamentada del profesorado desde un enfoque biográfico-narrativo: fundamentación, proceso y herramientas. En María Elena Manna Barreto Abrahão y Antonio Bolívar (Orgs.). La investigación (auto)biográfica en educación: Miradas cruzadas entre Brasil y España. Granada, España: Universidad de Granada/Edipucrs. (pp. 58-84).
- Duarte Quapper, Klaudio (2000). ¿Juventud o juventudes? Acerca de como mirara y remediar a las juventudes de nuestro continente. Última década. núm. 13. Viña del mar, septiembre 2000, pp. 59-77.
- Dubet, Francois y Martuccelli, Danilo (1998). En la escuela: Sociología de la experiencia escolar. Argentina: Losada Editorial.

- Ducoing Watty, Patricia (2014). Introducción general. En Patricia Ducoing Watty (coord.) Pensamiento crítico en educación. pp. 11-20. México: IISUE.
- Ducoing Watty, Patricia (2014). Pensamiento crítico en educación. México: UNAM-IISUE/AFIRSE.
- ENP (17 de agosto del 2011). Construcción de un modelo educativo para la ENP. UNAM/ENP
- ENP (1996). Perfil profesional. Áreas. Escuela Nacional Preparatoria. UNAM
- ENP (2011a). Perfil profesional. Áreas. Escuela Nacional Preparatoria. UNAM
- ENP (2011b). Perfil profesional. Áreas. Escuela Nacional Preparatoria. UNAM
- ENP (2014). Perfil profesional. Áreas. Escuela Nacional Preparatoria. UNAM
- Escriban González, Alicia (1995). Aprendizaje cooperativo y autónomo en la enseñanza universitaria. Enseñanza, Universidad de Salamanca, núm. 13, pp. 89-102.
- Espot, María Rosa (2006). La autoridad del profesor: Qué es la autoridad y cómo se adquiere. España: Praxis.
- Fals-Borda, O. (1987). Ciencia propia y colonialismo intelectual. Los nuevos rumbos. Colombia: Carlos Valencia Editores.
- Feixa, Carles (Marzo de 1995). “‘Tribus urbanas’ & ‘chavos banda’. Las culturas juveniles en Cataluña y México”, Revista Nueva Antropología, vol. XIV, núm. 47, pp. 71-93.
- Feixas, Carles (1996). "De las culturas juveniles al estilo", *Revista Nueva Antropología*, vol. XV, núm. 50, pp. 71-89, octubre de 1996.
- Fernández Cruz, Manuel y Gijón, José (2009). Manual práctico de desarrollo profesional docente. España: Fundación ECOEM.
- Fernández Cruz, Manuel (1995). Los ciclos vitales de los profesores. España: FORCE.
- Fernández Cruz, Manuel (1995). Monográfico: Ciclos en la vida profesional de los profesores, en Revista de educación, núm. 306, pp. 153-203.
- Fernández Cruz, Manuel (1995b). Los ciclos vitales de los profesores. España: Force, Universidad de Granada.
- Fernández Cruz, Manuel (2006). Desarrollo profesional docente. España: Grupo Universitario.
- Fernández Cruz, Manuel (2014). Modelo autobiográfico-narrativo de formación y desarrollo profesional docente. En Antonio Bolívar y María Elena Menna Barreto Abrahao. La investigación (auto)biográfica narrativa en educación: Miradas cruzadas entre Brasil y España. España/Brasil: UGR/Edipucrs.
- Fernández Cruz, Manuel (2015). Formación y desarrollo de profesionales de la educación: Un enfoque profundo. Wisconsin, Estados Unidos: Deep University Press/Universidad de Granada.
- Fernández Cruz, Manuel y Moral Santella, Cristina (1995). Manual de entrenamiento: El profesor como práctico reflexivo. Granada, España: FORCE/Universidad de Granada.
- Fernández, Lidia M. (2001). Instituciones educativas: dinámicas institucionales en situaciones críticas, Argentina: Paidós.
- Ferry, Giles (1990). El trayecto de la formación: Los enseñantes entre la teoría y la práctica. México: Paidós.
- Ferry, Giles (1997, 2008). Pedagogía de la formación. Argentina: Novedades educativas.
- Filloux, Jean Claude (1996). Intersubjetividad y formación: El retorno sobre sí mismo. Argentina: Novedades educativas.
- Fishbein, M. y Ajzen, I. (1980): Understanding attitude and predicting social behavior. Prentice Hall

- Flores-Kastani, Eduardo; Montoya-Vargas, Juny y Suárez, Daniel H. (2009). Investigación-acción participativa en la educación latinoamericana: Un mapa de otra parte del mundo. *Revista mexicana de investigación educativa*. XIV(40), pp. 289-308. México: Comie.
- Freire, Paul (1971). *Pedagogía del oprimido*, México: Siglo XXI
- Freire, Paulo (1972^a) *El mensaje de Paulo Freire. Teoría y práctica de la liberación*. Madrid: INODEP.
- Freire, Paulo (1979). *Astutos e inocentes*. En *Concientización: teoría y práctica de liberación. Una introducción al pensamiento de Paulo Freire*. Brasil: Cortez y Moraces.
- Freire, Paulo (1993). *Pedagogía de la esperanza*. México: Siglo XXI.
- Freire, Paulo (1996, 2005). *Cartas a Cristina: Reflexiones sobre mi vida y mi trabajo* (2a. ed.). México: Siglo XXI.
- Freire, Paulo (1997). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. México: Siglo XXI.
- Freire, Paulo (2001). *Política y educación* (5a. ed). México: Siglo XXI.
- Freire, Paulo (2005). *La educación en la ciudad* (3a. ed.). México: Siglo XXI.
- Freire, Paulo (2008). *Pedagogía del oprimido* (20. ed.). Madrid, España, Siglo XXI.
- GACETA (26 de febrero del 2016). *Gaceta UNAM. Órgano informativo de la Universidad Nacional Autónoma de México*, núm. 4,764. ISSN 0188-5138.
- Gaceta UNAM (1971). *Se creó el colegio de ciencias y humanidades*. UNAM. Tercera época vol. II núm. extraordinario.
- Gadamer, Hans-George (1991). *Verdad y método. Fundamentos de una hermenéutica filosófica*. Salamanca, España: Sígueme.
- Gandler, Stefan (2007). *Marxismo en México: Adolfo Sánchez Vázquez y Bolívar Echeverría*. México: UNAM/FCE.
- García López, Rafaela Y Sales Ciges, Auxiliadora (1998). *Formación de actitudes interculturales en la educación secundaria: Un programa de educación intercultural*. Departamento de Teoría de la Educación. Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación. Universidad de Valencia. pp. 189-204, núm. 10, España: Universidad de Salamanca.
- García Selgas, Fernando J. (1999). *Análisis del sentido de la acción: El trasfondo de la intencionalidad*. En Juan Manuel Delgado y Juan Gutiérrez (Coords.), *Métodos y Técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales* (pp. 493-527). Madrid, España: Síntesis.
- Gardner, Howard (1993, 2016). *Inteligencias múltiples: La teoría en la Práctica*. España: Paidós/FCE
- Gardner, Howard (2001). *Estructuras de la mente: La teoría de las inteligencias múltiples* (6^a. Ed.). Colombia: FCE.
- Gardner, Howard (2001). *La inteligencias reformulada: Las inteligencias múltiples en el siglo XXI*. España: Paidós.
- Gargani, Aldo (1983). *Introducción*. En Aldo Gargani (coord.), *Crisis de la razón: nuevos modelos en la relación entre el saber y la actividad humana* (pp. 7-57). México: Siglo XXI.
- Gary, Martin w. y Kasper, Lisa (2009). *Teaching children Mathematics*. 16 (5) pp. 284-291.
- Giddens, Anthony (1984). *Capitalismo y la moderna teoría social*. España: Labor.
- Giddens, Anthony (1991). *Estructuralismo, post-estructuralismo y la producción de la cultura*. En Giddens, Anthony y Jonathan Turner (eds.), *La teoría social hoy* (pp.). México: CNCA.

- Ginzburg, Carlo (1983). Señales, raíces de un paradigma indiciario. En Aldo Garganq (Coord.). Crisis de la razón: nuevos modelos en la relación entre el saber y la actividad humana (pp. 55-99). México: Siglo XXI.
- Giroux, Henry (1992). Teoría y resistencia en educación: Una pedagogía para la oposición (5a. Ed). México: Siglo XXI.
- Giroux, Henry A. (1993). Los profesores como intelectuales: Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje. España: Paídos.
- Giroux, Henry A. (1997a). Cruzando límites: Trabajadores culturales y políticas educativas. España: Paídos
- Giroux, Henry A. (1997b). La pedagogía radical como política cultural: más allá del discurso de la crítica y del antiutopismo, con Henry A. Giroux, en Peter McLaren. Pedagogía crítica y cultura depredadora: Políticas de oposición en la era posmoderna. España: Paidós
- Giroux, Henry A. (1997). Los profesores como intelectuales: Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje. España: Paidós.
- Giroux, Henry A. (2003). Pedagogía y política de la esperanza: Teoría, cultura y enseñanza. Argentina: Amorrortu.
- Giroux, Henry A. (2008). Introducción: Democracia, educación y política en la pedagogía crítica. En Peter McLaren, J.L. Kincheloe (eds.). Pedagogía Crítica: De qué hablamos, dónde hablamos. España: Graó.
- Giroux, Henry y McLaren, Peter (1998), “Lenguaje, escolarización y subjetividad: más allá de una pedagogía de reproducción y resistencia”, en Sociedad, cultura y educación, Madrid, Miño y Dávila, pp. 137-170.
- Giroux, Henry, A. (1998). La escuela y la lucha por la ciudadanía (2a. ed). México: Siglo XXI.
- Giroux, Henry, A. (2003). Teoría y resistencia en educación (5a Ed.). México: Siglo XXI.
- Goetz, Judith P. y LeCompte, Margaret D. (1988). Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa. España: Morata.
- Goleman, Daniel (2001). La inteligencia emocional: Por qué es más importante que el cociente intelectual (27ª Ed.). México: Vergara.
- Gómez Nashiki, Antonio (2008). La práctica docente y el fomento de la lectura en Colima: Estrategias y recomendaciones de los docentes de educación básica. Revista Mexicana de investigación educativa 2008.4 13(39). pp. 1017-1053.
- Gómez Quintero, Natalia (15 de abril del 2013). CCH con deficiencias académicas: estudio. El Universal. Gómez Quintero, Nathalia (15 de abril del 2013). CCH con deficiencias académicas: estudio. El universal.
- Gómez Sollano, Marcela (2002). Formación de sujetos y configuraciones epistémico-pedagógicas, en Guadalupe Valencia, Enrique de la Garza y Hugo Zemelman (coords.), Epistemología y sujetos: algunas contribuciones al debate, pp.79-110. México: Plaza y Valdes.
- Gómez Sollano, Marcela (2006). Propuesta epistemológica y retos pedagógicos: Formación de sujetos y educación. En Marcela Gómez Sollano y Hugo Zemelman Merino. La labor del maestro: formar y formarse, (pp. 48-65). México: Pax México
- González Rey, Fernando (2006), Investigación cualitativa y subjetividad, Guatemala, Oficina de Derechos Humanos del Arzobispado de Guatemala.
- González Teyssier, Jorge (2013). Entrevista al ingeniero Alfonso Bernal Sahagún, en Aguascalientes (2012). En Jorge González Teyssier y Ernesto García Palacios (coord.). Documentos y testimonios de la historia del Colegio de Ciencias y Humanidades. México: ENCCH/UNAM. pp. 163-175.

- González Teyssier, Jorge y García Palacios, Ernesto (2013). Introducción. En Documentos y testimonios de la historia del Colegio de Ciencias y Humanidades. México: ENCCCH/UNAM. pp. 11-16.
- González Teyssier, Jorge y García Palacios, Ernesto (Coords.) (2013). Documentos y testimonios de la historia del Colegio de Ciencias y Humanidades. México: UNAM/CCH.
- Green, Carla A., Duan Naihua, Gibbons, Robert D., Hoagwood, Kimberly E., Lawrence, A. Palinkas y Wisdom, Jennifer P. (11 de abril del 2014). Approaches to Mixed Methods Dissemination and Implementation. Research: Methods, Strengths, Caveats, and Opportunities. Springer Science BUSINESS MEDIA New YORK. DoI: 10.1007/s10488-014-0552-6.
- Gregory, Derek (1994), Geographical imaginations, Oxford: Blackwell Grijalva Martínez, Olga (2012). Las apariencias y otras fuentes de las identificaciones en los grupos de pares juveniles. En Eduardo Weiss (coord.) Jóvenes y bachillerato. Distrito Federal, México: ANUIES. pp. 211-241.
- Grijalva Martínez, Olga (2012). Las apariencias y otras fuentes de las identificaciones en los grupos de pares juveniles. En Eduardo Weiss (coord.) *Jóvenes y bachillerato*. Distrito Federal, México: ANUIES. pp. 211-241.
- Guba, Egon e Yvonna, Lincoln (2012), “Controversias paradigmáticas, contradicciones y confluencias emergentes”, En Norman Denzil e Yvonna Lincoln (Coords.), Paradigmas y perspectivas en disputa, Manual de investigación cualitativa, Volumen II, España, Gedisa, pp. 38-78.
- Guba, Egon y Lincoln, Yvonna (1992), “Effective evaluation: Improving the usefulness of evaluation result through responsive and naturalistic approaches, San Francisco, EEUU, Jossey-Bass”. En Pérez Serrano, Gloria (1998). Investigación cualitativa: Retos e interrogantes II. Técnicas y análisis de datos, Granada, La Muralla.
- Guba, Engon G. y Lincoln, Yovanna S. (1981). Effective evaluation: improving the usefulness of evaluation results through responsive and naturalistic approaches. San Francisco: Jossey-Bass.
- Guerra Ramírez , Ma. Irene y Guerrero Guerrero Salinas, Ma. Elsa (2004). ¿Qué sentido tiene el bachillerato? Una visión desde los jóvenes. México, Universidad pedagógica nacional, Colección Educación Núm. 25.
- Guerra Ramírez, Ma. Irene (2012). ¿Y después del bachillerato? Transición al mundo del trabajo entre egresados de la modalidad tecnológica. En Eduardo Weiss (Coord.). Jóvenes y Bachillerato. México: ANUIES. pp. 267-294.
- Guerra Ramírez, Ma. Irene y Guerrero Salinas, Ma. Elsa (212). ¿Para qué ir a la escuela? Los significados que los jóvenes atribuyen a los estudios de bachillerato. En Eduardo Weiss (Coord.). Jóvenes y Bachillerato. México: ANUIES. pp. 33-62.
- Guerra Ramírez, María Irene (2007). ¿Cuánto vale la escuela? El significado formativo del bachillerato desde la perspectiva de los estudiantes. En Carlota Guzmán Gómez y Claudia Saucedo Ramos (coords.). La voz de los estudiantes: Experiencias en torno a la escuela. México: UNAM/Pomares. pp. 71-98
- Guerra Rodríguez, Carlos (1997). Hacia una sociología del sujeto: democracia y sociedad civil, en Zemelman y León (Coords.), Subjetividad: umbrales del pensamiento social, pp. 107-138. España: Anthropos.
- Guerrero Salinas, María Elsa (2007). Para qué ir a la escuela? Las actitudes y expectativas de los estudiantes hacia el bachillerato. En Carlota Guzmán Gómez y Claudia Saucedo Ramos (coords.). La voz de los estudiantes: Experiencias en torno a la escuela. México: UNAM/Pomares. pp. 99-126.
- Guerrero Salinas, María Elsa (2012). Algunos rasgos de la experiencia estudiantil en el bachillerato. En Eduardo Weiss (Coord.). Jóvenes y Bachillerato. México: ANUIES. pp. 125-150.
- Guevara, Ernesto “Che” (1977). Escritos y discursos. Tomo 6, Habana, Cuba: Ciencias Sociales.

- Guglielmi, Flávio Iván (2006). *Construcción de la Otredad en la filosofía contemporánea: ratero de sus orígenes en Carlos Marx y Federico Nietzsche*. Instituto de Filosofía. Facultad de Humanidades. Universidad Nacional del Nordeste. Comunicaciones científicas y tecnológicas.
- Gurevich, R. (2003) *Aproximación al estudio de los territorios y los ambientes*. Argentina: Diploma Superior.
- Gutiérrez Vega, Daniel (2003). *El reverso del sujeto sociológico*. Revista Universidad EAFIT. Vo309, núm. 131 pp. 41-59.
- Gutiérrez, Alicia. B. (2004). *Poder, hábitos y representaciones: recorrido por el concepto de violencia simbólica en Pierre Bourdieu*. Revista complutense de educación, núm. 1 (15), pp. 289-300. Córdoba, Argentina: Universidad de Córdoba.
- Gutiérrez, Francisco y Cruz, Prado (1999). *Ecopedagogía y ciudadanía planetaria*. Brasil: Cortez.
- Gutiérrez, Juan y Delgado, Juan Manuel (1999). *Socioanálisis cibernético. Una teoría de la autoorganización social*, en Gutiérrez, Juan y Delgado, Juan Manuel (Coords.). *Método y técnicas cualitativas de investigaciones sociales*, pp. 581-603. Madrid, España: Síntesis psicológica.
- Guttman, Amy (2001). *La educación democrática: una teoría policial de la educación*. España: Paidós
- Guzmán Gómez, Carlota (2004). *Entre el estudio y el trabajo: La situación y las búsquedas de los estudiantes de la UNAM que trabajan*. Cuernavaca, México: UNAM/CRIM.
- Habermas, Jürgen (1987). *La modernidad y filosofía del discurso: Doce lecturas*. Oxford: Westview Press, pp. 196-219.
- Habermas, Jürgen (1987a). *Teoría de la acción comunicativa II: Crítica de la razón funcionalista*. Madrid, España: Taurus
- Habermas, Jürgen (1996). *Teoría de la acción comunicativa I: Racionalidad de la acción y racionalización social*. Madrid, España: Taurus.
- Habermas, Jürgen (1987a). *Teoría de la acción comunicativa II: Crítica de la razón funcionalista*. España: Taurus.
- Hargreaves, Andy (1998), "El problema de la pertinencia", en *Una educación para el cambio. Reinventar la educación de los adolescentes*. España: Octaedro (*Repensar la educación, I*), pp. 133-136. [Edición original en inglés, 1996.]
- Hargreaves, Andy y Fink, Dean (2006). *Estrategias de cambio y mejora en educación caracterizadas por su relevancia, difusión y continuidad en el tiempo*. Revista de educación, 399, pp. 43-58.
- Hartas, D. (2010), *Educational research and enquiry: Qualitative and cuantitativo appraches*, London, Continuum.
- Heidegger, Martín (1996). *De la esencia del fundamento*. Argentina: Fausto.
- Heidegger, Martín (2005). *Ser y tiempo (4a. ed.)*. Chile: Universitaria
- Heller, Agnes (2002). *Sociología de la vida cotidiana*. España: Península.
- Hernández Reyes, Nancy Leticia; Martínez Sánchez, Rigoberto y Del Carpio Ovando, Perla Shiomara (2013). *Políticas curriculares de la educación superior*. En *Políticas curriculares en México. La educación básica, media superior en Ángel Díaz-Barriga (coord. gral.)*. La investigación curricular en México 2002-2011. México: Comie.
- Hernández, Helio (31 de mayo del 2016). *Reforma educativa, sólo ajuste de personal: EZLN*. La Jornada. p. 14
- Hillert, Flora M (2011). *La praxis pedagógica. VII Encuentro de cátedras de pedagogía de Universidades Nacionales Argentinas. Teoría, Formación e intervenciones en pedagogía*. Universidad de Buenos Aires. La plata, 8-10 de agosto del 2011.
- Holstic, Ole (1969). *Content analysis for the social sciences and humanisties*, Adison Wesley, EEUU, Reading.

- Honoré, Bernard (1980). Para una teoría de la formación. Dinámica de la normatividad. Madrid, España: Narcea.
- Huber, G. L. (1991). Análisis de datos cualitativos con ordenador: Principios y manual del paquete de programas de AQUAD 3.0. España: Carlos Marcelo (Editor.)
- Huberman, A.M. (1989). The professional life cycle of teachers. En Teachers College Record, 3.
- Huberman, M. (1990). Un modelo de desarrollo profesional del profesorado. En Revista de investigación e Innovación Educativa (5), pp. 43-58.
- Hughes, Shenick; Pennington, Julie, y Makris, Sara (2012), Transmitan autoethnography across the AERA standards: How understanding autoethnographic scholarship as empirical research, Educational Researcher. August/September, 41(6).
- Husserl, Edmund (2008). Las crisis de las ciencias europeas y la fenomenología trascendental. Argentina: Prometeo.
- IMJ Instituto Mexicano de la Juventud (2013). Diagnóstico de la situación de los jóvenes en México. Dirección de investigación y estados sobre la juventud/Sedesol.
- Insuasty Rodríguez, Alfonso (julio-diciembre del 2013). Ante la actual crisis de sentido, es necesario “rescatar al sujeto”. El Ágora USB, 13(2), pp. 1-3.
- Jacinto, Claudia (2000). “jóvenes vulnerables y políticas públicas de formación y empleo”. En Revista de Estudios de Juventud. Noviembre, pp. 1-19.
- Jackson, Philip W. (2001). La vida en las aulas (6a. ed.). España: Morata.
- Jalil Rabbani, Martha (2001). La educación para la ciudadanía mundial. Toluca, México: UAEM
- Jornet, Alfredo y Roth, Wolff-Michael (2015). The Joint Work of Connecting Multiple (Re)presentations in Science Classrooms. Science Education, vol. 99(2), pp. 378-403.
- Juárez P., José Francisco (2017). Hacia una educación posible: Valores, Virtudes y Actitudes en la escuela. Venezuela: Universidad católica Andrés Bello
- Juárez, Manuel; Buenfil, Rosa Nidia y Trigueros, María (2008). De las prácticas convencionales a los ambientes de aprendizaje colaborativo a distancia. En COMIE Revista Mexicana de Investigación Educativa, pp. 1055-1083, volumen XIII, núm. 39 2008.4
- Kant, Immanuel (2005). Cómo orientarse en el pensamiento. Argentina: Quadrata
- Karel, Kosik (1978). Dialéctica de lo concreto. México: Siglo XXI.
- Kelchtermans, Geert y Vandenberghe, Roland (1994). Teachers' professional development: a biographical perspective. Journal of Curriculum Studies, 26, 1, pp. 45-62.
- Kincheloe, Joe L., McLaren, Peter y Steinberg, Shirley R. (2003). Palabras preliminares. En Giroux, A. Henry Pedagogía y política de la esperanza: Teoría, cultura y enseñanza. Argentina: Amorrortu.
- Kincheloe, Joe y McLaren, Peter (2012), “Replanteo de la teoría crítica y de la investigación cualitativa”, En Norman Denzin y Yvonne Lincoln (Coords.), Paradigmas y perspectivas en disputa. Manual de investigación cualitativa, Volumen II, España: Gedisa, pp. 241-315.
- Kirk, Jerome y Miller, Marc (1986). Reliability and validity in qualitative research. Beverly Hills, Estados Unidos, Sage Publications.
- Kosik, Karel (1976). Dialéctica de lo concreto. México: Grijalbo.
- Krippendorff, Kahian (1990). Metodología de análisis de contenido. Teoría y Práctica: Paidós.
- Kruglanski, Arie W. (1989): The cognitive motivational bases of human knowledge: A theory of Lay epistemics. New York, Plentuti Press.

- Kymlicka, Will (1996). *Ciudadanía multicultural*. España: Paidós.
- Landis, Richard y Koch, Gary (1977). An application of hierarchical kappa-tupe statistics in the assessment of majority agreement among multiple observer. *Biometrics*, 33, pp 159-174.
- Lather, Patti Ann (1991), *Getting smart: Feminist research and pedagogy with/in the postmodern*, New York, Routledge.
- Lefebvre, Henri (1983). *La presencia y la ausencia: Contribución a la teoría de las representaciones*. México: Fondo de Cultura Económica. *Tecnología y Comunicación Educativa* núm., 4, julio-diciembre del 2005.
- Lefebvre, Henri (2006). *La presencia y la ausencia: Contribución a la teoría de las representaciones*. Distrito Federal, México: Fondo de Cultura Económica.
- Lefebvre, Henry (1991, 2000). *Producción del espacio*. París Antrhopos-económica.
- León Vega, Emma (2005). *Sentido ajeno: Competencias ontológicas y otredad*. España: Anthropos.
- Leontiev, A.N. (1984). *Actividad, conciencia y personalidad*. Mexico: Cartago.
- Levé-Strauss, Claude (1998). *Las estructuras elementales del parentesco* (2a. Ed). España: Paidós.
- Lucero, María Margarita (2003). Entre el trabajo colaborativo y el aprendizaje colaborativo. *revista iberoamericana de Educación*. 1-20.
- Luckmann, Thomas (1996). *Teoría de la acción social*. España: Paidós.
- Luckmann, Thomas (2008). *Conocimiento y sociedad. Ensayos sobre acción, religión y comunicación*. Madrid, España: Trotta.
- Maffesoli, Michel (1990). *El tiempo de las tribus*. España: Icaria.
- Maffesoli, Michel (1993). *El conocimiento ordinario: compendio de sociología*. México: Fondo de cultura Económica.
- Makowsky Muchnik, Sara (2007). Ciudad de México: territorios de exclusión. *Dossiê Cidades. Espaço Plural. Ano VIII. Nº 17. 2º Semestre 2007. ISSN 1518-4196 09-16*
- Maldonado Pérez, Marisabel (2007). El trabajo colaborativo en el aula universitaria. *Laurus*, vol. 13, núm. 23, pp. 263-278 Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Venezuela.
- Malinowski, Bronislaw K. (1984). *Una teoría científica de la cultura*. España: Sarpe.
- Mancussi, Mariana I. y Faccio, Claudio A. (2003). *Antropología social: Aportes y reflexiones desde América Latina*. Argentina: Docencia.
- Marcelo, C. y Vaillant, D. (2009). *Desarrollo profesional docente*. Madrid: Narcea S. A.
- MARÍN, Ricardo. (1976). *Valores, objetivos y actitudes en educación*. España: Min Editorial..
- Marshall, Thomas y Bottomore, Tom (1998). *Ciudadanía y clase social*. España: Alianza.
- Marx, Carl y Engels, Federico (1987). “Tesis sobre Feuer Bach” en *La ideología alemana*, pp. 665-668. México: Grijalbo.
- Marx, Carlos (1976). *Tesis sobre Feuerbach*. Cuadernos políticos, número 10, México: Era, octubre-diciembre de 1976.
- Marx, Carlos (2001). *Prólogo a la contribución a la crítica de la economía política*. México: Siglo XXI.

- May, Kathryn A. (2003). Conocimiento abstracto: un caso a favor de la magia en el método. En Janice M. Morse (Ed.). *Asuntos críticos en los métodos de investigación cualitativa*. (pp. 37-50). Colombia: Universidad de Antioquía.
- Maya Jariego, Isidro; Holgado, Daniel; Ramos, Ignacio y Santolaya, Francisco José (2013). “Dinámicas que permiten el tránsito entre distintas formas de relación: participación, sentido de pertenencia e identidad compartida. En Josep Baudes Fuster y Carlos Giménez Romero (coords.) *Hagamos de nuestro barrio un lugar habitable: Manual de intervención comunitaria en barrios*. España: CeiMigra.
- Mayer, R. E. (2000). *Diseño educativo para un aprendizaje constructivista*. En C. Reigeluth (Ed.), *Diseño de la instrucción. Teorías y modelos* (pp. 154-171). Madrid: Aula XXI Santillana.
- McLaren, Peter (1997). *Pedagogía crítica y cultura depredadora: Políticas de oposición en la era posmoderna*. España: Paidós.
- McLaren, Peter (1997). *Pedagogía crítica y cultura depredadora: Políticas de oposición en la era posmoderna*. España: Paidós.
- Meirieu, Philippe (1992). *Aprender, sí. Pero ¿cómo?* España: Octaedro
- Meirieu, Philippe (1998). *Frankenstein educador*. España: Laertes.
- Meirieu, Philippe (2001). *La opción de educar: Ética y pedagogía*. España: Octaedro.
- Meirieu, Philippe (2016). *Recuperar la pedagogía: De lugares comunes a conceptos claves*. Argentina: Paidós.
- Mendoza Solís Y. P. (julio-diciembre del 2007). “Espacios de esperanza” de David Harvey . *Limitar. Estudios sociales y humanísticos*. 5(2), 193-199.
- Milles, Matthew, B., Hubermann, A. Michael y Saldaña, Johnny (2014). *Cualitativa data analysis: metodos sourcebook* (3 ed). Washington DC, Estados Unidos: SAGE.
- Moacir, Gadotti (2002). *Pedagogía de la tierra*. México: Siglo XXI.
- Moesby, Egon (2008). *Perspectiva general de la introducción e implementación de un nuevo modelo educativo basado en el aprendizaje orientado a proyectos y basado en problemas*. En F. Araújo y Genoveva, Sastre (coords.), *El aprendizaje basado en problemas, una nueva perspectiva de la enseñanza en la universidad* pp. 93-129. España: Gedisa.
- Moreira, Marco Antonio (1997). *Aprendizaje significativo: Un concepto subyacente*. En Moreira, Marco Antonio; Caballero, M.C. y Rodríguez, M. L. (orgs.), *Actas del Encuentro internacional sobre el aprendizaje significativo* (pp. 19-44). España: Burgos.
- Morgan, David L. (1 de junio del 2007). *Paradigms lost and pragmatismo regained: Methodological implications of combinan quelitative and cuantitativo methods*. *Journal of meted methods research*. doi: 10.1177/2345678906292462. SAGE.
- Morin, Edgar (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Organización de las Naciones Unidas, para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Traducción de Mercedes Vallejo-Gómez,. Francia: UNESCO.
- Morse, Janice M. (2005). “Emerger de los datos”: los procesos congestivos del análisis en la investigación cualitativa. En Janice M. Morse (Ed.), *Asuntos críticos en los métodos de investigación cualitativa* (pp. 53-77). Colombia: Universidad de Antioquía.
- Moscovici, Serge (1981). *Psicología de las minorías activas*. Madrid, España: Morata.
- Muñoz Ramírez, Gloria (4 de mayo del 2013). Los CCH y la reforma al sistema educativo. Los de abajo. *La Jornada*. p. 17.

- Muria Vila, Irene Daniela; Damián Díaz, Milagro y UNAM (Marzo del 2003). La enseñanza de habilidades del pensamiento desde una perspectiva constructivista. UMBRAL. Revista en educación, cultura y sociedad, 3(4), pp. 158-153.
- Nias, J. (1989). Primary Teacher Talking. A study of Teaching at Work. London: Routledge.
- Nietzsche, Federico (1985). Sobre verdad y mentira en sentido extramoral. España: Tecnos.
- Not, Luis (1987). Las pedagogías del conocimiento. México: Fondo de Cultura Económica.
- Ocampo, Monica y Tapia, José Luis (coords.) (2015). Ayozinapa, la travesía de las tortugas: La vida de los normalistas antes del 26 de septiembre de 2014. México: Proceso.
- ONU (2015). Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible. Proyecto de documento final de la cumbre de las Naciones Unidas para la aprobación de la agenda para el desarrollo después de 2015. Asamblea General. ONU.
- Onwuegbuzie, Anthony J. y Leech, Nancy I. (23 de febrero del 2007). On becoming a pragmatic researcher: The importance of combinan quantitative and qualitative research methologies. International Journal of social research methodology 8(5), 375-387, dx. dio. org/10.1080/13645570500402447.
- Ornelas, Carlos (2008). Política, poder y pupitres: crítica al nuevo federalismo. México: Siglo XXI.
- Ortega Ruiz, Pedro; Saura Soler, José Pablo y Mínguez Vallejos, Ramón (1993). Investigaciones y Experiencias: Formación de actitudes positivas hacia el estudio de las ciencias experimentales. Revista de educación, pp. 167-196. Núm. 301.
- Ortega, Pedro (1986a): «Estrategias para el cambio de actitudes 1. Dimensiones prácticas de los modelos de Fishbein, Ajzen y Bandura», en Escámez y Ortega, La enseñanza de actitudes y valores, Valencia, Ed. Nau Llibres
- Oslender, Ulrich (1 de junio del 2002). Espacio, lugar y movimientos sociales: Hacia una “espacialidad de resistencia”. Cripta Nova, Revista electrónica de Geografía y Ciencias Sociales, VI (115). Universidad de Barcelona.
- Pantoja, Sara (6 de septiembre del 2015). Más contradicciones, más sinsentidos: Caso Narvarte. Proceso, 2027, 26-28.
- Parga Romero, Lucila (2008). La construcción de los estereotipos del genero femenino en la escuela secundaria. México: UPN.
- PASD (2015). Programa de actualización y superación docente. UNAM. Recuperad de http://dgapa.unam.mx/images/pasd/2017_pasd_bachillerato_area_III.pdf
- Paz, Octavio (1993). Itinerario. México: FCE.
- Pérez Gómez, Ángel (10 de abril de 1991). Investigación/acción y currículum. Revista Interuniversitaria de Profesorado, núm. 10 enero/abril, pp. 69-84.
- Pérez Gómez, Ángel (1991). Investigación/acción y currículum. Revista Interuniversitaria de formación del profesorado, núm. 10, enero-abril, pp. 69-84. Universidad de Málaga.
- Pérez Gómez, Ángel (1996). Los procesos de enseñanza-aprendizaje: análisis didáctico de las principales teorías del aprendizaje. En J. Gimeno Sacristán y Ángel Pérez Gómez, Comprender y transformar la enseñanza (5a. ed.) (pp. 63-77). Madrid, España: Morata.
- Pérez Gómez, Ángel (2001). Investigación/acción y currículum. Revista Interuniversitaria de formación del profesorado. 10, enero-abril, pp. 69-84.
- Pérez Gómez, Ángel I. (2004). La cultura escolar en la sociedad neoliberal (4a. Ed.). Madrid, España: Morata.
- Pérez Rocha, Manuel (30 de mayo del 2013). El CCH: tiempo de debate. La jornada, p. 20.

- Pérez Serrano, Gloria (1998), *Investigación cualitativa: Retos e interrogantes II. Técnicas y análisis de datos*, Granada: La Muralla Pérez.
- Pierre, Bourdieu y Passeron, Jean-Claude (2009). *La reproducción: Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. México: Fontamara.
- Piña Osorio, Juan Manuel (1999). *La interpretación de la vida cotidiana escolar: Tradiciones y prácticas académicas*. México: UNAM.
- Piña Osorio, Juan Manuel (1999). *La interpretación de la vida cotidiana: Tradiciones y prácticas académicas*. México: CESU/Plaza y Valdés.
- Popkewitz, Thomas S. (2000). *Sociología política de las reformas educativas: El poder/saber en la enseñanza, la formación del profesorado y la investigación* (3a. ed.). Madrid, España: Morata.
- Porlán Ariza, Rafael (2011). ¿El maestro como investigador en el aula: Investigar para conocer, conocer para enseñar. En Porfirio Morán Oviedo (comp.) *Docencia e investigación en el aula: Una relación imprescindible* (2a. ed.). México: UNAM/IISUE. pp. 25-45.
- Ray, Marilyn A. (2005). La riqueza de la fenomenología: Preocupaciones filosóficas, teóricas y metodológicas. En Joyce, Janice M. (Ed.), *Asuntos críticos en los métodos de investigación cualitativa* (pp. 163-184). Colombia: Universidad de Antioquia.
- Reguillo Cruz, Rossana (2000). *Emergencia de Culturas Juveniles: estrategias del desencanto*. Colombia: Norma.
- Reguillo Cruz, Rossana (2003). Ciudadanías juveniles en América Latina. Última década (19). México: CIDPA. *Revista de Investigación Educativa*, 27(1), 89-103.
- Ricoeur, Paul (1995). *Teoría de la interpretación: Discurso y excedente de sentido* (3a. ed. 1999). México: Siglo XXI.
- Ricoeur, Paul (2006). *Teoría de la interpretación: Discurso y excedente de sentido* (6a. ed). México: Siglo XXI
- Rockwell, Elsie y Mercado, Ruth (2003). *La escuela, lugar de trabajo decente: descripciones y debates*. México: DIE/CINVESTAV.
- Rodríguez Roque, M.I., y Louro Bernal, I. (2000). Experiencias en el entrenamiento de habilidades en niños promotores de salud en la comunidad. *Avances en Psicología Clínica Latinoamericana*, núm.18, 57-70.
- Rodríguez, A. y Seoane, J. (1989): *Creencias, actitudes y valores*. Madrid, Alhambra-Universidad.
- Rourke, L. et al. (2001), "Methodological issues in the content analysis of computer conference transcripts. *International Journal of Artificial Intelligence in Education*" 12, pp. 8-22, En Torres Gordillo, Juan Jesús y Perera Rodríguez, Víctor Hugo (2009), Cálculo de la fiabilidad y concordancia entre codificadores de un sistema de categorías para el estudio de un sistema de categorías para el estudio del foro online en e-learning, *Revista de Investigación Educativa*, 27(1), 89-103.
- Ruge Peña, Andrés Klaus, Muñoz Gaviria, Diego Alejandro (2005). Educación, formación, pedagogía y crisis de la modernidad: la reinención del ser humano como ser crítico. En Germán Antonio Arellano Duque, (Coord.). *La educación en tiempos débiles e inciertos*, pp. 343-376. España: Anthrosos.
- Ruiz Larraguivel, Estela (1998). Propuesta de un modelo de evaluación curricular para el nivel superior: Una orientación cualitativa. México: CESU/UNAM
- Ruiz Lugo, Lourdes (s/f). *Formación Integral: desarrollo intelectual, emocional, social y ético de los estudiantes*. *Revista Universidad de Sonora*. pp. 11-13.
- Ruiz Olabuenaga, José Ignacio (1999). La investigación cualitativa. En Ruiz Olabuenaga José Ignacio (), *Metodología de la investigación cualitativa* (pp. 11-44). Bilbao, España: Universidad de Deusto.

- Runge Peña, Andrés Klaus y Muñoz Gaviria, Diego Alejandro (2012). “Pedagogía y praxis (práctica) educativa o educación. De nuevo: una diferencia necesaria”. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*. No. 2, Vol. 8, pp. 75-96. Manizales: Universidad de Caldas.
- Saavedra, Manuel (2005). Exigencias epistemológicas y discurso pedagógico en la formación de docentes para la educación básica. En Zemelman Merino, Hugo y Marcela Gómez S. (coords.), *Discurso pedagógico: Horizonte epidémico de la formación docente* (pp. 33-60). México: Pax México.
- Sabirón, Fernando y Arnaiz, Ana (2014). Introducción. En Patricia Ducoing Watty (coord.). *Pensamiento crítico en educación*. México. pp. 405-410.
- Salas Astrain, Ricardo. (2006). El mundo de la vida y la fenomenología sociológica de Schütz: Apuntes para una filosofía de la experiencia. *Revista de Filosofía*, núm. 15, pp. 167-199.
- Salazar, Diana (2004). La interdisciplinariedad, resultado del desarrollo histórico de la ciencia. En *Didáctica: teoría y práctica*. La Habana, Pueblo y Educación.
- San Román, Sonsoles (1998). *Las primeras maestras: Los orígenes del proceso de feminización docente en España*. España: Grupo Planeta/GBS
- Sánchez Cordero, Jorge (21 de junio del 2015). El nuevo paradigma del mercado internacional del arte. *Proceso*, 2016, 54-56.
- Sánchez Puentes, Ricardo (1993). *Didáctica de la problematización en el campo científico de la educación. perfiles educativos*, núm. 61, julio-septiembre. México: Instituto de Investigaciones Sobre la Universidad.
- Sánchez Puentes, Ricardo (2011). *Didáctica de la investigación en la enseñanza media superior*. En Porfirio Morán Oviedo (comp.) *Docencia e investigación en el aula: Una relación imprescindible (2a. ed.)*. México: UNAM/IISUE. pp. 47-65.
- Sánchez Rebolledo, Adolfo (2014). *La izquierda que viví: El instante y la palabra*. México: Adolfo Sánchez Rebolledo/Configuraciones.
- Sánchez Vázquez, Adolfo (1980). *Filosofía de la praxis (2a. ed.)*. México: Grijalbo.
- Sánchez Vázquez, Adolfo (1985). “Mi obra filosófica”. En Juliana González, Carlos Pereyra y Gabriel
- Sánchez Vázquez, Adolfo (2003). *Filosofía de la praxis*. México: Siglo XXI.
- Santos, Boaventura de Sousa (2009). *Una epistemología del Sur: La reinención del conocimiento y la emancipación social*. México: Siglo XXI/CLACSO.
- Santos, Boaventura de Sousa (2010). *Refundación del Estado en América Latina: Perspectivas desde una epistemología del Sur*. México: Siglo XXI/CLACSO.
- Scherer Ibarra, Julio (3 de enero del 2016). “El deber cumplido”. En *Proceso* núm. 2044. pp. (25-27).
- Scheurich, J. J. (1997). *Research Method in the postmodern*. Londres, Falmer.
- Schmelkes, Sylvia (2004). *La formación de valores en la educación básica*. México: SEP.
- Schnellert, Leyton M., Butler, Deborah L. y Higginson, Stephanie K. (2008). Co-constructors of data, co-constructors of meaning: Teacher professional development in an age of accountability. *ScienceDirect. Teacher and Teacher Education* núm. 24 (725-750)
- Schön, Donald (1998). *El profesional reflexivo: cómo piensan los profesionales cuando actúan*. :Paidós.
- Schön, Donald A. (1992). *La formación de profesionales reflexivos: Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. España: Paidós.

- Schütz, Alfred (1974, 1995, 2003). El problema de la realidad social. Argentina: Amorrortu.
- Schütz, Alfred (1993). La construcción significativa del mundo social. Introducción a la sociología comprensiva. España: Paidós.
- Schütz, Alfred, y Luckmann, Thomas (1977). Las estructuras del mundo de la vida. Argentina: Amorrortu.
- Schütz, Alfred. (1974). El problema de la realidad social. Argentina: Amorrortu
- Searle, John R. (1983).
- Searle, John R. (1997). Construcción de la realidad social (3 ed.). España: Paidós.
- Sicilia, Javier (3 de enero del 2016). 2016. Proceso, 2044, 42-43.
- Silva Laya, Marisol (2008). Impacto de las políticas de calidad en los procesos educativos de la educación superior. Perfiles educativos XXX (120), 7-32.
- Smith, J. K. (1993). After the Demise of empiricism: The problem of judging social and educational inquiry. Norwood, Nueva Jersey: Ablex.
- Smith, J. K. y Deemer, D. K. (2000). The problem of criteria in the age of relativism, en N. K. Denzil y Y.S. Lincoln (comps.), Handbook of qualitative research (2a. ed). Thousand Oaks, California: Sage.
- Soria Nicastro, Oscar (2011). Docencia de la investigación en la universidad latinoamericana: ¿Por qué esperar hasta el posgrado? En Porfirio Morán Oviedo (comp.) *Docencia e investigación en el aula: Una relación imprescindible* (2a. ed.). México: UNAM/IISUE. pp. 67-91.
- Steimberg, Shirley, R. (2008). Prólogo: De qué hablamos, dónde hablamos. En Peter McLaren, J.L. Kincheloe (eds.). *Pedagogía Crítica: De qué hablamos, dónde hablamos*. España: Graó.
- Stigliano, D. y Gentil, D. (2006). Enseñar y Aprender en grupos cooperativos. Argentina: Novedades Educativas.
- Tapia Guerrero, Guillermo (2013). Perspectivas de los “nuevos estudiantes” al ingresar al bachillerato en el Bajío mexicano. En Eduardo Weiss (coord.), *Jóvenes y Bachillerato* (pp. 63-95). México: ANUIES.
- Taylor Steven J. y Bogdan Robert (1994). Introducción a los métodos cualitativos de investigación. España: Paidós.
- Tesch, R. (1990). La investigación cualitativa: Tipos de análisis y herramientas de software. Nueva York: Falmer.
- Torella González Mora, Gustavo (2001). Educación para la vida: El gran reto. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 33(1), 73-84.
- Torres Gordillo, Juan Jesús y Perera Rodríguez, Víctor Hugo (2009), Cálculo de la fiabilidad y concordancia entre codificadores de un sistema de categorías
- Touraine, Alain. (1987) El regreso del actor. Argentina: Eudeba.
- Touraine, Alain (2005). Un nuevo paradigma para comprender el mundo de hoy. España: Paidós.
- Touraine, Alain (2006). ¿Podremos vivir juntos? (2a. Ed). México: Fondo de Cultura Económica.
- Touraine, Alain y Khosrokhavar, Farhad (1994, 2002). A la búsqueda de sí mismo: Diálogo sobre el sujeto. Paidós
- UNAM (2010). Escuela Nacional Preparatoria (ENP): Memoria UNAM 2010. UNAM.
- UPN (1989). Política educativa en México. Volumen I. México: SEP.
- Velázquez Reyes, Luz María (2007). Preparatorianos: trayectorias y experiencias en en la escuela. En Carlota Guzmán Gómez y Claudia Saucedo Ramos (coord.) *La voz de los estudiantes: Experiencias en torno a la escuela*. México: UNAM/Pomares. pp. 44-68.

- Vera, Rodrigo (24 de enero del 2016). Desaparecidos: El papa sigue sin responder. *Proceso*. núm. 2047. pp. 25-27.
- Vergara, Rosalía (30 de agosto del 2015). El “outsourcing”, un cáncer para el empleo. *Proceso*. 2026. pp. 8-9
- Vértiz de la Fuente, Columba (6 de marzo del 2016). “Cazals: “Canoa” tan vigente como hace 40 años, pp. 69-73. *Proceso*, núm., 2053.
- Vuelvas Salazar, Bonifacio (2012). El sentido de la formación del estudiante de bachillerato en la UNAM: Retos y desafíos. Trabajo colaborativo. México: FES-Aragón
- Vuelvas Salazar, Bonifacio (2015). Criterios para identifica los sentidos. Trabajo colaborativo. México: FES-Aragón
- Vuelvas Salazar, Bonifacio (2015a). Educación y diversidad: Hacia un nuevo paradigma. México: Bonifacio Vuelvas.
- Vigotsky. L. (1979). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. España: Grijalbo.
- Wacquant, L. (2004). Claves para leer a Bourdieu. En I. Jiménez (Coord.), *Ensayos sobre Pierre Bourdieu y su obra* (pp. 53-78). México: Universidad Nacional Autónoma de México/Centro de Estudios sobre la Universidad/Plaza y Valdés.
- Weber, Max (1982, 1997). Ensayos sobre metodología sociológica. Argentina: Amorrortu
- Weber, Max (1984). Economía y sociedad: Esbozo de sociología comprensiva. México: Fondo de Cultura Económica.
- Weber, Max (1997). Ensayos sobre la metodología sociológica. Argentina: Amorrortu.
- Weiss, Eduardo (2005). Hermenéutica crítica: Una reflexión metodológica, sociológica y epistemológica”. *Paideia Revista de la UPN*, año 1, núm. 1 julio-diciembre, pp. 7-15.
- Weiss, Eduardo (2012). Introducción. En Eduardo Weiss (coord.) Jóvenes y bachillerato. México: ANUIES.
- Yuren, María Teresa (2009). La filosofía de la praxis educativa: Una construcción a partir de la obra de Adolfo Sánchez Vázquez. Adolfo Sánchez Vázquez (1915-2011). 10. ASV-Vida y obra: Homenaje a Adolfo Sánchez Vázquez (2009). UNAM- Facultad de Filosofía y Letras. Pp. 245-257.
- Yus Ramos, Rafael (2002). Temas transversales y educación en valores: la educación del siglo XXI. En Laboratorio Educativo (ed.) Valores escolares y educación para la ciudadanía. España: Graó .
- Zañartu C., L. M. (2003) Aprendizaje colaborativo: una nueva forma de Diálogo Interpersonal y en Red. Contexto Educativo. Revista Digital de Educación y Nuevas Tecnologías. N 28, año V. Consultado el 10 de abril del 2005, en <http://contexto-educativo.com.ar/2003/4/nota-02.htm>
- Zavala Palacios, Laura Elizabeth y Zavala Palacios, Leticia Guadalupe (2011). La formación valoral: Una propuesta en el presente para el cambio social. XI Congreso nacional de Investigación Educativa. 6. Educación en Valores. Ponencia.
- Zavaleta, Noé (14 de febrero del 2016). Las impunes desapariciones de Javier Duarte. *Proceso*. núm. 2050, pp. 22-25.
- Zea, Leopoldo (1963). Del liberalismo a la revolución en la educación mexicana. México, Secretaría de Educación Pública.
- Zea, Leopoldo (1968). El positivismo en México: Nacimiento, apogeo y decadencia. México: Fondo de Cultura Económica.
- Zeichner, Kenneth M. (1985). Dialéctica de la socialización del profesor. *Revista de Educación*, 277. pp. 95-123.

- Zemelman Merino, Hugo (1992). Programa de formación epistemológica, diplomado, El colegio de México (versión transcripción magnetofónica), México: Colegio de México.
- Zemelman Merino, Hugo (1998). Sujeto existencia y potencia. España: ANTROPHOS/CRIM
- Zemelman Merino, Hugo (1998). Sujeto: existencia y potencia. España: ANTHROPOS/UNAM.
- Zemelman Merino, Hugo (2000). ¿Existe una epistemología latinoamericana?: Construcción del conocimiento en América Latina y el Caribe. En Johannes Maerk y Magaly Carolié (coords.). Distrito Federal, México: Plaza y Valdés.
- Zemelman Merino, Hugo (2001). De la historia a la política: La experiencia de América Latina (3a. ed.). México: Siglo XXI.
- Zemelman Merino, Hugo (2003). Hacia una estrategia de análisis coyuntural. En publicación: Movimientos sociales y conflictos en América Latina. José Seoane. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Argentina. Programa OSAL. 2003.. 288 p. ISBN: 950-9231-92-4.
- Zemelman Merino, Hugo (2005). Formación de sujetos y perspectivas del futuro en América Latina en Marcela Gómez Sollano y Hugo Zemelman. Discurso Pedagógico: Horizonte epistémico de la formación docente, pp. 1-9. México: Pax México.
- Zemelman Merino, Hugo (2005). Voluntad de conocer: El sujeto y su pensamiento en el paradigma crítico. España: ANTHROPOS/UNAM/CRIM.
- Zemelman Merino, Hugo (2006). El magisterio ante los desafíos del presente. En Marcela Gómez Sollano y Hugo Zemelman Merino. La labor del maestro: formar y formarse, (pp. 66-111). México: Pax México
- Zemelman Merino, Hugo (2011). Conocimiento y sujetos sociales: Contribución al estudio del presente. La Paz, Bolivia: Vicepresidencia del Estado Plurinacional de Bolivia.
- Zemelman Merino, Hugo (2011a). Los horizontes de la razón III: El orden de movimiento. España: Anthropos.
- Zemelman Merino, Hugo (2012). Los horizontes de la razón: Dialéctica y apropiación del presente I (3a. ed.). España: Anthropos.
- Zemelman, Hugo (1997). Sujetos y subjetividad en la construcción metodológica, en Zemelman y León (Coords.). Subjetividad: umbrales del pensamiento social, pp. 21-35. España: Anthropos.
- Zemelman, Hugo y León, Emma (1993). Propuesta base para el análisis de la subjetividad y sujetos sociales. México: Mimeo.
- Zichi Cohen, Marlene y Omer, Anna (2005). Escuelas de fenomenología: implicaciones para la investigación. En Janice M. Morse (ed.). Asuntos críticos en los métodos de investigación cualitativa pp. 185-210. San Vicente, España: Universidad de Alicante/Antioquia.
- Zorrilla Alcalá, Juan Fidel (2010). El bachillerato mexicano: un sistema académicamente precario. Causas consecuencias. México: UNAM/IISUE.

Tesis de grado

- Colas, P. y Buendía, L. (1998). Métodos de investigación en Psicología. España: McGrawHill Comós Abril, Francesc (2007). Sinsentidos: Un análisis pragmático de los fracasos comunicativos. [Tesis doctoral inédita]. Universidad de Granada, Granada, Es.
- Cuétara, Concepción y Pedro Manuel (2010). El desarrollo profesional docente del profesorado novel de la Universidad de Ciego de Ávila. [tesis doctoral inédita] España, Universidad de Granada
- Cheygar y Kuri, Edith (2002). “Lo real, lo deseable y lo posible en la formación de profesores/as”, (tesis de doctorado inédita). México, FFL-UNAM.

- Domingo Segovia, Jesús (1996). Ciclo de desarrollo de un centro educativo: Aproximación biográfico-institucional. [Tesis doctoral inédita], Universidad de Granada, ESP.
- Fernández Cruz, Manuel (1994). Una aproximación biográfica al desarrollo profesional de maestros de educación infantil: ciclo vital, identidad, conocimiento y cultura, (Tesis doctoral inédita), Universidad de Granada, España.
- Pérez Cerón, Laura Guadalupe (2014). El perfil del docente en la RIEMS: Expresiones e interpretaciones de los profesores del bachillerato tecnológico (Tesis de maestría inédita). Universidad Nacional Autónoma de México, Distrito Federal, MX.
- Urteaga, Maritza (2007). “La construcción juvenil de la realidad. Jóvenes mexicanos y contemporáneos” [tesis de doctorado] México: Universidad Autónoma Metropolitana.
- Velasco Gómez, Ambrosio (2009). Homenaje a Adolfo Sánchez Vázquez en su 90 aniversario. En Ambrosio, Velasco Gómez (coord.). Vida y obra: Homenaje a Adolfo Sánchez Vázquez. Mexico: UNAM/FFL.
- Velázquez Reyes, Luz María (2005). El oficio de estudiante del nivel medio superior. [Tesis doctoral inédita]. Universidad Nacional Autónoma de México. México. Mx.

Cibergrafía

- Ackerman, John M. (11 de octubre del 2015). La batalla por la UNAM. *Proceso*. Recuperado de <http://www.proceso.com.mx/417777/la-batalla-por-la-unam>.
- Allende, Salvador (1971). Salvador Allende: Universidad de Guadalajara. Salvador Allende 2 de diciembre de 1972. Recuperado de <http://www.abacq.net/imaginaria/discurs5.htm>
- Apple, Michael W. (2011). Las tareas del académico y activista crítico de la educación: la contribución de José Gimeno Sacristán, en *Revista Educación* (en línea), núm. 356. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulosre356/re35610.pdf?documentId=0901e72b81203165>
- Ávalos Aguilar, Spencer R.; Ramírez Valverde, Benito, Ramírez Juárez, Javier; Escobedo Castillo, Juan Fco.; y Gómez Carpinteiro, Francisco J. (2010). La configuración de culturas juveniles en comunidades rurales indígenas de la Sierra Norte de Puebla. *Culturales*, 6(12), 117-146. Recuperado en 29 de mayo de 2016, de http://www.scielol.org.mx/scielol.php?script=sci_arttext&pid=S1870-11912010000200006&lng=es&tlng=es
- Beijaard, D., Meijer, P. y Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teacher's professional identity. *Teaching and teacher education*, 20, pág. 107-128. Recuperado en: http://eitonline.eit.ac.nz/pluginfile.php/118041/mod_resource/content/0/ProfessionalIdentity_2_.pdf
- Bensusán, Graciela (2015). La subcontratación laboral y sus consecuencias: ¿problemas de diseño institucional o de implementación? En Alfonso Bouzas Ortíz (coord.) *Propuestas para una reforma laboral democrática*. México: Instituto de Investigaciones Jurídicas. versión electrónica. Recuperado de <http://biblio.juridicas.unam.mx/libros/6/2505/pl2505.htm>
- Borrego Plascencia, Lázara Daymara (2005). Una estrategia para educar el valor laboriosidad en los alumnos de Secundaria Básica. [Resumen de tesis doctoral]. Instituto Superior Pedagógico “Rafael María de Mendive”, Instituto Central de Ciencias Pedagógicas, Pinar del Rio, CU. Recuperado de <http://www.bibliociencias.cu/gsd/collect/tesis/index/assoc/HASH018f.dir/doc.pdf>
- Borrego Plascencia, Lázara Daymara (2005). Una estrategia para educar el valor laboriosidad en los alumnos de Secundaria Básica. [Resumen de tesis doctoral]. Instituto Superior Pedagógico “Rafael María de Mendive”, Instituto Central de Ciencias Pedagógicas, Pinar del Rio, CU. Recuperado de <http://www.bibliociencias.cu/gsd/collect/tesis/index/assoc/HASH018f.dir/doc.pdf>

- Brock-Utne, Birgit (1996). Reliability and validity in qualitative research within educación in Africa, In International Review of Education, 42(6), pp. 1-17, <<http://www.jstor.org/stable/pdfplus/3445009.pdf?acceptTC=true>> [Consulta: Jun. 2015]
- Burawoy, Michael (2005). 2004 American Sociological Association Presidential address: For public sociology. *British Journal of Sociology of Education*, 56 (2), 259-254. Recuperado de <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1468-4446.2005.00059.x/epdf>
- Campos, Iris; Biot, María José; armenia, Ana; Centellas, Sonia y Antelo, Fabiana (2013). Investigación biográfica narrativa parte 2. Recuperado de https://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/jmurillo/InvestigacionEE/Presentaciones/Curso_10/IBN_Trabajo_2.pdf.
- CCH (2011). Escuelas de la UNAM (CCH). Recuperado de <http://nivelmediosuperiorcch.blogspot.mx>.
- CCH (2015). Modelo educativo. Recuperado de <http://www.cch.unam.mx/modelo>.
- CCH (2015a). Sentidos de las áreas académicas en el CCH. Recuperado de http://www.cch.unam.mx/sites/default/files/planestudios/orientacion_sentido.pdf
- CCH (2016). Colegio de Ciencias y Humanidades. Misión y filosofía. Recuperado de <http://www.cch.unam.mx/misionyfilosofia>.
- Chávez, Abner (13 de marzo del 2016). Jóvenes, carne de cañón, alertan. *Excélsior*. Recuperado de <http://www.excelsior.com.mx/nacional/2016/03/13/1080560>
- CNN (23 de febrero del 2012). Anuncia Osorio renuncia de Yoloxóchitl al IPN; “la neta, como ustedes digan”. Recuperado de <http://aristeginoticias.com/0310/mexico/anuncia-osorio-renuncia-de-yoloxochitl-la-neta-como-ustedes-digan/>
- Delgado, Alvaro. (15 de marzo del 2016). El Yunque denuncia ante la PGR a Álvarez Icaza por un presunto fraude. *Proceso*. Recuperado de <http://www.proceso.com.mx/433593/yunque-denuncia-ante-la-pgr-a-alvarez-icaza-presunto-fraude>
- Dresser, Denise (22 de diciembre del 2015). Sólo moverá a México un frente unido ciudadano: Denise Dresser. *Proceso*. Recuperado de <http://www.proceso.com.mx/424302/solo-movera-a-mexico-un-frente-unido-ciudadano-denise-dresser>.
- ENCCH (2016). Programa de estudios de Química I a IV: Área de Ciencias Experimentales. Programa de estudios 2003: Mapa curricular del plan de estudios del CCH 2003. Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades, UNAM, Recuperado de <http://www.cch.unam.mx/programasestudio>
- Fanon, Frantz (2011). Los condenados de la tierra. Matxingune taldea. Recuperado de http://matxingunea.org/media/pdf/Fanon_Los_condenados_de_la_tierra_def_web_2.pdf
- Feixa, Carles (2006). Generación XX. Teorías sobre la juventud en la era contemporánea. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*. 4(2) Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4657548.pdf>
- Feixas, M. (2002). El desenvolupament professional del professor universitari com a docent. Disertación doctoral, Universidad de Barcelona. Extraída el 16 de enero, 2009 de: <http://www.tesisenred.net/TDX-0212103-191458>
- Fernández Núñez, Lissette (7 de octubre del 2006). Fichas para investigadores: ¿Cómo analizar datos cualitativos? *Butlletí LaRecera*, 27(16), 1-15. Recuperado de <http://www.ub.edu/ice/recerca/pdf/ficha7-cast.pdf>.
- FORBES (13 de febrero del 2015). Obesidad, un problema de 5,500 mdd para Mexico. Recuperado de <http://www.forbes.com.mx/obesidad-un-problema-de-5500-mdd-para-mexico/>
- Forbes (2016). La UNAM, entre las tres mejores universidades de América Latina. *Forbes*. Recuperado de <http://www.forbes.com.mx/unam-las-tres-mejores-universidades-americalatina/#gs.zJ4VLF>

- FORBES (22 de mayo del 2015). 93% de los jóvenes en México no termina una carrera. Forbes staff. Recuperado de <http://www.forbes.com.mx/93-de-los-jovenes-en-mexico-no-termina-una-carrera/>
- FORBES (22 de octubre del 2014). México es ‘amigable’ para e talento extranjero. Recuperado de <http://www.forbes.com.mx/mexico-es-amigable-para-el-talento-extranjero/>
- García Martínez, Anayeli (15 de noviembre del 2016). Denuncian que en sólo 2 años creció 70% violencia contra mujeres periodistas. *Proceso*. Recuperado de <http://www.proceso.com.mx/462722/denuncian-en-2-anos-crecio-70-violencia-contra-mujeres-periodistas>
- Gentilli, Pablo (1996). El Consenso de Washington y la crisis de la educación en América Latina. Brasil: Universidad del Estado de Rio. Recuperado del <https://issuu.com/ipecal/docs/consejodewashington>.
- Goche, Flor (12 de junio del 2013). CCH: inconformidades, sin escuchar. Recuperado de www.contralinea.com.mx Periodismo de investigación <http://contralinea.info/archivo-revista/index.php/2013/06/12/cch-inconformidades-sin-escuchar/>
- Gómez Jaramillo, Natalia y Bolaños Claudia (24 de abril del 2013a). Ratifican expulsión de 5 alumnos de CCH. El universal. Recuperado de <http://archivo.eluniversal.com.mx/primera/41917.html>
- Guerrero Salinas, María Elsa (2000). La escuela como espacio de vida juvenil: Dimensiones de un espacio de formación, participación y expresión de los jóvenes Revista Mexicana de Investigación Educativa, vol. 5, núm. 10, julio-dici, 2000, Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C., Distrito Federal, México Recuperado de <http://www.redalyc.org/html/140/14001003/>
- Igartúa, Santiago (13 de febrero del 2013). Exigen expulsión de alumnos por violencia en el CCH. *Proceso*. Recuperado de <http://www.proceso.com.mx/333574/exigen-expulsion-de-alumnos-por-violencia-en-el-cch>.
- Igartúa, Santiago (13 de mayo del 2016). Maestros viejos, maestros jóvenes... el dilema de la UNAM. *Proceso*. Recuperado de <http://www.proceso.com.mx/440480/maestros-viejosmaestros-jovenes-dilema-la-unam>.
- IMCO (2015) Instituto Mexicano para la competitividad: Las carreras con más mujeres en Mexico. *Sopitas*. Recuperado de <http://www.sopitas.com/457665-las-carreras-con-mas-mujeres-en-mexico/>
- Insuasty Rodríguez, Alfonso (2012). Sólo sujetos históricos en contextos reales, generarán transformación. Cavilando Revista Virtual. Recuperado de http://www.kavilando.org/site/index.php?option=com_content&view=article&id=1140:solo-sujetos-historicos-en-contextos-reales-generaran-transformacion-zemelman&catid=42:editorial&Itemid=84
- Lefebvre, Henri (1999). El materialismo dialéctico: PsiKolibro. Recuperado de www.elaleph.com
- MAES (2015). Acuerdo de la primera asamblea de rechazados del 20 de julio de 2015. Movimiento de Aspirantes Excluidos de la Educación Superior. Recuperado de www.aspirantesexcluidos.blogspot.mx
- “LA REDACCIÓN, SE” (9 de septiembre del 2014). El nivel educativo en México disminuye, advierte la OCDE; alarma la deserción escolar y el número de Ninis. [sinembargo.com](http://www.sinembargo.com). Recuperado de <http://www.sinembargo.com/09-09-2014/1111923>.
- “LA REDACCIÓN” (30 de marzo del 2016). México, en regresión autoritaria: Álvarez Icaza. *Proceso*. Recuperado de <http://www.proceso.com.mx/435202/mexico-en-regresion-autoritaria-alvarez-icaza>.
- LA REDACCIÓN (15 de noviembre del 2016a). Homicidios suben 23.74% en tercer trimestre de 2016: ONC. *Proceso*. Recuperado de <http://www.proceso.com.mx/462699/homicidios-suben-23-74-en-tercer-trimestre-2016-onc>.
- Matías, pedro (3 de mayo del 2017). Con 125 periodistas asesinados, nada que celebrar en el Día Mundial de la Libertad de Prensa: Visitador. *Proceso*. Recuperado de <http://www.proceso.com.mx/484920/125-periodistas-asesinados-nada-celebrar-en-dia-mundial-la-libertad-prensa-visitador>

- Mendoza Solís, L. (10 de marzo del 2014). "EL neoliberalismo tomó por asalto a las universidades: Noam Chomsky. Recuperado de www.kavilando.org: <http://kavilando.org/index.php/2013-10-13-19-52-10/formacion-popular/2624-el-neoliberalismo-tomo-por-asalto-a-las-universidades-noam-chomsky>
- Monsivais, Carlos (2004). Cuatro versiones de autonomía universitaria. *Letras Libres*. Noviembre, núm. 71, pp. 47-52. Recuperado de <http://www.letraslibres.com/mexico/cuatro-versiones-autonomia-universitaria>
- Montenegro, Miller (31 de diciembre del 2016). Educación para la vida es educación de calidad. Recuperado de <http://www.oei.es/historico/divulgacioncientifica/?Educacion-para-la-Vida-es-Educacion-de-Calidad>.
- Mota C. Rafael (2017). Biopsicología y Neurociencia. Recuperado de https://humanoestelar-rafaelmotac.blogspot.mx/2017_02_01_archive.html
- Muciño, Francisco (1 de mayo del 2014). Desempleo y jóvenes, ¿no hay alternativa?. *Forbes*. Recuperado de <http://www.forbes.com.mx/desempleo-y-jovenes-no-hay-alternativa/>
- Muriel, Guadalupe (s/f) Reformas educativas de Gabino Barreda. México: Colmex. Recuperado de http://codex.colmex.mx:8991/exlibris/aleph/a18_1/apache_media/M54K4NDH6SPU6EUM33SCJQE36V31PB.pdf. pp. 551-577.
- Pérez Olvera, Mario (1998). Culturas juveniles en México. En *El reloj de arena*. México: SEP-Causa Joven (jóvenes, 4), pp. 94-111. Recuperado de (http://www.educiac.org.mx/pdf/Biblioteca/Juventud_e_Identidad/016LasCulturasJuveniles_en_Mexico.pdf)
- Pérez Rocha, Manuel (16 de Junio del 2011). Las humanidades y la barbarie de la RIEMS. *La Jornada*. Recuperado de <http://www.jornada.unam.mx/2011/06/16/opinion/020a2pol>.
- Pérez Rocha, Manuel (3 de septiembre de 1977). Bachillerato: consagración de la desigualdad. En *Redacción. Proceso*. Recuperado de <http://www.proceso.com.mx/5037/bachillerato-consagracion-de-la-desigualdad>.
- Pérez Silva, Ciro (16 de marzo del 2015). Migración de mexicanos aumentó desde el 2013. *La jornada*. Recuperado de <http://www.jornada.unam.mx/2015/03/16/politica/015n1pol>.
- Proal, Juan Pablo (13 de julio del 2015). Los limpiaparabrisas: El trabajo del futuro. En *Poblanerías*. Com. Recuperado de <http://www.poblanerias.com/2014/07/limpiaparabrisas-el-trabajo-del-futuro/>
- Sánchez Dromundo, Rosalba Angélica (2007). La teoría de los campos de Bourdieu, como esquema teórico de análisis del proceso de graduación en posgrado. *Revista electrónica de investigación educativa*, 9(1), Recuperado de <http://redie.uabc.mx/redie/article/view/161/1032>
- Sánchez Jiménez, Arturo (7 de julio del 2016). Marchan estudiantes rechazados de universidades. *La Jornada*. Recuperado de <http://www.jornada.unam.mx/ultimas/2016/07/07/inicia-marcha-de-maestros-exigen-se-garantice-acceso-a-educacion-superior>.
- Sánchez, M. (2002). La investigación sobre el desarrollo y la enseñanza de las habilidades del pensamiento. *Revista electrónica de investigación educativa*, 4(1). Recuperado de <http://redie.ens.uabc.mx/vol4no1/contents-amestoy.html>
- Suárez Farías, Francisco Javier (s/f). La interdisciplinariedad en el derecho económico. UAM Azcapotzalco, núm. 20 Recuperado de <http://www.azc.uam.mx/publicaciones/alegatos/pdfs/20/22-12.pdf>
- Torres, Mauricio (25 de mayo del 2012). #YoSoy132, de una protesta local a un movimiento nacional. *CNN México.com*. Recuperado de <http://m.cnnmexico.com/nacional/2012/05/25/yosoy132-de-una-protesta-local-a-un-movimiento-nacional>.
- Tuirán, Rodolfo (2010). Los jóvenes y la educación: Encuesta nacional de la juventud 2010. Subsecretaría de educación superior. Recuperado de <http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/2249/1/images/vf-jovenes-educacion-ninis.pdf>

- UNAM_ENP (2015). Áreas Académicas en la ENP. Recuperado de https://www.dgae.unam.mx/planes/e_preparatoria/bachillerato.pdf
- UNESCO (2013). Uso de TIC en educación en América Latina y el Caribe: análisis regional de la integración de las TIC en educación y de la aptitud digital (e-rea dines). Recuperado de <http://www.uis.unesco.org/Communication/Documents/ict-regional-survey-lac-2012-sp.pdf>
- Unicef (2017). Educación básica e igualdad de géneros. Recuperado de https://www.unicef.org/spanish/education/index_focus_lifeskills.html
- Vicerrectorado (2008). Jornadas para docentes 2008. Universidad Católica de Córdoba. Vicerrectorado de Medio Universitario. Argentina. Recuperado de www.ucc.edu.ar/portalucc/archivos/File/VRMU/Mision_VRMU/formacionitegral.pdf.
- Villanueva, Ernesto (19 de febrero del 2016). Narro, sin credenciales académicas. *Proceso*. Recuperado de <http://www.proceso.com.mx/430665/narro-sin-credenciales-academicas>.
- Weiss, Eduardo (Noviembre 2009). Jóvenes y bachillerato en México: el proceso de subjetivación, el encuentro con los otros y la reflexividad. *Propuesta educativa*. núm, 32. pp. 83-94. Recuperado de <http://www.propuestaeducativa.flacso.org.ar/archivos/articulos/18.pdf>
- “World Bank” (2010). México: BM apoya mejora de calidad de educación media superior. Comunicado de prensa N°:2010/396/LAC. Recuperado de: <http://web.worldbank.org/WBSITE/EXTERNAL/BANCOMUNDIAL/NEWSSPAINISH/0,,contentMDK:22577395~pagePK:64257043~piPK:437376~theSitePK:1074568,00.html>
- Larrosa, Jorge (2000). *Pedagogía profana: Estudios sobre lenguaje, subjetividad y formación*. Venezuela: Novedades educativas.