



UNIVERSIDAD DE CIENCIAS Y ARTES DE CHIAPAS

**CENTRO DE ESTUDIOS SUPERIORES
DE MÉXICO Y CENTROAMÉRICA**

TESIS

**LA DIVERSIDAD SOCIAL Y CULTURAL EN LOS
DISCURSOS ACERCA DE LA PRÁCTICA EDUCATIVA.
ESTUDIO DE DOS PLANTELES DEL COLEGIO DE
BACHILLERES DE CHIAPAS EN EL CONTEXTO DE LA
PUESTA EN MARCHA DE LA REFORMA INTEGRAL DE LA
EDUCACION MEDIA SUPERIOR.**

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE

**DOCTOR EN CIENCIAS SOCIALES
Y HUMANÍSTICAS**

PRESENTA

LUIS ENRIQUE NÁJERA ORTIZ

COMITÉ TUTORIAL

DRA. MARIA LUISA DE LA GARZA CHAVEZ (DIRECTORA)

DR. JULIO CUEVAS ROMO

DR. ANTONIO SALDIVAR MORENO

DRA. REBECA PEREZ DANIEL

DR. EFREN OROZCO LÓPEZ



San Cristóbal de Las Casas, Chiapas.

Junio de 2015.



UNIVERSIDAD DE CIENCIAS Y ARTES DE CHIAPAS

SECRETARÍA ACADÉMICA
DIRECCIÓN DE INVESTIGACIÓN Y POSGRADO



Tuxtla Gutiérrez, Chiapas
02 de febrero de 2016
Oficio No. DIP-263/2016

C. Luis Enrique Nájera Ortiz
Candidato al Grado de
Doctor en Ciencias Sociales y Humanísticas
P r e s e n t e.

En virtud de que se me ha hecho llegar por escrito la opinión favorable de la Comisión Revisora que analizó su trabajo de tesis denominado **“La diversidad social y cultural en los discursos acerca de la práctica educativa. Estudio de dos planteles del Colegio de Bachilleres de Chiapas en el contexto de la puesta en marcha de la Reforma Integral de la Educación Media Superior”** y que dicho trabajo cumple con los criterios metodológicos y de contenido, esta Dirección a mi cargo le **autoriza la impresión** del documento mencionado, para la defensa oral del mismo, en el examen que usted sustentará para obtener el Grado de Doctor en Ciencias Sociales y Humanísticas. Se le pide observar las características normativas que debe tener el documento impreso y entregar en esta Dirección un tanto empastado del mismo.

Atentamente

“Por la Cultura de mi Raza”

Dra. María Adelina Schlie Guzmán
Directora.



DIRECCIÓN DE INVESTIGACIÓN
Y POSGRADO

C.c.p. Expediente

“Mientras lo que los jóvenes necesitan es una especie de iniciación a un mundo incierto, nosotros les ofrecemos los huesos del cementerio de la cultura. Mientras lo que quieren es hacer cosas reales, nosotros los atosigamos con tareas abstractas, con espacios en blanco en los que tienen que insertar la respuesta “correcta” [...]. Mientras que lo que necesitan es encontrar sentido, la escuela les obliga a memorizar, separando la disciplina de la intuición y las estructuras globales de sus partes componentes”.

Marilyn Ferguson.

DEDICATORIAS

A MIS PADRES (†)

SR. EUFEMIO NAJERA MORALES Y HORTENCIA ORTIZ ARGUELLO QUE DURANTE ESTE PROCESO NUNCA SENTI QUE ME DEJARON SOLO Y EN CADA TROPIEZO ME LEVANTARON SIEMPRE VIENDO AL CIELO.

A MICHELLE

POR SEGUIR ESCRIBIENDO JUNTOS NUESTROS CAPITULOS DE VIDA.

A MIS NIÑOS

CAMILA Y EMILIO QUIENES PERMITEN SIEMPRE REGALARME SONRISAS Y BESOS DIRECTOS AL CORAZÓN Y SOBRE TODO ESA VOZ INQUIETA DE CAMILA QUE ME DICE: ¡YA TERMINA TU TAREA PAPÁ, PARA QUE JUGUEMOS!

A LA DRA. MARIA LUISA

POR EL IMPULSO PARA LA CONCLUSIÓN DE LA TESIS Y POR TODO EL APOYO QUE ME BRINDO DURANTE MI ESTANCIA EN MADRID, ESPAÑA.

AGRADECIMIENTOS

A todos aquellos, quienes en todo momento me apoyaron y creyeron en mí, quienes estuvieron conmigo de un modo u otro a lo largo de esta etapa de mi vida:

En primer lugar quiero expresar mi agradecimiento al CESMECA por permitirme ser parte del posgrado, en Ciencias sociales y humanísticas, mi agradecimiento a todo el personal académico y administrativo, gracias a los docentes por todo el conocimiento transmitido, y al personal administrativo, por las facilidades otorgadas en todo momento, en especial a la Dra. Flor María Pérez, a Rocío Sánchez y a Paty Ballinas. A CONACYT, por la beca otorgada, misma que permitió concluir mis estudios de doctorado con éxito y poder realizar la presente tesis.

A mi comité de tesis, mi gratitud enorme, a mi directora de tesis, Dra. María Luisa de la Garza Chávez, a mis queridos lectores: al Dr. Julio Cuevas Romo, Dr. Antonio Saldivar Moreno, Dra. Rebeca Pérez Daniel y al Dr. Efrén Orozco López quienes me apoyaron a ver miradas diferentes al trabajo que realice y un reconocimiento especial al Dr. Horacio Gómez Lara (†), Gracias Lachito por todo tu apoyo.

Al Colegio de Bachilleres de Chiapas, por haberme dado todas las facilidades para la realización de esta investigación.

A toda mi familia, a Michelle, mi esposa, a mis hijos, a mis queridos hermanos, sobrinos, cuñados y cuñadas, a mis suegros por esa voz de aliento que tuve siempre.

A mis compañeros de doctorado, con quienes compartí muchos momentos, gracias a todos, porque de todos aprendí algo y me llevó lo mejor de cada uno, en especial a Margarita por su apoyo incondicional, a María y Fabiola, por estar siempre pendiente de mí, muchas gracias.

A mis grandes amigos: Lupita Olalde, Pedro Hernández, Miguel Ángel Sarmiento, Usmar Hernández, Roberto Rojas, José Luis Pineda, Xochilt Nucamendi, Tony Pinto y Carlos Díaz, por aceptar ser parte de este proceso y no dejarme solo en este camino complejo, gracias porque ustedes son parte de esta tesis.

ÍNDICE

	Pág.
INTRODUCCIÓN	8
CAPITULO I. HISTORIA DE LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR	17
1. La Educación Media Superior en México	17
1.1 El bachillerato en el periodo colonial	17
1.2 La Educación Media Superior en el México Independiente	19
1.2.1 La Construcción de un modelo educativo a partir de 1867	20
1.3 La Revolución de 1910 y su proyecto educativo	24
1.4 La educación nacional a partir de 1921	25
1.5 Hacia una redefinición del bachillerato	30
1.6 La creación del Colegio de Bachilleres de Chiapas	32
CAPITULO II. LAS REFORMAS EDUCATIVAS DEL PERIODO 1989-2006 EN EL BACHILLERATO EN MÉXICO PREVIAS A LA RIEMS	36
2. Las Reformas del Bachillerato previas a la RIEMS	36
2.1 El programa de Modernización Educativa 1989-1994	36
2.2 Programa de Desarrollo Educativo 1994-2000	38
2.3 El programa Nacional de Educación 2001-2006	40
2.4 La Propuesta Educativa 2006-2012	42
CAPITULO III. LA REFORMA INTEGRAL DE LA EDUCACION MEDIA SUPERIOR.	44
3. El panorama global de la Reforma educativa	45
3.1 La Reforma de Educación Media superior (RIEMS) en México	50
3.1.1 Diagnóstico de la Educación Media Superior	50
3.1.2 Ejes para el funcionamiento de la RIEMS	56
3.1.3 Marco Curricular Común con base en competencias	57
3.1.4 Regulación de las distintas modalidades de oferta de la educación media superior	58
3.1.5 Instrumentación de mecanismos de gestión	59
3.1.6 Modelo de certificación de los egresados del SNB	59
3.2 La RIEMS, sus avances y perspectivas	60

CAPITULO IV. TEORIAS SOBRE LA DIVERSIDAD Y EDUCACIÓN	65
4. Teorías sobre la Diversidad y Educación	65
4.1 Visión Antropológica	67
4.1.1 Antropología de la educación filosófica	67
4.1.2 Una antropología de la educación científica	69
4.1.3 Antropología de la Educación	70
4.2 Visión Sociológica	71
4.3 Visión pedagógica	80
4.4 Educación y Cultura	84
4.4.1 Diferencias culturales y desigualdad social	86
4.4.2 Modelo compensatorio	86
4.4.3 Modelo diferencial adaptativo	87
4.5 Por una pedagogía intercultural	88
CAPITULO V. LOS DISCURSOS Y EL ORDEN SOCIAL	91
5. Discusiones teóricas sobre el estudio del discurso: Hacia la Construcción de un Posicionamiento	91
5.1 La ubicación del estudio del discurso en el campo de la educación: hacia el interés por el análisis de la diversidad social y cultural	91
5.2 Ubicación central del Análisis del Discurso para esta investigación	97
5.3 Elementos teóricos del Análisis del Discurso que forman parte de mi posicionamiento	100
5.4 Abordaje de la metodología en la investigación	106
CAPITULO VI. DISCURSOS Y PRACTICAS DE LA RIEMS EN DOS PLANTELES DE COLEGIO DE BACHILLERES DE CHIAPAS	115
6. Los centros de estudio	115
6.1 San Cristóbal de Las Casas, Chiapas y COBACH 11 “San Cristóbal”	115
6.2 San Juan Chamula, Chiapas y COBACH 57 “San Juan Chamula”	118
7. Las lenguas, sus usos y sus valoraciones	121
7.1 La Diversidad Lingüística en los centros de estudio	121
8. Igualdad-Desigualdad de género en el Bachillerato	141
9. La cuestión Étnica en el Bachillerato	147

10. Vivencias de Aprendizaje de los Estudiantes y de Enseñanza de los Profesores	152
11. La Permanencia-Deserción en el Bachillerato	171
12. El Bachillerato, ¿Una perspectiva de continuidad al nivel superior?	183
CONCLUSIONES	192
Reflexiones finales: Perspectivas de hacia dónde va el bachillerato	199
BIBLIOGRAFIA	209
FUENTES PRIMARIAS (Entrevistas)	219
ANEXOS	222
Anexo 1: Acuerdos secretariales y ámbitos de intervención en la RIEMS	222
Anexo 2: Competencias genéricas	225
Anexo 3: Competencias docentes establecidas en el Acuerdo 447	229
Anexo 4: Competencias directivas establecidas en el Acuerdo 449	233
Anexo 5: Competencias disciplinares básicas	236
Anexo 6: Objetivos y metas en el programa sectorial de la Educación Media Superior	240
Anexo 7: Pedagogía Intercultural	242
Anexo 8: Imágenes de los dos planteles del Colegio de Bachilleres de Chiapas, plantel 11 “San Cristóbal” y 57 “San Juan Chamula”.	245

INTRODUCCIÓN

En este trabajo presento los resultados de un proceso de investigación en el que he involucrado curiosidad, búsqueda, elección, apertura, postura, duda y creatividad. Proceso que se enfrentó a las diversas posibilidades epistemológicas en su desarrollo y sustentación, y fue una oportunidad para elegir y tomar decisiones definiendo posturas y orientaciones determinadas durante su realización.

Uno de los posicionamientos que se sostuvo en esta investigación fue que, al final, este proceso genera nuevas inquietudes para mirar las situaciones desde otros ángulos, para analizarlas, para transformarlas y para procurar llevarlas al terreno de la práctica.

Por ello, lo que tiene es sus manos el investigador en ciencias sociales, más que la aprehensión de los fenómenos sociales y de los procesos y manifestaciones subjetivas, es un acercamiento que permite acceder a las realidades sociales de una manera profunda y comprensiva, produciendo conocimientos desde ellas.

El problema de investigación que se desarrolla es el estudio de los discursos y prácticas de la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS) en México, en dos planteles del Colegio de Bachilleres de Chiapas, Cobach 11 (San Cristóbal de las Casas) y Cobach 57 (San Juan Chamula).

Toda investigación, en tanto proceso, presenta “movimientos”, un replanteamiento continuo de los intereses de investigación, sobre todo cuando se establece un diálogo con los sujetos de investigación y con los materiales de campo. Al momento de construir el proyecto de investigación, aunque pueda reconocerse que el primer logro es la delimitación, es decir, ser realista en sus planteamientos y alcances, la mayoría de las veces se termina siendo ambicioso en la propuesta de trabajo que desea desarrollar.

Esta investigación en ese sentido no fue la excepción. Cuando se construyó el proyecto éste planteaba no sólo el estudio de la diversidad social y cultural en los discursos acerca de la práctica educativa en el contexto de la Reforma Integral de la Educación Media Superior, sino también el interés por desarrollar como metodología de la investigación elementos de

la etnografía que dotaran de mayores recursos para la construcción y análisis de los datos recabados.

Durante el proceso se vio que resultaba sumamente amplio el planteamiento metodológico original, por lo que se hicieron algunos ajustes y recortes que, si bien no cambiaron la realidad social a investigar, sí modificaron sus alcances.

A pesar de estos recortes y delimitaciones naturales en todo proceso de conocimientos, se sostuvo el interés por comprender el estudio de la diversidad social y cultural en los discursos de la práctica educativa en el contexto de la RIEMS, se buscó construir un espacio de análisis discursivo que posibilitara la reflexión acerca de lo que dicen alumnos, profesores, directivos y reglamentación oficial en torno a la práctica educativa y el estudio de la diversidad social y cultural a través del Análisis Crítico del Discurso (ACD).

Estudiar el ACD es un modo o perspectiva de teorización, análisis y aplicación dentro del amplio campo de los estudios del discurso. Un aspecto crucial para el ACD es el conocimiento de su papel dentro de la sociedad. El aspecto crítico del discurso está en que las personas sean conscientes de las diversas formas de coerción a que se ven expuestas y puedan liberarse de ésta e identificar el lugar de sus verdaderos intereses (Wodak, 2003, p. 34). El objetivo del ACD es analizar las relaciones de dominación, discriminación, poder y control, tal y como se manifiestan a través del lenguaje, en otras palabras se propone investigar de forma crítica la desigualdad social tal como viene expresada, señalada, constituida, legitimada, etcétera, por los usos del lenguaje.

Con el fin de vincular el discurso con la práctica y con la diversidad social y cultural en particular se elaboró un marco teórico que fuera capaz de enlazar diversos niveles de descripción. Es a partir del análisis de los discursos que se muestra el impacto en la forma en que los alumnos son tratados en la escuela, cómo las políticas afectan o no a las prácticas de la enseñanza y al aprendizaje, cómo los docentes se ven a sí mismos y a sus alumnos, y el tipo de experiencias que los alumnos tienen y que forma parte del fortalecimiento y apoyo teórico-metodológico.

Una vez enunciados todos estos elementos se presentan las preguntas de investigación que orientaron este trabajo:

- ¿El nuevo Sistema Único de Bachillerato, que se basa en el modelo de competencias impulsado por la RIEMS y que busca un perfil de egreso único para los estudiantes de todos los planteles, da lugar a una educación más incluyente y más igualitaria?
- ¿Cómo se asumen y se impulsan en el aula las competencias que, de acuerdo con la Reforma, deben desarrollar tanto los alumnos como los docentes?
- ¿Cómo se incorpora lo contextual –que se supone fundamental en el nuevo modelo educativo– y cómo se valoran los saberes de los estudiantes?
- ¿Prevalece la visión deficitaria de la diferencia cultural?
- ¿Cómo son las relaciones entre los diversos actores educativos (estudiantes, profesores y directivos) en el marco de las nuevas prácticas educativas propuestas por la RIEMS?

A partir de estas preguntas de investigación, se plantearon los siguientes objetivos:

- Conocer si en el modelo de competencias de la RIEMS existen las condiciones para una educación incluyente e igualitaria.
- Conocer si se incorpora lo contextual al proceso de enseñanza aprendizaje, de qué manera se incorpora y cómo se valoran los saberes de los estudiantes.
- Analizar cómo se asumen y se impulsan en el aula las competencias que a partir de ahora deben desarrollar tanto alumnos como docentes.
- Analizar las relaciones que establecen los diversos actores educativos (estudiantes, profesores y directivos) en el marco de las nuevas prácticas educativas propuestas por la RIEMS.
- Ver si el nuevo modelo basado en competencias apunta al reforzamiento de la estratificación y la inequidad sociales, o apunta hacia su desafío.

Por otra parte, el arribo a las preguntas de investigación se dio a partir de una serie de supuestos epistemológicos que surgieron a lo largo de la lectura de diferentes textos, de la observación de la situación de los jóvenes, así como del intercambio que se dio a través de la labor como docente del Colegio de Bachilleres de Chiapas, es decir, basándose primordialmente en la experiencia personal.

La inclusión de estos supuestos que se exponen a continuación, en su identificación y explicitación, permitieron trabajar sobre ellos y dialogar con ellos durante la escritura de este texto. Además, hicieron posible construir los sentidos y senderos de la investigación; mostrando de manera implícita las razones e inquietudes por las que fue planteado este trabajo del que se dan los siguientes resultados:

- La forma concreta que en cada aula adoptan las iniciativas educativas impulsadas desde las altas esferas del sector no es homogénea; su particularidad se ve determinada por numerosos factores, entre ellos la composición social de la escuela, de manera que probablemente las dinámicas educativas sean distintas si alumnos y profesores comparten lengua, clase y adscripción étnica, que si estos aspectos son heterogéneos. De acuerdo con los documentos que impulsan a la RIEMS, no parece que se tome en cuenta la diversidad étnico-cultural que existe en zonas del país como Chiapas, a pesar de que se señala que han de tomarse en cuenta los contextos, ni se hace alusión alguna a los prejuicios y estereotipos que determinan en gran medida nuestras relaciones sociales. Es probable, en consecuencia, que la promoción de las competencias que han de desarrollar en los alumnos se dé de forma distinta en los dos ámbitos que se estudiarán: el urbano y el indígena.
- En un contexto de diversidad sociocultural, los capitales culturales (Bourdieu, 1997) son diversos, pero no se reconocen todos de la misma manera ni a todos se les da el mismo valor. Si la diferencia cultural se considera un capital distinto y no un déficit –es decir, una riqueza y no una falta que se ha de compensar– estaremos frente a una educación menos discriminadora, más incluyente y, en consecuencia, más igualitaria. Una educación en la que se respeten y se reconozcan los saberes diversos de los estudiantes debería derivar en una educación afirmativa en la que los jóvenes tengan una mayor autoestima y unos resultados educativos mejores.
- La escuela es un instrumento de selección social que normalmente consolida el *estatus quo*. Si los propósitos declarados de la RIEMS se cumplieran, tendría que haber una permanencia mayor de los jóvenes en la educación media superior.
- La búsqueda de un perfil de egreso único para todos los estudiantes del nivel medio superior podría implicar la superación de las diferencias. Esto tendría que verse reflejado en discursos menos cargados de prejuicios y de estereotipos acerca de quienes en cada caso se consideren los “diferentes”

Partiendo de estos supuestos se desarrolló el análisis de los materiales o acuerdos secretariales con las herramientas metodológicas, por lo que es importante señalar que para poder realizar la investigación fue preciso estructurar su proceso en función de dos momentos, tomando en consideración las actividades que se desarrollaron.

Primer Momento

El trabajo del primer momento presentó dos actividades distintas, pero inseparables. Éstas se refieren al estudio teórico del problema, al conocimiento de los estudios relacionados con el tema, aunque la realización de esta investigación parece pertinente porque hasta donde fue posible investigar no se encontraron muchos estudios en el terreno de la educación media superior y por tanto la bibliografía pertinente que dé sustento a investigaciones del bachillerato es escasa por una parte; y como segunda actividad estuvo la realización de la primera parte del trabajo de campo que consistió en un acercamiento personal tanto a los centros de estudios como a profesores, alumnos y directores.

Segundo Momento

El segundo momento de la propuesta de investigación está relacionado con la revisión documental de los acuerdos secretariales que marcaron el inicio de la Reforma Integral de la Educación Media Superior como elemento importante y la continuación del trabajo de campo.

Por otra parte, para la continuación al trabajo de campo se transcribieron todas las entrevistas realizadas a alumnos, docentes y directivos de ambos planteles (Cobach 11 y 57). Posteriormente se fueron situando los fragmentos de entrevistas en cada una de las categorías que correspondían para la discusión y el análisis de los resultados obtenidos.

El interés por investigar la diversidad social y cultural en los discursos acerca de la práctica educativa en dos planteles del Colegio de Bachilleres de Chiapas, surgió ante la convivencia diaria con jóvenes de bachillerato, puesto que existió la oportunidad de darles clases, y de la observación de las complejas situaciones escolares y no escolares que se desarrollan ante la condición de ser estudiantes de educación media superior. Desde este lugar fue posible observar a los jóvenes que tienen particularidades en sus formas de aprender, relacionarse y tener un sentido presente y futuro de vida posterior al término de su bachillerato.

En lo personal me pareció sumamente interesante conocer cómo se atiende y se pone en juego la diversidad social y cultural en dos centros del bachillerato en México y cómo estas relaciones son observables a partir de ciertas actitudes, comportamientos y discursos.

Básicamente son 6 los fenómenos que se mencionan enseguida porque a partir de la importancia que ellos cobran se justificó el interés y relevancia de esta investigación:

1. La lengua, sus usos y valoraciones.
2. Igualdad-desigualdad de género en el bachillerato.
3. La cuestión étnica en el bachillerato.
4. Vivencias de Aprendizaje de los estudiantes y Vivencias de enseñanza de los profesores.
5. La permanencia-deserción en el bachillerato.
6. El bachillerato ¿una perspectiva de continuidad al nivel superior?

Como puede apreciarse, estos fenómenos mantienen estrechas relaciones entre sí, y aunque se hace el esfuerzo por separarlos para comentar sobre sus características y trascendencias actuales en el campo de la educación media superior, no debe dejar de verse que forman parte de un mismo fenómeno social más amplio que toca todos los ámbitos existentes (político, económico, social, cultural, psicológico).

Con todo lo dicho, hasta el momento, puede comprenderse la realidad social que se estudió y su importancia, en tanto que se buscó problematizar el tema de la diversidad social y cultural en los discursos acerca de la práctica educativa en el contexto del bachillerato.

De igual manera, esta investigación contribuye a conocer cómo se desarrollan, en dos planteles del Colegio de Bachilleres de Chiapas (uno ubicado en zona urbana y el otro en área indígena), las prácticas educativas en el momento en que se pone en marcha la RIEMS, para ver si el nuevo modelo educativo es más incluyente tanto en lo que se refiere a la diversidad sociocultural como contenido educativo como en cuanto a la relación entre los diferentes grupos que participan en la práctica educativa a nivel del aula. Así mismo, la realización de esta investigación parece pertinente porque se ha señalado que hacen falta estudios a profundidad en el terreno de la educación media superior.

Para la exposición y escritura de esta experiencia se organizó el trabajo en cinco capítulos que facilitaran la comprensión de la misma.

El primer capítulo, **La educación media superior en México**, cumple con dos propósitos: contextualizar el sistema de educación media superior y exponer la configuración del sistema medio superior.

El segundo capítulo, **Las reformas educativas en la Educación Media Superior en México previas a la Reforma Integral de la Educación Media Superior**, se encuentra enfocado en el análisis de cuatro programas educativos que antecedieron a la reforma en mención (El Programa de Modernización Educativa 1989-1994, El Programa de Desarrollo Educativo 1994-2000, El Programa Nacional de Educación 2001-2006 y el Programa de Educación 2006-2012) que marcan el rumbo hacia la consolidación del bachillerato en México.

En el tercero, **La reforma integral de la educación media superior**, primero se analiza la posición estratégica de la educación del tipo medio superior para el desarrollo nacional en México, aunque llame la atención que actualmente ha sido escasamente abordada por los especialistas y que a la fecha se encuentre insuficientemente tratada por estudios a profundidad. Este capítulo nos permite reflexionar sobre cuáles serían los contenidos, las definiciones y las prioridades de la agenda de política educativa para el tipo medio superior, considerando que la educación es un bien público y como tal constituye un derecho que el Estado debe garantizar, procurando que la educación que se ofrezca sea de calidad, pertinente y relevante.

El cuarto capítulo, **Las teorías sobre la Diversidad y Educación**, se encuentra organizado en diversos planteamientos teóricos que presentan visiones diferenciadas para el abordaje y comprensión de los fenómenos educativos sobre todo de la atención a la diversidad y que conllevan a un presente y a un futuro de prácticas desde diferentes ángulos en las ciencias de la educación. Las concepciones acerca de la educación que la sociedad y la cultura han ido construyendo a lo largo de la historia son de tonos y colores variados, a veces nítidos y otras veces difusos. Las mismas han dependido de factores filosóficos, científicos y culturales. Este capítulo representa la visión teórica de tres principales corrientes de las ciencias sociales que han aportado en gran medida al campo de la educación, entre ellas la: visión antropológica, sociológica y pedagógica; sin dejar de hacer

referencia acerca de los enfoques desde los que se explica la diversidad cultural en educación.

El quinto capítulo, **Los discursos y el orden social**, es una segunda parte del abordaje teórico en el que presenta un recorrido general sobre el estudio del discurso, sus principales líneas de acción, algunos de los principales teóricos que dan sustento al trabajo en esta investigación, así como de sus elementos metodológicos que ayudan al análisis y comprensión del fenómeno educativo estudiado. Es importante mencionar que al tomar como referencia el análisis del discurso en esta investigación no se trata de formarse en una sola corriente disciplinar, más bien se trata de argumentar con una base teórico sólida extraída de diversos puntos en común para el análisis y la comprensión de los discursos plasmados en los documentos de la reforma educativa del bachillerato, como también los argumentados por los profesores y alumnos.

El sexto capítulo, **los discursos y prácticas de la RIEMS en dos planteles del Colegio de Bachilleres de Chiapas**, se encuentra organizado en 7 apartados: en el primero se hace una descripción de los dos planteles de estudio (Colegio de Bachilleres de Chiapas, plantel 11 “San Cristóbal y plantel 57 “San Juan Chamula”); mientras que en los seis apartados siguientes se pone énfasis en analizar los discursos y las prácticas de alumnos, docentes, directivos y reglamentación oficial en torno a la diversidad social y cultural desde el que cobra sentido esta investigación. Las seis categorías en las que se analizan los discursos son: la lengua, sus usos y valoraciones, igualdad-desigualdad de género en el bachillerato, la cuestión étnica en el bachillerato, vivencias de aprendizaje de los estudiantes y vivencias de enseñanza de los profesores, la permanencia-deserción en el bachillerato, el bachillerato ¿una perspectiva de continuidad al nivel superior? Todos estos son elementos desde los que se conceptualizó la realidad estudiada y que permitieron dialogar con los resultados del trabajo de campo.

Posteriormente están las **Conclusiones**, en las que se incluye la serie de reflexiones a las que se llegó después del análisis e interpretación de las entrevistas y documentos oficiales, y en general de todo el proceso de la investigación, haciendo un cruce entre los supuestos epistemológicos, objetivos y preguntas de investigación y los aspectos que se observaron en el campo.

Para finalizar se presenta una reflexión personal denominada: Perspectivas de hacia dónde va el bachillerato, donde está situada parte de mi experiencia como un agente más en el proceso educativo, además de visualizar el rumbo que podría tener la Educación Media Superior en México.

CAPITULO I: HISTORIA DE LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR EN MÉXICO

Solo es útil el conocimiento que nos hace mejores.
Sócrates

1. La Educación Media Superior en México

En las últimas décadas un campo que destaca por su acelerada evolución y por su carácter estratégico ha sido el campo educativo que es el espacio que se analizará, en particular me referiré a la Educación Media Superior (EMS).

Con el objetivo de analizar el desarrollo de la EMS en México y cómo ha evolucionado a lo largo del tiempo, en este capítulo se visualizarán sus distintas épocas especificando las definiciones que las políticas educativas han hecho de las mismas y los resultados concretados en su diversificación, diferenciación y desarrollo.

La construcción social de este nivel educativo tiene como base las acciones de los diversos gobiernos, pero también de los actores que participan en su edificación, por lo que es importante conocer sus etapas y conflictos para su mejor comprensión. No se trata de relatar su historia sino, a partir de ella, identificar los valores socioculturales que nos permiten comprender sus características con objeto de poder analizar y cuestionar el momento actual.

La intención no es generar un estudio minucioso de la historia de la EMS, en todo caso lo que se plantea es contextualizar el proceso de desarrollo del modelo educativo en cuestión para poder entender las dificultades por las cuales ha pasado y los retos del futuro que sitúa el presente.

1.1 El bachillerato en el Periodo Colonial

Los antecedentes del Bachillerato Mexicano dentro del marco de interacción de los diferentes sectores sociales nos permiten ubicar su desarrollo desde la época de la Colonia cuando el bachillerato como ciclo educativo escolarizado surge en el contexto de las universidades.

El primer instituto de educación superior en América surge con el Colegio de Santa Cruz de Tlatelolco, creado por el Virrey Antonio de Mendoza en 1536; en él se impartían dos grados de estudio: uno de educación elemental y otro de educación superior que abarcaba estudios filosóficos y literarios de lengua y literatura latina, retórica, música, filosofía y medicina indígena, en 1543 se crea el Colegio de San Juan de Letrán y el de Santa María de Todos los Santos. (Larroyo, 1981:128).

Otras modalidades educativas fundadas por los frailes fueron los estudios agustinos de Tiripetío en Michoacán y los franciscanos en Xochimilco en México, donde se cursaban los Estudios Mayores de Artes y Teología.

[...] El objetivo de estas instituciones era de preparar de la mejor manera a sus novicios. Para los hijos de españoles, que no se inclinaban por la cada vez menos atractiva carrera de armas, significaba una oportunidad de estudiar letras con el fin de tener acceso a los puestos públicos (Larroyo, 1981 en: De Anda, 1994:8).

En 1553 se establece la Real y Pontificia Universidad de México,

Para los hijos de los indígenas y de los españoles, con las cátedras de Teología (metafísica y normas de justicia y de gobierno entre los hombres), Sagrada Escritura, Decretales, Decreta, Instituta (que impartían conocimientos de derecho romano, medieval y leyes reales y papales), Retórica y Gramática (latín, castellano y cultural latina). Los grados otorgados abarcaban de doctor a bachiller; los mismos que concedían las universidades europeas (De Anda, 1994:9).

Es a partir del establecimiento de esta Universidad en México es cuando se comienza a contemplar la pluralidad y se reúnen en las mismas aulas los hijos de indígenas y españoles.

La llegada de los jesuitas a la Nueva España, en el año de 1572, fue un acontecimiento trascendental para la vida religiosa, intelectual y social de la colonia, se observó su influencia en el panorama educativo nacional, a través del establecimiento de

El Colegio Máximo de San Pedro y San Pablo en la ciudad de México fundado en 1574, el de San Gregorio Magno fundado por jesuitas en 1586 ante la desaparición del Colegio de Santa Cruz de Tlatelolco, el de San Ildelfonso en 1588, [...], este sería el antecedente de la Escuela Nacional Preparatoria. Los jóvenes recibían ordinariamente cuatro cátedras de Gramática, una de Retórica, tres de Artes y cuatro de Teología (Larroyo, 1981 en: De Anda, 1994:9)

Una mención especial merece la difusión que se emprendió por el método de enseñanza a cargo de la Compañía¹ en el sistema educativo colonial, el método de trabajo consistía en unos pocos principios: división de los estudiantes según su edad y aprovechamiento; ubicación de los alumnos por grupos, con un solo maestro y una sola clase; lectura, repetición y memorización de reglas gramaticales y fragmentos de textos clásicos con frecuentes debates en actos públicos.

Los jesuitas aprovecharon también la oportunidad para acercarse a la población que no tenía la posibilidad de asistir a la escuela, en especial los indígenas y poder en estos espacios generar un eco a las manifestaciones culturales y una interpretación más religiosa de las conmemoraciones, la incorporación a la religión católica de los indígenas descansó así en la memorización y el aprendizaje de lo visto y oído antes que en lo leído, por lo tanto:

Hubo otras formas de instruirse de manera informal que giraban primordialmente en torno a los servicios religiosos, entre los que cabe señalar las misiones, la difusión y lectura en voz alta de diversos textos piadosos, las explicaciones de los cuadros y las imágenes de las iglesias, los sermones y las pláticas de los clérigos con sus fieles (De Anda, 1994:24-25).

Y de esta forma, la inclusión de indígenas en los procesos educativos continúa de alguna manera; también los jesuitas contemplaron y atendieron la pluralidad.

1.2 La Educación Media Superior en el México Independiente

El primer antecedente de la enseñanza preparatoria del México independiente se encuentra en el Proyecto de Reglamento General de Instrucción Pública de diciembre de 1823, el cual norma la institución como pública y gratuita, y encomienda “al Estado el cuidado de los colegios, estadios preparatorios al estudio de las carreras de: teología, jurisprudencia canónica y civil, medicina, cirugía y farmacia y ciencias naturales” (Meneses 1988:273). Hasta ese momento la capital del país concentraba este tipo de educación y contaba con cinco colegios de educación secundaria y superior de los cuales cuatro estaban dirigidos por la iglesia y el quinto, que era el Colegio de Minería, estaba atendido por laicos. Estos colegios estaban destinados a preparar a la pequeña élite que haría estudios

¹ La Compañía, precedida por los jesuitas, formó parte de la creación y la consolidación de la cultura barroca novohispana, recibió ataques a causa de sus innovaciones en el cumplimiento religioso, su independencia de la jerarquía eclesiástica ordinaria, sus privilegios opuestos a los de las viejas órdenes, sus aspiraciones de exclusividad en la enseñanza y, sobre todo, su desmesurado enriquecimiento que perjudicaba a los hacendados, pequeños propietarios y comunidades.

universitarios. Durante este primer periodo, los planes de estudio de estos colegios se modificaron continuamente, añadiendo unas materias y suprimiendo otras, hasta llegar al currículo positivista de la Escuela Preparatoria de 1867. Y en este proyecto de educación media vemos que los privilegiados fueron solamente los miembros de una pequeña élite por que no se planteó una educación inclusiva y acorde con el contexto social de la Nueva España.

1.2.1 La construcción de un modelo educativo a partir de 1867

En 1867 estaba como presidente Benito Juárez, si bien él había logrado un triunfo político, hacía falta fortalecer su mandato asegurándose un cambio en las conciencias de los ciudadanos del futuro, tarea que, según los parámetros de la época, sólo podía llevarse a cabo a través de la separación entre la escuela y el clero. El momento era propicio para el vencimiento del clero, que sin duda seguía teniendo autoridad espiritual, pero había sido debilitado económicamente por la pérdida de sus bienes.

Es a partir de la separación de la iglesia y el estado, cuando se reglamenta la educación a través de Ley Orgánica de Instrucción Pública para el Distrito y Territorios, con la cual se establece un sistema de educación en dos niveles de instrucción, primaria y secundaria. La escuela de Estudios Preparatorios fue el eje vertebrador de la Ley de Instrucción Pública del 2 de diciembre de 1867, y Gabino Barreda su creador y primer director que en septiembre de ese mismo año en Guanajuato había pronunciado la famosa “Oración cívica.”²

El proyecto de Barreda estaba fundado en una visión muy basta de las ciencias, lo que permitiría al estudiante adquirir, por un lado, el bagaje cultural indispensable como persona y ciudadano, y a la vez una orientación importante para elegir una profesión. Para Barreda, el fin de la educación era la formación del entendimiento y los sentidos, sin empeñarse en mantener los dogmas políticos o religiosos, o defender determinada autoridad. Una educación que satisfaga el deseo de hallar la verdad, de encontrar lo que realmente hay y no lo que esperamos hallar. Consideraba esencial cuidar la educación de la niñez para evitar

²En ese discurso Barreda proporciona una visión fundadora de la nación mexicana, en la que apela a romper con la opresión clerical y la ascendencia de los militares mediante una interpretación científica de la historia que permita extraer las lecciones que tiene reservadas.

que aprendiera conocimientos falsos o absurdos, así como que la educación fuera homogénea y completa con el fin de que permita saber para prever, prever para actuar y se logre la reforma de la sociedad, meta del positivismo comtiano. Este proyecto de Barreda tiene bastante amplitud actualmente como para plantear de manera práctica el futuro del estudiante por medio de la orientación vocacional, sobre todo en el nivel medio superior, cuando deben considerarse no sólo los conocimientos disciplinares que el alumno debe dominar, sino también la importancia de elegir una profesión de acuerdo a los gustos e interés de cada alumno.

Fue entonces que las ideas liberales se conjuntaron con el positivismo y apareció esta concepción del bachillerato de Gabino Barreda, quien logró que la Escuela Nacional Preparatoria (ENP) se identificara con estas ideas y como afirma Zorrilla Alcalá en ese entonces:

El país no acertaba a formular formas efectivas para influir de manera coherente en toda la nación. La preferencia liberal o conservadora le apostaría, en sucesión vertiginosa, a cambiar de una vez por toda la sujeción y dependencia de una Iglesia muy poderosa, para enfrentar las amenazas extranjeras, o a defender las instituciones legado de los españoles, y así evitar que el país se les deshiciera entre las manos (Zorrilla Alcalá, 2008:91).

Dentro de algunos de los argumentos que parte la creación de la ENP, Barreda explicaba el fundamento de esta educación:

[...] ningún ramo importante de las ciencias naturales quede omitido; en que todos los fenómenos de la naturaleza [...] se estudien y se analicen a la vez teórica y prácticamente [...] una educación en la que se cultiven así, a la vez el entendimiento y los sentidos, sin el empeño de mantener por fuerza tal o cual opinión, tal o cual dogma, político o religioso, sin el miedo de ver contradicha, por los hechos, ésta o aquella autoridad [...] con el sólo deseo de encontrar la verdad [...] no puede menos de ser, a la vez que un manantial inagotable de satisfacciones, el más seguro preliminar de la paz y el orden social [...] uniformara las opiniones hasta donde sea posible [...] El orden intelectual que esta educación tiende a establecer, es la llave del orden social y moral de que tanto habemos menester [...] (Mares y Barreda 1941 en De Anda, 1994:14).

Es así, como la ENP, se convirtió en la hija predilecta de la restauración de la República, se iba a convertir muy pronto en la institución educativa más importante del país, el lema de la preparatoria fue: *Amor, Orden y Progreso*, llamándose al maestro *Primer promotor de la cultura humana, ministro y agente del progreso universal*; en lo fundamental, la escuela permaneció siendo una expresión positivista durante medio siglo y se puede afirmar que así el positivismo

venía realmente a desplazar a la enseñanza religiosa. Sin embargo Barreda privilegió el método científico y descuidó la enseñanza de la moral, por lo cual fue criticado.

La escuela preparatoria dirigida por Gabino Barreda que, orientada a la educación de una pequeña élite, pone las bases para que este tipo de enseñanza se definiera con dos objetivos primordiales: dotar a los estudiantes de una formación intelectual fundada en la experimentación y el raciocinio, amplia y laica, y orientarlos hacia una profesión.

Se puede plantear la hipótesis de que en México la preparatoria fungió en sus inicios como un mecanismo de estratificación social fundado en las desigualdades –naturales o adquiridas-, pues además de que estaba orientada a las élites, era un obstáculo difícil de vencer, que como veremos más adelante, es una condición de desigualdad e inequidad que sigue perdurando en los tiempos actuales. Así también, se puede percibir un desarrollo en el que la educación pasó de ser un proceso de adoctrinamiento religioso y de desarrollo de habilidades artísticas, a un periodo en el que la educación se adscribió al discurso del progreso fundamentado en el avance de la ciencia, en el que se despreció toda relación con la religión y con las actividades artísticas.

Las ideas liberales de esa época (1867) comenzaron a dar un impulso a la educación femenina, aunque todavía se subrayaba que la urgencia mayor era la educación masculina y se limitaba las materias de enseñanza a las mujeres, por ejemplo, se excluía el civismo, es decir, la preparación de los deberes ciudadanos.

Ignacio Ramírez consideraba que la mujer tenía la personalidad religiosa y la civil, y sólo le faltaba la política, por lo que tenía que educarse, no sólo para defender sus intereses, sino por la influencia que forzosamente tenía en la educación infantil, además mencionó que:

La instrucción de la mujer tiene una misión de primera importancia en las relaciones sociales...! Cuánta diferencia resultará entre la niñez pasada entre mujeres instruidas y nuestra actual infancia, que sigue amamantándose con miserables consejas!... La instrucción pública, científica, positiva, no será general y perfecta sino cuando comience en la familia; la naturaleza no ha querido que las mujeres sean madres, sino para que sean preceptoras (Vázquez y Zoraida 1995: 101).

En ese sentido, tampoco escapaba a los integrantes de la República Restaurada la importancia de educar al indígena, aunque muchos de ese grupo se negaron a considerarlo porque su ambición suprema era arrancarlo de las garras de la Iglesia. Los indígenas, decía Ramírez:

No saben y sólo sirven de labradores o de soldados; los que entre ellos se levantan sobre su clase, forman excepciones marcadas. Sus recuerdos están en contradicción con lo presente; sus costumbres son humildes; sus necesidades, escasas; sus ideas producen el aislamiento... para contar con ellos como ciudadanos hemos de comenzar por hacerlos hombres (1995: 101).

Él pensaba que fuera de los conocimientos elementales los indígenas deben conocerse a sí mismos y tener nociones exactas sobre todo de lo que les rodea, no como sabios, sino como hombres bien educados, responsables de sus acciones y miembros de una sociedad deliberante y soberana. Así de la educación elitista se da un gran paso al abrirse hacia todos los elementos de la sociedad: hombres, mujeres, indígenas y no indígenas. Los liberales creyeron en el poder de la educación, su ambición era gigantesca, porque desde su perspectiva todo lo que México deseaba dependía de las acciones que realizaran, desde esta corriente “había que liberar a todos los mexicanos, incluso a los marginales como las mujeres y los indios. A las primeras, porque sin derecho de ciudadanía, influían en la formación de ciudadanos; a los indios, porque debían integrarse a la vida republicana (Vázquez y Zoraida, 1995:102).

En México, durante los años setenta del siglo XIX, el modelo educativo creado por Barreda, se convirtió paulatinamente en objeto de amplias y a veces agrias discusiones entre los liberales sobre el alcance del Estado en la sociedad moderna y fue hasta el año de 1878 cuando éste dejó la dirección de la Escuela, sin embargo el plan de estudios siguió aplicándose por 18 años más tras su salida.

Posteriormente, Porfirio Díaz, el 19 de diciembre de 1896 expidió la Ley de la enseñanza preparatoria en el Distrito Federal mediante la que se dispuso reducir a cuatro años los estudios impartidos en la ENP, que serían uniformes para todas las profesiones y tendrían por objeto la educación física, intelectual y moral de los alumnos.

Esta ley introdujo términos nuevos que habrían de permanecer en los documentos educativos durante toda o buena parte del siglo XX, tales como el “plan de estudios” para referirse al conjunto de actividades organizadas como clases obligatorias para cada curso semestral y “lengua nacional” para identificar a los que ahora denominamos español (Zorilla, 2012: 67).

Fue en el año de 1905 cuando se crea la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes bajo la responsabilidad de Justo Sierra en su carácter de Secretario del Despacho de esta dependencia y quien toma como base el método científico.

A finales del siglo XIX y principios del XX el pensamiento del grupo de “científicos” sostenía que la ciencia debía ser la base de la política nacional. Justo Sierra pertenecía a ese grupo y fue él quien incluyó los estudios de la Preparatoria en la Universidad con la idea de enseñar el Método Científico, base sobre la cual se desarrollarían las ciencias concretas de los estudios superiores:

[...] la enseñanza sería enciclopédica y rigurosamente elemental, basada, lo mismo que la que se dé en las escuelas profesionales, en el método científico. Los estudios fundamentales que ahí se hacían comenzaron por la matemática y posteriormente a la cosmografía y geografía, la física, la química y biología, la psicología y terminaron con la historia general (De Anda, 1994: 15).

Desde esta perspectiva, el hincapié puesto por Sierra en agrupar todas las instituciones de educación superior en la Universidad, incorporando a la ENP, se desprotegió a la educación básica, creando un gran abismo entre las primeras letras y la formación posterior a los doce años, ya que no hay que olvidar que la preparatoria constaba de cinco años y sus alumnos ingresaban a esa edad (12 años) a la institución, con tal incorporación se incurría de nuevo en el síndrome colonial de una educación muy elitista en la cúspide y una gran masa desconectada de la misma (Zorilla, 2012, p:73).

1.3 La Revolución de 1910 y su proyecto educativo

La revolución de 1910 tras la caída de Porfirio Díaz y la llegada de Francisco I. Madero al poder y luego el sangriento golpe de Estado dado por Huerta, dio inicio a una nueva era tras la promulgación de la constitución en 1917, plasmando en su artículo 3º, que establecía:

- La enseñanza es libre, pero será laica la que se dé en los establecimientos oficiales de educación, lo mismo que la enseñanza primaria, elemental y superior, que se imparte en los establecimientos particulares.
- Ninguna corporación religiosa, ni ministro de algún culto, podrán establecer o dirigir escuelas de instrucción primaria.
- Las escuelas primarias particulares sólo podrán establecerse sujetándose a la vigencia oficial.
- En los establecimientos oficiales se impartirá gratuitamente la enseñanza primaria (De Anda, 1994:16).

Del programa educativo del nuevo régimen emanado de la revolución surgió una corriente muy fuerte que fundamentaba que la Secretaría de Instrucción Pública Del Gobierno Federal se encontraba sobre un principio de centralismo en tiempos del porfiriato y sostenían que:

La razón de esta crítica yacía en que se acusaba a esa secretaría, a pesar de tener jurisdicción sólo en el Distrito y territorios federales, de haber efectuado una canalización preferente de los fondos públicos hacia los grandes centros urbanos y a la educación superior, cuando México era aún un país con una gran mayoría de campesinos sin atención educativa alguna (Zorilla, 2012: 104).

Con lo anterior se deseaba cultivar y desarrollar una alta intelectualidad de unos pocos. Es así cuando, tras la práctica y análisis de la realidad que se tenía en ese entonces en el país, se presentaron fuertes obstáculos que era innegable la situación por la que atravesaba este territorio, dentro de los aspectos estaba:

una tasa de analfabetismo que afectaba a las tres cuartas partes de la población en edad de leer, asentamientos rurales dispersos a lo largo del territorio, carencia crónica de recursos presupuestales, heterogeneidad en las maneras como cada estado atendía sus obligaciones, una planta magisterial sumamente reducida y pugnas sin cuartel por hacer prevalecer posiciones y visiones doctrinales (Zorilla, 2012: 105).

En 1918 continuó la reestructuración de la Escuela Nacional Preparatoria bajo la dirección de Moisés Sáenz, en este proceso se diseñó un plan de estudio que en realidad era un listado de materias, introduciéndose entre las modificaciones más significativas e innovadoras un curso de civismo, se contempló además un trabajo vocacional y se establecieron las materias optativas.

1.4 La Educación Nacional a partir de 1921

El 29 de septiembre de 1921 por decreto del Congreso de la Unión se crea la Secretaría de Educación Pública (SEP) con el Lic. José Vasconcelos como encargado de esta dependencia, teniendo entre muchos proyectos: la lucha contra el analfabetismo, las misiones culturales, la promoción de la educación técnica, la difusión cultural, las bibliotecas y la edición de libros, dando cuenta del interés que una política nacional presidida por Vasconcelos sentara las bases de las líneas que siguieron las políticas educativas hasta la actualidad.

En realidad, el primer proyecto educativo global se presentó en 1921 con la recién creada Secretaría de Educación Pública (SEP), a partir de la iniciativa de Vasconcelos, que inicio en México una cruzada que uniría, según sus palabras, los cerebros trabajadores, con las manos trabajadoras, decía que los maestros debían ser héroes nobles llenos de fervor evangélico que había animado a la raza en los días de la conquista, la nueva escuela llamada

Casa del Pueblo, sustituiría a la iglesia como centro de la comunidad. Para Vasconcelos, la creación de la SEP expresaba la eventualidad de erigir la nacionalidad sobre bases culturales que dieran cierta identidad homogénea a los mexicanos. “La raza cósmica”, sintetizó aquellos afanes:

Era necesaria una masa creciente poseedora de una conciencia política de un nosotros frente a España y posteriormente frente a los Estados Unidos y Francia. [...] El ideal de la raza cósmica, sería mestiza, homogénea en su lengua, sería el antecedente de una cultura nacional, que reconocía las aportaciones de la cultura universal a la elevación intelectual de las masas (Ornelas, 1995: 100).

Con Vasconcelos se buscaba consolidar la nacionalidad por medio de valores culturales universales y un ímpetu civilizador,³ Para Vasconcelos era imprescindible la formación de ciudadanos que se encargaran en el futuro de la conducción de la nación. Esos mexicanos deberían ser conscientes de sus orígenes históricos y raciales además de poseer los elementos de una cultura occidental que les proporcionara visiones y conceptos universales.

Para Vasconcelos era claro que la misión de la educación consistía en formar las bases de la nación a partir de la formación de hombres y mujeres libres, porque:

Las escuelas monárquicas se proponían formar buenos súbditos, las escuelas teológicas, buenos sacerdotes; los despotismos se empeñaban en crear soldados, y solamente los pueblos civilizados procuran formar buenos ciudadanos, es decir, hombres y mujeres libres, capaces de juzgar la vida desde un punto propio, de producir su sustento y de forjar la sociedad de tal manera que todo hombre de trabajo esté en condiciones de conquistar una cómoda manera de vivir. Este es el tipo de hombre que tratamos de crear en México y ése ha sido el propósito de nuestra reforma educacional (Molina 1981 en: Ornelas, 1995:100-101).

En ese sentido, después de los años turbulentos de la Revolución Mexicana, el Estado se propuso construir desde sus cimientos la idea de un México independiente y revolucionario (de todos, no nada más de las élites) la idea de pertenencia a una patria, de producir y reproducir la imagen de que los mexicanos compartían una historia común, que son parte de una sociedad única y diferenciada. La educación pública sería entonces el instrumento ideal para conducirse hacia el progreso y la modernidad.

³ Más sobre su obra educativa, después de algunos años, concluyó en la burocratización del aparato escolar por él creado y en un abandono paulatino de los valores culturales, que se cambiaron por una enseñanza que ponía más el acento en la reproducción de valores cívicos, el anticlericalismo y el fortalecimiento de la idea de la Revolución Mexicana.

Es aquí importante considerar que la homogeneización propuesta por Vasconcelos no podía darse más que haciendo que las sociedades indígenas adoptaran el modelo de vida de la sociedad preponderante, sin ninguna conciencia por parte del Estado de interculturalidad y respeto a otras identidades también nacionales.

Ante la necesidad de consolidar el sistema medio superior, en el año de 1922 se lleva a cabo el Primer Congreso de Escuelas Preparatorias de la República en el cual se propuso que la finalidad de la Escuela Preparatoria debería ser la educación intelectual, ética, estética, física y manual para todos. Este congreso concluyó que este nivel capacitara a los alumnos para emprender investigaciones científicas por sí mismos, con empeño en una educación ética, desarrollando su amor al arte y simpatía por la humanidad y la valoración por la enseñanza manual.

En 1925, se dividieron en dos ciclos los estudios que en la Escuela Nacional Preparatoria se hacían en uno solo de cinco años. El primer ciclo nuevo de tres años fue llamado, desde entonces, secundario, mientras el otro, de dos años, fue designado como ciclo preparatorio; Es justamente el momento de la separación entre la educación secundaria y el nivel medio superior o bachillerato.

En 1934 se estableció la reforma constitucional del artículo tercero constitucional, donde se establecía que:

La educación que imparta el Estado será socialista y además de excluir toda doctrina religiosa, combatirá el fanatismo y los prejuicios, para lo cual la escuela organizará sus enseñanzas y actividades en forma que permita crear en la juventud un concepto racional y exacto del universo y de la vida social (Zorilla, 2012: 82).

En ese entonces se hablaba de crear un concepto en todos los jóvenes, con los que se tomaba distancia de la enseñanza libre y volvía a cargar, a costas de la educación, la responsabilidad de crear en la juventud una forma de pensar promovida por el Estado.

Un aspecto de relevancia para la educación media superior, a partir de dicha reforma al artículo tercero de 1934, es que se iría configurando una segunda vertiente de educación posterior a la escuela primaria que sería de índole técnica. Esta segunda vertiente de bachillerato técnico encontró sus raíces en la Escuela Nacional de Artes y Oficios, sostenida por el gobierno federal desde el año de 1867.

Es así cuando en los años treinta surgió el Instituto Politécnico Nacional (IPN), en la administración del Presidente Lázaro Cárdenas, teniendo como objetivo formar técnicos y consolidar la idea de la enseñanza tecnológica debido al acelerado desarrollo de la industria, tomando como referencia los modelos educativos tecnológicos de otros países. En el ámbito de la política educativa, Cárdenas generó una de las grandes reformas educativas nacionales: la educación socialista de 1934 a 1945.

Los objetivos de esta corriente socialista estaban basados en:

Superar algunas de las limitaciones del modelo de educación liberal, acrecentar la responsabilidad de la escuela en el cambio social y apoyar un proyecto de desarrollo con rasgos nacionalistas y populares. Siguió tres grandes direcciones: la vinculación de la escuela con la lucha social y con las organizaciones populares, el enlace de la escuela con la producción y su utilización como vehículo de propaganda de la política gubernamental (Guevara 1992 en: De Anda, 1994:20).

Una de las máximas pretensiones de esta política educativa decía que el progreso del país reclamaba urgentemente jóvenes capaces de dirigir las actividades nacionales de la producción, el cambio y la salubridad.

En febrero de 1940 fue promulgada la Ley Orgánica de la Educación Pública, con la cual la educación quedó constituida, a partir del bachillerato, en dos componentes, uno marcado por el artículo tercero, que organizaba la educación técnica desde la secundaria hasta los cursos de posgraduados, y otro en relación a certificados académicos a cargo de la Universidad. También quedaron comprendidos por esta ley de 1940 los cursos cortos de capacitación técnica de dos años después de la primaria para poner esta formación al alcance de las masas obreras y campesinas. Finalmente cabe reconocer que la Ley Orgánica de 1940 ofreció la formación profesional a la mujer manteniendo el mismo plan que el del varón.

Por otro lado al inicio del periodo presidencial de Manuel Ávila Camacho, se planteó un ajuste que habría de encontrar en la unidad nacional una bandera que sería recibida con beneplácito por muchos, Octavio Véjar Vázquez, como el segundo secretario de educación de ese entonces tuvo como resultado de su gestión una nueva Ley Orgánica de la Educación Pública que entró en vigor menos de tres años después de la de 1940. En esta nueva ley se buscó subrayar la importancia de la unidad nacional, la colaboración de todos

los sectores, clases y credos del país y rompió con muchas de las ideas asociadas a la escuela socialista.

En esta ley, cabe subrayar que:

la importancia que se le otorgó a que con un trabajo aplicado al servicio social el egresado mostrase sus capacidades profesionales, con lo que esta obligación constituyó un referente muy preciso y un antecedente concreto a lo que actualmente se conoce como competencia y, sobre todo, a la importancia de que dichas competencias profesionales se mostrasen en un trabajo terminal (Zorilla, 2012, p.92).

Otro de los aspectos que se considera fundamental resaltar en esta ley, es que deseaba formular nuevos programas de estudio que regirían en todas las escuelas del país, y con ello proponía una nueva actitud hacia la desigualdad:

Se piensa borrar las desigualdades totalmente, queremos que en la escuela se haga obra de homogeneidad espiritual, de acercamiento, de unificación; ya que es el amor, quiérase o no, lo que ha de unir en un solo espíritu a todos los mexicanos para formar lo que anhelamos, una nación fuerte, [...] Una nación no es sino un denominador espiritual común a un conjunto de hombres que tienen la misma tradición y el mismo anhelo histórico, y que viven en un mismo territorio y bajo un mismo cielo. [...] La nación es así un mínimo idéntico para todos los hombres que viven en México. Por eso hemos creído que para integrar una verdadera nacionalidad es indispensable que la educación tome en cuenta en forma básica estas tres categorías: el mexicano, la familia y la nación mexicana. Queremos fundir en un solo núcleo espiritual el alma de todos los mexicanos y para ello es indispensable que la juventud de este país pase por las mismas aulas [...] que comprenda a todos los grupos, a los hijos de todos los hombres que han nacido en nuestro territorio. (Castillo 1965 en: Zorilla, 2012: 92).

En este contexto, en 1950, se acordó por parte de múltiples instituciones la creación de la Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Educación Superior (ANUIES). Entre los propósitos de la ANUIES, se encontraba el estudio, discusión y elaboración de propuestas para mejorar la educación superior y el bachillerato. Entre las discusiones que más sobresalían y con un sentido negativo hacia la situación del bachillerato en México y apenas fundada la ANUIES, en palabras de un representante de una de las universidades públicas participantes, ésta descubrió que la deficiencia de la educación media en la República, constituye un Problema Nacional que pone en peligro la integridad de la Patria, al lanzar a la República profesionales ineptos e inmortales y estudiantes fracasados (Montes de Oca, 1959 en: Zorilla, 2012, p.100).

1.5 Hacia una redefinición del Bachillerato

En 1954 en la Escuela Nacional Preparatoria, existían dos tipos de planes de estudio, el primer plan duraba cinco años y se impartía en un solo plantel, recibía a los estudiantes que después de haber terminado su primaria deseaban continuar con sus estudios; y el otro que se impartía en el resto de los planteles con duración de dos años y era dirigido a estudiantes que ya habían cursado previamente su ciclo medio básico. Para 1956 la Escuela Nacional Preparatoria realizó modificaciones a su plan de estudios para su aprobación al bachillerato único con la finalidad de tener una cultura homogénea y en las que se incluía una serie de materias básicas y otras optativas que el alumno seleccionaba de manera libre.

La reforma del bachillerato universitario en el año de 1964 bajo el mando del Dr. Ignacio Chávez, rector de la UNAM, significó un momento crucial para el nivel medio superior no solamente hacia las miras de la continuidad de estudios superiores, sino además como formativo de los jóvenes; entre las razones de la reforma estaba:

el crecimiento de la demanda, la preparación limitada de los estudiantes egresados de la secundaria, la carencia de hábitos de estudio en los alumnos, el número limitado de profesores para el nivel, la preparación deficiente de los profesores, la ausencia de profesores de tiempo completo, las deficiencias en el equipamiento para la enseñanza [y] el tiempo reducido que se dedicaba al ciclo. (Chávez, 1978 en: De Anda, 1994:23-24).

Es justamente en este momento cuando el bachillerato se amplía a tres años tomando como referencia la formación de una cultura general, con un equilibrio a lo humanístico y lo científico, así como una conciencia cívica, un fomento a los valores y una mira hacia la continuidad de los estudios superiores.

Ante la expansión de la Educación Media Superior, la ANUIES priorizó el tema y creó foros de discusión en los que participaron las universidades autónomas, estatales y privadas, el Instituto Politécnico Nacional y los institutos tecnológicos. Una de las primeras reuniones en conjunto que abordó el tema del bachillerato fue celebrada en 1971, en Villahermosa, Tabasco, allí se recomendó ampliar la duración del bachillerato universitario de dos a tres años, además de establecer que el bachillerato debería ser: formativo, con funciones propedéutica y terminal. También se planteó el objetivo de desarrollar en los alumnos el pensamiento racional, es decir, la objetividad, el rigor analítico, la capacidad analítica y la claridad de expresión. Con lo anterior, el estudiante estaría en capacidad de

asumir sus responsabilidades frente a la comunidad, tener un buen manejo de los métodos y de la ciencia y cultura básica, así como el dominio técnico de una actividad especializada orientada al trabajo remunerado y productivo (Meneses, 1998 en: Arnaut y Giorguli, 2010:284).

Le siguieron la de Tepic, Nayarit en 1972, en esta asamblea de la ANUIES, se recomendó implementar una serie de actividades como establecer cursos semestrales para lo cual era necesario poner en marcha los contenidos temáticos divididos en tres áreas de aprendizaje:

- 1) las escolares o propiamente académicas, que se dividían en propedéuticas – aprendizaje básico general de las ciencias y las humanidades- y las orientadas al estudio semi-especializado de un campo específico, acorde al interés de cada alumno, 2) Las prácticas o de capacitación para el trabajo que incluían actividades tecnológicas, orientadas al ejercicio de una ocupación técnica, y por último, 3) Las paraescolares que se ocupaban de los intereses individuales en las áreas cívico, artístico y deportivo (Arnaut y Giorguli, 2010:284).

Esta reunión de Tepic está dentro del sexenio de Luis Echeverría (1970-1976), quien demanda el crecimiento de la educación media superior, por lo que allí se sugiere:

La creación por el Estado de un organismo descentralizado que pudiera denominarse Colegio de Bachilleres, institución distinta e independiente de las ya existentes, coordinaría las actividades docentes de todos y cada uno de los planteles que la integran; vigilando y evaluando que la educación impartida en ellos corresponda a programas, sistemas y métodos valederos a nivel nacional; sus estudios serán equivalentes y de igual validez que los otorgados por la UNAM, el IPN y las demás instituciones educativas que ofrecen este nivel de estudios.(COBACH 1973 en: De Anda, 1994:29).

Es a partir de este contexto que en 1973 se funda el Colegio de Bachilleres como respuesta a la gran demanda de formación para este nivel, definiéndose en sus bases jurídicas como un organismo descentralizado en cada entidad federativa, creándose como instituciones que orgánicamente ofrecen exclusivamente educación media superior: los egresados de esta institución, se definió, estarían en condiciones de solicitar ingreso a las diferentes instituciones de educación superior para continuar sus estudios.

Sus finalidades generales fueron:

- 1.- Que sea formativo, entendiendo por formación el desarrollo de las habilidades y actitudes que caracterizan el pensamiento racional, objetividad, rigor analítico, capacidad crítica y claridad expresiva. Una formación de esta naturaleza hará posible que el estudiante asuma una actitud responsable, lúcida y solidaria como miembro de una comunidad.
- 2.- Que capacite para el ejercicio de los métodos y el uso de la información básica de las ciencias de la naturaleza y la cultura.

3.- Que permita el dominio de las técnicas y destrezas de una actividad especializada y económicamente productiva (COBACH 1973 en: De Anda, 1994:30).

El plan de estudio del bachillerato propedéutico se integró por el núcleo básico de materias obligatorias propedéuticas, un núcleo complementario con materias optativas y un núcleo de capacitación para el trabajo. Las materias de cada uno de estos núcleos se organizaron en cinco áreas de conocimientos: Matemáticas, Ciencias Naturales, Ciencias Sociales y Humanidades, Lengua y Literatura y Lengua Extranjera.

1.6 La creación del Colegio de Bachilleres de Chiapas

El 9 de agosto de 1978, según decreto 133 emitido por Ejecutivo del Estado, en el Diario Oficial del Estado, el gobernador del Estado de Chiapas, Lic. Salomón González Blanco, propone la creación del Colegio de Bachilleres de Chiapas, con personalidad jurídica, patrimonios propios y con la finalidad de atender la creciente demanda en educación media superior para el estado de Chiapas y con las facultades siguientes:

- Establecer, promover, organizar, administrar y sostener planteles en donde se estime conveniente.
- Impartir educación del mismo ciclo en las modalidades escolarizado y semiescolarizado.
- Expedir certificados de estudio y otorgar diplomas.
- Otorgar reconocimientos de validez a estudios realizados en planteles particulares que impartan el mismo ciclo de enseñanza.
- Establecer convenios de coordinación académica con otras instituciones.

El Colegio de Bachilleres de Chiapas inició sus actividades el 2 de septiembre de 1978 con una población estudiantil de 111 alumnos inscritos en el plantel 01 “Tuxtla-Terán”, en sus inicios contaba con dos edificios, con seis aulas en total, una cancha deportiva, servicios sanitarios y andadores. Al mismo tiempo iniciaron labores los planteles: 02 “Escuintla” con 67 alumnos, 03 “Cacahohatán” con 72 alumnos, 04 “Pijijiapan” con 46 alumnos, 05 “Huehuetán” con 62 alumnos; dichos planteles no contaban con infraestructura propia y adecuada por lo que utilizaban instalaciones prestadas por otras instituciones educativas, tales como escuelas primarias, secundarias y casas particulares.

Con base en el mismo decreto y como parte de las finalidades de la institución, se crearon 6 centros de asesoría con el nombre de Centros de Estudios Reconocidos dependientes del Sistema de Enseñanza Abierta, para brindar el servicio de educación media del ciclo

superior a los estudiantes autodidactas o a aquellos jóvenes que por alguna razón no habían concluido el bachillerato, en las localidades de: Comitán, Palenque, San Cristóbal de las Casas, Tapachula y Tuxtla Gutiérrez.

Debido al crecimiento de la demanda, en 1982 se crearon planteles en los municipios de Reforma (Plantel 06) y Palenque (Plantel 07). El ritmo de crecimiento del Colegio de Bachilleres de Chiapas corría paralelo a la demanda, diez años más tarde, en 1992, el COBACH ya atendía 19 planteles en diferentes municipios del estado. Para 1997 eran 47 planteles en total.

El currículum inicial del Colegio, conocido como plan de estudio del Colegio de Bachilleres, era el mismo que aplicaba el Colegio de Bachilleres de la Ciudad de México y los colegios de los demás estados y con reconocimiento oficial de la SEP y de la Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Educación superior (ANUIES), que operó hasta 1993, año en que la Dirección General del Bachillerato, decidió revisar y actualizar el plan de estudios. En ese mismo año, se publicó el nuevo plan de estudios, al cual se le denominó Currículum Marco Nacional, el cual, al año siguiente se cambió a Currículo Básico Nacional.

Es a partir de esta modificación al plan de estudios que se comienza a hablar sobre la educación basada en competencias y el bachiller del nuevo milenio, en términos generales, el concepto de competencia se refería a la capacidad que tiene un individuo para cumplir una tarea dada, o un nivel de ejecución o dominio que los ciudadanos requieren para funcionar adecuadamente en la sociedad donde se desenvuelven (De anda, 1994:105).

En el año 2003, 10 años después de la modificación del plan de estudios, se da la llamada reforma curricular para el Bachillerato General, que surge como una alternativa a las problemáticas existentes como: ampliar la cobertura, formar ciudadanos responsables, solidarios, promover una educación integral, refiriéndose ésta a todas las dimensiones que rodean la naturaleza humana para desarrollar su potencial: su saber, su ser y su hacer, adoptar enfoques de enseñanza centrados en el aprendizaje, promoviendo el desarrollo del pensamiento lógico y a su vez sus estructuras cognoscitivas.

En esta reforma, se consideraron las funciones del bachillerato en tres, la primera de ellas se conoció como formativa, en la que proporcionaba al alumno una formación integral que comprendía aspectos de la cultura de su tiempo, conocimientos científicos, técnicos y humanísticos, que le permitieran asimilar y participar en los cambios constantes de la sociedad; manejar las herramientas de carácter instrumental adecuadas para enfrentar los problemas fundamentales de su entorno y fortalecer los valores de libertad, solidaridad, democracia y justicia; todo ello encaminado al logro de su desarrollo armónico individual y social, la segunda es la propedéutica que tenía como finalidad principal, preparar al estudiante para la continuación de estudios superiores, a través de los conocimientos de las diferentes disciplinas; esto, además, le permitía integrarse en forma eficiente a las circunstancias y características de su entorno, con base en el manejo de principios, leyes y conceptos básicos, sin pretender una especialización anticipada, y por último, la preparación para el trabajo, que ofrecía al alumno una formación para el inicio y desempeño en los ámbitos laborales, fomentando una actitud positiva hacia el trabajo y, en su caso, su integración del sector productivo.

Actualmente el Colegio de Bachilleres de Chiapas tiene un total de 337 planteles, 214 Emsad (Educación media superior a distancia) y 123 planteles regulares del Colegio de Bachilleres, con una matrícula 89,681 mil alumnos en 2 mil 562 grupos, que representan alrededor del 29% de la población de 15 a 17 años de edad en el Estado, de los cuales 47.05% son mujeres y 52.95% son hombres (COBACH, informe anual de actividades, 2014).

Para finalizar, el Colegio de Bachilleres de Chiapas, tiene como misión el formar jóvenes en el nivel medio superior, con una educación integral, para contribuir en su proyecto de vida, su visión es ser una institución que atienda la demanda educativa con calidad y se identifique como la mejor opción en el nivel medio superior. Hay tres valores para el ejercicio de sus actividades académicas: La lealtad, que para la institución significa vivir con dignidad; es asumir su naturaleza humana en términos de seres libres con respuestas razonadas, pertinentes, justas y precisas, convencidos de lo que hacemos, la responsabilidad, que significa responder a las múltiples y diversas circunstancias de la vida. Nadie puede vivir sin respuestas ante la misma. La vida misma es una exigencia: saber responder y por último, la tolerancia que significa escuchar y comprender a los otros con sus distintas formas de realizarse en la vida; el respeto hacia la diferencia con disposición de

admitir en los demás una manera de ser y de obrar, distintas a la propia: ponerse en el lugar del otro.

CAPITULO II. LAS REFORMAS EDUCATIVAS DEL PERIODO 1989-2006 EN EL BACHILLERATO EN MÉXICO PREVIAS A LA RIEMS

2. Las Reformas del Bachillerato previas a la RIEMS

En este capítulo se realiza un recorrido histórico relacionado a las reformas educativas de la educación media superior en México previas a la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS). Esto con la finalidad de describir y analizar la condición en la que se encontraba el sistema educativo nacional, además de identificar las características y acciones que se implementaron y dieron cuenta para atender la situación durante los últimos periodos de gobierno.

2.1 El programa de Modernización Educativa 1989-1994

El gobierno de Carlos Salinas de Gortari, fue uno de los gobiernos en el que más claramente se habló de impulsar la modernización del país, con la idea de llevar a México al primer mundo, en ese periodo surgió el programa de Modernización Educativa 1989-1994, en el que se establecía como diagnóstico del sistema de educación la siguiente:

- Insuficiencia en la cobertura y en la calidad
- Desvinculación y repetición entre los ciclos escolares.
- Concentración administrativa
- Condiciones desfavorables del cuerpo docente

Sobre la base de estos puntos de diagnóstico se plantearon cinco grandes orientaciones que serían enfatizadas en las políticas educativas en ese momento y que fueron:

- Ampliar la cobertura y redistribución de la oferta
- Elevar la calidad, pertinencia y relevancia
- Integrar por ciclos
- Desconcentrar la administración
- Mejorar la condición de los docentes

De acuerdo a los citados puntos de diagnóstico, este gobierno firmó el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB), una de las reformas más trascendentes realizadas hasta la fecha. Asimismo, las reformas emanadas se plasmaron en una nueva Ley General de Educación (LGE) aprobadas por el Congreso en 1993. En dicha ley se establece el marco legal de las relaciones, derechos y obligaciones entre la federación y los gobiernos estatales y municipales, así como la participación de los maestros, autoridades y padres de familia en los llamados consejos de participación social (Ornelas, 1998; Arnaut, 1999).

El programa para la modernización educativa, en su capítulo dedicado a la Educación Media Superior, contempla establecer desde 1989 una coordinación de planeación y programación de la educación media superior, como instancia para concertar medidas de política educativa y acciones interinstitucionales.

En 1990, como respuesta al Programa de Modernización Educativa, se crea la Coordinación Nacional para la Planeación y Programación de la Educación Media Superior (CONPPEMS), fíncando sus tareas sobre la concertación y conciliación de los intereses propios de los protagonistas de la educación media superior, en beneficio tanto de la calidad de servicio como de las necesidades educativas de los distintos estratos de la población en el país.

En cumplimiento con el programa de Modernización Educativa a través de una de sus instancias, la Comisión Nacional de Educación Media Superior (CONAEMS), en su sesión ordinaria del 7 de febrero de 1991 acordó realizar una reunión nacional para la concertación de acuerdos que permitieran mejorar cualitativamente la educación media superior; esta se realizó el 27 y 28 de noviembre de 1991; los temas de esta reunión partieron en tres rubros: la concertación de acciones que propicien el equilibrio de la demanda entre los núcleos que componen este ciclo; la consolidación de los programas de vinculación nacional, regional y local con el sector productivo y la elaboración de programas de formación, actualización y titulación del personal docente, así como la capacitación del personal directivo.

Este proceso hizo posible la elaboración de un diseño curricular flexible, que garantizara niveles necesarios de homogeneidad y ofreciera a la sociedad opciones viables en respuestas

a requerimientos nacionales, regionales y locales. Este nuevo plan de estudios, denominado Currículum Básico Nacional, se implantó a partir del ciclo escolar 1993-1994 en plan piloto. A éste se le hicieron los ajustes necesarios a un año de su operación dando lugar a un modelo flexible y común.

La propuesta para el Currículum Básico Nacional introduce cambios en el Tronco Común actualizando e incorporando nuevas asignaturas; define un perfil básico del bachiller centrado en competencias o habilidades necesarias como la lectura, la escritura, comunicación oral y escrita, el acceso a los medios de información modernos, el dominio de una lengua adicional al español, el uso de la matemática como lenguaje y el desarrollo de habilidades complejas del pensamiento como son la resolución de problemas y la creatividad.

Los objetivos del Currículum Básico Nacional fueron:

- Que el educando desarrolle su capacidad de interacción y diálogo.
- Se implique de forma motivada en la construcción del conocimiento.
- Incorpore conocimientos, métodos, técnicas y lenguajes necesarios para ingresar a la educación superior y desempeñarse de manera eficiente.
- Desarrolle una cultura de reconocimiento y respeto a los derechos humanos.
- Desarrolle intereses profesionales que le permitan elaborar alternativas de elección de su carrera (COBACH, 1993:27-28).

Las finalidades esenciales del bachillerato fueron:

- Ofrecer al estudiante una formación básica integral, que propicie el desarrollo de las habilidades lógicas necesarias para tener acceso a conocimientos más complejos.
- Asimilación de los conocimientos básicos de las ciencias, las humanidades y las tecnologías.
- Desarrollo de métodos de estudio a efecto de que los aplique en la interpretación de la cultura de su tiempo y como base para continuar con su formación.
- Propiciar la asimilación de la teoría, la práctica, la investigación, la creatividad y el razonamiento (COBACH, 1993:28).

2.2 Programa de Desarrollo Educativo 1994-2000

El Programa de Desarrollo Educativo (PDE), planteado por el gobierno de Ernesto Zedillo (1994-2000), y a pesar de no haber planteado ninguna reforma educativa, consideraba la educación como un factor estratégico del desarrollo, que hace posible asumir modos de vida superiores y permite el aprovechamiento de las oportunidades que

han abierto la ciencia, la tecnología y la cultura. Los propósitos fundamentales que animaron el PDE eran la equidad, la calidad y la pertinencia de la educación. Uno de los objetivos de mucha prioridad en este programa era el de ampliar en forma creciente la cobertura de los servicios educativos para hacer extensivos los beneficios de la educación a todos los mexicanos, independientemente de su ubicación geográfica y condición económico-social.

El PDE pretendía lograr servicios educativos de calidad, sobre todo aquellos que se prestaban en situaciones de mayor marginación. Se consideraba que el logro de la calidad implicaba una carrera continua en la búsqueda del mejoramiento, que requería un esfuerzo constante de evaluación, actualización e innovación. El programa también postulaba que dicha calidad no podía estar desvinculada de las necesidades e intereses del educando, sino que habría de ser pertinente a sus condiciones y aspiraciones, y servir al mantenimiento y superación de las comunidades y de la sociedad en general. El PDE consideraba al maestro como agente esencial en la dinámica de la calidad y, en este sentido, se establecían como prioridades la formación, actualización y revaloración social del profesorado en todo el sistema educativo.

En 1994 el gobierno mexicano solicitó un examen externo de la OCDE y de manera conjunta organizó una encuesta minuciosa durante tres visitas a México con una muestra aproximada de 600 entrevistas con altos funcionarios, rectores de universidades, profesores, investigadores, estudiantes, empleados, dirigentes de sindicatos y directores de asociaciones profesionales de abogados, médicos e ingenieros.

Los resultados del estudio de la OCDE fueron presentados en marzo de 1996, siendo el primer estudio en señalar que los problemas fundamentales en el funcionamiento de los sistemas de educación media superior y superior incluían señaladamente la equidad y la calidad,

quedo claro que, adicionalmente a la desigualdad y a la pobreza existentes en la sociedad mexicana, el propio sistema educativo posee sesgos propios que magnifican la desigualdad social reconociéndose que el funcionamiento del sistema actual no beneficia a fin de cuentas más que a un número restringido de estudiantes, y muchos abandonan a medio camino (Zorilla, 2012, p.115).

2.3 El Programa Nacional de Educación 2001-2006

Por su parte, el Programa Nacional de Educación 2001-2006 (PNE) elaborado en el gobierno de Vicente Fox, reconocía en primer lugar, que los avances alcanzados hasta entonces por el sistema educativo mexicano habían sido insuficientes para enfrentar los retos que el crecimiento demográfico y el desarrollo cultural, económico, social y político planteaban al país. También se admitía que la educación nacional enfrentaba tres grandes desafíos: cobertura con equidad, calidad de los procesos educativos y niveles de aprendizaje e integración y funcionamiento del sistema educativo.

El programa sectorial de este sexenio hizo un esfuerzo por reconocer y hacer frente a la desigualdad y la falta de equidad en la EMS y en la educación en general:

La contribución de los diversos tipos del Sistema Educativo Nacional será fundamental para la consolidación de la democracia mexicana. En la educación básica, inculcando a los niños los valores fundamentales de solidaridad, responsabilidad, respeto y aprecio por las formas diferentes de ser y pensar; en la educación media superior, ayudando a los jóvenes, en un momento crítico de su vida, a alcanzar la madurez personal y social que requiere su papel de futuros ciudadanos; y en la superior, formando profesionales y dirigentes para todos los sectores de la sociedad que, además de poseer competencia técnica, conozcan la problemática del país, entiendan los alcances de los retos que afrontan y tengan sensibilidad social ante sus desigualdades (Programa Nacional de Educación 2001-2006, p. 38).

En este sentido, dentro de las problemáticas detectadas en el nivel medio superior durante este periodo 2001-2006, destacaban las siguientes:

- ✓ Cobertura insuficiente y desigualdad en el acceso de la educación media superior.
- ✓ Baja eficiencia terminal.
- ✓ Planes y programas de estudio y ambientes escolares rígidos.
- ✓ La heterogeneidad del currículo.
- ✓ La formación y el desarrollo del personal docente
- ✓ La preparación de las instituciones y de los planteles para acoger y atender con pertinencia a un número creciente de estudiantes procedentes de grupos indígenas.
- ✓ Infraestructura deficiente.
- ✓ Poca colaboración e intercambio académico.
- ✓ Desigualdad de recursos.
- ✓ Funcionamiento irregular de las instancias de coordinación.
- ✓ Escasa vinculación.

- ✓ Coordinación deficiente con los demás tipos educativos.
- ✓ Conocimientos limitados sobre la educación media superior.
- ✓ Información insuficiente sobre el desempeño de este tipo educativo. (SEP, 2002, P.8)

Es a partir de este diagnóstico de problemáticas detectadas que el PNE requería atender dos aspectos que caracterizaban a este nivel educativo: la falta de una identidad propia diferenciada de los otros tipos educativos, y la discrepancia entre su alto grado de absorción de los egresados de la secundaria y su relativamente bajo desempeño en relación con la retención y terminación de estudios. Así pues, se consideraba inaplazable realizar en los años siguientes una reforma de la educación media superior, para contar con las condiciones necesarias que permitieran responder con oportunidad y calidad a los retos de la sociedad contemporánea y del crecimiento social y económico del que el país requería.

En este contexto y respondiendo al planteamiento que hace el PNE, respecto al objetivo estratégico que se denomina reforma curricular, el cual estuvo orientado a la promoción [...] de una educación media superior de buena calidad que forme ciudadanos responsables, solidarios y con los conocimientos idóneos para desempeñarse en el mundo laboral o en el contexto de la educación superior, se propusieron las siguientes políticas para su implementación:

- ✓ Ampliar la cobertura para ofrecer mayores oportunidades de acceso a jóvenes y adultos, a los grupos más desfavorecidos como la población rural e indígena, las personas discapacitadas y los trabajadores migrantes.
- ✓ Formar ciudadanos responsables, solidarios y con los conocimientos idóneos para desempeñarse en el mundo laboral o en la educación superior.
- ✓ Impulsar la reforma al currículo de las distintas modalidades, con programas académicos que incluyan componentes comunes que coadyuven a la articulación y flexibilidad del sistema y promuevan una educación integral.
- ✓ Adoptar enfoques de enseñanza centrados en el aprendizaje y promover el diseño de materiales didácticos y el uso intensivo de las tecnologías de la información y la comunicación en la impartición de los programas educativos.
- ✓ Impulsar la formación y actualización de profesores mediante programas que incorporen en sus contenidos los avances de las humanidades, la ciencia, la tecnología y las innovaciones pedagógicas y didácticas.
- ✓ Impulsar el fortalecimiento de las escuelas públicas. (SEP, 2002: 9).

De acuerdo a lo anterior, la reforma curricular de la educación media superior obligaba a todas las instituciones al desarrollo de un proceso de búsqueda permanente de calidad

educativa y en el marco de un nuevo milenio buscaba apuntar hacia el desarrollo de un proyecto de individuo y sociedad congruente con la cultura de ese tiempo y que le permitiera su adaptación a la vida moderna y lo promoviera en los ámbitos personal, social y cultural, en otras palabras deseaban promover una educación para la vida.

Por último, una contribución singularmente importante para la EMS fue la propuesta de educación intercultural, basándose para ello en el artículo segundo de la Constitución, que señala la obligación de actuar de los tres niveles de gobierno para abatir las carencias y rezagos que afectan a los indígenas, para quienes se ofrece la garantía de incrementar los niveles de escolaridad en lo que corresponde a la alfabetización, la conclusión de la educación básica, la capacitación productiva y la educación media superior y superior. Esta propuesta intercultural, que hasta la fecha no ha podido consolidarse, es un objetivo importantísimo para poder dar una educación a los mexicanos en general, a la vez que es un gran reto, dada la gran diversidad de culturas existentes en nuestro país.

2.4 La propuesta educativa: 2006-2012

El gobierno del presidente Felipe Calderón, en 2008, hizo pública la orientación de las políticas educativas para la EMS, en el documento: Proyecto de reforma integral de la educación media superior en México, la creación de un Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad.

En el citado documento, se presentó una propuesta que señaló tres principios básicos: i) reconocimiento universal de todas las modalidades y subsistemas del bachillerato; ii) pertinencia y relevancia de los planes de estudio, y iii) tránsito entre subsistemas y escuelas. Se buscó con ellos establecer un marco que reconociera la importancia de la EMS como un espacio para la formación de personas cuyos conocimientos y habilidades deben permitirles desarrollarse de manera satisfactoria, ya sea en sus estudios superiores o en el trabajo y, de manera general, en la vida.

También se reconoció que esta reforma no deberá perder de vista el contexto social de la EMS, ya que de ella egresan individuos en edad de ejercer sus derechos y obligaciones como ciudadanos, y como tales deben reunir, en adición a los conocimientos y habilidades que definirán su desarrollo personal, una serie de actitudes y valores que tengan un impacto

positivo en su comunidad y en el país en su conjunto. En lo que respecta al ámbito económico, se dice que contar con una EMS en todo su potencial será cada vez más un requisito para que los jóvenes logren obtener un empleo razonablemente bien pagado y que les ofrezca posibilidades de desarrollo laboral. En términos generales se considera que la competitividad de México depende en buena medida del adecuado desarrollo de este nivel educativo. La cobertura y la calidad en la EMS constituyen un supuesto fundamental para que el país pueda dar respuesta a los desafíos que presenta la economía globalizada en un marco de equidad.

Por último se acuerda que la opción que mejor unifica y mantiene la diversidad es la de acordar cuáles son los conocimientos, habilidades y aptitudes que todo bachiller debe poseer al finalizar sus estudios. Se trata de definir un perfil básico del egresado, compartido por todas las instituciones y enriquecido de muy distintas maneras por aquello específico que cada institución ofrece de forma adicional, tanto en términos de formación para el trabajo como en la adquisición de conocimientos disciplinares más complejos. El perfil básico hace referencia a los desempeños comunes que los egresados del bachillerato deben conseguir, independientemente de la modalidad y subsistema que cursen. Es lo que constituiría el eje de la identidad de la educación media superior.

A continuación en el siguiente capítulo se detallarán los lineamientos generales que dan pie al contexto general de la Reforma Integral de la Educación Media Superior, promovida y llevada a cabo desde agosto de 2009.

CAPITULO III. LA REFORMA INTEGRAL DE LA EDUCACION MEDIA SUPERIOR.

Lo peor es educar por métodos basados en el temor, la fuerza, la autoridad, porque se destruyen la sinceridad y la confianza, y sólo se consigue una falsa sumisión.

Albert Einstein

Como se ha señalado en el capítulo anterior, la Educación Media Superior en México (EMS) no fue el producto de una política intencional, originada para dar sentido a este nivel educativo, sino más bien ha sido el subproducto de políticas generadas en y para otros niveles educativos.

Desde los inicios de la EMS ésta se concebía como una formación propedéutica para la educación superior; más tarde formaba parte de una educación que incluía la educación secundaria. En el transcurso del siglo XX, la educación secundaria se convirtió en educación obligatoria como fue el caso de la primaria. En los inicios del siglo XXI, la EMS seguía dispersa entre diversos subsistemas con una gran heterogeneidad de modalidades y carreras, y el predominio de programas académicos inconexos y rígidos.

Con el reglamento Interior de la Secretaría de Educación Pública promulgada el 21 de enero de 2005, se conforma la actual Subsecretaría de Educación Media Superior (SEMS) con el fin de atender al conjunto del nivel bajo un mismo lineamiento de política, por lo que a partir de esta fecha se comienza a trabajar con el fin de desarrollar una política pública tendiente a dar una orientación común y un marco de identidad al nivel medio superior en nuestro país.

En este marco estructural y con el seguimiento al trabajo planteado de reforma curricular del bachillerato general en el 2002, se inicia la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS), que tiene lugar en 2008, para su arranque en el verano del 2009.

3. El panorama global de la Reforma Educativa

Para la formulación de un Sistema Nacional del Bachillerato (SNB), además de tener en cuenta los avances que han conseguido las distintas modalidades y subsistemas, al mismo tiempo se han aprovechado los aprendizajes derivados de los aprendizajes de otros países, tanto de Europa como de países de América Latina como Chile y Argentina, de modo que las reformas trazan líneas que resultan relevantes y por lo tanto, la EMS en el país desea ubicarse a la vanguardia internacional.

Las reformas a la EMS y sus equivalentes en el mundo han ocurrido en el marco de rápidas transformaciones que han enfrentado este nivel educativo en países desarrollados y en desarrollo. Por un lado, el incremento en la escolaridad ha diversificado la matrícula y las escuelas se han visto obligadas a atender a poblaciones cada vez más amplias y con antecedentes desiguales, lo que ha conducido a la reflexión sobre cuáles deben ser los aspectos comunes de formación que se deben impartir y los objetivos que todos los estudiantes deben alcanzar.

Por ejemplo, en la Unión Europea se han desarrollado estrategias diversas encaminadas a mejorar la calidad del aprendizaje, ampliar el acceso a la educación, actualizar la definición de capacidades básicas, abrir la educación al entorno internacional y hacer un buen aprovechamiento de los recursos disponibles. Entre algunas de las estrategias de la Unión Europea está el Proyecto Tuning, que se articula en torno a una serie de objetivos de la “Declaración de Bolonia de 1999”, para el sector de educación superior, en el que se reconocen nuevos procesos formativos, basados en competencias y constituyen en la actualidad un factor determinante para la empleabilidad.

Este Proyecto Tuning-Europa, mantiene una línea de trabajo en los aspectos de la construcción de un sistema basado en competencias (genéricas y específicas); el sistema general de reconocimiento y validación de títulos y diplomas; la generación de perfiles ocupacionales y la cartilla o pasaporte de competencias. En el periodo 2004-2006 había incorporado a más de 135 universidades europeas, que desde el año 2001, mantienen un trabajo dirigido a la creación del “Espacio europeo de educación media y superior.”

Al inicio el proceso Tuning implicó en Europa un reto para las instituciones de educación superior, ya que permitió la creación de un entorno de trabajo para que los académicos pudieran llegar a puntos de referencia, de comprensión y de confluencia.

Se generó un espacio que permitió «acordar», «templar», «afinar» las estructuras educativas en cuanto a las titulaciones, de manera que pudieran ser comprendidas, comparadas y reconocidas en el área común europea. Tuning quiere reflejar esa idea de búsqueda de puntos de acuerdo, de convergencia y de entendimiento mutuo, para facilitar la comprensión de las estructuras educativas. Estos puntos de referencia identificados son precisos para tender los puentes que sirvan para el reconocimiento de las titulaciones (González y Wagenaar, 2002, p. 12).

Por su parte, las recomendaciones que ha hecho la Unión Europea a sus miembros se resumen en el siguiente planteamiento, extraído de los *Futuros objetivos precisos de los sistemas educativos*, de 2001:

Entre otras cosas, se pretende mejorar la calidad de la formación de los profesores y formadores y dedicar un esfuerzo particular a las competencias básicas que deben actualizarse para adaptarlas a las evoluciones de la sociedad del conocimiento. Se busca también mejorar la aptitud de los ciudadanos para leer, escribir y hacer cálculos, particularmente en relación con las tecnologías de la información y la comunicación, las competencias transversales... constituye también una prioridad... el aumento de las contrataciones en los sectores científicos y técnicos... a fin de garantizar que Europa sea competitiva en la economía del mañana... Aumentar la calidad de los sistemas de educación y formación significa también mejorar la adecuación entre los recursos y las necesidades, permitiendo a los centros escolares establecer nuevas asociaciones para que puedan cumplir un nuevo papel más diversificado (Futuros objetivos precisos de los sistemas educativos, 2006 en: SEP, 2008:24).

En este párrafo se destaca el énfasis en las competencias básicas como mecanismo para hacer frente a la nueva realidad económica que representa la sociedad del conocimiento, la preocupación por la competitividad del continente, y la intención de que las escuelas establezcan asociaciones para cumplir un nuevo papel más diversificado, lo cual refiere mecanismos de vinculación más profundos con la sociedad y con el sector productivo y deriva a que los sistemas educativos de los distintos países de la Unión Europea respondan a distintas realidades nacionales y tengan estructuras operativas diferentes, éstos han procurado no homologar programas o estructuras escolares, sino más bien diseñar una serie de estrategias que puedan implementarse y dar resultados en contextos con diferentes características.

En cuanto a la reforma en educación para América Latina y específicamente en el caso de Chile, su eje principal de transformación ha sido encaminado hacia la mejora de la calidad

en la educación que va desde la infraestructura, hasta la atención a la gestión de los directores y prácticas pedagógicas de los maestros, además de hacer una definición de los componentes esenciales de la educación media y su impartición durante los primeros dos años de este nivel, denominados de formación general.

Se ha privilegiado la formación básica sobre la especialización, a través del enfoque en competencias básicas y que se refiere a lo siguiente:

- Capacidades fundamentales (de lenguaje, comunicación y cálculo);
- Disposiciones personales y sociales (referidas al desarrollo personal, autoestima, solidaridad, trabajo en equipo, autocontrol, integridad, capacidad de emprender y responsabilidad individual, entre otras);
- Aptitudes cognitivas (capacidades de abstracción, de pensar en sistemas, de aprender, de innovar y crear);
- Conocimientos básicos (del medio natural y social, de las artes, de la tecnología, de la trascendencia y de sí mismo) (Cerry, Cox, Lemaitre y Rovira en SEP-RIEMS, 2008, p.31).

Además de estas competencias básicas se han establecido espacios formativos que contemplan actividades recreativas y culturales, así como también se ha incluido una atención especial a las escuelas con los mayores índices de deserción a través de becas para sus alumnos y apoyos a su alimentación.

Por último, en el caso de Argentina, la educación media se conoce como polimodal y consiste en dos o tres años en los que los estudiantes pueden elegir entre cinco opciones que comparten elementos importantes denominados Contenidos Básicos Comunes para la Educación Polimodal. Estos contenidos comprenden las siguientes áreas: lengua y literatura, lengua extranjera, matemáticas, ciencias sociales, ciencias naturales, tecnología, lenguajes artísticos y comunicacionales, educación física, formación ética y ciudadana, y humanidades.

Los contenidos se presentan dentro de un marco que busca terminar con la fragmentación del sistema de educación media, lo cual pondría remedio a la rigidez en las trayectorias académicas de los estudiantes que suponía la incomunicación entre sus distintos subsistemas además de que, al compartir todos los planteles de educación polimodal un conjunto de objetivos formativos, se define la identidad de este nivel y puede así, enfrentar los desafíos comunes con mayor facilidad.

Para la EMS en México, los elementos antes citados en relación a lo que sucede en Europa y América del Norte, en especial el caso de Chile y Argentina, existen tendencias similares, ya que se observa:

- ✓ un énfasis en las competencias genéricas o clave. Hay una tendencia a postergar la especialización y fortalecer las habilidades que se consideran esenciales para el desempeño en todas las disciplinas.
- ✓ El currículo se ha enriquecido con elementos adicionales a los planes de estudio, como las actividades artísticas, culturales y deportivas, y programas de asesorías para los estudiantes. Adicionalmente, se han flexibilizado los programas académicos.
- ✓ Las reformas se enfocan en el desarrollo de programas centrados en el aprendizaje a partir de nuevas técnicas pedagógicas y la definición de objetivos formativos para facilitar su transmisión y que permitan verificarla.
- ✓ Todos los países considerados que han desarrollado modificaciones en su estructura en la educación media han desarrollado proyectos para mejorar la calidad de la educación media que tienen alcance nacional y buscar revertir la fragmentación de este nivel educativo, sin que ello conduzca a sistemas educativos menos diversos. Se han respetado y definido con claridad los objetivos de los distintos subsistemas de la educación media dentro de la identidad común del nivel. Hoy cuentan con sistemas de EMS diversos e integrados, en vez de fraccionados e inconexos entre sus partes.
- ✓ El revertir la fragmentación sienta la base para definir equivalencias y facilitar el tránsito entre las escuelas, ya sea mediante asignaturas o competencias comunes a todos los programas del nivel medio.
- ✓ Se reconoce que todos los subsistemas y escuelas de educación media comparten una serie de objetivos fundamentales, que parten de la necesidad de los distintos países de ofrecer una educación de calidad en un marco de equidad, y que sólo pueden alcanzarlos si trabajan en conjunto. (SEP, 2008, P. 32).

Los consensos en la reforma integral de la educación en México se dirigen principalmente a la formación en competencias que, de acuerdo a lo anterior, responden a una tendencia mundial. En el caso de nuestro país, dos acontecimientos indicaban su entrada al nuevo “orden económico mundial”: el primero, la firma del Tratado de Libre Comercio de América del Norte; y el segundo, la incorporación de México a la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE). Después de ambos acontecimientos, la OCDE realizó el estudio denominado: *Exámenes de las políticas nacionales de la educación. México Educación Superior*, en el que el organismo recomendaba flexibilizar los niveles educativos mediante la definición de diseños curriculares basados en competencias.

Para mediados de los años noventa del siglo pasado, la OCDE y la Comunidad Europea reconocían cuatro ejes de actuación en el tema de competencias que tienen como propósitos lograr: el acercamiento entre el mundo laboral, la educación-formación, la

adecuación de los trabajadores a los cambios en la tecnología; y en la organización social de la producción y el trabajo. (Rodríguez y Salgado, 2009, p.3) Interesa destacar que el tema de las competencias surge desde la década de los años setenta del siglo XX, aunque es hasta la década de los años noventa cuando comienza a ganar terreno de forma generalizada, y progresivamente se gesta un consenso (no exento de polémicas) en torno a su pertinencia y aportes.

Es así, como surge el proyecto, tal y como nació en la Unión Europea, el Tuning-América Latina en el año de 2004, específicamente para las Universidades, y posteriormente, los objetivos del nivel medio superior en México y otros países de América coincidieron con sus líneas de acción, entre las cuales se encuentran: competencias (genéricas y específicas de las áreas temáticas); enfoques de enseñanza, aprendizaje y evaluación; créditos académicos; y calidad de los programas.

En lo que respecta a las competencias genéricas y específicas en las áreas temáticas, se trata de identificar competencias compartidas que pudieran generarse para todo egresado. Hay algunas competencias, como la capacidad de aprender, la de análisis y de síntesis, etc., que son comunes como perfil de egreso. Tuning considera que en una sociedad en transformación, en la que las demandas se están reformulando de manera constante, las destrezas o competencias genéricas se hacen muy importantes.

En lo que se refiere al enfoque de enseñanza, se propone preparar una serie de materiales que permita visualizar cuáles serán los métodos de enseñanza, aprendizaje y evaluación más eficaces para el logro de los resultados del aprendizaje y de las competencias identificadas. Eso implica llevar a cabo una mezcla novedosa de enfoques de enseñanza y aprendizaje para estimular —o para permitir que se desarrollen— las competencias que se diseñen en el perfil, como la independencia de criterio, la habilidad para comunicarse o el trabajo en equipo. Los cambios de enfoques y de objetivos de enseñanza y aprendizaje implican también las modificaciones correspondientes en los métodos de evaluación y en los criterios para evaluar la realización. Estos deben considerar no sólo el conocimiento y los contenidos sino las habilidades y destrezas generales.

Por lo que se refiere a los créditos académicos, se inicia una reflexión sobre el impacto y sobre la relación de este sistema de competencias con el trabajo del estudiante, y la de su

medida y su conexión con el tiempo resultante medido en créditos académicos. Finalmente, la calidad de los programas asume que es una parte integrante del diseño del currículo basado en competencias, lo que resulta fundamental para articularla con las dos líneas anteriores. Es necesario pensar cómo incorporar la calidad a los programas de estudio, y cómo demostrar que dicha calidad ha sido alcanzada.

En este contexto global, a continuación se detallan las características principales de la Reforma Integral de la Educación Media Superior en México, sus objetivos, sus fundamentos y sus ejes para el funcionamiento.

3.1 La Reforma de la Educación Media Superior (RIEMS) en México

La Educación Media Superior (EMS), por la edad en la que se acoge a los jóvenes, adquiere una importancia fundamental debido a que, de las oportunidades de acceso y permanencia que tengan así como de las experiencias formativas y socioculturales que puedan adquirir en este nivel educativo, dependerán buena parte de sus alternativas de inserción en la sociedad y, por tanto, las posibilidades efectivas para incorporarse como ciudadanos con pleno ejercicio de sus derechos y obligaciones.

Actualmente nos encontramos frente a una discusión compleja en cuanto a un cambio de rumbo en la EMS. Decimos compleja porque se deben hacer coincidir objetivos de un vasto territorio, con una historiografía diversa e ininteligible. La capacidad que tenga la EMS para disponer de una institución pertinente, suficiente y adecuada a los requerimientos demográficos, socioculturales y educativos de la juventud mexicana será vital para hacer frente al bono demográfico, una condición inmejorable e históricamente irreplicable para México al ofrecer a los jóvenes una formación suficientemente sólida para su inserción al mercado de trabajo y/o a la universidad.

3.1.1 Diagnóstico de la Educación Media Superior

Pese a los indudables avances que ha mostrado la EMS en México, su capacidad para atender la creciente y compleja situación de los jóvenes es todavía insuficiente. Los cambios cuantitativos y cualitativos que el país de México y los jóvenes han experimentado

requieren, con urgencia, de una transformación profunda del modelo de formación que ha caracterizado a nuestro sistema educativo y, en particular, al nivel de EMS.

La RIEMS impulsada por el gobierno de Felipe Calderón fue sin lugar a dudas, un acto de reconocimiento público a las insuficiencias de este nivel educativo. Uno de los principales rezagos que muestra la EMS es en materia de cobertura, lo cual incide de manera negativa en la equidad que debe promover el sistema educativo. Adicionalmente, se observa que existen importantes obstáculos para garantizar la calidad de la educación que se imparte en este nivel.

En el documento Reforma integral de la educación media superior: la creación de un sistema nacional de bachillerato en un marco de diversidad, menciona que en 2010 el país alcanzó el máximo histórico en el número de jóvenes entre 16 y 18 años, los cuales constituyen el grupo de edad que cursa la EMS, tal y como muestra el cuadro siguiente:

Cuadro 1. Población de 16 a 18 años

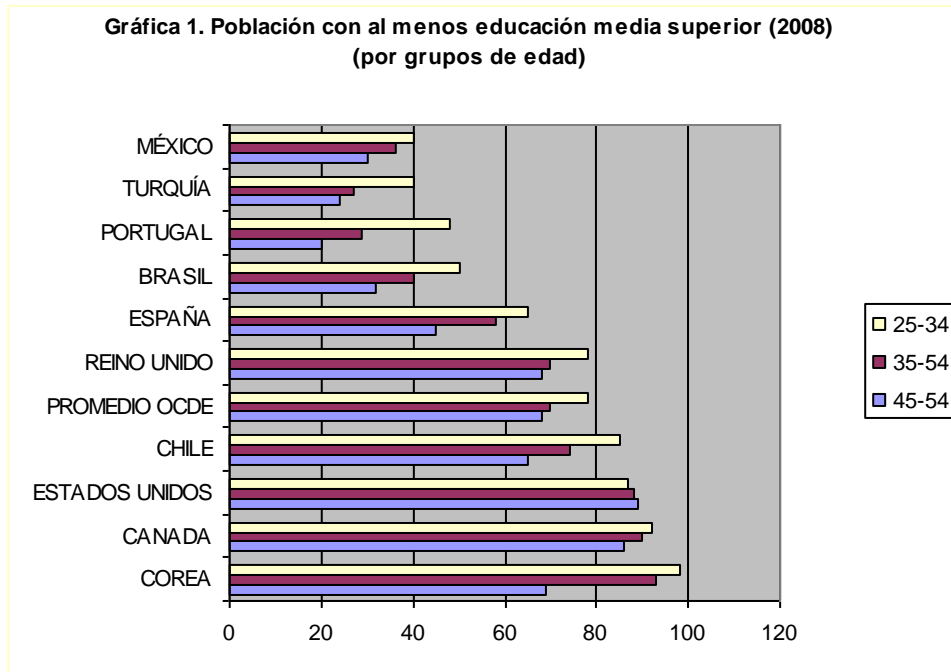
Año	Población	Año	Población
1980	4,658,034	2007	6,534,220
1990	5,866,083	2010	6,651,539
2000	6,332,260	2015	6,303,361
2005	6,476,584	2020	5,641,299

Fuente: Proyecciones de población CONAPO. Base para datos 2000-2020, y base 2002 para datos 1980 y 1990.

Resulta importante considerar que, en este caso, el Gobierno tiene la responsabilidad de asegurar que los jóvenes encuentren oportunidades para realizarse en su vida adulta. Valga mencionar que los cambios demográficos de la población mexicana en las últimas décadas, así como la ampliación de la cobertura y eficiencia, han representado no solamente un reto para la educación básica, sino también para el nivel medio superior.

Por otro lado es importante mostrar las condiciones de escolaridad de la población mexicana, así como su comparación con las distribuciones educativas de otros países, con el fin de revelar la importancia que tiene actualmente la expansión del nivel medio superior.

Conforme a los resultados presentados por la OCDE (*Education at a Glance, 2010*), la expansión de los niveles educativos medio y superior es una constante a nivel mundial. La gráfica 1, compara las proporciones de población con al menos educación media superior concluida.



Fuente: OCDE, 2010.

Esta situación demográfica y educativa de la población joven en México y en comparación con el mundo plantea desafíos importantes para la oferta educativa del nivel. El punto de partida para definir la identidad de la EMS en el país es encarar los retos que enfrenta. El camino que tome este nivel educativo deberá dar atención a estos retos, agrupados en tres aspectos claves: ampliar la cobertura, búsqueda de la equidad.

Por lo que se refiere a la cobertura y, dadas las tendencias demográficas y educativas que se observan en el país, el crecimiento más notable del sistema educativo nacional durante los próximos años se localizará en el nivel medio superior. La cobertura de la EMS se entiende como el número de jóvenes que cursa el nivel en relación con aquellos que se encuentran en edad de cursarlo.

El cuadro siguiente muestra el indicador de cobertura de la EMS desde el año 1990 y las proyecciones hasta el 2020. Incluye datos sobre el número de egresados de secundaria, para

poder dimensionar la demanda de servicios de EMS y la tasa de absorción (que divide el número de alumnos de nuevo ingreso en la EMS entre los egresados de la secundaria). Asimismo muestra la llamada eficiencia terminal, un reflejo de la deserción, que mide el porcentaje de alumnos que egresa del nivel respecto de los que ingresaron tres años antes.

Cuadro 2. Indicadores de cobertura de la Educación Media Superior Cifras nacionales.

Ciclo escolar	Egresados de secundaria	Tasa de absorción	Deserción	Eficiencia terminal	Cobertura
1990-1991	1,176,290	75.4%	18.8%	55.2%	35.8%
1995-1996	1,222,550	89.6%	18.5%	55.5%	39.4%
2000-2001	1,421,931	93.3%	17.5%	57.0%	46.5%
2005-2006	1,646,221	98.2%	17.0%	59.6%	57.2%
2006-2007	1,697,834	98.3%	16.7%	59.8%	58.6%
2007-2008	1,739,513	98.3%	16.6%	60.0%	60.1%
2010-2011	1,803,082	98.4%	16.3%	60.6%	63.4%
2012-2013	1,805,863	98.5%	16.0%	61.1%	65.0%
2015-2016	1,800,839	98.6%	15.8%	61.6%	69.3%
2020-2021	1,747,103	98.8%	15.4%	62.2%	75.9%

Fuente: Sistema para el análisis de la estadística educativa (SisteSep). Versión 5.0, Dirección de Análisis DGPP, SEP.

El cuadro es revelador de que, al menos entre 1995 y 2006, el problema de la falta de cobertura en la EMS ha obedecido a la deserción escolar y la baja eficiencia terminal antes que a la incapacidad del sistema de absorber a los egresados de secundaria. Es importante recordar, sin embargo, que el crecimiento de la oferta educativa por sí solo no sería suficiente para revertir los indicadores negativos. Según el documento citado sobre *la creación de un sistema nacional de bachillerato en un marco de diversidad, 2008*, existen también factores de carácter curricular que resulta indispensable atender y agrega que es necesario que la educación que se imparta dé respuesta a las necesidades de los estudiantes, así como también se pretende que la educación que reciban los estudiantes de EMS debe contribuir a su crecimiento como individuos a través del desarrollo de habilidades y actitudes que le permitan desempeñarse adecuadamente como miembros de la sociedad, por lo tanto refiere el citado documento que la educación que reciben los estudiantes de EMS debe contribuir

a su crecimiento como individuos a través del desarrollo de habilidades y actitudes que les permitan desempeñarse adecuadamente como miembros de la sociedad.

Algunos otros planteamientos para abatir la deserción escolar y la baja eficiencia terminal son también:

Dar atención a otra serie de circunstancias que orillan a los estudiantes a desertar: la rigidez de los planes de estudio, frecuentemente inapropiados para las realidades regionales y locales, y la incompatibilidad de los estudios que se ofertan en diferentes tipos de planteles. Adicionalmente, se debe tener en mente el nivel académico de los egresados de secundaria. Muchos estudiantes ingresan a la EMS con grandes deficiencias y lagunas en sus habilidades, actitudes y conocimientos que les impiden un desempeño satisfactorio. Este problema afecta muy severamente la eficacia de la EMS aun cuando es originado fuera de ella, durante los ciclos educativos previos. La EMS debe generar estrategias dirigidas a su atención, pues sin ello no podrá reducir considerablemente la reprobación y deserción que la afectan (SEP, 2008: 11).

Por lo que se refiere a la equidad, de acuerdo a los planteamientos de la RIEMS, se considera que la educación desempeña un papel determinante en la construcción de un país más equitativo, por lo que es una de las vías de mayor eficacia para lograr la movilidad social, de ahí que en México resulta indispensable la atención de las grandes diferencias económicas y sociales que colocan en situación de desventaja a los más pobres en beneficios de la escuela, de acuerdo con los datos de la INEGI 2005 y considerando los niveles de ingreso del país, solamente 13.5% de los jóvenes en edad de cursar el bachillerato tenían posibilidad de incorporarse al sistema educativo, mientras que en el 10% de clase económica alta, la cobertura era de casi 100%.

En este sentido se argumenta que la deserción afecta de manera especialmente severa a los grupos de bajos ingresos. Ello se debe en parte a consideraciones sociales, culturales y económicas, la falta de calidad y pertinencia de la EMS tiene un efecto más marcado, a veces determinante, en la continuidad de los estudios de la población más marginada. La escuela debe cumplir un papel de igualador de oportunidades, pero ello se logra sólo si la oferta educativa responde a los desafíos que le presentan los grupos con mayores necesidades (SEP, 2008: 15).

En relación con la calidad, se subraya la necesidad de mejorar tanto la pertinencia de los aprendizajes –desde el punto de vista de la oferta educativa- como el nivel de desempeño de las competencias de los alumnos en el contexto de las nuevas demandas de la sociedad

de conocimiento, la economía global y los retos del ejercicio de una ciudadanía democrática.

La pertinencia debe entenderse desde la RIEMS en el marco de las importantes transformaciones de las últimas décadas, en los contextos social, político y económico, así como en los mecanismos de generación e intercambio de información. Estos cambios obligan al sistema educativo, según se dice a adoptar estrategias para cumplir la función de formar personas preparadas para enfrentar los retos que se les presentan.⁴

En este escenario, el Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012⁵ estableció la renovación profunda del sistema nacional de educación, para que las nuevas generaciones sean formadas con capacidades y competencias que les permitan salir adelante en un mundo cada vez más competitivo, obtener mejores empleos y contribuir exitosamente a un México más equitativo y con mejores oportunidades para el desarrollo. En congruencia con lo anterior, el Programa Sectorial de Educación, en su objetivo 1, considera fundamental: elevar la calidad de la educación para que los estudiantes mejoren su nivel de logro educativo, cuenten con mayor bienestar y contribuyan al desarrollo nacional (SEP, 2007: 11). El numeral 1.6 señala que es preciso:

Alcanzar los acuerdos necesarios entre los distintos subsistemas y con instituciones de educación superior que operen servicios de educación media superior en el ámbito nacional, con la finalidad de integrar un sistema nacional de bachillerato en un marco de respeto a la diversidad de modelos, que permita dar pertinencia y relevancia a estos estudios, así como lograr el libre tránsito de los estudiantes entre subsistemas y contar con una certificación nacional de educación media superior (SEP, 2007: 24.).

En este contexto, los objetivos de la RIEMS han sido claros en la búsqueda por mejorar la pertinencia, equidad y calidad de los servicios educativos, la coordinación institucional y la efectividad de cada una de las decisiones académicas y de gestión para que los jóvenes

⁴ En el documento de la SEP (Reforma Integral de la Educación Media Superior en México: La creación de un Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad, 2008), se menciona que en adición a la pertinencia, dos factores determinantes para la calidad de la EMS son la calidad de la enseñanza y las instalaciones y equipamiento con que se cuenta. El que todas las escuelas alcancen por lo menos un estándar mínimo en estos rubros es un paso importante para que puedan desarrollarse vínculos más sólidos entre ellas. Para la RIEMS, el tema de los docentes, uno de los principales retos se encuentra en definir el perfil que deben tener, y crear mecanismos que aseguren que los nuevos maestros lo cumplan, así como esquemas para la actualización de aquellos que ya forman parte de la planta docente en las escuelas. Las instalaciones y el equipamiento adecuados también son factores imprescindibles para la RIEMS, en la búsqueda de la calidad, sobre todo en las funciones académicas que están estrechamente vinculadas a la utilización de ciertos equipos.

⁵ Eje 3: “Igualdad de oportunidades”, Objetivo 9: “Elevar la calidad educativa”, Estrategia 9.3.

ingresen, permanezcan y convivan en ambientes favorables de aprendizaje para el desarrollo de competencias efectivas.

Así el centro de la RIEMS ha sido la conformación de un Sistema Nacional de Bachillerato (SNB), que permite conjugar unidad en la diversidad, es decir, dotar a este nivel educativo de identidad, orden, articulación y pertinencia, al mismo tiempo que fortalecer la diversidad en modalidades y subsistemas. La reforma no busca conformar un bachillerato único, ni un plan de estudios homogéneo, pero sí un “marco de organización común” que permita articulaciones e integraciones académicas e institucionales, que al mismo tiempo fortalezca la capacidad de cada institución para adecuarse a las condiciones de su entorno, social, cultural, económico, y a las necesidades e intereses de los jóvenes que atiende.

3.1.2 Ejes para el funcionamiento de la RIEMS

La RIEMS se ha orientado a la consecución de un Sistema Nacional de Bachillerato (SNB) que permita la coexistencia armónica de las diversas modalidades de este nivel, mediante un marco curricular común, lo que se traduce en un cambio de la enseñanza memorística a otra centrada en las competencias para la vida y el trabajo.

Para avanzar en dichos propósitos la Reforma Integral de la Educación Media Superior fija cuatro ejes para el funcionamiento: la construcción e implementación de un Marco Curricular Común (MCC) basado en competencias, el segundo eje considera la definición y regulación de las distintas opciones educativas de la EMS, en el marco de las modalidades que contempla la Ley General de Educación, de manera que puedan ser reguladas e integradas al sistema educativo nacional y específicamente, al Sistema Nacional de Bachillerato (SNB). El tercer eje tiene que ver con los mecanismos de gestión de la Reforma, necesarios para fortalecer el desempeño académico de los alumnos y para mejorar la calidad de las instituciones, de manera que se alcancen ciertos estándares mínimos y se sigan procesos compartidos. Finalmente, el cuarto eje considera la instrumentación de mecanismos de gestión que permitan un adecuado tránsito de la propuesta, y un modelo de certificación de los egresados del SNB.

3.1.3 Marco curricular común con base en competencias

Una de las principales problemáticas detectadas en el nivel medio superior es lo relacionado a la desarticulación académica de los planes y programas de estudio del nivel medio superior, por lo tanto, el MCC permite articular los programas de distintas opciones de EMS en el país. Comprende una serie de desempeños terminales expresados en diferentes competencias: genéricas, disciplinares básicas y extendidas (de carácter propedéutico) y competencias profesionales (para el trabajo). Todas las modalidades y subsistemas de la EMS compartirán los primeros dos tipos de competencias y podrán definir el resto según sus propios objetivos.

El documento rector de la RIEMS (Acuerdo 442), define a la competencia como: la integración de habilidades, conocimientos y actitudes en un contexto específico. Esta estructura reordena y enriquece los planes y programas de estudio existentes y se adapta a sus objetivos; no busca reemplazarlos, sino complementarlos y especificarlos.⁶

En el SNB, las competencias genéricas constituyen el perfil de egreso de alumnos de educación media.

Las competencias genéricas constituyen el *perfil del egresado* y tienen tres características: 1) Claves: aplicables a contextos personales, sociales, académicos, laborales y relevantes a lo largo de la vida. 2) Transversales: relevantes para todas las disciplinas académicas, así como para actividades extracurriculares y procesos escolares de apoyo a los estudiantes. 3) Transferibles: refuerzan la capacidad de adquirir otras competencias, ya sea genéricas o disciplinares.

⁶ En el documento citado previamente (Acuerdo 442), retoma el concepto de competencia desde dos referencias que legitiman el significado de competencia.

Para la ANUIES, definen las competencias como: “Conjunto de conocimientos, habilidades y destrezas, tanto específicas como transversales, que debe reunir un titulado para satisfacer plenamente las exigencias sociales. Fomentar las competencias es el objetivo de los programas educativos. Las competencias son capacidades que la persona desarrolla en forma gradual y a lo largo de todo el proceso educativo y son evaluadas en diferentes etapas. Pueden estar divididas en competencias relacionadas con la formación profesional en general (competencias genéricas) o con un área de conocimiento (específicas de un campo de estudio)”¹⁸

Mientras que para la DeSeCo (The Definition and selection of key competencies Executive Summary). OCDE, 2005:

“Una competencia es más que conocimiento y habilidades. Implica la capacidad de responder a demandas complejas, utilizando y movilizandolos recursos psicosociales (incluyendo habilidades y actitudes) en un contexto particular”.

Es una definición en apariencia bastante completa y de acuerdo a mi experiencia, hasta el momento, después de más de cinco años de su implementación, la mayoría de los docentes comprenden el concepto, pero muchos no saben cómo aplicarlo y sobre todo cómo evaluarlo, por lo que esta dislocación pudiera ser una explicación válida para justificar que hasta el momento no se han cumplido con los objetivos deseados.

La educación por competencias llegó a las aulas sin el consenso de los verdaderos protagonistas del hecho educativo, nadie les preguntó y nadie los consideró a la hora de instaurarlas; la puesta en marcha se dio a partir de un nivel vertical, como lo explica claramente la reforma en los niveles de concreción curricular al pasar primeramente por el nivel interinstitucional, institucional, nivel escuela y por último el nivel aula, y en esta última parte los docentes aplicarán estrategias congruentes con el objetivo de asegurar la generación del Perfil del Egresado de la EMS; en muchos de los casos, los docentes tuvieron que iniciar sin una capacitación a fondo y sin que lo entendieran del todo. Hicieron del ensayo y el error una forma de trabajo y actualmente se impone en muchos casos la simulación.

3.1.4 Regulación de las distintas modalidades de oferta de la Educación Media Superior

La EMS se oferta en distintas modalidades. La Ley General de Educación define tres: escolarizada, no escolarizada y mixta. Las últimas dos han tenido un desarrollo notable en los últimos años, identificándose de manera indistinta como modalidades a distancia o abiertas, entre otros nombres. Debido a su proliferación, se requiere impulsar su desarrollo ordenado y con calidad como opciones educativas que atiendan a una población cada vez más amplia y diversa.

Por ello, la RIEMS contempla la definición precisa de las distintas modalidades de oferta. Esto dará elementos a las autoridades educativas para dar reconocimiento oficial a opciones diversas y asegurar que cumplan con ciertos estándares mínimos. Entre estos estándares se encontrarán los relativos a su pertenencia al SNB; todas las modalidades de la EMS deberán asegurar que sus egresados logren el dominio de las competencias que conforman el MCC. Además, deberán alcanzar ciertos estándares mínimos de calidad y apearse a los procesos que garanticen la operatividad del MCC. De este modo, todos los subsistemas y

modalidades de la EMS tendrán una finalidad compartida y participarán de una misma identidad.

3.1.5 Instrumentación de mecanismos de gestión

Los mecanismos de gestión que se enumeran a continuación son un componente indispensable de la Reforma Integral de la Educación Media Superior, ya que definen estándares y procesos comunes que garantizan el apego al MCC bajo las condiciones de oferta especificadas en el SNB:

- *Formación y actualización de la planta docente* según los objetivos compartidos de la EMS. Este es uno de los elementos de mayor importancia para que la Reforma se lleve a cabo de manera exitosa. Los docentes deben poder trabajar con base en un modelo de competencias y adoptar estrategias centradas en el aprendizaje. Para ello se definirá el Perfil del Docente constituido por un conjunto de competencias.
- *Generación de espacios de orientación educativa y atención a las necesidades de los alumnos*, como lo son los programas de tutorías, teniendo en cuenta las características propias de la población en edad de cursar el bachillerato.
- *Definición de estándares mínimos compartidos aplicables a las instalaciones y el equipamiento*. Se establecerán criterios distintos para distintas modalidades.
- *Profesionalización de la gestión escolar*, de manera que el liderazgo en los distintos subsistemas y planteles alcance estándares adecuados y esté orientado a conducir de manera satisfactoria los procesos de la Reforma Integral de la Educación Media Superior.
- *Flexibilización para el tránsito entre subsistemas y escuelas*. Esto será posible a partir de la adopción de definiciones y procesos administrativos compartidos. El MCC y el Perfil del Egresado del SNB proveen los elementos de identidad que hacen viable la portabilidad de la educación entre subsistemas e instituciones de manera simplificada.
- *Evaluación para la mejora continua*. La evaluación es indispensable para verificar el desarrollo y despliegue de las competencias del MCC, así como para identificar las áreas para la consolidación del SNB. Para tal efecto se instrumentará un Sistema de Evaluación Integral para la mejora continua de la EMS (SEP, 2008: 45).

3.1.6 Modelo de certificación de los egresados del SNB

La certificación nacional que se otorgue en el marco del Sistema Nacional del Bachillerato (SNB), complementaria a la que emiten las instituciones, contribuirá a que la EMS alcance una mayor cohesión, en tanto que será una evidencia de la integración de sus distintos actores en un SNB. La certificación reflejará la identidad compartida del bachillerato y significará que se han llevado a cabo los tres procesos de la Reforma de

manera exitosa en la institución que lo otorgue: sus estudiantes habrán desarrollado los desempeños que contempla el MCC en una institución reconocida y certificada que reúne estándares mínimos y participa de procesos necesarios para el adecuado funcionamiento del conjunto del tipo educativo.

3.2 La RIEMS, sus avances y perspectivas

A inicios del gobierno de Felipe Calderón se identificó que la EMS sería el mayor reto del sistema educativo nacional porque se caracterizaba por la baja calidad de la educación impartida, la escasa pertinencia de los programas, la alta deserción estudiantil y una cobertura insuficiente.

En este contexto, encontramos uno de los anuncios de Felipe Calderón en el que trata el tema de la RIEMS y dice que:

[...] la reforma evitará que México siga siendo visto como un país de reprobados; contempla asimismo, que los jóvenes al egresar de la educación media superior puedan tener la opción de estudiar la carrera de su preferencia, que estudien donde quieran hacerlo, o bien que se incorporen de inmediato al trabajo productivo y remunerado si así lo desean.⁷

Estas frases nos recuerdan algunas otras ya planteadas en anteriores sexenios. En los años 70 se habló del aprovechamiento del llamado bono generacional.⁸ Esta situación que dejaría el “bono” para las generaciones de jóvenes en años posteriores a la década de 1970 fue vista como una gran oportunidad para que los países de la región potenciaran sus niveles de desarrollo social y económico.

Sin embargo, el análisis de la experiencia de América Latina nos muestra que esta situación ha sido poco aprovechada y que una alta proporción de los jóvenes en nuestros países tienen serias limitaciones para acceder a la educación superior o al trabajo productivo y remunerado. Actualmente los jóvenes conforman uno de los grupos de población más

⁷ Discurso pronunciado el 21 de febrero de 2008 en la Secretaría de Educación Pública para anunciar la Reforma Integral de la Educación Media Superior, en lo que se denominó la Primera Jornada para la Mejora Integral de la Educación Media Superior. (Video disponible en http://www.sems.gob.mx/aspnv/reformaintegral_video.html# Consultado por última vez el 6 de junio de 2009).

⁸ El bono generacional planteaba que la evolución de la población en América Latina presentaría las tasas de dependencia demográfica más altas; la población económicamente inactiva crecería más respecto de la que estaría en edad de trabajar y que, posteriormente, debido al control de la natalidad, se registraría un periodo en el cual la población en edad de trabajar sería ampliamente mayor que la inactiva (niños y ancianos).

vulnerables al desempleo o proclives a acceder a empleos (sin estabilidad laboral y sin ningún tipo de seguridad social) en la denominada economía informal, principalmente.

En este contexto, el 9 de mayo de 2007, la Subsecretaría de la Educación Media Superior (SEMS) de la SEP anunció la puesta en marcha de la RIEMS a fin de atender los retos de demanda, calidad, equidad y pertinencia, además que de esta manera ese nivel tendría orden y una identidad propia.

Miguel Székely Pardo, entonces subsecretario de EMS, fue el principal responsable del diseño y puesta en marcha de la RIEMS, Székely, mencionó que la propuesta de reforma buscaría dotar a los estudiantes de herramientas para funcionar en una sociedad del siglo XXI y agregó que:

Un elemento importante que atiende esta reforma es la pertinencia de la educación, ya que hoy en día nos encontramos con que muchos jóvenes, a pesar de que van a la escuela, no salen equipados con las herramientas necesarias para funcionar en una sociedad del siglo XXI. Lo que pretende la reforma es, además de seguir enfatizando la transmisión de conocimientos tradicionales, dar un valor agregado para preparar a los jóvenes con otras competencias y habilidades mucho más allá de la simple adquisición de conocimientos, que muchas veces se da por la memorización. (Poy: La jornada 2011, Sociedad y Justicia).

En el contexto actual de la Reforma educativa, las políticas dirigidas a modificar en algún aspecto los sistemas educativos han sido recurrentes en la agenda política de las dos últimas décadas. No obstante, es posible diferenciar dos tipos de políticas que se han instrumentado en los sistemas: aquellas relacionadas con la expansión y crecimiento de la matrícula y las dirigidas al mejoramiento de la calidad de la enseñanza. Las reformas orientadas al acceso aumentan las oportunidades educativas, y en ese sentido, involucran inversiones para infraestructura, recursos humanos o materiales. En cambio, las que se orientan a la calidad tienen como propósito mejorar el rendimiento académico de los estudiantes, tratando de reducir las tasas de deserción o de reprobación, o bien, reformar currículos y promover cambios en los modelos pedagógicos. Este segundo tipo de políticas postula modificaciones a los contenidos, a las prácticas, y procura mejorar la eficacia de los recursos invertidos, lo cual en ocasiones se toma en el eje de la reforma en cuestión. Debido a que este tipo de políticas induce cambios en las tareas institucionales de directivos y maestros, éstas son señaladas como rígidas y de resultados difíciles de predecir.

La RIEMS, presenta características sobre este segundo tipo de políticas, por lo que pone como punto de partida el accionar de los docentes quienes enfrentan nuevos desafíos entre los que sobresalen: instrumentar un marco curricular común con base en desempeños terminales según ciertas competencias genéricas, disciplinares y profesionales establecidas de antemano y asumir ellos mismos el compromiso de cumplir con un perfil que les exige, entre otras cosas: “enseñar a aprender”, “dominar y estructurar los saberes para facilitar experiencias de aprendizaje significativo”, y planificar “los procesos de enseñanza y aprendizaje atendiendo el enfoque por competencias [y ubicarlos] en contextos disciplinares, curriculares y sociales amplios”.

Siguiendo la tónica de las anteriores reformas, en la RIEMS sobresalen dos ejes discursivos que privilegian, por un lado, prácticas educativas basadas en competencias y, por el otro lado, un enfoque pedagógico de corte constructivista. Los cambios no son menores, una reforma que adopta una perspectiva constructivista como modelo pedagógico requiere un mayor dominio del contenido disciplinar por parte de los docentes para lograr que se conviertan en verdaderos mediadores que faciliten el aprendizaje de los estudiantes mediante el desarrollo de auténticas oportunidades de aprendizaje. Sin embargo, esta condición difícilmente se cumple cuando los contenidos de las disciplinas cambian simultáneamente, tal es el caso de la eliminación y creación de otras nuevas asignaturas como en la reforma de los bachilleratos tecnológicos. Por ejemplo, en el momento de poner en marcha la reforma de los bachilleratos tecnológicos, los maestros tuvieron que intentar darle forma a una asignatura inédita hasta entonces en el contexto mexicano: ciencia, tecnología, sociedad y valores; a la vez que debieron hacerlo tratando de incorporar los principios del modelo constructivista.

Este ejemplo muestra las paradojas que deben enfrentar los docentes en momentos de cambio, sobre todo cuando esos cambios se introducen sin tomar en cuenta la complejidad de las innovaciones propuestas. Si bien son los docentes encargados de poner en práctica programas e innovaciones que se gestan lejos de las aulas, poco sabemos sobre la manera como esos cambios son experimentados por los propios profesores.

En el capítulo VI, en el apartado de análisis de los datos, discutiremos algunos hallazgos relativos a la opinión de docentes del Colegio de Bachilleres sobre la implementación de la RIEMS. El estudio reporta resultados de dos planteles del Colegio de Bachilleres de

Chiapas (Plantel 57 “Chamula” y Plantel 11 “Matutino y Vespertino”). Esa investigación inició en 2009, en el momento en el que recién se instrumentaba la Reforma Integral del Bachillerato. Al momento de iniciar el trabajo de campo (agosto de 2010) fue evidente la incertidumbre de directivos y docentes ante la nueva propuesta pedagógica que se introdujo. Esta situación nos permitió ser testigos de los obstáculos y dificultades que enfrentan los maestros cuando se ven obligados a implementar una reforma que les exigió asumir un modelo pedagógico complejo y desconocido para muchos de ellos, tal y como se analizara más adelante.

Aunado a esta compleja situación, encontramos que frente a la implementación de la RIEMS, se encuentran desafíos que trastocan a la juventud mexicana, como por ejemplo está el que los jóvenes viven diferentes contextos socioeconómicos con una profunda heterogeneidad estructural en su existencia, convivencia y circunstancias, puede afirmarse que además de manifestarse una alta segmentación social, existe una diversidad cultural e ideológica que permite abrir un abanico amplio de posibilidades de desarrollo, construcción de identidades y formas diversas de expresión cultural, ideológica y política. Aunado al diagnóstico de la EMS que refleja una desarticulación académica entre subsistemas, está también el atender el escenario de una desarticulación social y cultural que pone de manifiesto una crisis de capacidades y competencias para el desarrollo ulterior de los jóvenes.

En consecuencia, es necesario examinar con atención la situación actual en materia de cobertura, retención escolar, egreso y calidad de los servicios para definir el horizonte de largo plazo que en términos reales presenta desafíos extraordinarios:

“58 de cada 100 jóvenes entre 16 y 18 años cursan el bachillerato y apenas uno de cada tres que inician los estudios logran concluirlos, por lo menos 2 millones de jóvenes en edad de asistir a la enseñanza media superior no van a la escuela y tampoco participan del mercado laboral”. (Poy: La jornada 2011, Sociedad y Justicia).

El reto de la universalización de la enseñanza media superior será claro. En ello habrá de privar un principio básico de justicia social ya que la falta de cobertura afecta primordialmente a los más pobres. A ello se suma la necesidad de definir un modelo que verdaderamente ofrezca identidad, pertinencia y responda a la diversidad, por lo que no debe convertirse en una educación fragmentada y de baja calidad.

Aunado a la necesidad de responder a una economía competitiva de desarrollo científico y tecnológico, que marca el nivel de competitividad y crecimiento económico de las naciones, México necesita de una enseñanza media superior como un espacio privilegiado para la siembra de la responsabilidad cívica y para asumir en forma articulada temas claves como el cuidado al medio ambiente y el aprecio por la diversidad cultural. Si no se consiguen esquemas efectivos para la atención a estos temas, la expansión de la educación media superior estará condenada a la irrelevancia y habrá perdido, sin duda, su oportunidad histórica.

CAPÍTULO IV. TEORÍAS SOBRE LA DIVERSIDAD Y LA EDUCACIÓN

Lucho por una educación que nos enseñe a pensar
y no por una educación que nos enseñe a obedecer.

Paulo Freire.

4. Teorías sobre la Diversidad y la Educación

Desde hace algunos años, y cada vez con mayor fuerza, se viene hablando en distintos escenarios acerca de las situaciones y espacios complejos que representan los sistemas educativos cambiantes que responden a las necesidades de educar en y para la diversidad; a partir de varias discusiones y varios puntos de encuentro es necesario introducir los diversos planteamientos teóricos que presentan visiones diferenciadas para el abordaje y comprensión de los fenómenos educativos y que conllevan a un presente y a un futuro de prácticas desde diferentes ángulos en las ciencias de la educación.

Las concepciones acerca de la educación que los especialistas han ido construyendo a lo largo de la historia son de tonos y colores variados, a veces nítidos y otras veces difusos. Las mismas han dependido de factores filosóficos, científicos y culturales.

Este capítulo plantea la visión teórica de las principales corrientes de las ciencias sociales que han dado importantes aportaciones al campo de la educación entre las que se encuentran la: visión antropológica, sociológica y pedagógica; sin olvidar la referencia de los enfoques desde los que se explica la diversidad cultural en educación.

La importancia de tomar en cuenta diferentes posicionamientos teóricos que reflexionan sobre la educación radica en la oportunidad de enriquecer el análisis que tengo contemplado realizar, también me dará la oportunidad de visualizar desde qué posturas epistemológicas se desarrollan los procesos de enseñanza-aprendizaje en los planteles en los que trabajé.

Abordar la historia del bachillerato y la manera en que ha sufrido cambios estructurales a partir de distintas reformas educativas es muy importante pero no agota el análisis. Si bien

es importante contextualizar al bachillerato como modelo y proceso educativo y sus reformas, también es necesario conocer qué posicionamientos teóricos han influenciado estos cambios de paradigma educativo.

Es importante entender cómo es que un modelo educativo apegado al desarrollo del arte y la reflexión normalmente estará fundamentado en posturas filosóficas. Cuando un modelo educativo responde a intereses de carácter más técnico en detrimento de la reflexión y el análisis entonces podemos decir que estará influenciado por el positivismo.

Un modelo educativo que emerge en el contexto del paradigma económico como elemento central de la lógica de vida partirá de entender a la educación como formadora de capital humano. Esta forma de entender la educación ha ido desarrollado y adoptando conceptos de la esfera empresarial, así es como en las últimas reformas educativas palabras como calidad, excelencia y competencia se han convertido en ejes articuladores del discurso educativo.

En el marco de la globalización en donde las relaciones y los acuerdos internacionales son cada vez más aceptados y recurridos por los estados nacionales el discurso de la interculturalidad cobra cada vez más importancia, esto se refleja claramente en el campo educativo y se registra en las reformas educativas como las que se analizaron en el capítulo anterior.

El apartado teórico que se presentará a continuación tiene el fin de reforzar el contexto histórico - comprendido en las primeras tres partes- y se complementa con el v capítulo en el que se precisa el posicionamiento teórico-metodológico a través del cual se realizó el análisis.

Para tal efecto se ha retomado el análisis del discurso y, concretamente, el análisis crítico del discurso. Desde esta perspectiva el discurso se interpreta como acción social en un marco de comunicación e interacción que forma parte de estructuras y procesos socioculturales de largo alcance.

Desde el análisis del discurso se reflexiona con respecto a la relación existente entre estructuras de significado y modos de conducta. Tomando en cuenta estas premisas se ha podido establecer que la forma en la que se generan los discursos tiene incidencia en el funcionamiento y cambio de los agentes sociales.

4.1 Visión Antropológica

Tres son los enfoques que se constituyen como vertebradores de la antropología en el devenir del s. XIX –el filosófico, el biológico y el cultural-, originarios todos ellos, o con connotaciones al menos, del positivismo vigente.

4.1.1 Antropología de la educación filosófica

Una antropología de la educación filosófica, que trata de establecer aquellas características del ser humano que han de determinar no sólo los fines de la educación, sino hasta cierto punto también los medios, pues de la naturaleza del hombre y de sus inclinaciones deriva no sólo lo que puede y debe hacerse con ellas, sino hasta el modo de lograrlo (Bouche, García, Quintana, Ruiz, 2002 :12). En este sentido, la antropología de la educación es una parte esencial de la filosofía de la educación y hay que apoyarse en ella para resolver asuntos importantes que plantean la educación moral, la educación estética, la educación sexual, la educación religiosa y la educación en valores. Conviene, pues, abrir el panorama general de la historia de la filosofía en el que se revela la idea acerca del ser humano como realidad y como ideal, como ser existente y como proyecto. En esa tensión, ser y deber ser, el asunto educativo siempre está presente.

Buena parte del inicio de la antropología filosófica radica en las ideas de Platón, quien afirmaba que en el hombre existían alma y cuerpo, el cuerpo era inferior al alma porque era contingente mientras que alma era eterna y perfecta y estaba resguardada en el mundo de las ideas, distinto al mundo terrenal.

Es interesante considerar las posibilidades del hombre en cuanto a conocimiento. Es ésta una cuestión clara en la tesis de Platón en:

que el hombre no es ni “sabio” como los dioses ni “ignorante” como los animales; existe un estado intermedio entre la sabiduría y la ignorancia, que supone el tener una recta opinión pero sin poder dar razón total de ella: a esto llega el entendimiento humano y también la Filosofía, la cual es precisamente – como su nombre indica- sólo “amor” (es decir, tendencia, aproximación) a la sabiduría, pero no sabiduría (o conocimiento perfecto) propiamente dicha. (Quintana, 2000 en: Bouché, et. al., 2002:18).

La antropología filosófica busca llegar a la raíz de la realidad vital del hombre, determinar la estructura sustancial que manifiestan los fenómenos y la existencia de la naturaleza de los principios que cimientan y posibilitan las actividades anímicas y que dan razón de la unidad

y el orden de las múltiples actividades vitales; fundamenta la existencia humana: ¿de dónde vengo?, ¿quién soy?, ¿qué sentido tiene mi existencia? y ¿cuál es mi destino?

Los temas abarcados por la antropología filosófica se han ido sumando a lo largo del tiempo además de presentar los enfoques de los distintos planteamientos filosóficos, la variedad de antropologías filosóficas se produce por centrar su atención en un tema: la esencia, el conocimiento, la praxis moral, el trabajo y la economía, la capacidad simbólica, además de que pueden integrarse fenómenos del arte, la cultura, lo social y por supuesto, la educación.

La antropología filosófica se encarga de indagar sobre el ser humano y trata de responder cuestionamientos tales como, ¿qué sentido tiene su vida?, ¿cómo se da la conciencia?, ¿cómo es que el ser humano se apropia del mundo?, algunos autores se han centrado en diferenciar los distintos tipos de vida (Scheeler, 1983).

Desde esta perspectiva se plantea que la vida vegetal centra su desarrollo en el proceso de la fotosíntesis, la vida animal es un tanto más compleja debido a que involucra sensaciones e instinto y captación de relaciones, elementos compartidos con la vida humana. La vida humana comparte elementos de la vida vegetal y animal, aunque la supera al fundamentarse en proyectos, perspectivas y esperanzas (Gevaert, 1995).

Otro punto central en la discusión filosófica antropológica es el de la cultura. La cultura se vincula con toda creación o construcción humana que tiene una función acumulativa, es decir, es el resultado de esfuerzos de distintas generaciones que detonan en el perfeccionamiento de ciertas habilidades y el desarrollo de la técnica y de la ciencia (Sánchez, 1976).

La capacidad del ser humano para crear productos culturales es un elemento fundamental que lo distingue del animal y ésta se da por medio de la razón. la razón guarda una estrecha relación con el lenguaje que es fundamental para hacer llegar la cultura a las futuras generaciones (Gehlen, 1993).

La relación con los demás también es una reflexión que destaca dentro de las discusiones en torno a la antropología filosófica. El hecho de vincularnos con “el otro” nos abre al mundo y de esta manera tenemos la posibilidad de creer, amar, querer y confiar.

4.1.2 Una antropología de la educación científica

Esta es una rama de la antropología inspirada sobre todo en la biología y en la psicología. La biología, como ciencia para la vida, tenía derecho a requerir para sí el estudio del hombre, al menos en su calidad de ser vivo, este afán, hizo concebir la pedagogía como un capítulo de la biología en tanto que se consideraba la acción educativa como una más de las que coadyuvaban a la evolución biológica del hombre. (Janer y Colom, 1992 en: Noguera, 1995:63). Por lo tanto la escuela nueva que se asentaba en el principio de la actividad, refrendaba esta posición en la que el aprendizaje era consecuencia o fruto de un principio biológico, no deba entonces sorprendernos que autoras de tanta trascendencia pedagógica como Decroly (1907) o Montessori (1900) fuesen médicos quienes dedicaron gran parte de su trabajo a la investigación de los factores que puedan modificar de forma favorable, la evolución intelectual, efectiva y motriz de los niños que sometían a su observación.

Por otra parte, la influencia de Freud (1930) para el ámbito de la psicología ha sido de gran trascendencia, ya que gran parte de su investigación se fundamenta en que la neurosis proviene de la represión de las tendencias instintivas humanas de ahí que se afirma de abstenerse de ejercer cualquier represión en los niños, postulado que marca la esencia de la escuela de Summerhill, influido por el psicoanálisis y que esta represión es la responsable de muchas neurosis que se manifiestan en la persona, tanto en la niñez como en la vida adulta y se destaca por defender que los niños aprendan mejor libres de los instrumentos de coerción y represión. Todas sus aulas son opcionales, los alumnos pueden escoger las que desean frecuentar y las que no desean, argumentan que la educación tradicional defiende y estimula la represión. Esta escuela fue creada por Neill, decidido a educar para obtener individuos mentalmente sanos, fundó un sistema educativo en que no hubiera imposición de ningún tipo, y en que chicos y chicas se expresaran y actuaran con la mayor libertad.

Así pues, para la antropología científica, el planteamiento básico de análisis y discusión se encuentra relacionado al problema del origen, la evolución y las cualidades de la especie humana. Los antropólogos biológicos centran su atención en los complejos patrones de la genética humana, estudian la interacción de las adaptaciones genéticas y las adaptaciones fisiológicas y culturales, en relación con la enfermedad, la desnutrición y la presión del entorno.

4.1.3. Antropología de la Educación

La relación entre la Antropología y la Educación se ha desarrollado a través del abordaje de diversas problemáticas y desde distintos marcos teóricos hasta conformar un área de especialización dentro de la disciplina. La antropología de la educación surge en el seno de la antropología cultural, al considerar que la educación forma parte de las instituciones y funciones propias de toda cultura. La antropología dirige su mirada principalmente hacia cuestiones esenciales para la pedagogía intercultural. Desde la antropología se han elaborado conceptos claves para este campo de estudio, como son los de cultura, grupo étnico, subcultura, minoría, marginalidad, entre otros; se han identificado áreas o invariantes culturales; se han analizado formas de transmisión cultural y los procesos de construcción de las identidades culturales (Aguado, 2003: 18).

La antropología de la Educación se ha ocupado de indagar la educación, tanto la llamada Educación Formal “la escuela” como los procesos de enseñanza o los resultados de dichos procesos en el marco de la socialización educativa,

es una rama de la antropología, que tiene lugar cuando ésta se aplica al estudio del ser humano en cuanto sujeto u objeto de educación, es decir, es decir en su dimensión educacional o educativa. Con esto, es una de las ciencias de la educación y, como tal, sirve tanto para explicar el fenómeno de la educación como para orientarlo en su práctica (Bouché, 2002, p:12).

Hay que tomar en cuenta que la Antropología de la Educación desde sus inicios en Estados Unidos, país considerado un país multirracial y multicultural, con gran movimiento inmigratorio ha puesto especial énfasis en las investigaciones sobre el sistema educativo formal, desde sus diferentes concepciones teóricas, la antropología se centró en indagar sobre los procesos culturales dados al interior de la escuela desde un enfoque etnográfico enfrentándose cotidianamente con situaciones y problemas originarios de una pluralidad racial y cultural, de los cuales las aulas no eran más que una prueba contundente de la realidad de ese país.

Se da pues una confluencia de intereses; por una parte, los profesionales de la enseñanza que se encuentran con situaciones y problemáticas derivadas o de origen cultural, que ni la pedagogía ni las ciencias de la educación les habían advertido, ni menos aún mostrado líneas de solución o de actuación a la complejidad de los grupos con quienes se encuentran trabajado en el ámbito escolar.

Fue G. Spindler, profesor de antropología de la universidad de Stanford, quien tuvo la idea de reunir antropólogos y educadores interesados en el estudio de las relaciones entre educación y cultura, en el año de 1954, una conclusión importante que cabe destacar en el simposio de Stanford es la necesidad de estudiar el proceso educativo teniendo en cuenta el hábitat total del que forma parte el niño, pues sus formas de vida, sus costumbres, su cultura en definitiva, condicionan su educación; en consecuencia, sólo se puede abordar el estudio de los fenómenos educativos teniendo en cuenta a su vez los fenómenos culturales que en él se implican. (Noguera, 1995: 86).

No obstante, hasta 1975 cuando el tema educativo llegara a crear nuevas rutas de análisis fue considerado objeto de tratamiento la American Anthropology Association en el seno de su 74º encuentro anual celebrado en San Francisco con el tema siguiente: Hacia una redefinición del multiculturalismo en educación.

Las temáticas a las que los diversos autores dedicaban mayor empeño publicista e investigador eran por aquellas fechas, las siguientes:

currículo y materiales instructivos, estudios etnográficos de aula, formación del profesorado, la enseñanza de la lectura, de las matemáticas y de las ciencias en sus niveles básico y medio, contextos de la comunidad escolar, contextos de la enseñanza, fenómenos bilingües y biculturales, la educación en los países desarrollados, el lenguaje en la escuela y en la familia, las culturas de los alumnos en la enseñanza superior, las ceremonias y los rituales en las instituciones educativas, cambio de valores, etnicidad, estratificación y desigualdad, colonialismo y dependencia cultural (Noguera, 1995: 87).

Las propuestas antropológicas actuales se orientan al desarrollo de una teoría de pluralismo cultural y de un modelo de transmisión cultural que se centre en la amplitud, profundidad y cambios de los grupos culturales existentes dentro de la sociedad, aceptando y valorando positivamente la diversidad cultural dentro de la sociedad, la interacción inter e intragrupos, las opciones políticas, económicas y educativas equitativas para todos los grupos y la valoración social de la diversidad cultural.

4.2 Visión Sociológica

La interpretación de todo fenómeno social tiene que ver con la concepción o paradigma que tomemos como punto de partida, un mismo fenómeno puede ser interpretado de manera diferente y aun contradictoria, esto enriquece el estudio del fenómeno y abre la posibilidad de abordarlo desde diferentes perspectivas.

La meta fundamental de la ciencia es explicar por qué ocurren ciertos acontecimientos o procesos, y para que esto se lleve a cabo, los científicos desarrollan teorías, una teoría es un conjunto interrelacionado de conceptos y proposiciones que tienen como objeto explicar por qué ocurre determinado acontecimiento o proceso (Shepard, 1980: 26).

Una recapitulación por las diferentes concepciones de sociología de la educación permitirá ver cómo se ha abordado el fenómeno educativo y cómo la multiplicidad de enfoques ha enriquecido la comprensión y explicación de la educación.

La preocupación de la sociedad como objeto de estudio ha acompañado al ser humano a lo largo de su existencia, pero el estudio científico de la sociedad apenas se remonta al Siglo XIX, Saint Simón y Comte son los iniciadores, éste último se encargará de dar nombre a la nueva ciencia: Sociología, que tiene por objeto de estudio a la sociedad humana y las relaciones sociales, tanto a nivel de estructuras sociales (instituciones y grupos), como a nivel de la acción social desarrollada por los individuos en su interior.

El funcionamiento de la sociedad como un todo está presente desde el momento mismo de su nacimiento, al igual que la certeza de que la sociedad es dinámica y que se transforma continuamente. Para señalar este aspecto Comte habla de las leyes del equilibrio social (estática social) y la evolución y la ley de su desarrollo de las sociedades (dinámica social) tomados estos conceptos de la física. Así para la sociología todo fenómeno social puede ser abordado desde dos perspectivas, el fenómeno en sí y el fenómeno como proceso, de aquí que la sociología estudie tanto la naturaleza del fenómeno como los procesos de cambio social en él o producidos por él. Por cambio social se entenderá toda variación producida en los aspectos básicos de la sociedad. La sociología lo abordará desde tres perspectivas: el contenido del cambio, la forma de llevarse a cabo, y los motivos y las causas que lo produjeron, el cómo y por qué se han producido cambios en la sociedad también ha sido una constante en la sociología desde sus inicios.

Uno de los subsistemas o de las estructuras sociales que llamó la atención de los sociólogos desde el inicio de la sociología fue la educación, la educación como fenómeno social y las relaciones entre educación y sociedad. Emile Durkheim fue el primero en plantear que toda sociedad instrumenta mecanismos de transmisión para adaptar a las nuevas generaciones a las costumbres, valores, creencias, pautas de comportamiento, etcétera, valorados y permitidos socialmente, estaba preocupado por la función de la educación como un medio para lograr la cohesión social, sostuvo que había dos tipos de solidaridad: la mecánica y la orgánica, el primero de ellos está determinado por la conciencia colectiva, por la autoridad

de la tradición y de las creencias de la sociedad; la solidaridad orgánica se basa en la dependencia de cada miembro de la sociedad respecto a los otros miembros.

La educación para Durkheim, es el mejor mecanismo para mantener la solidaridad mecánica en la sociedad y en concreto la escuela cumple para este autor la función de integrar a la vida social, a partir de la homogenización y de la transmisión de valores universales y válidos para todos los miembros de la sociedad. Esta función inicial fue ampliándose en la medida que las sociedades se fueron volviendo más complejas y la división del trabajo más especializada (Durkheim, 2006).

Posteriormente para algunos sociólogos, influidos por el marxismo y por Weber, la educación cumple una función de reproducción de las relaciones de producción presentes en la sociedad, sencillamente se convierte en palabras de Louis Althusser en Aparato Ideológico del Estado. Sostiene que los procesos educativos en la sociedad capitalista tienen funciones específicas en la reproducción de la sociedad burguesa y de sus formas de explotación, estas funciones específicas son las de reproducir por medio de la internalización de la ideología dominante y el control social (Guevara, 1999, p: 75). La educación como reproductora o transformadora de las relaciones sociales será una constante en los estudios sobre educación y sociedad.

Por lo tanto, la educación es un fenómeno social y como tal será abordada por la sociología de la educación, la cual es la rama de la sociología que estudia la dimensión social del fenómeno educativo con el fin de generar conocimientos científicos que expliquen sistemática y ordenadamente esa realidad, partiendo de un método riguroso que garantiza la confiabilidad de sus hallazgos, y le permita intervenir en ella.

Como toda ciencia la sociología de la educación persigue:

establecer una noción precisa de los fenómenos de la educación y de la función social; realizar un sondeo acerca del origen de la escuela como institución social específica; estudiar las relaciones entre la escuela y la sociedad, entre el sistema social pedagógico y el sistema social general, como entre la política y la educación, y la educación y el Estado; investigar la estructura de los sistemas educativos y su evolución, estrechamente ligados al temperamento, a la estructura y a la evolución de los grupos sociales, dentro de los cuales nacen y se desenvuelven esas instituciones (De Azebedo, 1997: 30).

Para el modelo estructural funcionalista heredero directo de la sociología positiva y con mucho auge hasta los años 70s, cuyo principal representante es Talcott Parsons, para este

modelo la educación es además de transmisora de la cultura social, la que selecciona la ubicación de los individuos en las diferentes posiciones sociales, parte de una sociedad meritocrática basada en la igualdad de oportunidades y en la búsqueda del consenso y equilibrio social. Por lo tanto, para este paradigma la educación es una institución neutral, donde el individuo producto de su empeño y disposición intelectual, triunfa o fracasa (Parsons, T. 1985).

Bowles y Gintis, Bourdieu y Passeron, y Althusser entre otros analizan el papel simbólico (ideológico) del aparato escolar en la reproducción de la estructura de clases en la sociedad. Desemascaran la principal función de la educación como mecanismo de control social que imparte la ideología dominante, reproduce las relaciones de producción y enajena al individuo al considerarlo elemento exclusivo de su fracaso. El cambio social es de esta forma producto del conflicto interno entre el modo de producción y las relaciones de producción.

Los nuevos enfoques de sociología y de sociología de la educación en particular no están interesados en crear la gran teoría social, sino en estudiar la vida cotidiana, los significados que los individuos asignan a sus acciones y las interrelaciones que se generan, esto significa que:

Recientemente, los sociólogos han actuado como evaluadores del funcionamiento real del sistema, y en el presente se cuenta ya con un cuerpo importante de datos que ha permitido aislar dos tipos generales de limitaciones de las oportunidades educacionales: la discriminación deliberada y la descalificación a través del impacto normal del sistema sobre los individuos supuestamente iguales (Lazarfeld, 1967: 30).

La sociología de la educación no solo se ha enriquecido de otras ciencias a través de su aporte, sino también de su método para abordar la realidad. La sociología es una ciencia empírica por lo tanto la investigación es parte fundamental de su acontecer cotidiano, la sociología se construye en la investigación continuamente, la sociología emplea diferentes métodos para abordar la realidad, pero éstos deben garantizar la confiabilidad de los resultados.

La influencia de la educación en el aspecto económico ha sido objeto de estudio de la sociología de la educación. El enfoque predominante hasta 1970 y claramente influenciado por el estructural funcionalismo y la teoría del capital humano, plantea:

como una extensión de los supuestos neoclásicos acerca del comportamiento humano, según los cuales el hombre como *Homo economicus* toma sus decisiones en función de cálculos económicos racionales (Guevara, 1999: 58).

Hace énfasis en la importancia de la educación en la formación y selección para el trabajo y convierte a la educación en motor del desarrollo económico y social.

La educación se convierte así en motor del desarrollo y del progreso económico. Esta concepción alcanza su auge después de la Segunda Guerra Mundial, con la teoría del capital humano, planteada por Theodore W. Schultz, economista norteamericano, ganador del Premio Nobel en 1979 por sus trabajos en economía agrícola donde el individuo motivado y capacitado es el único responsable de su ubicación y movilidad social, sus postulados básicos fueron:

1. La educación debe ser considerada como cualquier otra forma de capital físico. Como inversión con una rentabilidad determinada.
2. Existe una relación entre crecimiento económico y las tasas de escolarización en los niveles educativos y existe también una relación entre nivel de ingresos y el nivel educativo. Educación más calificación del trabajador más productividad en el trabajo más salario.
3. Los conocimientos y habilidades tienen valor económico e intercambiable en el mercado, se difumina la frontera entre trabajo y capital.
4. La inversión en educación genera una mejor redistribución del ingreso nacional y del gasto público. (Bendfeldf, 1998: 14).

En los años 80 Collins, con su “Teoría credencialista”, identifica una nueva función para la educación: la escuela como espacio de lucha entre diferentes grupos sociales que proporciona status, poder y diferenciación social⁹, Pierre Bourdieu y Jean Claude Passeron y Bernstein profundizan esto al tratar la relación entre educación y reproducción cultural. Los primeros escribieron un libro que ha influido mucho en el ámbito de la educación: *La*

⁹ Randall Collins es autor de la teoría credencialista (1989), en la que expone de qué modo las credenciales educativas se convierten en una coartada para justificar el acceso a las posiciones sociales privilegiadas, a pesar, de que detrás de ellas no hay conocimiento. Parte de la constatación del incremento de las exigencias educativas para los empleos a lo largo del tiempo. Un empleo que antes no exigía educación formal ahora requiere para su desempeño que los trabajadores cuenten con un título de enseñanza media. Agrega que la función productiva de la educación puede emanar de las siguientes propuestas: 1. Los requisitos escolares del trabajo en la sociedad industrial se incrementan constantemente debido al cambio tecnológico. Aquí están implicados dos procesos, por un lado, la proporción de trabajos que requiere escasas destrezas disminuye, y los mismos trabajos exigen más destrezas. 2. La educación formal y reglada proporciona formación, tanto en destrezas específicas como en las capacidades generales, para los trabajos más cualificados. 3. Por tanto, los requisitos educativos de los empleos constantemente se incrementan y una proporción cada vez mayor de personas ha de pasar más tiempo en la escuela.

reproducción en la educación, la sociedad y la cultura, estos autores han elaborado una teoría de acerca de las relaciones simbólicas y en particular de las relaciones enseñanza-aprendizaje.

Por otro lado, Bernstein plantea dos tesis fundamentales:

[la primera, se refiere que] el alumno de clase obrera se enfrenta a la institución escolar con una desventaja de carácter lingüístico que le da su pertenencia a las formas de vida obrera y a una familia obrera la escuela es por definición, una institución de clase media que reproduce, desde el maestro hasta el libro de texto. Segundo es un código restringido basado en identificaciones fuertemente compartidas (Guevara, 1999:58).

El conocimiento educativo, su contenido, la forma de transmitirlo y la forma de evaluarlo son la clave para comprender los mecanismos de reproducción cultural.

Otro de los sociólogos es Althusser, entre sus trabajos fundamentales están dos de los más conocidos: *Pour marx* (1965) y *Le lire le Capital* (1970). Da gran importancia a la superestructura jurídico - política e ideológica del estado capitalista. El capitalismo necesita no sólo fuerza de trabajo sino individuos dominados ideológicamente. El distingue entre aparatos represivos del estado y aparatos ideológicos del estado, entre estos últimos el más importante es la escuela, ya que ésta garantiza las condiciones de producción mediante la producción de posiciones ideológicas del individuo, además que imita las fuerzas productivas mediante la reproducción de habilidades y saberes que representan la división social del trabajo. Cumple una función dual producir posiciones laborales y producir la interiorización de las relaciones de producción: subordinación y reglas de comportamiento.

Baudelot y Establet explican cómo la escuela produce un tipo de división social que reproduce la división del trabajo y cómo cumple una función selectiva y reproductiva. Señalan la existencia de dos redes diferentes y cerradas: la primaria profesional y la secundaria superior,

al ingresar en la escuela se seleccionan los alumnos que irán por una u otra red y cada red está en su mayoría destinada a las distintas clases sociales, produciéndose una reproducción social y económica. La función ideológica de la escuela es que los alumnos asimilen su fracaso o su éxito como resultado de su capacidad individual ocultando la división del alumnado de acuerdo a su origen social (Bendfeldf, 1998: 16).

Para Bowles y Gintis, la escuela está organizada para producir la conciencia y las relaciones sociales adecuadas para formar al futuro trabajador, la escuela reproduce las relaciones sociales de producción, un sistema jerárquico de autoridad, disciplinado, que separa al

alumno de lo que produce o de lo que debe aprender, como incentivo un sistema de premios. También desarrolla un sentimiento de identidad de clase y formas de comportamiento que se adaptan a los diferentes perfiles laborales. El principio de correspondencia entre escuela y empresa es la base material. La escuela produce individuos dóciles y sumisos que aceptan la integración a una organización que remunera su trabajo y que lo somete a una jerarquía inflexible.

Las teorías de la reproducción sientan las bases para el desarrollo en los años 80 de todas las teorías posteriores. La nueva sociología va a centrar su objeto de estudio en la vida dentro del aula, en las interacciones que allí se establecen, en los contenidos que se transmiten y cómo ellos inciden en el significado de las acciones de los individuos que participan de esta interacción, tanto alumnos como docentes.

Bajo el nombre de nueva sociología se agrupan una serie de planteamientos diferentes, como son la sociología interpretativa, la sociología de la resistencia y la introducción de dos variables fundamentales que hasta el momento no habían sido introducidas en sociología la etnia y el género. Los elementos comunes que unen a esta nueva sociología son, la concepción del actor social como un ente participativo, que construye y da significado a sus acciones, la vida cotidiana de la escuela como elemento de análisis, el empleo del método cualitativo, sobre todo de la etnometodología, para la recolección de información y la creencia de que la institución escolar puede ser transformadora tanto de las condiciones sociales como de los individuos.

Por otro lado se hace mención de lo que una generación hace para educar a sus sucesores, como lo afirma Fauconnet:

El trabajo a que la sociedad se entrega para educar a sus hijos es la prueba más segura de su concepto de la vida. Por la primacía que concede a la educación moral o a la educación física, a la intelectual o la religiosa, a la formación del carácter o del espíritu, al cultivo de la cortesía o de la franqueza, se puede afirmar que para esa sociedad existe tal o cual jerarquía de valores (De Azebedo, 1997: 30).

La sociología interpretativa centra su estudio en las relaciones del aula, en la construcción social del curriculum y en las relaciones de poder que subyacen tanto en la transmisión de conocimientos como en las interacciones profesor alumno. La sociología de la resistencia se centra en el análisis de la escuela como un espacio de conflicto y lucha social, ideológica y política, y cómo este espacio puede generar cambios tanto educativos como sociales.

La nueva sociología de la educación ha desenmascarado los sistemas curriculares, el rol tradicional del maestro y del alumno, el primero como experto del conocimiento, neutral en sus disertaciones, pasivo ante la realidad escolar y social, reproductor de conocimientos y estructuras sociales, y el segundo como un simple y pasivo depositario de conocimientos, deja paso a un nuevo rol donde docentes y alumnos construyen el conocimiento, asumen posiciones frente al mismo, se comprometen con su realidad escolar y social y se convierten en transformadores y productores del conocimiento y de una realidad escolar y social diferente. Se considera importante resaltar algunos de los aportes más importantes de esta disciplina y que han sido posibles gracias a la introducción de la etnometodología, desarrollada por Garfinkel en 1976; esta rama de la sociología es una orientación metodológica que pretende especificar los procedimientos reales a través de los cuales se elabora y construye ese orden social: qué se realiza, bajo qué condiciones y con qué recursos, se centra principalmente en cómo se relacionan las realidades humanas; en los acontecimientos cotidianos y las influencias del conocimiento común en las ciencias humanas. Es por ello que su premisa principal es que en las ciencias sociales todo es interpretación y que nada se explica por sí solo, que hay que buscarle un sentido a todos los elementos a los que se enfrenta el investigador.

La teoría de la resistencia, representada por Willis(1988) y Giroux (1993) comparte los planteamientos básicos de la teoría interpretativa, pero plantea que la interacción en el aula es delimitada por la relaciones con la estructura social: clase social, etnia y género y que se produce una lucha y oposición que genera posibilidades de cambio educativo. La cultura posee una autonomía relativa dada por la creatividad y las condiciones de vida del grupo social, la conciencia del agente diferencia la práctica educativa entre reproductora y transformadora. Willis en el año de 1977 plantea que la producción de una contracultura escolar es el producto de la creatividad de los actores, de las experiencias vividas en la familia, en el grupo de iguales dando significados independientes de la reproducción social y erosiona la cultura escolar dominante mientras que Giroux en 1992, menciona que el docente puede ejercer un rol de opresor o intelectual transformador. El docente debe convertirse en un intelectual transformador, entendiendo por esto, un docente auto crítico, respecto a su naturaleza y finalidad, reflexivo y comprometido no solo con su trabajo, sino con la construcción y redefinición de una nueva práctica educativa y del cambio social, que desarrolle en sus alumnos la reflexión y la acción, que piensen críticamente sobre los principios que estructuran la vida y la práctica del aula.

Para el caso de la variable género, ésta se ha presentado como una denuncia política y académica desarrollada en el contexto de la lucha feminista en general, la escuela como reproductora de un orden patriarcal de relaciones sociales. Y reproductora de la división sexual del trabajo. Madeleine Arnot partiendo de Bernstein, desarrolla una teoría sobre los códigos de género y cómo en las diferentes formaciones sociales se encuentran códigos de transmisión y formas de adquisición de los géneros, posteriormente sus investigaciones se centran en las opciones políticas feministas ante la educación democrática o contra la lucha por la opresión sexista del sistema educativo, la resistencia femenina se centra en el rechazo a la ideología femenina dominante y a la degradación psicológica y de baja autoestima que se deriva de su aplicación.

La educación y la etnia son una variable que se ha introducido, la asimilación se ha abandonado, la educación multicultural es demandada por los grupos de presión, pero ésta adquiere diferentes perspectivas desde la culpabilización de la víctima hasta el racismo no necesariamente consciente en las instituciones escolares, lo importante de estas investigaciones es que han desplazado las relaciones sociales y económicas entre grupos desiguales a un problema cultural. Cameron McCarthy (1988) ha investigado esta contradicción y plantea que la intersección entre raza, género, y clase es asincrónica, es decir, no es homogénea ni responde a intereses idénticos, las desigualdades son diferentes para cada grupo y dentro de cada grupo para cada género y ambos serán diferentes según la clase social a la que se pertenezca.

A modo de conclusión la sociología de la educación y principalmente en México en las últimas décadas no resulta tarea sencilla, tanto si se mira a la luz de los procesos educacionales contemporáneos y sus contextos sociales, como si se aborda desde las exigencias epistemológicas implicadas en la reconstrucción de un campo de conocimiento. En el transcurso de los tiempos, nuestro país ha experimentado en materia educativa procesos de complejidad creciente. Las herramientas de análisis en el campo educativo fueron bastante útiles en su momento, por ejemplo en los años sesenta y setenta, se referían a la obligatoriedad y la cobertura, mientras que ahora se analizan conceptos tales como la educación con calidad, equidad y pertinencia de los aprendizajes.

Por otra parte el término “sociología de la educación” trasluce una cierta ambigüedad, pues si bien nominalmente corresponde a una tradición disciplinaria heredada por Durkheim, hoy en día otras sociologías (del conocimiento, de las organizaciones, de la ciencia, etc.)

brindan elementos de orden conceptual y metodológico para el análisis de lo educativo desplazando, por ejemplo, el interés de estudio sociológicos a los mecanismos de autorrepresentación social, como son las estructuras educativas y la dinámica de formación de grupos, siendo las aportaciones sobre identidad cultural un buen ejemplo de ello.

4.3 Visión Pedagógica

El ser humano logra parte fundamental de su desarrollo a partir de sus experiencias y vivencias en la escuela a lo largo de toda su formación como persona, y para que los maestros realicen su contribución al desarrollo del mismo deberán dar su máximo apoyo al mejoramiento de los estudiantes teniendo una base sólida que les determina tener experiencias escolares apropiadas.

La función central del docente es la de propiciar los aprendizajes, por un lado, dando las condiciones básicas para el proceso enseñanza-aprendizaje, y por otro lado, detectando y ayudando al grupo a vencer los obstáculos examinándolos a fondo para que el grupo lo supere y se presente el aprendizaje. Para esto es necesario que el docente realice evaluaciones continuas que contribuyan a orientar, o en su caso re-orientar los trabajos de grupo; en este sentido, Cesar Carrizales, dice que el maestro tiene que arriesgarse para sentirse confundido, tiene que aprender a dudar y a vivir lo incierto, tiene la obligación y la necesidad de pensar lo que no está permitido pensar (Carrizales, 1986: 21).

La Psicología Educativa en general tuvo sus orígenes en filósofos, educadores y psicólogos, entre ellos destacan: Wilhelm Wundt (1879), a quien le interesaban la naturaleza y el contenido de los pensamientos, William James (1870), pionero en debatir públicamente problemas educativos, su famosa obra: “Conversaciones con profesores”, recalcó la importancia de observar, discutir e intercambiar ideas con los alumnos, John Dewey (1903), se convenció de que los niños necesitan un medio ambiente natural para aprender y una participación activa en sus procesos de aprendizaje, y por último, Edward Thorndike (1895), considerado padre de la psicología educativa, quien tenía como ambición encontrar un método exacto, riguroso y cuantificable para investigar y resolver los problemas relacionados con el aprendizaje.

A continuación se analizarán dos de las posturas generales en el abordaje de la educación, me refiero al conductismo y el constructivismo, consideradas las más sobresalientes de la

psicología en el campo de la educación y que en gran medida comienzan a dar el fundamento teórico de lo que hasta el momento es la atención a la diversidad y educación.

El Conductismo es una teoría con base mecanicista que describe al comportamiento observado como una respuesta predecible ante la experiencia,

sostienen que los seres humanos de todas las edades aprenden sobre el mundo del mismo modo que otros organismos lo hacen: reaccionando a condiciones o aspectos de su entorno que ellos consideran placenteros, dolorosos o amenazadores. Los conductistas buscan los eventos que determinan si un comportamiento particular va a repetirse o no (Papalia, 2001: 34).

Esta corriente se enfoca principalmente en el aprendizaje asociativo, teniendo dos clases que son: el condicionamiento clásico y el condicionamiento operante.

Las bases para el desarrollo del condicionamiento clásico se dieron a partir de las investigaciones de Ivan Pavlov (1890), quien descubrió que los perros aprendieron a salivar al escuchar el tañido de una campana a la hora de su alimentación, mientras que el conductista John Watson aplicó las teorías de estímulo-respuesta, afirmando que él podría moldear a cualquier niño que desearan.

El psicólogo estadounidense B. F. Skinner (1948), fundamentó los principios del condicionamiento operante, planteando que reforzar una conducta es aumentar la probabilidad de que ésta se repita, mientras que el castigo disminuye esa probabilidad, el refuerzo puede ser positivo (dar una recompensa) o negativo (retirar algo que al individuo le agrada).

La terapia conductual es una forma del condicionamiento operante que funciona para eliminar el comportamiento indeseable o suscitar un comportamiento positivo.

Algunas de las metas que busca el conductismo en cuanto a la educación son: controlar las conductas de las personas, transmitir las pautas culturales, propiciar la reproducción y cambio para la innovación y, en la instrucción, se pretende lograr del estudiante la respuesta deseada cuando se presenta un estímulo.

Mientras que el rol del docente es que es un tecnólogo, ingeniero conductual, aplica contingencias de reforzamiento, monitorea el comportamiento, corrige.

Otra de las corrientes de gran auge en la psicopedagogía es el Constructivismo, con su máximo exponente, precursor de la “revolución cognitiva” el teórico suizo Jean Piaget, quien identifica una serie de etapas cualitativas y genera nuevos modos de operar; en este desarrollo se interrelacionan tres principios que son: *organización, adaptación y equilibración*:

La organización es la tendencia a crear estructuras cognitivas cada vez más complejas, la adaptación indica como el niño maneja la nueva información, comprendiendo dos pasos: *la asimilación* que consiste en aceptar la información nueva e incorporarla a estructuras cognitivas existentes y *la acomodación* que consiste en cambiar las estructuras cognitivas propias para incluir el conocimiento nuevo. Y por último la equilibración que es un esfuerzo constante por lograr un balance o equilibrio estable, rige el paso de la asimilación a la acomodación (Papalia, 2001: 34).

Son cuatro las etapas del desarrollo cognoscitivo propuestas por Piaget, a éstas se les conoce como: sensoriomotora, preoperacional, de las operaciones concretas y por último de las operaciones formales, él creía que pasamos todas estas en el mismo orden.

Entre las principales metas que tiene este enfoque acerca de la educación está el de potenciar el desarrollo del alumno y promover su autonomía moral e intelectual, contribuir a la génesis de hombres que sean capaces de hacer cosas nuevas, formar mentes críticas, que puedan verificar y no aceptar todo lo que se les ofrezca, alcanzar el pensamiento racional. La meta de la enseñanza consiste en favorecer en el estudiante la construcción significativa y representativa de la estructura del mundo, que pueda elaborar e interpretar la información existente.

El papel que juega el docente sobre las bases del constructivismo es de acompañar al educando en la construcción de los conocimientos, promueve una atmósfera de reciprocidad, respeto y autoconfianza para el aprendiz, es un facilitador, respeta las estrategias de conocimiento del educando, los errores que se suceden en la aproximación a la construcción de "conocimientos acordados" y sabe hacer uso de ellos para profundizar en el aprendizaje, no usa recompensa ni castigo.

La enseñanza debe ser: apropiada al nivel de desarrollo del educando e indirecta, el análisis está puesto en la actividad, la iniciativa y la curiosidad del aprendiz ante los distintos objetivos del conocimiento, debe facilitar la auto-dirección y la autoconstrucción del aprendizaje, diagnosticar los conocimientos previos, conocer la etapa de desarrollo del pensamiento, empezar de lo concreto a lo abstracto, jerarquizar el aprendizaje, promueve desequilibrios o conflictos cognoscitivos, los desequilibrios son el motor fundamental del

desarrollo, pone énfasis en la identificación del contexto en el cual las habilidades serán aprendidas y subsecuentemente aplicadas (aprendizaje anclado en contextos significativos) el conocimiento está ligado al contexto en estudio y a las experiencias que el participante lleva al contexto.

A los estudiantes se les motiva a construir su propia comprensión y luego validar esas nuevas perspectivas,

los individuos construyen su propia comprensión, estos deben ser capaces de incorporar a sus propios esquemas la información que el maestro les presenta, para lo cual tiene que actuar de alguna manera sobre los datos. La vida académica debe darles la oportunidad de experimentar el mundo (Woolfolk, 1999: 40).

Y por último está la presentación de perspectivas múltiples (aprendizaje cooperativo para desarrollar y compartir puntos de vista alternativos), negociación social (debate, discusión, presentación de evidencias), uso de ejemplos como parte de la vida real, uso de la conciencia reflexiva no limitándose a la manipulación física, sino también a incluir el empleo mental de ideas.

Una de las vertientes más fuertes en el constructivismo, se encuentra el enfoque sociocultural que tiene como principal precursor al psicólogo Lev Semenovich Vygotsky (Vaquero, R: 1996), proponente de la perspectiva contextual, para este autor el ser humano es una consecuencia de su contexto. El aprendizaje se desarrolla en contacto con otros a través de procesos psicológicos superiores: lenguaje (procesos sociales) y pensamiento (que luego se internalizan) Según Vygotsky, los adultos deben ayudar a dirigir y organizar el aprendizaje de un niño antes de que éste pueda dominarlo e interiorizarlo y que deberán cruzar los niños la zona de desarrollo proximal (ZDP).

La principal meta de la educación sobre la base sociocultural es de promover el desarrollo sociocultural e integral del alumno. La educación es un hecho consubstancial al desarrollo humano en el proceso de la evolución histórico cultural del hombre. Los procesos de desarrollo no son autónomos de los procesos educacionales.

El rol del docente es ser un experto que guía y mediatiza los saberes socioculturales con los procesos de internalización subyacentes a la adquisición de los conocimientos por parte del alumno, como también el desarrollo humano ocurre de afuera hacia adentro por medio de

la internalización de procesos interpsicológicos. Al principio su rol es muy directivo, posteriormente es menos participativo hasta retirarse.

Y por último, la metodología de enseñanza es dinámico, experimental-desarrollista: provoca en forma artificial un proceso de desarrollo psicológico, se busca establecer la relación pensamiento y lenguaje. El profesor se asume como un experto en el dominio del conocimiento particular y en el manejo de procedimientos instruccionales óptimos para facilitar la negociación de las zonas. Debe haber un contexto de interactividad entre maestro-alumno, experto-novato y una actividad extrarreguladora al principio: modelamiento, provisión de retroalimentación, instrucciones verbales, moldeamiento, formulación de preguntas, contexto y explicaciones del profesor.

Las funciones psicológicas superiores (conciencia, planeación intención, voluntad) dependen de procesos de aprendizaje. Los procesos de aprendizaje inician los procesos de desarrollo, por lo tanto para Vigotsky, la única enseñanza buena es la que adelanta el desarrollo.

Naturalmente, en cualquiera de los modelos pedagógicos pueden encontrarse con mayor o menor claridad los fundamentos filosóficos, psicológicos y pedagógicos en que se asientan, como también pueden realizarse generalizaciones donde se hace abstracciones de las diferencias no esenciales entre unos y otros para agruparlos según sus aspectos más generales.

En este último sentido es posible elaborar una caracterización de dichos modelos que nos distinguiría dos grandes grupos: ubicados en la llamada concepción tradicionalista o en la concepción humanista. Dentro de cada uno de los grupos nos quedarán ubicados estos dos enfoques que representan los fuertes cimientos de la pedagogía y su atención a la diversidad social y cultural.

4.4 Educación y Cultura

Mientras que los contextos nacionales, sociales y culturales van transformándose y forjando nuevas identidades, comportamientos y modos de interacción, surge al mismo tiempo una visión global del mundo que ha puesto en el centro del debate el complejo fenómeno de la diversidad. Consideraciones como ésta plantean, por tanto, un cambio de

perspectiva en la concepción de una nueva sociedad multicultural, que presenta la *cultura* o la *diversidad* como conceptos abiertos a una mayor capacidad de diálogo e interacción entre personas de diversas identidades culturales.

En la base de muchos debates actuales sobre la multi e interculturalidad, el tema de la *diversidad*, ha cobrado un gran protagonismo en el contexto educativo desde hace unas décadas. La expresión “atender a la diversidad” había sido entendida exclusivamente como el despliegue de estrategias pedagógicas que permiten aprender a aquellos alumnos con especiales dificultades o discapacidades que les obstaculizan el acceso al currículo.

Ahora bien, de esta perspectiva cabría destacar que el desafío es aún mayor, dado que actualmente se trataría de dar mayor cabida a las particularidades de los diferentes sujetos asegurando el logro de los aprendizajes en todos y cada uno de los alumnos. La diversidad sería, por tanto, la expresión plural de las diferencias, nunca traducidas como negación, discriminación o exclusión, sino como reconocimiento y aceptación del otro como parte de una misma entidad colectiva que nos incluye. De ahí el estrecho vínculo que existe entre el concepto de diversidad e inclusión. Aunque para el caso de la reforma integral de educación en el bachillerato en México, el concepto de diversidad tiene que ver con la implementación del marco curricular común que integre la diversidad, esto significa que a pesar de que existan diversos subsistemas, el objetivo es unificar el desarrollo de competencias genéricas, disciplinares y profesionales en los estudiantes durante su formación como alumnos bachilleres. Por lo tanto esta Reforma permite hablar de un solo bachillerato, de ahí su connotación en la diversidad, con lo que pierde sentido enfatizar las diferencias entre bachillerato general, tecnológico y profesional y aunque estas connotaciones no desaparezcan su función única es la de hacer referencia a las opciones de egreso en un marco de diversidad [de subsistemas o de centros de estudio], tal y como lo plantea la reforma.

Como ya se ha visto, atendiendo al panorama actual, el contexto en el que hoy día se adscribe la acción educativa, es evidente que las escuelas, fiel reflejo de la realidad social desigual, tengan como función uniformar fines, objetivos y contenidos de aprendizaje, según los patrones de la cultura dominante.

Aún en la imposibilidad de desprenderse del sesgo cultural que conllevan los modelos curriculares existentes, la escuela no debe renunciar a crear un espacio común en donde se

respeten la esencia y la identidad de cada comunidad cultural, tomando como referencia la lengua, el género, la etnia, etc.

4.4.1 Diferencias culturales y desigualdad social

A lo largo de la historia, la educación ha intentado dar diferentes respuestas a la diversidad cultural. Estas respuestas, influenciadas por las tendencias pedagógicas del momento, siempre han atendido a enfoques, modelos y/o programas que fundamentalmente han procurado adscribirse a una serie de fines, principios y/o acciones a fin de construir un referente teórico y práctico que determine y regule una particular forma de pensar y hacer.

Con frecuencia, las dificultades para delimitar, diseñar y aplicar las propuestas educativas interculturales se derivan de la íntima conexión entre marginalidad cultural y marginación social definitoria de la situación de muchos grupos culturales minoritarios que ocupan niveles socioeconómicos desfavorecidos en el entramado social. No es raro que las diferencias socioculturales se utilicen como coartada para justificar desigualdades derivadas de flajantes injusticias sociales. Dos han sido los enfoques desde los que se explican las relaciones entre diversidad cultural y deprivación social: el de déficit y el diferencial. Cada uno de ellos ha desarrollado un modelo de práctica educativa diverso: el compensatorio y el diferencial/adaptativo.

4.4.2 Modelo compensatorio

Fiel reflejo de los planteamientos de la educación compensatoria, su pretensión no es otra mas que incrementar el rendimiento académico del alumnado más desfavorecido, el cual es víctima del fracaso escolar. Si bien las teorías sobre deprivación cultural e inferioridad genética han perdido su gran predicamento, sus implicaciones siguen vigentes en parte y su impacto sigue siendo evidente en la medida en que se continúa actuando como si se creyera que algunos alumnos son inferiores debido a diferencias genéticas, culturales o ambientales y se asumiera que la escuela no es responsable de ello (Nieto, 1992: 2002).

Los modelos educativos compensatorios intentan hacer frente a los modelos educativos selectivos, definidos por valores que no reconocen la diversidad humana o que la define en términos jerárquicos en los que unas formas de pensar, hacer o ser son superiores a otras.

Estos modelos se operativizan en programas que corresponden a proyectos de centros más institucionales y articulados, se establecen agrupamientos por niveles de capacidad, se recurre al refuerzo selectivo, la tutoría personalizada, los cursos y servicios de apoyo complementarios, clases de recuperación, especialistas externos, etc. (Aguado, 2003: 10).

La acción compensatoria es válida si así se estima tras un adecuado análisis de necesidades, pero en conjunción con otras dimensiones propias de atención –comunicación e intercambio intercultural, valoración de la diversidad cultural, educación antirracista- e implicando acciones sociales más allá del marco educativo. Cualquier propuesta monolítica y uniforme difícilmente responderá a las necesidades de los alumnos.

4.4.3 Modelo diferencial adaptativo

Desde los modelos diferenciales/adaptativos, toda actuación educativa debería considerar las diferencias entre grupos y personas con referentes culturales diferentes, como manifestaciones diversas de procesos de adaptación y comprensión del mundo. Atendiendo a la evidencia aportada en esta investigación, sabemos que los niños y jóvenes de grupos culturales diferentes así como los de diferentes clases sociales reciben un conocimiento en sus familias distinto al que se encuentra en la escuela, explicitando y adquiriendo a través de diferentes pautas de comportamiento, motivación y valores (Kohn, 1969); actitudes y estrategias educativas, estilos de enseñanza aprendizaje, disciplina (Anyon, 1981; Bernstein, 1975; Bourdieu y Passeron, 1984; Rist, 1970). La distancia entre la cultura de su familia/comunidad y la oficial de la escuela provoca conductas y actitudes en los alumnos que son calificadas de inadaptadas, poco acordes con el patrón esperado por los docentes.

Toda intervención educativa debería comenzar con identificar las necesidades educativas de una comunidad, grupo de alumnos y personas en función de su contexto global, y atender sus características culturales y sociales. Los alumnos y los grupos son diversos, pero también desiguales en posibilidades económicas, expectativas vitales y educativas, valores, intereses, lengua; la respuesta a las minorías y grupos socialmente desfavorecidos a la educación obligatoria pueden traducirse en desilusión y ausencia de esfuerzo.

A pesar de la evidencia acumulada en torno a estas cuestiones, todavía hoy la asunción más común en torno a la desigualdad escolar es que los alumnos que llegan a la escuela con capacidades inadecuadas no pueden beneficiarse de lo que la escuela les ofrece. Si ellos no

consiguen buenos resultados se debe a su incapacidad como estudiantes. Es demasiado escaso el número de políticos, profesores y miembros de la sociedad en general, preocupados y ocupados en analizar la relación entre nivel social / adquisitivo y acceso a opciones escolares de calidad (Aguado, 2003: 12).

Es preciso promover acciones creativas en todas las áreas y niveles del sistema educativo, ya que para lograr un cambio en el sentido de esta relación y lograr una real igualdad de oportunidades traducida en igualdad de opciones escolares de calidad para todos, son necesarios e impredecibles cambios estructurales y permanentes en recursos económicos, prácticas escolares y formación del profesorado.

4.5 Por una Pedagogía Intercultural

La pedagogía intercultural es una alternativa a las propuestas pedagógicas que analizan los fenómenos educativos desde visiones monoculturales. Aguado, viene desarrollando la teoría sobre una Pedagogía Intercultural como un nuevo enfoque desde el que se puede responder a la diversidad cultural de las sociedades actuales. Esta pedagogía acepta la complejidad de cada ser humano y de las formas culturales que los suyos elaboran.

El enfoque intercultural en educación señala que las diferencias culturales son la norma y están presentes en todo contexto educativo y social. El término intercultural implica intercambio e interacción entre marcos culturales diversos. La pedagogía intercultural que pretende servir de sustento teórico a la práctica educativa y asume un enfoque diferencial que cuestiona visiones restrictivas y marginalizadoras en la definición de grupos e individuos en función de sus características culturales. Se propone ayudar a “deconstruir” las visiones esencialistas de la identidad y de la cultura. Para Aguado la pedagogía intercultural la define como:

La reflexión sobre la educación, entendida como elaboración cultural, y basada en la valoración de la diversidad cultural. Promueve prácticas educativas dirigidas a todos y cada uno de los miembros de la sociedad en su conjunto. Propone un modelo de análisis y de actuación que afecte a todas las dimensiones del proceso educativo. Se trata de lograr la igualdad de oportunidades (entendida como oportunidades de acceso y elección de recursos sociales, económicos y educativos), la superación del racismo y la adquisición de competencia intercultural en todas las personas, sea cual sea su grupo cultural de referencia (Aguado, 2003:63).

La definición delimita un enfoque desde el que se abordan las cuestiones que se refieren a la diversidad cultural en educación, entendiendo que para Aguado esta diversidad se manifiesta más allá de los límites establecidos por razas, grupos étnicos o nacionales y en interacción con otras variables significativas tanto en la intervención educativa en contextos educativos formales como en otros menos estructurados e informales. De ella se derivan algunos de los objetivos básicos para la práctica y la investigación en el área (Aguado, 1998):

1. *La meta última a lograr es la reforma de la educación, prioritariamente la escuela y otras instituciones educativas que permitan a los alumnos de diversos grupos experimentar una educación equitativa e igualdad de oportunidades (de entrada y salida del sistema educativo).*
2. *Los cambios en el sistema educativo deben incluir cambios no sólo en el currículum, sino en todas las dimensiones del proceso: actitudes y formación del profesorado, estrategias de enseñanza, motivación y comunicación, materiales y recursos, agrupamientos y evaluaciones, metas y normas del centro (Bennett, 1992; Sleeter y Grant, 1987).*
3. *Atender a la integración de contenidos y a los procesos mediante los que se construye el conocimiento. Lo primero que implica es el uso de ejemplos, datos, informaciones de los diversos grupos y culturas con las que ilustran conceptos básicos, principios, generalizaciones y teorías. Lo segundo supone considerar la forma en que las asunciones culturales implícitas, los marcos de referencia, perspectivas y sesgos dentro de una disciplina influyen en las formas en que el conocimiento se construye (Harding, 1991; Banks, 1996).*
4. *La educación recibida debe garantizar no sólo la igualdad de oportunidades de acceso a la educación, sino la igualdad de experiencias eficientes y potenciadoras. Esto implica la utilización de técnicas y métodos que faciliten el éxito académico de los alumnos de diversos grupos sociales, raciales y culturales (Cummins, 1986; Grant y Tate, 1995).*
5. *La superación de racismo y la discriminación exige el análisis de las actitudes raciales de alumnos profesores para sugerir estrategias que ayuden a desarrollar actitudes y valores democráticos y el desarrollo de la competencia necesaria para desenvolverse en medios socioculturales diversos.*

La pedagogía intercultural asume una serie de presupuestos, algunos de los cuales son compartidos por enfoques educativos afines, como son la educación antirracista, la

educación inclusiva, la educación global y la educación multicultural. Algunos objetivos educativos son priorizados por estos enfoques que se refieren a la atención a la diversidad de personas y grupos. Para fines de esta investigación se comparten algunas cuestiones comunes que abordan estos enfoques, como por ejemplo: ¿cómo la educación puede garantizar la igualdad de oportunidades de todas las personas?, ¿cómo evitar la discriminación y la exclusión social?, ¿cómo educamos en un mundo que está interconectado, en un mundo global?

A partir de estas visiones previamente abordadas y que han contribuido y generado líneas de investigación educativa hacia el tratamiento de la diversidad social y cultural, a continuación se presenta la postura teórica que dará rumbo al trabajo de investigación para abordar la diversidad social y cultural en los discursos de la práctica educativa en dos planteles del Colegio de Bachilleres de Chiapas.

CAPITULO V. LOS DISCURSOS Y EL ORDEN SOCIAL

Es la teoría lo que determina que podamos ver

Albert Einstein

5. Discusiones teóricas sobre el estudio del discurso: Hacia la construcción de un posicionamiento

En esta segunda parte del abordaje teórico se presenta un recorrido general sobre el estudio del discurso, sus principales líneas de acción, algunos de los principales teóricos que dan sustento al trabajo en esta investigación, así como de sus elementos metodológicos que ayudan al análisis y comprensión del fenómeno educativo estudiado.

Es importante mencionar que al tomar como referencia el análisis del discurso en esta investigación no se trata de formarse en una sola corriente disciplinar, más bien se trata de argumentar con una base teórico sólida extraída de diversos puntos en común para el análisis y la comprensión de los discursos plasmados en los documentos de la reforma educativa del bachillerato, como también los argumentados por los profesores y alumnos.

5.1 La ubicación del estudio del discurso en el campo de la educación: hacia el interés por el análisis de la diversidad social y cultural

En los últimos años se está produciendo un movimiento en las ciencias sociales y humanas, tanto en el plano metodológico como de la teoría, connotando muchos métodos que poco a poco han acabado por convertirse en perspectivas teóricas. Uno de los ejemplos más evidentes de este proceso es, sin duda, el del análisis del discurso (AD) que se detalla a continuación.

A la fecha, ubicar el fenómeno del discurso en un campo de estudio en particular resulta difícil. Por una parte, el discurso se asume como objeto propio de la lingüística, puesto que su estudio se asocia a la decodificación de un contenido tal implicado en él, sólo accesible por la vía de la lectura atenta del uso que hace de la lengua. No obstante, a pesar de su origen, el análisis del discurso no es exclusivo de la lingüística, algunas otras disciplinas

académicas han contribuido al desarrollo de esta corriente, tales como, la comunicación, la psicología, la filosofía, la sociología, la antropología, etc.

Por otra parte, la ubicación de su investigación en un campo de estudio suele depender de qué tipo de saber se implica en el contenido del discurso a estudiar, por ejemplo, si resulta un contenido propio de la educación, la educación lo ampara bajo el campo de fenómenos que le atañe, si resulta que su contenido refiere aspectos políticos, lo político lo ampara bajo el conjunto de fenómenos que le son de su interés.

Históricamente, los orígenes del estudio del discurso datan de la década de los años sesenta del siglo pasado. En Francia, por ejemplo, se comienza a trabajar sobre una base fuertemente influida por el estructuralismo, el marxismo y el psicoanálisis, sin embargo, es en los años ochenta cuando proliferan definitivamente los trabajos que se etiquetan de análisis del discurso y se enmarcan en diversas disciplinas como la lingüística, la psicología, la sociología, la antropología, la historia, etc.

Para Michel Foucault, un discurso es algo más que el habla, algo más que el conjunto de enunciados, el discurso es una práctica social. Dice Foucault:

Si renunciará, pues, a ver en el discurso un fenómeno de expresión, la traducción verbal de una síntesis efectuada por otra parte; se buscará en él más bien un campo de regularidad para diversas posiciones de subjetividad. El discurso concebido así, no es la manifestación, majestuosamente desarrollada, de un sujeto que piensa, que conoce y que lo dice: es, por el contrario, un conjunto donde pueden determinarse la dispersión del sujeto y su discontinuidad consigo mismo. Es un espacio de exterioridad donde se despliega una red de ámbitos distintos (Iñiguez, 2006: 81).

Por lo tanto, se afirma que todo discurso tiene un contexto de producción, ese contexto es la formación discursiva. Para Foucault, es un conjunto de relaciones que articulan un discurso, cuya propiedad definatoria es la de actuar como regulador del orden del discurso mediante la organización de estrategias, facultando así la circulación de determinados enunciados en detrimento de otros.

Evidentemente existen diversas líneas para comprender el discurso, para Luisa Martín Rojo, los discursos:

instruyen, ordenan, organizan nuestra interpretación de los acontecimientos de la sociedad e incorporan además opiniones, valores e ideologías. Este poder generador es común a todos los discursos. Sin embargo, no todos tienen la misma trascendencia social, mientras algunos discursos se citan, se reproducen, “sientan

cátedra”, otros se desvanecen, no se consideran relevantes o resultan, como veremos, excluidos. De manera que, junto a este poder generador común de los discursos, debemos considerar los discursos que provocan la desigualdad entre ellos; desigualdad que parece estar íntimamente vinculada a su distribución social. (Martín Rojo, 1996: 4).

Siguiendo a Lupicínio Íñiguez y Charles Antaki, un discurso es:

un conjunto de prácticas lingüísticas que mantienen y promueven ciertas relaciones sociales. El análisis consiste en estudiar cómo estas prácticas actúan en el presente manteniendo y promoviendo estas relaciones: es sacar a la luz el poder del lenguaje como una práctica constituyente y regulativa (Íñiguez, 2006: 105).

Como se ha mostrado, existen varias definiciones de lo que es el significado del discurso. Por ello, ninguna de ellas debería situarse como definitiva, lo único que es claro es que cada una satisface sus preocupaciones y atenciones para el estudio del discurso. Así, pareciera que el discurso no tiene, por sí mismo, un centro de estudio fijo y permanente, ni tampoco una naturaleza clara, de tal forma que se haga patente su pertenencia a cierta disciplina. Por ello también, el estudio del discurso aparece con frecuencia en cualquier campo de las ciencias sociales, más en calidad instrumental del análisis de datos, que como reflexión constitutiva de un tipo de fenómenos, cuyo sustento teórico metodológico le permita existencia propia, más allá del interés que cierto campo pueda tener de su contenido. Así es como a partir de esta pluralidad de referentes y perspectivas teóricas y de formas diversas de abordaje, Íñiguez identifica y resume que el análisis del discurso es una etiqueta común que permite:

definir una gran cantidad de métodos que son utilizables y utilizados para el estudio de una gran variedad de temas que, sólo a título de ejemplo, podremos decir que van desde el estudio de las interacciones cotidianas cara a cara, hasta procesos como la memoria, el pensamiento, las emociones e, incluso, problemas sociales como la exclusión social, la diferenciación de género o el racismo (Gutiérrez de Álamo, 2009: 21).

Así es como a diferencia de los lingüistas tradicionales, los analistas del discurso van más allá de la frontera de la oración, en este caso: estudian cómo influyen en la forma de las oraciones otras oraciones próximas en el texto de la conversación, por lo anterior, Van Dijk, menciona que los discursos no sólo consisten en (estructuras de) sonido o imágenes, y en formas abstractas de oraciones (sintaxis) o estructuras complejas de sentido local o global y formas esquemáticas, refiere que: también es posible describirlos en términos de las acciones sociales que llevan a cabo los usuarios del lenguaje cuando se comunican entre

sí en situaciones sociales y dentro de la sociedad y la cultura en general. (Van Dijk, 1997, p:38).

Michelle Stubbs, considerado uno de los más importantes especialistas lingüísticos en análisis del discurso sostiene que:

Análisis del discurso es un término muy ambiguo. Voy a utilizarlo en este libro para referirme principalmente al análisis lingüístico, hablado o escrito, que se produce de modo natural y es coherente. En líneas generales, se refiere al intento de estudiar la organización del lenguaje por encima de la oración o la frase y, en consecuencia, de estudiar unidades lingüísticas mayores, como la conversación o el texto escrito. De ello se deduce que el análisis del discurso también se relaciona con el uso del lenguaje en contextos sociales y concretamente, con la interacción o diálogo entre los hablantes (Stubbs,1987: 17).

Para Julieta Haidar (1988) considerar a los discursos como prácticas sociales peculiares en una formación social constituye un problema bastante complejo que exige superar la problemática de la lingüística como receta puramente técnica para observar el funcionamiento profundo de las prácticas discursivas en una formación social determinada.

Esta diversidad de perspectivas y contribuciones ha generado posturas disciplinares muy diversas, lo que se ha traducido en prácticas variadas y como resultado de ellas concepciones muy diferentes, convirtiéndolo así en un objeto de análisis, estudio y debate en las ciencias sociales; Lupicinio Iñiguez (2006) considera que obedece a muchas razones distintas y que podrían destacarse tres que responden a aspectos de diferente orden, en primer lugar existen razones de tipo teórico y epistemológico, en segundo lugar, está la transformación de la lingüística desde su énfasis en el estudio del lenguaje como propiedad de los seres humanos hacia su orientación al análisis del uso del lenguaje en los distintos contextos relacionales y comunicacionales, también ha influido enormemente en el resto de las ciencias humanas y sociales. Por último, la relevancia que han adquirido actualmente los medios de comunicación, en especial las nuevas tecnologías de la comunicación y que ponen en evidencia la centralidad de estos procesos en la constitución, mantenimiento y desarrollo de las sociedades.

En síntesis, lo que parece ser una mera conversación o un mero texto se implementa de diversos modos, a la vez que constituye, estructura y realiza procesos complejos en un nivel social más global. Van Dijk, afirma que el análisis del discurso, ha permitido demostrar que es capaz de aportar discernimiento en el caso de muchos fenómenos sociales y mentales que otras disciplinas no tienen en cuenta u olvidan. En este sentido, afirma que:

El análisis del discurso no es un método que uno puede aplicar simplemente mientras lleva a cabo una investigación psicológica, sociológica, antropológica o política. Tal como ocurre con otras nuevas ciencias transdisciplinarias, como las ciencias cognitivas y neurológicas, o interdisciplinarias, como la biología molecular o la bioquímica, el análisis del discurso reivindica para sí el carácter de dominio autónomo de estudio, con objetos, fenómenos, teorías, métodos y principios propios. (Van Dijk, 1997: 62).

El discurso aparece, entonces, como un fenómeno transdisciplinario de las ciencias humanas y sociales que estudia sistemáticamente el discurso escrito y hablado como una forma del uso de la lengua, como evento de comunicación y como interacción, en sus contextos cognitivos, sociales, políticos, históricos y culturales.

Es importante aclarar que desde esta perspectiva, queremos entender el discurso como aquel que no es lo hablado, lo producido directamente por el conjunto de interlocutores de la investigación, sino que el discurso es una “construcción o construcciones” teórica que realiza el investigador a partir del análisis de los textos producidos en la misma. Análisis e interpretación que pretende dar cuenta, como dice van Dijk, *de quién utiliza el lenguaje, cómo lo utiliza, por qué y cuándo lo hace*

En este sentido, vamos a entender que un discurso presenta las siguientes características:

- a) Es una perspectiva de aproximación a la realidad social que mantiene en cierto grado de coherencia interna y que conlleva al desarrollo de una “mirada” específica al respecto.
- b) El nivel de coherencia y consistencia interna del discurso viene dado, en cada momento histórico, por la particular forma narrativa que adopte.
- c) Se expresa, en lo fundamental, en una serie de argumentos verbales más o menos trabados y articulados.
- d) Sus materiales constitutivos emergen en las condiciones concretas de la interacción social de los sujetos, de los interlocutores de la investigación.
- e) Sus elementos constitutivos son pronunciados por dichos interlocutores con una cierta intencionalidad, para inducir una cierta acción social (Van Dijk, 1997 en: Álamo, 2009: 37).

A diferencia de poder presentar algunas de las características del discurso, Fernando Conde, diferencia entre tres niveles básicos de aproximación al análisis del discurso:

- a) El nivel informacional/cuantitativo” de los textos tiende a primar, como señala Alonso (1998:189), “la dimensión más denotativa y manifiesta” de los mismos. El llamado análisis de contenido (López Aranguren, 1986; Navarro y Díaz, 1994; Alonso, 1998) sería una de las líneas de análisis más conocidas.

- b) El nivel “estructural/textual” de los textos concibe éstos como el resultado de unas estructuras formales invariantes y universales cuyo desentrañamiento sería el objetivo del denominado “análisis estructural” (Abril, 1994).
- c) El nivel “social/hermeneútico” (Alonso, 1996 y 1998), como su nombre indica, concibe los textos de forma más abierta y estaría más directamente vinculado con la dimensión más pragmática del lenguaje y con el análisis de sus usos sociales (Álamo y Conde, 2009: 22).

Por otra parte, en el análisis del discurso se pueden distinguir también algunos tipos, estilos o modalidades generales de análisis. Por ejemplo, una distinción es la que se establece entre los estudios del texto y la conversación, el primero de ellos se dedica en general a las estructuras (abstractas) del discurso escrito como objeto fijo, mientras que el estudio de la conversación está más relacionado con los aspectos más dinámicos de la interacción espontánea, pero a la vez ambos proponen encontrar orden, reglas y regularidades en el análisis pormenorizado de las estructuras y estrategias que gobiernan el texto y la conversación.

Se pueden distinguir también los estudios más abstractos y formales, de los estudios más concretos del texto y de la conversación en contextos sociohistóricos específicos, es decir, de los modos en los que los usuarios concretos del lenguaje y los actores sociales realizan las actividades de hablar y hacer cosas con las palabras.

Otra distinción frecuente es la que se establece entre los enfoques teóricos y descriptivos por un lado y los enfoques aplicados y críticos por el otro. Estos últimos se concentran en los temas sociales, la pertinencia y el uso del análisis en la sociedad. Otro criterio de clasificación de los diferentes enfoques provienen de los tipos o géneros de discurso estudiados, mientras que muchos analistas del discurso estudian exclusivamente la conversación, otros prefieren estudiar las noticias, la publicidad, las narrativas, la argumentación o el discurso político. Para Van Dijk, entre las muchas líneas de investigación para el análisis del discurso identifica tres enfoques principales que son:

- a) los que se concentran en el *discurso* “mismo”, es decir, en las estructuras del texto y de la conversación;
- b) los que estudian el discurso y la comunicación como *cognición* y
- c) los que se concentran en la *estructura social* y la *cultura*. Esta figura triangular cuyos vértices es el discurso, la cognición, y la sociedad constituye, de hecho, el terreno del análisis multidisciplinario del discurso (Van Dijk, 1997: 52).

Como podemos observar, existen diversas líneas de abordaje en los estudios del discurso, por lo que a continuación nos centraremos en ubicar los elementos específicos que ayuden al análisis de los datos en esta investigación.

5.2 Ubicación central del Análisis del Discurso para esta investigación

Después de haber realizado un análisis multidisciplinario del discurso, se presenta el planteamiento teórico del análisis del discurso que tiene que ver con el esquema y sustento de esta investigación, para lo cual es importante ubicar la propuesta del discurso en una visión centrada, para el análisis crítico del discurso (ACD) el objetivo no es únicamente develar cómo se lleva a cabo la construcción de los acontecimientos, de las relaciones sociales, y del propio sujeto, a través de éste, sino revelar además, cuáles son las implicaciones sociales de este proceso.

Los trabajos realizados en el ACD han señalado distintas implicaciones para el análisis del discurso. En primer lugar, el papel del discurso en la transmisión persuasiva y en la legitimación de ideologías, o más bien de fragmentos de ideologías, valores y saberes – ideologías sexistas o racistas; por ejemplo, saberes acerca de lo que es “normal” o acerca de lo que es “esencial” a la hora de definir un grupo social (Carbo y Martín Rojo, 1997: 2).

Para esta primera implicación encontramos, entre otros a Blommaert y Verschueren 1997; Carbó 1995; Dendrinos 1992; Martín Rojo y Callejo 1995; van Dijk 1997; Wodak y Matouschek 1993. En segundo lugar,

se trata de determinar qué papel juegan determinados discursos en el mantenimiento y refuerzo del orden social, es decir, en el mantenimiento del *status quo* –impidiendo, por ejemplo, el acceso de los discursos de oposición o de los discursos producidos por determinados grupos sociales, a determinados contextos (Carbo y Martín Rojo, 1997, p:3).

Para el estudio de estos fines encontramos a Martín Rojo y Whittaker 1997; Martín Rojo y van Dijk 1997; Martínez Vizcarrondo 1997; van Dijk 1996. Se trata igualmente de estudiar el papel del discurso en la pervivencia de las diferencias sociales –incrementando o consolidando tales diferencias- y en la puesta en funcionamiento de estructuras y mecanismos de dominación (procedimientos de exclusión social, a través del discurso; véase, Hodge y Kress 1992; Fowler *et al.* 1990; van Leeuwen 1996). Y por último, en relación a la construcción del sujeto “(sujetos divididos que se saben excluidos o se

autodisciplinan; o individuos que son presentados como no sujetos, privados de toda agentividad, de toda voluntad y poder de decisión; véase, Martín Rojo 1997b; 1997c; Tena, 1997; y Pojolar, en ese mismo número).

Uno de los teóricos con una mayor aportación al ACD, es Van Dijk, para él tiene crucial importancia el quién dice qué y en qué condiciones, no tanto el cómo (aunque también lo consideran, pero como parte de entender el qué), además de que cobra mayor sentido la realización del análisis, la descripción y la formulación del discurso desde el plano que permita comprender mejor la desigualdad social basada en el género, la filiación étnica, la clase, el origen, la religión, el lenguaje, la orientación sexual y otros criterios que definen diferencias entre las personas. Su meta última es no sólo científica, sino también social y política, a saber, el cambio; por lo tanto, desde esta perspectiva de análisis, los hablantes no sólo realizan emisiones lingüísticas, también realizan mediante el lenguaje acciones sociales concretas, pues al emitir un determinado discurso, se afectan la conducta y la percepción del mundo del destinatario.

El análisis crítico del discurso para van Dijk, es un tipo de investigación analítica sobre el discurso que estudia primeramente el modo en que el abuso del poder social, el dominio y la desigualdad son practicados, reproducidos, y ocasionalmente combatidos, por los textos y el habla en el contexto social y político. El análisis crítico del discurso, desde esta perspectiva toma explícitamente partido, y espera contribuir de manera efectiva a la resistencia contra la desigualdad social.

Para Van Dijk, la comprensión del discurso se logra a través del estudio de los modelos cognitivos, el análisis detallado de la relación entre ideología y discurso, como también el análisis de la relación entre discurso y poder, por lo tanto, esta corriente de análisis del discurso implica indiscutiblemente la toma de una posición determinada que permite a las personas reaccionar y entender las desigualdades sociales y los posibles abusos de poder.

Desde los inicios de su reflexión teórica y de su posicionamiento, Van Dijk ha fijado como objetivo estudiar la desigualdad y el poder y la manera como estas realidades se evidencian a través del lenguaje. Sus estudios se fundamentan en la investigación crítica del discurso, perspectiva que se interesa por los problemas sociales y políticos. Para Van Dijk, no es de su interés aplicar un modelo o una teoría o validar un paradigma, más bien, su interés es

evidenciar los problemas sociales como el poder y la desigualdad a través del discurso en el que prefiere investigar problemas sociales, sin preocuparse de si se trata de la escuela generativa, estructuralista o post-estructuralista. Considera que es mucho más importante analizar problemas, como el racismo, la desigualdad, el gobierno y la autoridad, las ideologías; problemas que pueden parecer muy pragmáticos pero que son igualmente teóricos.

Van Dijk en su teoría afirma que todos los estudiosos del discurso deberían ante todo:

ser críticos de sí mismos y de los demás en su propia disciplina y profesión. La crítica a la que se refiere el adjetivo crítico en el ACD va sin embargo más allá de las conocidas vigilancia y autocritica profesionales. Los investigadores críticos no se contentan con ser conscientes de la implicación social de su actividad (como cualquier sociólogo de la ciencia lo sería), sino que asumen posiciones explícitas en los asuntos y combates sociales y políticos. Y lo hacen no sólo como ciudadanos, sino también en tanto que, precisamente, investigadores. Aspiran a producir conocimiento y opiniones, y a comprometerse en prácticas profesionales que pueden ser útiles en general dentro de procesos de cambio político y social, y que apoyen en particular a la resistencia contra el dominio social y la desigualdad (Van Dijk, 1999: 23-24).

Es así, como el ACD es así una investigación que intenta dotar de poder a quienes carecen de él con el fin de ampliar el marco de la justicia y de la desigualdad social, para el ACD, el lenguaje carece de poder propio, obtiene su poder por el uso que las personas poderosas hacen de él.

En ese mismo sentido, Luisa Martín Rojo, presenta su propuesta con fundamento en el ACD y aborda el caso de los discursos autorizados sobre la inmigración, producidos por los medios de comunicación y en los debates parlamentarios, y que ejercen una clara influencia sobre el hablar cotidiano, además de que ha realizado distintas investigaciones sobre el multilingüismo en la educación, y ha abordado las condiciones y procedimientos que regulan socialmente la producción y circulación de los discursos y que establecen un principio de desigualdad entre ellos en el que todo discurso genera un saber, en tanto que transmite interpretaciones de los acontecimientos que se asientan sobre un orden determinado del saber, pero también no todos los discursos tienen la misma relevancia social, ya que existen discursos dominantes vs. minoritarios, legitimados vs. deslegitimados; normativos vs. de resistencia y oposición, ni tampoco están igualmente legitimados, ni circulan con la misma libertad.

Luisa Martín Rojo, sostiene que el ACD, es una perspectiva diferente en la manera en que se encaran la teoría y el análisis, para ellos afirma que:

Quienes adoptan una perspectiva crítica intentan poner de manifiesto el papel clave desempeñado por el discurso en los procesos a través de los cuales se ejercen la exclusión y la dominación, así como la resistencia que los sujetos oponen contra ambas. Es más, los investigadores en ACD no sólo conciben el discurso como una práctica social, sino que consideran que su propia tarea - desvelar cómo actúa el discurso en estos procesos- constituye una forma de oposición y de acción social con la que se trata de despertar una actitud crítica en los hablantes, especialmente en aquellos que se enfrentan más a menudo a estas formas discursivas de dominación. Se trata por lo tanto, de incrementar la conciencia crítica de los sujetos hacia el uso lingüístico y de proporcionarles, además, un método del tipo hágaselo usted mismo, con el que enfrentarse a la producción e interpretación de los discursos (Iñiguez 2006: 100).

El ACD, por lo tanto se considera que no es una dirección, escuela o especialidad similar a las numerosas aproximaciones restantes en los estudios del discurso como un intento de ofrecer una manera perspectivas distintas de teorización, análisis y aplicación a través de dicho entero campo de investigación. Podemos encontrar una perspectiva crítica en áreas tan diversas como la pragmática, el análisis de la conversación, el análisis narrativo, la retórica, la estilística, la sociolingüística interaccional, la etnografía o el análisis de los *media*, entre otras.

5.3 Elementos teóricos del Análisis del Discurso que forman parte de este posicionamiento

Tal y como se refirió en párrafos anteriores, bajo el nombre de Análisis del Discurso hay etiquetas, nombres y perspectivas múltiples y muy diversas, con principios, características y procedimientos distintos. Es tal su variedad que no podrán ser cubiertas en su totalidad. Para comprender esta complejidad del discurso en esta investigación y poder articular el discurso con educación y diversidad social y cultural, no apoyaremos en algunas de las técnicas del análisis del discurso que abordan la interpretación de aspectos político-discursivos en el sistema educativo del bachillerato, como por ejemplo una buena parte del posicionamiento teórico-metodológico de la que nos ocuparemos en profundidad y que será una herramienta básica para el análisis del corpus de esta investigación, es la teoría denominada Análisis Crítico del Discurso (ACD).

Para dar cuenta de ella, nos detendremos en cuáles son sus objetivos, el método y las técnicas de análisis. Con ello, asumimos que uno de los objetivos más frecuentes de estos

análisis es: hacer conscientes a los hablantes de la importancia de las prácticas discursivas, incrementando lo que se ha denominado la “conciencia crítica del uso lingüístico”. Desde esta perspectiva, los discursos, pero también la propia tarea del analista, son considerados socialmente situados y se les atribuye un papel en la (re)construcción y reproducción recursiva y recurrente de las estructuras y de la organización social. De manera que los discursos, pero también los análisis que de ellos se hacen, son considerados prácticas sociales y a su vez explicitan su posición social y política: toman partido y participan activamente a fin de poner de manifiesto, desmitificar o cuestionar la dominación con sus análisis del discurso.

Desde esta perspectiva, nuestra investigación se sustenta principalmente en el ACD, el cual se distingue por cómo se concibe la tarea de analista y por cómo se toman en consideración las implicaciones del análisis, “siendo, precisamente, el afán de intervenir en el orden discursivo, al menos, incrementando la conciencia crítica de los hablantes y de proporcionarles herramientas para el análisis de discursos propios y ajenos, lo que más distingue a esta corriente (Martín Rojo, 2005 en Irigüez, 2006: 166).

El ACD constituye una herramienta potente para el análisis social, político y cultural, en particular en lo referido a transparentar ideología y relaciones de poder en la construcción de los discursos hegemónicos. Esta herramienta, que para algunos autores es una metodología y para otros también una teoría, ofrece como perspectiva de investigación la posibilidad de iluminar determinados aspectos de la política educativa en determinados momentos históricos, aunque ciertamente, el fenómeno educativo es uno de los más complejos para analizar desde la investigación por la cantidad de dimensiones que entran en juego. El ejercicio de comparar políticas y situaciones originadas y desarrolladas en diferentes contextos potencia dicha complejidad.

El ACD se encuadra en el marco teórico del Análisis del Discurso, teoría que otorga al discurso la dimensión de práctica social. En el ACD se explota esta vertiente social del uso del lenguaje, profundizando en las relaciones sociales e ideológicas que se establecen entre el texto y el contexto. El discurso se concibe como un concepto tridimensional: discurso como práctica textual, como práctica discursiva y como práctica social, propuesta por Fairclough y que posteriormente ha sido desarrollada y fundamentada por otros estudiosos como Luisa Martín Rojo.

Esta primera dimensión del discurso como práctica textual profundiza en la descripción de la forma y significado del texto, así como en el conjunto de elementos lingüísticos que le dotan de cohesión y conexión, permite dar cuenta de reglas de producción textual, de cómo se teje el texto, de cómo cobra su textura: esto es, el estudio de la organización de la información; de la coherencia y cohesión textuales. Sin embargo, “su comprensión en tanto que práctica, supone también la existencia de un agente, que no solo produce el texto, sino que adopta una actitud favorable o desfavorable hacia lo que enuncia, y ello supone recuperar y desarrollar el estudio de lo que se ha denominado modalidad (Martín Rojo, 2005 en Iñiguez, 2006: 166-167).

En una segunda dimensión del discurso como práctica discursiva, permite dar cuenta de la relación que existe entre el texto y su contexto, es decir, se centra en la producción e interpretación del texto de acuerdo a la competencia comunicativa y el conocimiento del mundo de los participantes.

ya que si bien el discurso se adecúa y pliega a la regulación de la acción social y a los imperativos de un tiempo y un espacio social determinados, al mismo tiempo, estructura y dota de significados a la acción social, produce, reproduce pero también modifica aquellos contextos sociales en los que emerge, a los actores sociales y sus relaciones (Martín Rojo, 2005 en Iñiguez, 2006: 167).

Por último, la dimensión del discurso como práctica social corresponde a las situaciones y estructuras relacionadas con el orden social y cultural y, al mismo tiempo, se distingue de otro tipo de acción social porque no sólo permite realizar la acción social sino que, además, la representa. Incide sobre las acciones sociales bien cuestionándolas, bien reforzándolas, en este caso:

se señala la relación dialéctica que existe entre las estructuras y relaciones sociales, que por un lado conforman el discurso, mientras que éste, a su vez, inciden sobre ellas, bien consolidándolas, bien cuestionándolas; se trata por tanto de una práctica social, con origen y efectos sociales, con una dimensión reproductiva, pero también una constructiva. (Martín Rojo, 2005 en Iñiguez, 2006: 168).

Este nivel engloba a los anteriores, ya que en él se relacionan los mecanismos discursivos y lingüísticos detectados previamente y su trascendencia global en el conjunto sociocultural.

A fin de vincular el discurso con la práctica educativa y con la diversidad social y cultural en particular, se necesita un marco teórico que nos permita enlazar diversos niveles de descripción. Es aquí cuando podemos mostrar, a partir del análisis de los discursos y sobre

la base de estas dimensiones, el impacto en la forma en que los alumnos son tratados en la escuela, en cómo las políticas afectan o no a las prácticas de la enseñanza y al aprendizaje, como los docentes se ven a sí mismos y a sus alumnos, y al tipo de experiencias que los alumnos tienen y que forma parte del fortalecimiento y apoyo teórico-metodológico que para este trabajo de investigación posee la vertiente del Análisis de Discurso abordada desde la perspectiva de Luisa Martín Rojo (2002) y en la que afirma que:

Las distintas dimensiones del discurso, como práctica social, como práctica discursiva y como práctica textual, no pueden, por tanto, dissociarse: los elementos lingüísticos que aparecen en un discurso concreto, las palabras que lo integran, el estilo o la lengua a la que pertenecen, las voces que en él se evocan, todo ello contribuirá a realizar una determinada tarea, a actuar en sociedad, y al mismo tiempo, a crear una representación y no otra de los acontecimientos, y ésta a su vez reforzará o cuestionará, naturalizará u objetará unas visiones de los acontecimientos y del orden social y no otras, unas ideologías y no otras, que pueden ir en beneficio o en detrimento de los distintos grupos, clases sociales y géneros.

Por consiguiente, descubrir estos mecanismos y evaluar su alcance será el objetivo principal del ACD, que establece dos campos de investigación para el análisis: el orden social de los discursos y la construcción discursiva de representaciones sociales.

El orden social de los discursos, término acuñado por Foucault, señala cómo en las sociedades los discursos no circulan libremente sino que pueden descubrirse condiciones que regulan su producción y circulación. Para Foucault, el término circulación se refiere a: ese fluir de los discursos que permite a cualquier locutor retomar la voz de un enunciador autorizado [...] Para ello se ponen en marcha normas y procedimientos de control del discurso que son establecidas por aquellos colectivos que tienen poder para hacerlo. De esta manera, algunos sectores sociales llegan a “apropiarse” del discurso, y a través del control de su producción y circulación, es decir, a través de la conformación de un orden discursivo, se aseguran el mantenimiento de su posición dominante.

Mientras que para Martín Rojo, el orden discursivo se asienta, en consecuencia, sobre un principio de desigualdad, que explica por qué junto a discursos autorizados, encontramos discursos “des-autorizados”, frente a discursos legitimados, discursos “des-legitimados”.

Sin embargo, este orden social de los discursos no proviene sólo de la proyección de las diferencias sociales que se proyectan sobre el discurso (por ejemplo, fuentes autorizadas

que producen discursos autorizados), sino, también, de la intervención en el orden discursivo mediante la regulación de su producción y circulación.

Para el estudio del orden social del discurso se tiene en cuenta el poder que genera éste sobre quienes lo producen por su capacidad para crear opiniones o reforzar ciertas ideologías, en definitiva, crear ciertas imágenes que tienen trascendencia social. Es necesario, por tanto, considerar los agentes y circunstancias que intervienen en la producción, recepción y circulación de los discursos, con el fin de que estos se adecuen a propósitos concretos. Las estrategias atribuidas en este sentido son las de legitimación o deslegitimación de la fuente productora, además de tener presente que el poder y la autoridad de quienes producen los discursos se proyectan sobre éstos y provocan la desigualdad entre ellos.

En este sentido, para el caso del orden del discurso éste se articula en tres ejes principales:

a) La producción de los discursos se ve controlada siempre que los grupos que tienen autoridad imponiendo el uso de determinadas lenguas, dialectos, registros y usos retóricos y lingüísticos, a los que no todos los grupos sociales tiene acceso, b) La circulación de los discursos se ve controlada, siempre que algunos grupos sociales tengan acceso a permitir o a limitar la circulación de determinados discursos, y c) El control de los poderes de los discursos tiene lugar mediante la neutralización del mismo, ya sea deslegitimando la fuente que los ha producido, deslegitimando las representaciones e ideologías que en ellos se transmiten o deslegitimando la forma y la adecuación de los discursos.

Por lo anterior, uno de los objetivos principales del ACD es entender y analizar la reproducción del dominio y la desigualdad social que surge del discurso, y resistir contra ella. Más concretamente:

El ACD estudia su papel en dichos procesos: los grupos poderosos tienen acceso preferente al discurso público y lo controlan, y a través del discurso controlan las mentes del público, [...] Esto no sólo significa que mucha gente interpretará el mundo del modo en que los poderosos o las élites se lo presentan, sino también que actuará (más) en consonancia con los deseos y los intereses de los poderosos. Parte de tales acciones del público son también discursivas, y estas tendrán de nuevo las propiedades, y las consecuencias entre otros públicos, previstas, con lo cual se reforzarán los discursos de los poderosos (Van Dijk, 1999: 32).

Respecto a la construcción de las representaciones discursivas, atendiendo a la propuesta de Ruth Wodak, se considera que a cada una de las acciones discursivas les acompaña una

estrategia de acción con un fin, por eso los estudios se han centrado en los siguientes aspectos: Las estrategias de referencia y nominación, las estrategias predictivas, las estrategias de argumentación y fuentes de topoi, la perspectiva o encuadre de las representaciones discursivas, las estrategias de intensificación y mitigación y por último, las estrategias de legitimación de las acciones y de los propios discursos.

Es importante que para esta investigación y con el apoyo de unidades de análisis lógicas y coherentes se logren focalizar aspectos que desempeñan un papel relevante en la producción y reproducción de discursos, reforzando o cuestionando el orden social, y las representaciones y valores dominantes de *unos* frente a los *otros*. De manera que los discursos que sean analizados, tengan a su vez consecuencias sociales, pudiendo contribuir a perpetuar situaciones sociales que resultan discriminatorias o negativas para determinados grupos de personas en los que existen grupos dominantes y dominados, élites y grupos marginados y en general, diferencias entre los distintos grupos sociales e individuos en los distintos ámbitos sociales.

Entre los procedimientos que controlan, seleccionan, organizan y redistribuyen los discursos, dando lugar a un determinado orden discursivo, me detendré principalmente en: aquellos que controlan y conjugan su poder y trascendencia social (procedimientos de exclusión, orientados a la deslegitimación de la fuente de los discursos, a la deslegitimación de tras representaciones e ideologías, y a la deslegitimación de otros discursos); aquellos que controlan su aparición silenciando algunos discursos y/o recuperación y reelaboración de otros); Y por último, aquellos que controlan la producción y circulación de los discursos y entrañan el establecimiento de normas de producción discursivas.

El objetivo último es determinar las formas discursivas en torno a la diversidad social y cultural en dos bachilleratos de los Altos de Chiapas; estas formas discursivas que pueden ser de exclusión, las limitaciones de circulación y las condiciones de apropiación de los discursos, para responder a que necesidades y cómo se están modificando.

En ese sentido, caracterizar el discurso oficial de la RIEMS y relacionarlo con los discursos de los distintos actores en la escuela, consecuentemente estas acciones deberán de acercarnos al conocimiento de la construcción discursiva de las acciones y representaciones sociales y además, al estudio del orden de los discursos con la finalidad de tener presente

que el poder y la autoridad de quienes producen los discursos se proyectan sobre éstos y provocan la desigualdad entre ellos.

5.4 Abordaje de la metodología en la investigación

El fenómeno educativo es uno de los más complejos para ser analizados desde la investigación por la cantidad de dimensiones que entran en juego. El ejercicio de comparar políticas y situaciones originadas y desarrolladas en diferentes contextos potencia dicha complejidad. Para el caso de esta investigación se toman básicamente las herramientas del análisis del discurso (AD) para la interpretación de los discursos de los profesores de acuerdo con la atención a la diversidad social y cultural en dos planteles del Colegio de Bachilleres en Chiapas, así como también los aspectos políticos discursivos emitidos en la implementación de la RIEMS.

Sin duda que los discursos que se establecen entre docentes y alumnos evidentemente se encuentran normadas por una serie de reglamentos que en muchas ocasiones determinan las condiciones de producción discursiva en la escuela; de acuerdo a lo anterior, para Ernesto de los Santos, los docentes son determinados en dos dimensiones: la primera es que, en tanto individuos, están influidos en su pensamiento por la *ideología* dominante; y la segunda es que la función que deben cumplir, como docentes, los sitúa en la posición de poder y deben determinar las condiciones de producción del discurso en el aula (De los Santos Domínguez, 2005: 68).

En el caso de los discursos de los profesores podemos entender cómo aquél que se produce en el salón de clase y que aparece en situaciones concretas y específicas del trabajo académico en constante interacción con el trabajo académico con los alumnos, mientras que el discurso pedagógico tiene como referente significativo la reflexión, teorización y producción de conocimiento científico sobre el fenómeno educativo en todas sus manifestaciones, para ello:

El discurso del docente tiene que ver más con su trabajo diario en el aula y con las determinaciones que la realidad escolar le impone: debe desarrollar un programa (s) asignatura (s) que le corresponde; debe cumplir estrictamente con las funciones administrativas y de organización de cada uno de los grupos a su cargo, además de vigilar el cumplimiento de las normas y reglas que la administración de la escuela impone a los alumnos, entre otras actividades (De los Santos Domínguez, 2005: 76).

Para Ernesto de los Santos, (2005) el docente construye su discurso en función de dos objetivos primordiales: 1) preparar académicamente a sus alumnos de la mejor manera posible y, 2) buscar formas a sus discípulos en todo lo que tiene que ver acerca de los valores sociales, cívicos y éticos que todo buen ciudadano debe observar. Para lograr tales fines, las implicaciones que tiene el docente en los procesos de enseñanza y aprendizaje son muy variadas, de su dominio depende la comunicación de los sujetos en una sociedad, el aprendizaje que pueda tener acerca de lo que rodea y constituye a esa sociedad, al igual que dónde, cómo, cuándo y a través de qué y de quiénes debe ser aprendido.

A partir de lo anterior y con la responsabilidad que genera en el docente el paradigma actual del saber, el saber hacer y el deber ser del maestro requiere de una serie de elementos que van desde los conocimientos estrictamente didácticos-pedagógicos y formación científica general, hasta la tendencia ideológica a la que cada maestro se adhiere en el plano de lo individual y colectivo.

Con ello los profesores se construyen una identidad en lo colectivo: como miembros de un grupo comparten un discurso propio y, en lo individual, expresan, sus vivencias, sus formas de entender la realidad en cada contexto, las condiciones políticas y sociales en las que laboran y las diferentes formas para abordar las problemáticas por las que se enfrentan en el plano educativo. Es aquí justamente, que para el caso de esta investigación se analizarán los discursos de los profesores, de los alumnos y de las políticas educativas en cuestión a la atención a la diversidad social y cultural en dos planteles del bachillerato.

Los maestros conforman su imaginario a través de los discursos de la práctica educativa que en muchas ocasiones la sociedad legitima y condiciona cuando le delega la educación de las presentes y futuras generaciones, mientras que el Estado mantiene como único derecho la elaboración de planes y programas de estudio, así como también el establecimiento de la normatividad a la que se sujeta el sistema educativo.

En el mismo orden de ideas, el alumno construye su imaginario concibiéndolo como quien recibe un servicio y se encuentra sujeto a la acción de los adultos representados por los profesores y directores del centro escolar.

Por su lado, la escuela como aparato ideológico del Estado responde a las políticas que éste implementa en una sociedad; considerada como espacio de poder y que se constituye en un campo muy productivo para analizar los discursos sobre las prácticas educativas en un determinado contexto; finalmente, si se entiende la escuela como una institución que no refleja de manera mecánica el poder del Estado, pero que está determinada en cierto grado por el poder centralizado en éste, entonces es viable pensarla, hasta cierto punto, como un espacio de conflicto y de crítica.

Ante este panorama y partiendo de que la formación discursiva se ha sustentado en su mayoría en el plano de la comunicación estrictamente lingüístico-semántico a partir de las propuestas de Saussure; actualmente, las posturas teóricas y metodológicas han centrado su atención a como se toman en cuenta, en la producción discursiva, la intención del hablante, sus gestos, la modulación de voz, las pausas, los silencios y el contexto en que tiene lugar, además de analizar las condiciones de producción, circulación y recepción del discurso.

Por lo tanto, para esta investigación nos apoyaremos principalmente en las herramientas básicas del Análisis Crítico del Discurso (ACD), que si bien puede ser una herramienta que pueda analizar los discursos del poder, el discurso político, los estudios feministas, estudios del racismo, también abre la posibilidad de abordar otros campos adyacentes como: las relaciones de poder entre doctores y pacientes, entre implicados en la institución jurídica, en las instituciones educativas y en sus textos oficiales, en el mundo de los negocios y de las corporaciones.

El ACD, constituye una herramienta potente para el análisis social, político y cultural, constituye una estrategia para aproximarse a los discursos, mediante la cual la teoría no preconfigura ni determina la manera de enfocar los análisis, ni delimita el campo de la indagación y de la exploración, por el contrario, como afirma Lupicinio Iñiguez (2006):

La teoría se utiliza como una caja de herramientas que permite hundir y abrir nuevas miradas y nuevos enfoques, donde el/la analista se convierte en artífice a través de la implicación con aquello que estudia. Obviamente, estas nuevas miradas, nuevas formas de indagar, nuevas formas de enfocar los objetos de estudio, suponen el cambio de perspectiva en la interrogación, el prescindir de lo dado por lo descontado y, en definitiva, asumir una postura problematizadora, que permita abrir nuevas perspectivas de estudio y haga emerger nuevos objetos de investigación.

Para lo anterior, se requiere ciertamente constituir un corpus, puede decirse que el corpus como materialización del texto admite gran variedad de fórmulas. Así, caben tanto conversaciones transcritas como interacciones institucionales transcritas o entrevistas transcritas. Es decir, enunciados plenamente orales, como textos previamente escritos como artículos, documentos, informes, comunicados, estudios, formularios, etc.

Para el caso del corpus de investigación, es importante tomar en cuenta que existen dos razones por las cuales explican la necesidad de la transcripción literal del conjunto de entrevistas realizadas y que son tanto de tipo pragmático, como de orden teórico, en el primer caso:

El tener la transcripción (más allá de las notas y de poder oír las cintas/ver los vídeos) facilita extraordinariamente la tarea de los investigadores e investigadoras. La lectura y el trabajo con la transcripción permite tomar notas, realizar acotaciones, ir anotando lo que evoca la lectura, posibilita ver varias partes del texto de forma simultánea para comparar lo que se dice en uno y otro momento, etc. Asimismo, desde el punto de vista metodológico, tener la transcripción es básico para poder hacer el trabajo de análisis de las asociaciones, de los desplazamientos, de las tensiones, de los giros, de las propias expresiones producidas por los grupos (Gutiérrez de Álamo, 2009: 90).

En segundo lugar, desde el punto de vista más teórico, el paso de lo oral a lo escrito, a lo fijado de un texto, conlleva una importante transformación del material de partida de la investigación. Asimismo, es importante tener presente que existen elementos relativos al contexto específico del grupo que se pierde en la transcripción, pero como menciona Ricoeur (2005), en esta transformación de lo oral en escrito, lo que se pierde en extensión, se gana en intensidad. Gracias a la escritura, a fijar en el texto la conversación mantenida en el grupo éste cobra vida propia.

Lupicinio Iñiguez, sugiere que para realizar un AD, es preciso recorrer las siguientes etapas: a) definición del proceso que quiere analizarse, b) selección del material relevante para el análisis y c) análisis propiamente dicho.

Para el caso de la definición del proceso que ha de analizarse, ésta debe estar fuertemente condicionada por las preguntas que se formulan; de modo que puede afirmarse que, para realizar una buena investigación, es necesario haberse formulado una buena pregunta. Para la realización del AD, el establecimiento del foco de análisis radica en preguntarse qué relaciones sociales mantenidas y promovidas a través del lenguaje se quieren explicar.

Para la selección del material relevante para el análisis se comienza una vez que el/la analista ha escogido la relación social que pretende analizar, considerando que hallará ante una multiplicidad de discursos que se entrecruzan, lo que se define como la intertextualidad. Para ello es necesario identificar ¿cuál es el problema que hay que investigar?

Por último, para el análisis propiamente dicho, la preparación del corpus es necesariamente muy laboriosa cuando se trata de un AD. Así, por ejemplo, Lupicinio Iñiguez (2006), afirma que para esta etapa:

Cuando los materiales son documentales, su catalogación sistemática y su puesta en un formato manejable (como fotocopia o archivo digitalizado), es esencial. Cuando los materiales provienen de fuentes verbales, como entrevistas, reuniones de grupo o conversaciones cotidianas, debe ser transcrito con el máximo detalle posible para que pueda ser identificada cualquier sutil interacción, incidencia o circunstancia. En este sentido, la transcripción no debe incluir únicamente las palabras emitidas, sino también las interrupciones, los respiros, las pausas, etc.

Es importante que para el análisis propiamente dicho se requiera una cierta dimensión analítica compleja, ya que como tal, para esta investigación cualitativa es necesario que aparte de desarrollarse en un lapso de tiempo permita a la vez reinyectar en los sucesivos análisis algunos de los elementos que hayan podido ir surgiendo en las primeras oleadas del corpus realizado.

Como sugiere Jager (2008) acudiendo a una metáfora:

Los distintos discursos se hallan entretejidos o enmarañados unos con otros como sarmientos o trenzas. Además, no son estáticos, sino que se hallan en constante movimiento, lo que da lugar a una “masa de devanado discursivo” que al mismo tiempo da como resultado el “exuberante y constante crecimiento de los discursos”. Es esta masa la que el análisis del discurso se esfuerza de desenredar. Este análisis del sistema de discurso sería equivalente a desenmarañar la citada “masa de devanado discursivo” y a reconstruir los hilos, los discursos con lo que se ha tejido dicha masa.

Se sugiere por lo tanto, que para la lectura de los textos, la interpretación no consiste en mirar e investigar fuera del texto, sino por el contrario, consiste en descifrar el sentido oculto en el sentido aparente.

En línea con lo anterior, se puede observar que existen dos grandes formas prioritarias de tratar de responder y encarar el trabajo de análisis e interpretación del corpus de textos producidos en una investigación:

- La que trata de descomponer y fragmentar inicialmente el corpus del texto de la investigación en distintas “unidades elementales de análisis” para, en un movimiento y fase posterior, trata de realizar una síntesis.
- La que trata de aproximarse inicialmente al corpus de textos de una forma más global e integral, de una forma más “holística” para, en un movimiento posterior, tratar de desarrollar un trabajo de análisis más particular y de detalle sobre el citado corpus de textos (Gutiérrez de Álamo, 2009: 104).

Esta doble aproximación, en el caso del análisis del discurso, Sarfati, propone denominar respectivamente como “aproximación analítica” que se basa en la “desarticulación” de los conceptos del discurso, y “aproximación integrativa” que se funda en la “articulación” de los conceptos del discurso.

Para el caso de esta investigación, se buscará una posible “unidad” del texto en su totalidad, principalmente tomando como referencia la comprensión global de los textos o documentos oficiales y por otro lado, los discursos de profesores y alumnos. Esta medida se irá priorizando en el trabajo de las anotaciones, aquellas asociaciones, hipótesis, insights, etc. En otras palabras, aquellos elementos reflexivos que van surgiendo de acuerdo a la lectura y que pueden darnos pistas para la construcción de una conjetura.

Aunque no existe una fórmula estándar de cómo hacer conjeturas es importante que para la mirada de cada investigador existan marcadas intuiciones y percepciones “sintéticas” que se produzcan a la luz de lo que sin temor permita expresar las ideas, más todo lo contrario, hay que atreverse a pensar, a intuir, a desarrollar la imaginación intuitiva e interpretativa sin ningún reparo. Es necesario ir en un “va y viene” entre lo más concreto del texto, el fenómeno investigado y lo más general de la conjetura interpretativa generada al respecto que se expresa como la mejor forma de avanzar hacia una adecuada comprensión del sentido más global del fenómeno investigado.

De acuerdo con Fernando Conde, sugiere que al menos en las primeras lecturas de los textos, conviene “abrir” el texto en unidades o segmentos en los cuales tiene una triple ventaja básica:

- Permite ir abriendo, recogiendo ciertas intuiciones que luego pueden tomar cuerpo definitivo o, por el contrario, ser desechada en la línea definitiva del

análisis. Línea de anotaciones que, progresivamente, pueden ser más compleja e ir configurando una cierta línea de análisis “intuitivo” del texto.

- Permite ir desarrollando una especie de vigilancia epistemológica sobre los prejuicios del propio analista en el sentido de que dichas anotaciones ayudan a tomar conciencia de los citados prejuicios en la medida en que el texto del grupo le ha evocado tal o cual aspecto, tal o cual reflexión y no otra, por ejemplo.
- Educan al investigador en la tarea de “ponerse en el lugar del otro”. En la medida que esta tarea se desarrolla de forma sistemática, el analista debe esforzarse en que el “texto” le diga cosas, le sugiera reflexiones que, progresivamente, deben tratar de dar la máxima cuenta del conjunto del texto. Es decir, que las primeras anotaciones pueden ser intuiciones relativamente libres del investigador, el desarrollo de las mismas debe orientarse progresivamente a que dichas intuiciones, dichas reflexiones anotadas den cuenta del posible sentido del texto, de las posibles “intenciones” con que dichos textos han sido producidos por los asistentes a los grupos. [...] (Gutiérrez de Álamo, 2009: 115).

En este sentido, el uso de herramientas para el análisis del discurso para esta investigación tiene las bases y apoyos en buena parte de lo propuesto por Ruth Wodak y Luisa Martín Rojo, esta última, establece lo relativo al análisis de la construcción discursiva de las acciones y representaciones sociales y por el otro lado, para el estudio del orden del discurso, por lo que presentamos a continuación los elementos centrales que serán apoyados para esta investigación:

- 1) En lo relativo al análisis de la construcción discursiva de las acciones y representaciones sociales:
 - a) Construcción de representaciones de los actores sociales: formas de designación, los atributos y acciones que se le asignan; así como la producción de dinámicas de oposición y polarización entre los grupos sociales (nosotros frente a ellos).
 - b) La representación de los procesos y en particular a quién se atribuye la responsabilidad sobre ellos y sobre quién se proyecta sus consecuencias, en particular a qué participantes se les atribuye la responsabilidad sobre acciones positivas y negativas, o agentividad.
 - c) La recontextualización de las prácticas sociales en términos de otras prácticas.
 - d) La argumentación puesta en juego para persuadir de la veracidad o de la pertinencia de una representación y para justificar acciones y comportamientos.
 - e) La proyección de las actitudes de los hablantes hacia el enunciado, incluyendo no sólo sus puntos de vista, sino también si expresan su posición de forma mitigada o intensificada.
 - f) La legitimación y deslegitimación de las representaciones discursivas de los acontecimientos, de los actores sociales, de las relaciones sociales y del propio discurso

Por su lado, Ruth Wodak (2009), expresando de una forma muy sintética el análisis crítico del discurso considera que la fuerza y el sentido de éste viene dado, en gran medida, por las posiciones de poder que ocupan los productores de los discursos y señala que para el

análisis crítico del discurso, el lenguaje carece de poder propio, obtiene su poder por el uso de las personas poderosas hacen de él.

Wodak, señala que cada una de las acciones discursivas mencionadas anteriormente se acompaña de distintas estrategias discursivas y de acuerdo al inventario anterior, se incluiría además para esta investigación, las siguientes estrategias:

- a) Estrategias de referencia y nominación (por medio de recursos de categorización, incluyendo metáforas y metonimias);
- b) Estrategias predictivas (a través de la atribución estereotipada y valorativa de rasgos positivos y negativos, de forma explícita o implícita);
- c) Estrategias de argumentación y fuentes de topoi, que justifican las atribuciones realizadas;
- d) La perspectiva o encuadre de las representaciones discursivas (por medio de la implicación del hablante en el discurso);
- e) Estrategias de intensificación y mitigación;
- f) Estrategias de legitimación de las acciones y de los propios discursos.

2) Para el estudio del orden del discurso es preciso tener presente que el poder y la autoridad de quienes producen los discursos se proyectan sobre éstos y provocan la desigualdad entre ellos. Puede descubrirse así un orden social de los discursos que se asienta, en consecuencia, sobre un principio de desigualdad, de lo que explica por qué, junto a discursos autorizados, encontramos discursos des-autorizados, frente a discursos legitimados, discursos des-legitimados, frente a discursos dominantes o mayoritarios, discursos minoritarios. Para este orden del discurso se articula los siguientes ejes:

a) La producción de los discursos se ve controlada siempre que los grupos que tienen autoridad para ello consiguen imponer el uso de determinadas lenguas, dialectos, registros y usos retóricos y lingüísticos, a los que no todos los grupos sociales tienen acceso.

b) La circulación de los discursos se ve controlada, siempre que algunos grupos sociales tengan acceso a permitir o a limitar la circulación de determinados discursos, “comprobaremos cómo en ellos se reproduce aquellos discursos que resultan dominantes, autorizados o legitimados, permitiendo que estos discursos estén en el origen de otros actos enunciativos, que los retoman, transforman (intertextualidad).

c) El control de los poderes de los discursos tienen lugar mediante la neutralización del mismo, ya sea deslegitimando la fuente que los ha producido, deslegitimando las representaciones e ideologías que en ellos se transmiten, deslegitimando la forma y la adecuación de los discursos.

Es importante que para esta investigación y con el apoyo de las categorías que componen el análisis de las acciones discursivas y estrategias discursivas se logre identificar claramente “las unidades de análisis” en los textos y en las entrevistas realizadas con la finalidad de poder focalizar aspectos que desempeñan un papel relevante en la producción y reproducción de discursos, reforzando o cuestionando el orden social, y las representaciones y valores dominantes de *unos* frente a los *otros*. De manera que los discursos que sean analizados, tengan a su vez consecuencias sociales, pudiendo contribuir

a perpetuar situaciones sociales que resultan discriminatorias o negativas para determinados grupos de personas.

Para el caso de las unidades de análisis en los textos y las entrevistas, el ACD enfatiza la búsqueda de lo que se denomina “categorías lingüísticas”, esta prioridad en el análisis de las categorías lingüísticas no quiere decir, como subraya Meyer, que en el ACD los temas y los contenidos no desempeñen papel alguno, sino que las operacionalizaciones fundamentales dependen de conceptos lingüísticos como los actores, el modo, el tiempo, la argumentación, etc.

Es así como, los textos que serán base del análisis de los discursos recogen, en el mejor de los casos, la transcripción de lo hablado para el caso de las entrevistas, mientras que para el caso de los documentos oficiales (acuerdos secretariales) es simplemente el texto y que muy difícilmente se puedan recoger y analizar los tonos, los gestos, las entonaciones, los movimientos corporales de los asistentes, etc., ciertamente, existen disciplinas que se centran en el estudio de estas dimensiones. Sin embargo, en nuestro caso vamos a partir siempre de lo oral transcrito.

En ese sentido, se debe caracterizar el discurso oficial de la RIEMS y relacionarlo con los discursos de los distintos actores en la escuela, consecuentemente estas acciones deberán de acercarnos al conocimiento de la construcción discursiva de las acciones y representaciones sociales y además, al estudio del orden de los discursos con la finalidad de tener presente que el poder y la autoridad de quienes producen los discursos se proyectan sobre estos y provocan la desigualdad entre ellos.

CAPITULO VI. DISCURSOS Y PRÁCTICAS DE LA REFORMA INTEGRAL DE LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR EN DOS PLANTELES DEL COLEGIO DE BACHILLERES DE CHIAPAS.

6. Los centros de estudio

En este apartado se analizarán los contextos en los cuales se encuentran los centros de estudio (Cobach, plantel 11 y Cobach, plantel 57) que fueron la muestra para la realización de esta investigación; para este análisis se muestran las características de los centros de estudio tales como: año de creación del plantel, número de docentes y personal administrativo, número de alumnos hombres y mujeres, eficiencia terminal, seguimiento de egresados de la última generación, campos o asignaturas disciplinares con mayor y menor porcentaje de reprobación y porcentajes de deserción escolar en cada uno de los centros de estudio.

Para el inicio del ciclo escolar 2014-B, la matrícula de alumnos atendidos por el COBACH en Chiapas era de un total de 108 mil alumnos en sus 320 planteles en la entidad, actualmente, en el presente semestre el número de planteles es de un total de 331.

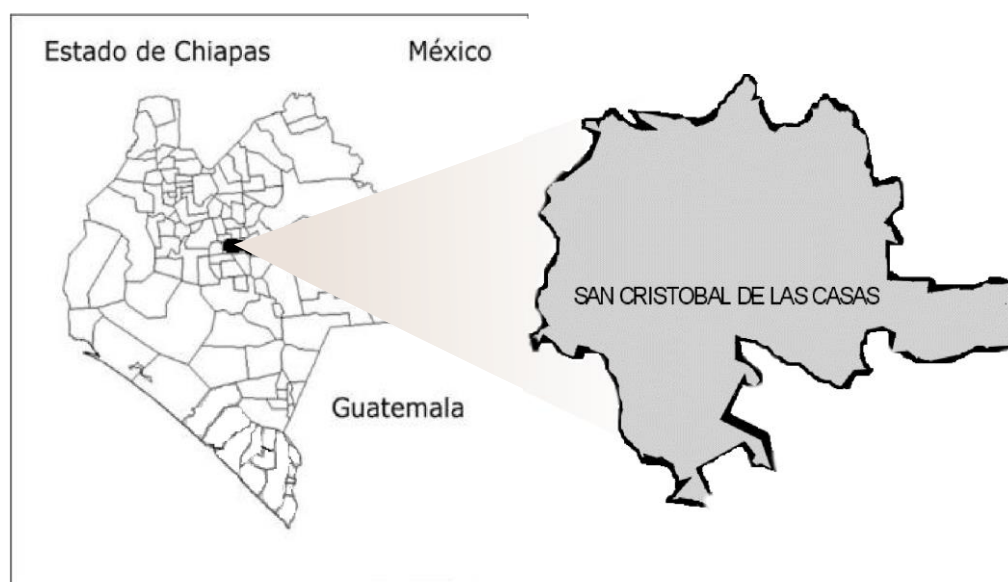
6.1 San Cristóbal de Las Casas, Chiapas y COBACH 11 “San Cristóbal”

El municipio San Cristóbal de las Casas es una ciudad cosmopolita, en ella se encuentran visiones, tanto sociales, culturales y religiosas diferentes. Es la principal ciudad de la región Tsostil-Tseltal reconocida como Altos de Chiapas, además de ser el lugar con mayor atracción demográfica para los habitantes de municipios y comunidades de la región. En algunos de los casos la migración se debe a que las personas deciden ir en búsqueda de un trabajo o ingresar a la escuela, principalmente al nivel medio superior y a la universidad.

Geográficamente la ciudad de San Cristóbal de Las Casas se encuentra dividida en dos áreas: la parte principal colinda al norte con los municipios de Chamula, Tenejapa y Huixtán; al este con los municipios de Huixtán y Teopisca; al sur con los municipios de Teopisca, Totolapa y San Lucas; al oeste con los municipios de San Lucas, Zinacantán y Chamula. La fracción restante colinda al norte con los municipios de Huixtán y Chanal; al este con los municipios de Chanal y Amatenango del Valle; al sur con el municipio de Amatenango del Valle; al oeste con los municipios de Amatenango del Valle, Teopisca y Huixtán.

Según el conteo del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI), en el 2010, el municipio de San Cristóbal de Las Casas, contaba con un total de 185, 917 habitantes, de los cuales, la población de hombres era de 88,996 y de mujeres 96,921.

En lo relacionado a la población joven en este municipio, el porcentaje de población de 15 a 29 años era de 30.6%; para el caso de los hombres el porcentaje era de 30.10% y para el caso de las mujeres era de 31.00%.



Localización de la Ciudad de San Cristóbal de las Casas, Chiapas.

(Elaboración propia).

En lo que respecta al COBACH, plantel 11, ubicado en la ciudad de San Cristóbal, fue oficialmente creado el 2 de septiembre de 1986, las actividades académicas se iniciaron con 160 alumnos inscritos. El primer director de este centro educativo fue el Lic. Marco Antonio Ruiz Guillén, al inicio de las actividades había 18 docentes, 4 profesores para las

actividades paraescolares y 7 personas entre administrativos, manual e intendencia. Actualmente son 63 docentes que atienden los dos turnos, 30 de ellos laboran en el turno matutino y 33 en el turno vespertino, mientras que 18 laboran en los dos turnos; según nos comenta el director de la escuela, el 90 % de docentes provienen de carreras universitarias en sus diferentes áreas y campos del conocimiento (matemáticas, ciencias sociales, ciencias experimentales y de comunicación), y no cuentan con una formación pedagógica.

En sus primeros años el plantel 11 funcionó provisionalmente en el antiguo edificio de la Escuela Normal de la “Enseñanza”. En 1991 se crea el turno vespertino con 83 alumnos y entonces inician las actividades en las instalaciones que ocupa actualmente el plantel, ubicadas en Av. de la Juventud no. 50, en el Barrio de Ma. Auxiliadora al Sur de la ciudad de San Cristóbal de Las Casas.

Actualmente el director es el Ing. Luis Alberto Hernández Zambrano y los subdirectores son, el Lic. Aaron Camaras Flores en el turno matutino y el Lic. Ernesto Torres García del turno vespertino.

El plantel constituye, a nivel estatal, uno de los más grandes, no sólo desde el punto de vista de su infraestructura, sino desde su cobertura, tal y como veremos en la tabla siguiente proporcionada por control escolar del plantel se realizará un panorama general con respecto al semestre anterior 2014/A.

Cuadro 3. Porcentaje de alumnos inscritos

No. De Alumnos inscritos	Abandono escolar	Alumnos que aprobaron todas las asignaturas	Alumnos que reprobaron una o más asignaturas	% de Aprovechamiento	Bajas
1824	6	1175	643	76.40%	29

Fuente: Control Escolar del COBACH 11

Con este dato podemos observar que el número total de alumnos inscritos en el semestre 2014/A es de 1824 y sumando los seis alumnos de abandono escolar a las 29 bajas más suman un total de 35 alumnos de quienes se desconoce el seguimiento después de causar baja de esta institución, además es importante mencionar que del total de alumnos de este

plantel 1175 aprobaron todas sus asignaturas, mientras que 643 reprobaron una o más asignaturas. Según datos de control escolar las áreas en las que presentan mayor reprobación son Histórico Social con un 76.21% y el campo disciplinar de Ciencias Naturales con un porcentaje de 73.44%, de ahí le sigue el campo de Lenguaje y comunicación con 67.05% y por último matemáticas con 65.37%.

En relación a la Eficiencia Terminal, en la generación 20011-B/2014-A, concluyeron el 75.31% de los alumnos para los dos turnos es decir se inscribieron en esta generación 628 y concluyeron 473, sin embargo, cabe aclarar que egresaron 536, debido a que el número de egresados incluye a alumnos procedentes de otros planteles, repetidores o bien que proceden de otros subsistemas y que, por vía de la revalidación, se insertaron a lo largo del proceso y así pudieron concluir en esta generación.

De acuerdo a lo anterior comenta el director que ha sido difícil controlar la retención de los alumnos que se inscriben al inicio del semestre en relación con los que concluyen en virtud que alcanzan dimensiones no solo académicas sino de tipo socio-familiar y que el plantel viene trazando estrategias para contribuir a la retención de sus alumnos, sobre todo para el turno vespertino donde se ubican los más altos porcentajes de la deserción.

Por último, los 536 alumnos que egresaron en esta última generación 2014-B y de acuerdo al seguimiento de egresados, 354 alumnos ingresaron a la educación superior pública, 122 alumnos ingresaron a la educación superior en escuelas privadas, 39 alumnos se incorporaron al sector productivo y 21 alumnos no estudian ni trabajan.

6.2 San Juan Chamula, Chiapas y COBACH 57 “San Juan Chamula”

En el municipio de San Juan Chamula la población es predominantemente tsotsil, dista 10 kilómetros de San Cristóbal de Las Casas, está a 2,260 m.s.n.m. (metros sobre el nivel del mar), la población es de origen prehispánico y ejerce su autoridad con base en los usos y costumbres. San Juan Bautista, San Pedro y San Sebastián, son los tres barrios que conforman este municipio.

San Juan Chamula geográficamente colinda al norte con los municipios de Ixtapa, Larráinzar, Aldama, Chanalhó y Mitontic; al este con los municipios de Mitontic, Tenejapa

y San Cristóbal de las Casas; al sur con los municipios de San Cristóbal de las Casas y Zinacantán; al oeste con los municipios de Zinacantán e Ixtapa.

Según el conteo del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI), en el 2010, el municipio de San Juan Chamula, contaba con un total de 76,941 habitantes, de los cuales, la población de hombres era de 35,555 y de mujeres 41,386.

En lo relacionado a la población joven es este municipio, el porcentaje de población de 15 a 29 años era de 27.8%; para el caso de los hombres el porcentaje era de 26.7% y para el caso de las mujeres era de 28.70%.



Localización de la Ciudad de San Juan Chamula, Chiapas.

(Elaboración propia).

En lo que respecta al Colegio de Bachilleres de Chiapas, plantel 57 “San Juan Chamula”, fue fundado el 4 de agosto de 1997, actualmente cuenta con 9 docentes. El director actual es el Lic. Carlos Ausencio Flores Carpio. La plantilla administrativa está integrada por 8 personas que cubren las siguientes áreas: 1 responsable de URCE, una secretaria de la Dirección del Plantel y de apoyo del laboratorio multidisciplinario y almacén, así como control de asistencia; 1 responsable de biblioteca; 1 responsable de intendencia, 1 de mantenimiento, 1 encargado de laboratorio de cómputo; y 2 veladores.

En cuanto a la cobertura que tiene este plantel, en el semestre 2014-B se contaba con una población total de 190 alumnos: 112 hombres y 78 mujeres. Un dato que es importante mencionar es que en su mayoría durante los semestres se hace una valoración del porcentaje de rendimiento académico entre hombres y mujeres y la mayor proporción de alumnos reprobados se encuentran entre las mujeres, por ejemplo, en el pasado semestre el 10.18% de alumnos hombres reprobaron entre 1 a 5 asignaturas, mientras que en el caso de las mujeres 30.19% reprobaron entre una y 5 asignaturas en el semestre anterior. En ambos sexos las asignaturas que más reprueban son: matemáticas, taller de lectura y redacción e inglés.

En relación al grupo étnico que estudia en este plantel, la mayor parte de estudiantes tiene como lengua materna el tsotsil o el tseltal, y sólo una pequeña parte de alumnos que estudian en este plantel tiene como lengua originaria el castellano, una de las principales razones por las que éstos estudian en el Cobach 57 es porque no aprobaron el examen de ingreso en alguno de los bachilleratos de San Cristóbal y estudian en promedio un semestre, para después solicitar su traslado a uno de los planteles de esta ciudad.

En relación a la Eficiencia Terminal, de la generación 20011-B/2014-A concluyeron el 62.32% de los alumnos que se inscribieron, es decir, de los 69 alumnos que ingresaron en el semestre 2011-B, concluyeron su educación media superior 43 alumnos y 23 desertaron y probablemente se incorporaron al sector laboral sin la posibilidad de seguir sus estudios en otra escuela de educación media, según nos informan los docentes y director de este plantel.

Por último, respecto a los 43 alumnos que egresaron en esta última generación 2014-B y de acuerdo al seguimiento de egresados, 7 de ellos ingresaron a la educación superior pública, 1 ingresó a la educación superior en escuelas privadas y 33 se incorporaron al sector productivo, principalmente al comercio de artesanías a la ciudad de San Cristóbal y sureste del país, según nos informó el director del plantel; 2 alumnos no estudian ni trabajan.

Una vez conocido el contexto, conformación y funcionamiento de los planteles, a continuación se realiza un análisis de los discursos y prácticas de la Reforma Integral de la Educación Media Superior en los dos planteles del Colegio de Bachilleres de Chiapas. Es necesario aclarar que para el apartado siguiente se realizó un trabajo de campo acorde a las

líneas estratégicas de la investigación, para conocer más acerca de los planteamientos de la Reforma Integral de la Educación Media Superior, cursé la especialidad en Competencias Docentes, impartido por la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) durante el periodo 2010-2011, así también se revisaron los principales acuerdos secretariales que dieron inicio a la Reforma Integral de la Educación Media Superior (Acuerdos 442, 442, 447, 449, 486 [Ver anexo 1]. Por último, de acuerdo a lo propuesto al inicio de esta investigación se realizaron un total de 69 entrevistas, que fueron distribuidas de la siguiente manera: 2 Directores, 14 docentes y 53 alumnos [Ver al final del documento en el apartado de bibliografía: fuentes primarias-Entrevistas].

Como veremos más adelante se sostuvo el interés por comprender el estudio de la diversidad social y cultural en los discursos de la práctica educativa en el contexto de la RIEMS, se buscó construir un espacio de análisis discursivo que posibilitó la reflexión acerca de lo que dicen alumnos, profesores, directivos y reglamentación oficial en torno a la práctica educativa y el estudio de la diversidad social y cultural como veremos en los apartados siguientes.

7. Las Lenguas, Sus Usos y sus Valoraciones

7.1 La Diversidad lingüística en los centros de estudio

El presente apartado analiza los discursos de profesores y alumnos en relación al uso y valoración de la lengua en dos planteles del Colegio de Bachilleres de Chiapas (Plantel 57 “Chamula” y Plantel 11 “San Cristóbal”). Para este último centro se han considerado los dos turnos que existen: matutino y vespertino.

Este análisis muestra que la escuela no es una institución aislada, de diversas maneras se integra a la sociedad y mantiene relaciones fluctuantes y contradictorias con su entorno. En ese espacio compartido se construyen y reconstruyen identidades sociales, estigmatizadas o no, fundamentalmente a través de prácticas discursivas. Según van Dijk (1997), la producción y reproducción del “otro” y la transmisión de actitudes que impregnan tales prácticas pertenecen al orden del discurso que supone mucho más que el contenido informacional de los enunciados plausibles de ser dichos en determinado momento histórico.

Por ello, no sólo es importante lo que se dice como los modos de ese decir y lo no dicho. Las escuelas no son ajenas a los procesos de diferenciación, segmentación, polarización y estigmatización producidos por los sectores hegemónicos que construyen concepciones que desconocen a los “otros” como semejantes. Las diferencias lingüísticas y culturales de los niños y jóvenes de diversos sectores sociales o étnicos son vistas como estigmas naturalizados e inmodificables. Concebida desde el discurso más que desde la práctica la escuela se encuentra atravesada por el conflicto que plantea el aumento cada vez más significativo en su interior de representaciones estigmatizantes y prácticas excluyentes en relación a su alteridad.

El análisis de los discursos relacionados con la lengua se hace a partir de considerar aspectos relacionados al papel de los profesores frente a la diversidad lingüística, la valoración de las lenguas indígenas y del castellano, así como la importancia de los usos de las lenguas en la continuidad de estudios o para el ingreso al campo laboral

Es común que los planes educativos se inscriban en el marco del respeto de vastos proyectos políticos y culturales para la población indígena en el país, sin embargo como se analiza a continuación en los discursos, el papel de los profesores ante la diversidad lingüística se presenta como una complejidad que implica desarrollar más esfuerzos para la atención de la población hablante de una lengua indígena, por ejemplo, en el plantel 57 de San Juan Chamula, la orientadora escolar menciona que hay maestros que frente a las dificultades de comprensión de la lengua han buscado estrategias didácticas para poder trabajar con los estudiantes y agrega que:

Estábamos viendo en la reunión anterior qué es lo que se tenía que hacer con algunos muchachos porque hay quienes no más no, no le entienden y que mejor que hubiera una atención personalizada pero no se puede, entonces hay quienes están optando por reunirse en equipos o identificar a los alumnos que si van mal o que se les hace muy difícil participar y en los momentos que haya trabajo en equipo o trabajos individuales el maestro se acerque a ellos y como que darles más confianza para que el muchacho empiece a soltarse, empiece a preguntar y en caso exista alguna duda explicarle en ese momento y entonces son estrategias que se están comenzando a implementar, otros ya lo están llevando a cabo. (Prof. Beatriz, Pl. 57, 16-10-13).

Estas estrategias, si bien es cierto tienen un deseo de mejorar la condición de los alumnos y “que se empiecen a soltar”, mantienen un deseo de castellanizar a los alumnos sin considerar los elementos culturales que existen, todo esto bajo un escenario asimilacionista en el que Según León Trujillo (2008: 34) la cultura dominante se presenta como la norma

bajo la cual deberán ser apreciadas las culturas dominadas. Es a partir de la cultura dominante desde donde los demás cobran sentido y valoración. Las culturas dominadas, buscan impulsar experiencias y compromisos sociales ante situaciones de desigualdad y discriminación.

Por lo anterior, se olvida que los procesos de enseñanza, como cualquier otro proceso en la condición humana, no es estático; el proceso de configurar a la que será la siguiente generación se encuentra en constante cambio:

A medida que conocemos más acerca de cómo aprende la gente y qué hace que la enseñanza sea efectiva, también encontramos modos mejores de abordar las necesidades de los adolescentes, que se encuentran con un mundo sumido en la confusión y la crisis. (Hargreaves, 2001: 255).

El profesor Regino, de lengua materna indígena del plantel 57, sugiere que se tienen que utilizar diversas estrategias para la atención a la diversidad lingüística que hay en su plantel, como por ejemplo, utilizar palabras más sencillas, con la finalidad de que los alumnos entiendan las lecturas y al profesor; agrega que una de las estrategias que ha utilizado para el logro de la comprensión de la asignatura es que les solicita a los alumnos realizar un glosario de las palabras que no comprendan, siendo esta una manera de favorecer el aprendizaje del español, además que ha permitido que los alumnos adquieran confianza y puedan acercarse a preguntar las dudas que tienen en relación a otras asignaturas. Considera, por último, que es de mucho provecho hablar tsotsil, ya que de esta forma puede entenderse mejor aunque dice que se les tienen que explicar en un nivel más bajo para que los alumnos puedan comprender.

De esto se desprende que para que el profesor pueda desarrollar sus clases tiene que utilizar como estrategia el glosario, así como también el recurso de la utilización de palabras más sencillas, al final de este argumento el profesor dice que es necesario explicarles en un nivel más bajo y, en ese sentido, el profesor Marcelino, dice que cumple su papel de profesor y *“con que aprendan una palabra, me doy por bien servido”*. Así, la mayoría de los profesores mantiene la idea de enseñar los contenidos de las asignaturas en un nivel básico y con esto se refuerzan la idea que se tiene acerca del bajo nivel de conocimientos que posee un alumno en un contexto indígena o rural a comparación de los alumnos que estudian en un contexto urbano, por lo tanto se considera que la población indígena es el sector con mayor rezago y marginación en la estructura social de nuestro país, la práctica docente en

este medio se ve obstaculizada por un choque cultural entre la escuela y las formas lingüísticas y culturales la comunidad.

Esta idea de los profesores es reafirmada por organismos evaluadores nacionales e internacionales a través de la aplicación de pruebas estandarizadas (P. ejemplo, PISA y ENLACE) en las que resaltan los bajos niveles de competencias que obtienen los alumnos en contextos rurales/indígenas, sin embargo, y de acuerdo a la falta de atención a contextos de diversidad social y cultural, la discriminación sigue siendo un factor poco atendido pese a las demandas realizadas por docentes en relación a la aplicación de estas pruebas.

En este sentido muchos expertos han hecho notar que las pruebas estandarizadas son instrumentos de medición que utilizan lenguajes inadecuados, confusos y carentes de sentido, En febrero del 2011 el Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación (CONAPRED) emitió el dictamen acerca de la prueba ENLACE en la que afirma que existe un acto de “discriminación indirecta”, sobre todo en las escuelas de comunidades indígenas, donde predomina su lengua materna y con un contexto cultural distinto al de las comunidades urbanas.

Es ahí donde se puede hablar sobre una desigualdad educativa en la que Muñoz Izquierdo (2003: 129) en una de sus tesis afirma que: Las desigualdades educativas se originan en el hecho de que la educación que se ofrece a los estratos sociales de menores recursos está pauperizada, no es administrada con los intereses de esos sectores y, por ende, refuerza las desigualdades sociales preexistentes.

Por su parte, la visión que tienen algunos profesores del plantel 11 vespertino, sugieren que es necesario lograr la sensibilización en el quehacer docente, dicen que: no porque todos vengan igualitos se va a avanzar, no porque todos contesten de la misma manera se va a estar bien,

por lo que se tienen que entender que todos son muy diferentes, como por ejemplo, al tsotsil, al tseltal, Cho`l, emo o darqueto, [...] el problema es que la escuela tiene siempre como objetivo la uniformidad de saberes, que todos estén igualitos, es parte del modelo educativo actual. (Prof. Pedro, Pl. 11, vespertino, 15-11-13).

Este caso es muy claro para hacer referencia a la justificación de acciones y comportamientos que hacen los profesores con el fin de evadir la complejidad dentro de los escenarios educativos, culpando al alumno por su condición étnica, cultural o

económica para no poder tener un desarrollo educativo esperado, lo que significa que para el docente la diversidad es el problema, cuando verdaderamente ésta puede ser un reto para que el docente se adapte a las condiciones y genere estrategias que verdaderamente impacten en la comunidad escolar. Al menos parte del ímpetu en favor de la RIEMS procede de la necesidad de ajustar los planes y programas de estudios con el fin de responder a las condiciones socioculturales y económicas de cada región, por lo que considera:

Debe haber la suficiente flexibilidad para que los alumnos aprendan de manera global, en un marco curricular que reconozca la diversidad del alumnado de la EMS, y que atienda las necesidades propias de la población en edad de cursarla. El diseño curricular debe considerar que la pertinencia se concreta en niveles que van de lo general a lo particular: a nivel sistémico, de subsistemas y de planteles. (Acuerdo 442, SEP: 26).

Uno de los elementos observado en esta investigación es la idea que tienen los profesores en relación a la unificación de saberes y conocimientos en el alumno sin tomar en cuenta el escenario de la diversidad social y cultural en el que se encuentran, en este sentido y contrariamente a lo expuesto anteriormente acerca del reconocimiento a la diversidad en el alumno, la RIEMS especifica que los jóvenes de 15 a 19 años que estudian adquieran un universo común de conocimientos,

“lo que significa que todas las instituciones de Educación Media Superior tendrían que acordar y reflejar en sus planes y programas de estudio un núcleo irreducible o base común de conocimientos y destrezas que todo bachiller debiera dominar en ciertos campos formativos o ejes transversales esenciales: lenguajes, capacidades de comunicación, pensamiento matemático, razonamiento científico, comprensión de los procesos históricos, toma de decisiones y desarrollo personal, entre otros.”¹⁰

Estos lineamientos oficiales, parten de la idea de uniformar el sentido de la educación en que todos los alumnos adquieran las competencias básicas de aprendizaje, sustentados en una educación globalizadora sin tomar en cuenta la diversidad social y cultural que presentan los alumnos. Por esto, se ve que algunos de los docentes se sustentan en los discursos institucionales y oficiales, sin reflexionar sobre la realidad educativa y contextual en la que se encuentran inmersos.

¹⁰ En el acuerdo 442, agrega además el conjunto del tipo educativo debe avanzar en una misma dirección para poder alcanzar estándares comunes que definan al Sistema Nacional de Bachillerato. Estos estándares comunes contribuirán a diferenciar con claridad la diversidad de la desigualdad, en tanto que todas las opciones de Educación Media Superior, si bien podrán continuar trabajando según sus objetivos, deberán alcanzar ciertos estándares mínimos.

Aunado a estos elementos, el asunto aumenta cuando nos encontramos frente a los profesores que presentan indiferencia para la atención a la diversidad lingüística, como dice la orientadora educativa del plantel 57:

muchos de los profesores simplemente no hacen nada, llegan, dan sus clases, no les importa si se entendió o no, en el plantel donde laboro no se le da importancia a las diversidades, como por ejemplo la lenguas tsotsil o tseltal que hablan los alumnos, aunque deberían crearse formas diversas para entender a los muchachos y esto no se da. (Prof. Beatriz, Pl. 57, 16-10-13).

Como podemos analizar, existen responsabilidades sobre acciones negativas caracterizadas por un modelo educativo dominante, en el que al profesor no le importa el escenario real y contexto de los alumnos, sus estructuras de escolarización siguen siendo las mismas prácticas tradicionales a fuerza de meter a los jóvenes indígenas en ese molde pensado desde la visión del profesor, por lo tanto, el sistema educativo tradicional sigue funcionando bajo los mismo métodos y con la misma rigurosidad del siglo pasado.

Podemos darnos cuenta que el docente sigue siendo el principal agente de los procesos educativos, y que, además, el alumno sigue siendo el banco donde se deposita la información, como lo comenta (Freire en Escobar: 1895:19).

En vez de comunicarse, el educador hace comunicados y depósitos que los educandos, meras incidencias, reciben pacientemente, memorizan y repiten. Tal es la concepción "bancaria" de la educación, en que el único margen de acción que se ofrece a los educandos es el de recibir los depósitos, guardarlos y archivarlos. Margen que sólo les permite ser coleccionistas o fichadores de cosas que archivan.

De acuerdo a los testimonios de una de las maestras que laboran en el Cobach, plantel 11 Matutino, comenta que: “en esta escuela no se le da ninguna atención al alumno que viene de las comunidades, tiene que adecuarse y hablar más el español para salir adelante.” Por lo que, aunado a una educación bancaria, también existe una búsqueda en la homogeneidad lingüística que desde un principio, la escuela era considerada como el principal instrumento para lograr los objetivos deseados:

Desde los años veinte, la escuela rural y “las casas del pueblo” tenían la misión de romper las barreras lingüísticas y culturales entre los indios y los mestizos. El optimismo educativo, la idea de que la educación formal la escolarización sistemática, lograrían romper el atraso de siglos y alcanzar en una generación la tan anhelada modernización del México indígena, permeó durante tres décadas (de los veinte a los cuarenta). (Albino: 2006: 80).

El enfoque antropológico quiere actualmente dar fundamento teórico a la política integracionista de los indígenas a los moldes dominantes de la nación. Lo que no habían logrado la Colonia, ni la Reforma, ni el Porfiriato lo están logrando los gobiernos posteriores a la Revolución, todo justificado en nombre del progreso y el desarrollo, de la unidad nacional y del bienestar de los propios indígenas. Frente a este escenario, en los discursos de los informantes encontramos que las tensiones a las que se enfrentan los docentes se derivan de los dispositivos y normas educativas, por ejemplo, se ha encontrado el proceso de desplazamiento lingüístico que lucha frente a la preservación de la lengua como puente para el aprendizaje como lo veremos más adelante.

Por principio, entre alumnos y docentes no hablar la misma lengua genera ideas e implicaciones en el rendimiento de los estudiantes, como lo menciona Luis Fabián:

El maestro de la ciudad que va a una comunidad considero que no les puede enseñar bien porque no entiende el lenguaje de sus alumnos [...] se puede decir que los alumnos de una comunidad tienen menor conocimiento porque es difícil que se entiendan con los profesores en relación a los contenidos de su materia, por lo tanto se debe exigir que los maestros hablen la lengua de la comunidad donde están trabajando, no solo entenderlos desde la lengua, sino también apropiarse de sus costumbres y tradiciones. (Luis Fabián, Pl. 11 matutino, 26-03-12).

Por lo tanto, esta argumentación puesta en juego para justificar acciones y comportamientos declara la idea de que un docente que no comprenda la lengua de sus alumnos puede tener como resultado que los alumnos obtengan un menor conocimiento, esto por la falta de comprensión que existe. Ciertamente en el nivel medio superior en nuestro país existe una ausencia de una educación cultural y lingüísticamente pertinente y relevante al modelo educativo ya que el Estado Mexicano considera que en el bachillerato los indígenas deberán integrarse a la educación general donde la lengua oficial sea el español, tal como afirma Bartolomé y Barabas (1999:22) Debido a esta exclusión, el peso de las lenguas y las culturas indígenas pierde valor como recurso de enseñanza en las aulas.

A pesar de la falta de atención a estos factores y de acuerdo a lo que mencionan los profesores del plantel 57 que entiende la lengua de sus alumnos, comentan que no es que el tsotsil sea un problema para ellos el no poder aprender, el problema también es que como docente no se ubican en el contexto en el que están y todo lo quieren dar en español utilizando términos “muy elevados” y eso provoca que los no comprendan; por su parte la profesora Antonia de lengua materna tsotsil agrega diciendo: “Creo que el profesor necesita entender el entorno donde estamos viviendo y no verlos como objetos pasivos que nada

más están ahí para recibir algo si no, porque también entender su contexto socio cultural y lingüístico para poderlos ayudar”.

El profesor Regino, cuya lengua materna también es el tsotsil, agrega que en el caso de los profesores que no comprenden la lengua de los alumnos no existe la fluidez en el proceso de aprendizaje, sumado a que los docentes no ubican el contexto de los alumnos y sus necesidades propias.

Lo anterior nos hace repensar que el lenguaje es un elemento fundamental en los procesos de construcción del conocimiento y la lengua materna es el principal medio de comunicación que posee el alumno para vincularse con el ambiente escolar.

A pesar de ser un constante reclamo de algunos de los profesores que laboran en contextos indígenas/rurales, éstos han quedado invisibilizados en la práctica educativa a pesar de que la Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas de 2003 reconoce el “derecho de todo mexicano a comunicarse en la lengua de la que sea hablante” en todos los ámbitos, y garantiza, entre otros derechos, el acceso de los indígenas a la educación obligatoria “bilingüe e intercultural” y la asistencia jurídica con traductores. Así como también el Programa Sectorial de Educación 2007-2012, en el objetivo 2.11 que a letra dice:

2.11 Promover el conocimiento, reconocimiento y la valoración de la diversidad cultural y lingüística de nuestro país en todas las modalidades de la educación media superior.

A pesar de existir ambas leyes, estos derechos y objetivos no se han visto atendidos en la realidad. Para el caso del Colegio de Bachilleres de Chiapas se ha generado desde el año 2001 el Programa de Habilidades lingüísticas (THL)¹¹ que tiene como misión:

¹¹ En el libro: “Despertando mi creatividad”, editado por COBACH, menciona que “este subsistema actualmente inmerso en un proceso de consolidación de la Reforma Integral de la Educación Media Superior exige dotar a la juventud de las mejores herramientas de cara a su tránsito a la educación superior, el cual conjunte todos y cada uno de los aspectos que inciden en el proceso de enseñanza-aprendizaje ante un contexto social plural, generosamente étnico, de renovación y cambio constante.” En este programa se abordan cuatro módulos: Explorando mi creatividad, construyendo mi aprendizaje creativo y transformando mi perspectiva de vida con creatividad. En este programa se agrega que la misión del Taller de Habilidades Lingüísticas “es un espacio creado por el Colegio de Bachilleres de Chiapas, cuya finalidad primera es atender a estudiantes indígenas hablantes de alguna lengua materna para solventar problemas de comunicación en el idioma castellano, trabajando con base en cuatro ejes: expresión oral y escrita, comprensión lectora, comprensión auditiva y reflexión sobre la lengua”, así también “su visión es ser uno de los principales escenarios en nuestro Estado que contribuya de manera significativa al desarrollo de las culturas indígenas de Chiapas, a través del manejo eficiente del idioma castellano sin perder las identidades de las lenguas originarias.

Atender a estudiantes indígenas hablantes de alguna lengua materna para resolver problemas de comunicación en el idioma castellano, trabajando con base en cuatro ejes: expresión oral y escrita, comprensión lectora, comprensión auditiva y reflexión sobre la lengua.

Programa que desde su instrumentación y ejecución carece de una evaluación pertinente a las necesidades de la población. Este programa se ejecuta principalmente en zonas indígenas del Estado de Chiapas que tiene presencia en el Colegio de Bachilleres y en el cual los docentes que participan realizan una base de datos virtuales concentrados en una plataforma, seguido a su instrumentación que tiene como objetivo castellanizar a los alumnos como especifica el programa y así poder “solventar problemas de comunicación en el idioma castellano”. Ciertamente una de las problemáticas que enfrentan los pueblos originarios es la fuerte dominación lingüística que se da en escenarios escolares principalmente en escuelas de educación media superior en las que básicamente sólo se habla el castellano, esto con fines de prosperidad y adaptación al medio:

“Los alumnos necesitan dominar mejor el castellano, es como van a poder ingresar a la universidad o buscar un trabajo, imagínate que no hablen bien, muchos no serán aceptados ni en la universidad, ni en un trabajo” (Prof_Lorena Cobach11_Vespertino_22-03-12).

Estas ideas discriminatorias tienen como eje central el que los alumnos son considerados culpables por ser de un grupo étnico indígena, condición que podría ser superada aprendiendo el castellano para la obtención de un empleo o para el ingreso a la universidad. A partir de estas referencias, se considera necesario establecer mecanismos que lleven a la modificación sustancial de las prácticas pedagógicas discriminatorias y que se estimule a maestros y maestras a ensayar nuevas estrategias docentes que respondan a las particularidades de los alumnos. En este contexto, el reto de las instituciones dedicadas a la formación de maestros es enorme pues se trata también de replantear el rol que la sociedad ha asignado al docente, para imaginar una formación diferente que prepare a los maestros y maestras frente a los escenarios de diversidad social y cultural en los que se enfrenta.

En este sentido, un profesor que trabaja en una comunidad indígena debe estar preparado para analizar y comprender los procesos políticos, sociolingüísticos, culturales y psicológicos en los que niños y jóvenes indígenas se encuentran. Jung (1994:279) menciona que estos procesos son colectivos e individuales a la vez, implican tanto los conocimientos, como las motivaciones, los valores y las habilidades relevantes para desempeñarse en forma

competente y segura en contextos específicos. Por lo tanto, la formación docente tiene que ser un proceso de búsqueda, de investigación pedagógica y cultural.

Por su parte, algunos de los alumnos que se entrevistaron, contrastan la idea de que, por un lado, es mejor que los profesores hablen la lengua materna, mientras que otros prefieren que sus profesores hablen el castellano:

Cuadro 4. Argumentos que contraponen el que los docentes hablen o no el castellano en la escuela.

Argumentos que prefieren que su profesor hable o entienda su lengua materna	Argumentos que prefieren que sus profesores hablen solamente el castellano
<p>“Lo que me gusta es que hay dos buenos maestros que entienden el tsotsil y si no entiendo una palabras en español, les puedo decir en tsotsil, y así comprender lo que el maestro nos está enseñando.” Mateo, Pl. 57</p>	<p>“Es mejor que los maestros hablen más el español, ya que presenta mayores ventajas, por ejemplo si vamos a una ciudad podemos hablar más el español [...] mi familia no habla el español y si van a una ciudad se les dificultara por eso tendré que enseñarles para que entiendan el idioma de la ciudad, por eso creo que sea una ventaja que los maestros hablen solo el español, porque así nos enseñan, hablar español es entender las cosas bien y eso no es olvidarme de mi dialecto tsotsil y así ya tengo más ventajas de aprender más y mi meta es aprender también el inglés, me fascina aprender inglés, serían ya tres idiomas los que podría manejar.” Bernardo, Pl. 57</p>
<p>“Los profesores que hablan nuestra lengua son buenos, se les tiene más confianza para poderse acerca y aclarar nuestras dudas.” Ramón, Pl. 57</p>	<p>“Considero que el profesor que trabaja en una comunidad debe enseñarles mejor el español para tener mayores oportunidades para relacionarse con la sociedad”. Maribel, Pl. 11 Matutino</p>
<p>“La posibilidad que los profesores hablen una lengua indígena, tienen con ventaja tener una mayor capacidad para explicar algo que no entiendan en la lengua español.” Carlos, Pl. 57.</p>	

En un primer plano se tiene la visión de que utilizar la lengua materna indígena de los alumnos como recurso temporal para facilitar y agilizar la transmisión del conocimiento, permite llegar a ser una “lengua puente” como vía de acceso al conocimiento por parte de los alumnos, así como también la posibilidad de tener más confianza para acercarse a ellos y poder manifestar las dudas que tengan.

Contrario a lo anterior, se valora más la necesidad de tener un profesor que hable el español con la finalidad de “entender el idioma de la ciudad”, así como también tener mayores oportunidades para relacionarse con la sociedad, esta es otra forma de concebir y pensar que a través del uso en las clases permitirá que se abran las oportunidades para el ingreso a la universidad, al campo laboral o simplemente a la comprensión de los contenidos en clase. Por lo tanto, es importante analizar que en ambos casos lo importante es que se logre desarrollar la competencia comunicativa en español.

Partiendo de este doble escenario, se considera que aún falta replantear la figura del profesor en contextos de diversidad cultural, aprender a estimular capacidades que permitan la implementación de nuevas propuestas pedagógicas bilingües interculturales. Es debido a esto que la formación inicial de maestros en y para las zonas indígenas comiencen a ser vistas como prioritarias y se generen programas reales de formación de maestros para las diferentes situaciones que la educación en contextos de diversidad social y cultural debería atender, puesto que la mayoría de los estudiantes no valoran su lengua originaria, desean adquirir el español con el apoyo de los docentes, ellos son quienes deberán orientarlos en ese sentido. De acuerdo a lo que dice López (1997:70), se requiere que los profesores estén en posibilidad de dirigir el aprendizaje de y en lengua materna y de y en una segunda lengua, aprovechando la cotidianidad como recursos pedagógicos que permitan un desarrollo integral del educando.

Considerando lo anterior, algunos de los profesores tienen la idea de que los alumnos que comprenden y hablan el castellano son quienes obtienen mejores resultados en sus calificaciones, en palabras de la Orientadora Educativa del plantel 57 de Chamula, menciona que los alumnos que hablan y comprenden el castellano “van mejorcitos, son ellos quienes apoyan a sus compañeros en explicarles las dudas y dificultades para tratar de comprender al profesor”. Al igual que otro de los profesores de ese mismo plantel, menciona que cuando a los alumnos se les dificulta entender al profesor en clase, aquellos que comprenden mejor el español sirven de puente para explicarles las tareas o los temas que se ven en clase.

Uno de los profesores del plantel 57, considera que es una ventaja que lleguen a estudiar a ese plantel solamente los alumnos que hablan español, ya que en muchas de las ocasiones son quienes explican a sus compañeros todo lo relacionado a las tareas y actividades que los

profesores dejan en cada una de sus asignaturas. Javier, alumno de ese plantel, piensa que es bueno que lleguen compañeros que hablan el español, ya que son ellos quienes les ayudan a hablar el español con la finalidad de comprender mejor al profesor.

La idea que se tiene en relación a los alumnos que comprenden y hablan el español en un contexto indígena, es importante analizarlo desde la idea homogeneizante de la educación que veíamos anteriormente. El alumno que no habla la misma lengua que el profesor y algunos de sus compañeros, es un alumno al que se le dificulta obtener buenos resultados académicos, esto nos hace pensar en relación al efecto de hablar español y la obtención de mejores resultados en la escuela, situación que la gran mayoría de los profesores argumentan en su práctica diaria.

Lo mismo sucede con la idea que tienen algunos de los profesores que laboran en el plantel 11, quienes mantienen la idea de que los alumnos que provienen de una comunidad indígena y según dicen que “*apenas entienden el español*”, obtienen menor avance académico en relación a los alumnos que hablan o comprenden mejor el español, situación que se le atribuye el problema a los y las estudiantes y no a la escuela a través de un discurso hegemónico que tiene sus orígenes en las políticas de Estado y, en muchos de los casos, la escuela no considera adecuar sus contenidos a la realidad de los estudiantes y con esto ellos enfrentan los problemas de comprensión, de interés y motivación por aprender muchos contenidos que no les son significativos.

Por lo tanto y de acuerdo a lo anterior, esta visión que se tiene en relación al rendimiento académico de los alumnos de lengua materna indígena mantiene una idea de desvalorización de los propios saberes de los estudiantes, la lengua pasa a ser un factor que media el proceso de aprendizaje y rendimiento académico de los estudiantes.

Esta situación, en muchas de las veces resulta ser mayor, cuando el factor de rendimiento académico es asociado al fracaso escolar, lo que significa que muchos de los alumnos que se les dificulta hablar o comprender el español llegan a reprobar y prefieren darse de baja de la escuela, como veremos más adelante cuando se aborde el tema de la permanencia y deserción de alumnos.

Uno de los aspectos que más resaltan son las relaciones que establecen los alumnos de lengua materna español y los alumnos de lengua materna indígena, por ejemplo, algunos de los profesores que trabajan en el plantel 57, mencionan que los alumnos que comprenden solamente el español y que estudian en este plantel son marginados y excluidos de los alumnos que hablan el tsotsil y al respecto la Orientadora educativa de Chamula menciona que:

Difícilmente los alumnos de aquí logran aceptar en su totalidad a los alumnos que vienen de fuera, entonces ahí hemos identificado cierto tipo de racismo, así lo hemos identificado [...] por eso algunos de ellos se van porque no logran interactuar y desafortunadamente los alumnos que son de aquí [se refiere a los alumnos del plantel 57 “Chamula”] a pesar de que tu trabajas con ellos, con integración grupal con la sensibilización, con el trabajo de que es bueno agruparse, juntarse como grupo y apoyarse, ellos difícilmente lo aceptan. (Prof. Beatriz, Pl. 57, 16-10-13).

Lo que se observa es que las relaciones que se establecen en el plantel 57 entre alumnos que tienen lengua materna español y alumnos de lengua materna indígena mantienen ciertas distancias en el trato, muchos de los alumnos entrevistados de lengua materna español que estudian en ese plantel comentan que ya no encontraron espacios para estudiar en San Cristóbal, porque solo esperan un semestre para solicitar el cambio de plantel, lo que implica una oportunidad para seguir estudiando.

Muy pocos de los que ingresan al plantel 57 de Chamula y que tienen lengua materna español deciden cursar sus seis semestres en esta escuela y a pesar de que algunos logran tener buenas relaciones con los alumnos originarios de Chamula, les es útil estudiar en ese plantel, ya que consideran que han aprendido algunas palabras en tsotsil, ellos al escuchar una palabra la copian y tratan de ampliar su vocabulario, todo esto con la finalidad de tener un mayor acercamiento con los alumnos hablantes de una lengua indígena, así como también creen que en algunas de las universidades uno de los requisitos es hablar una lengua indígena y el estudiar en Chamula, será una posibilidad para aprender a hablar la lengua de la comunidad y poder tener acceso a la universidad. Es esta quizás una de las oportunidades y ventajas de hablar una lengua indígena, como veremos más adelante.

Por su parte, los alumnos que estudian en el plantel 11, la situación se revierte para los alumnos que son hablantes de una lengua indígena, ya que para algunos de los alumnos que tienen lengua materna español menciona que sus compañeros que no dominan el español son discriminados, no son aceptados por el grupo de amigos, se burlan los compañeros de

su forma de hablar y por lo tanto prefieren no participar en el grupo. Abner, del plantel 11 matutino, menciona que los alumnos que provienen de alguna comunidad buscan a alguien quien sea hablante de su misma lengua con la finalidad de poderse sentir acompañados.

La necesidad de permanecer en la escuela lleva a los estudiantes de lengua materna indígena a desarrollar prácticas y buscar diversas estrategias para obtener efectos positivos en su desempeño académico y personal. En algunos de los casos, los estudiantes manifestaron la necesidad de mantener una conducta aislada y solitaria, especialmente cuando se les dificulta hablar en español con la finalidad de no ser discriminados de manera directa, de tal suerte que es posible afirmar que destacan como prácticas recurrentes, por ejemplo alejarse de la convivencia constante con compañeros, es decir, asumir una conducta más bien solitaria y, concentrarse en el estudio mientras que la competencia lingüística no sea un requisito para su desempeño.

Muchos de los alumnos que estudian en el plantel 11 y que provienen de una comunidad indígena mencionan que al llegar a la escuela se encontraron con un ambiente muy diferente al de su comunidad, desde la propia urbanización, las modas de vestir diferente al de su comunidad, la forma de hablar de sus compañeros y la falta de confianza para poder platicar con sus compañeros originarios de la ciudad, por lo que Jorge, alumno del plantel 11 vespertino refiere que: *“hay compañeros que se burlan de cómo hablamos, repiten las palabras de cómo las pronunciamos, uno se equivoca y ya lo toman de burla y de relajo, eso creo que es como discriminación”*. En otro caso, nos comenta que algunos de sus compañeros aprenden una grosería en lengua indígena para molestarlos, es por eso que muchos solamente hablan el español en la escuela.

Estas relaciones que se dan en la escuela y que son invisibilizadas, por ejemplo, el racismo y la exclusión con la que han vivido los pueblos indígenas, sobre todo en el proceso de colonización al que han sido sometidos hasta el momento no se han sido suficientes los esfuerzos orientados a mejorar el reconocimiento de la diversidad y promover relaciones interculturales más equitativas en ambientes educativos, sobre todo en el nivel medio superior, como se hace notar en esta investigación. A pesar de que en México se ha planteado la modalidad educativa bilingüe intercultural con el fin declarado de responder a las necesidades socioculturales de cada grupo indígena, principalmente en la educación preescolar y primaria, la cual es un segmento de la educación escolarizada que se imparte en

el país; tanto la educación secundaria como en los niveles medio superior y superior no tienen programas bilingües que consideren a la mayoría de la población indígena.

La gran mayoría de los alumnos que estudian en el plantel 11 matutino y vespertino de lengua materna castellana, consideran que los alumnos que provienen de una comunidad hablan todos español, por lo que la lengua indígena es útil solamente cuando regresan a sus comunidades, en los dos turnos del plantel 11 no es común escuchar hablar a los alumnos en su lengua materna.

Consideran los alumnos del plantel 11 matutino y vespertino de lengua materna español que los compañeros que vienen de alguna comunidad deberán todos hablar español, Carlos del plantel 11 vespertino dice que:

Aquí ya nadie habla la lengua de las comunidades, aquí ya les da pena que los escuchen, aquí todos hablan español. Aunque está bien que hablen dos lenguas porque entienden más, entienden dos lenguas, pueden entender y comprender en su comunidad y la ciudad, es muy bueno. (Carlos, Pl. 11, Vespertino, 20-03-12).

Ramón de lengua materna indígena y que estudia en el plantel 57 de Chamula, considera que la lengua se enfrenta a un mundo cambiante, ahora es necesario hablar y comprender el castellano, por lo tanto:

[No hablar castellano] no pueden entender a los otros, en este caso a los profesores [...] Estamos en un tiempo en que la lengua se está adaptando al mundo cambiado, ahora todo es en español, muchos de nosotros mezclamos nuestra lengua con el español, pero llegara su momento en que sea puro español para solo comunicarnos así. (Ramón, Pl. 57, 11-03-13).

Esta valoración que se le da mayoritariamente al español como vía de comunicación en la escuela y a pesar de que en los últimos años se ha hecho un esfuerzo en la educación indígena, sigue predominando una educación más de transición hacia el uso del español y no sobre la base de la preservación de las lenguas originarias, por ejemplo, en comunidades con educación bilingüe a partir del quinto grado de primaria se empieza a preparar a los alumnos en el español porque en la secundaria hay menos posibilidades de entrar a una escuela bilingüe y como ya se ha mencionado, en el bachillerato la lengua más usada es el castellano, quienes consideran que su lengua es más importante que cualquier otra, sobre todo por cualquier lengua hablada por los indígenas. En este sentido, Gutiérrez (2014: 94-95) menciona que se señala al otro como inferior por considerar que el español es el idioma de los “ciudadanos de primera clase”.

El Programa de Revitalización, Fortalecimiento y Desarrollo de las Leguas Indígenas (2010)

afirma que:

Las comunidades lingüísticas se enfrentan a procesos de globalización económica que apuntan hacia la homogeneización lingüística y cultural, así como a una creciente marginación socioeconómica y al incremento de la migración, lo que provoca que la diversidad cultural y lingüística sea subvalorada por la sociedad no hablante de lengua indígena. Esta situación ubica a los indígenas en desventaja para acceder a las ofertas de servicios y desarrollo que ofrecen las instituciones y es una de las causas que contribuyen a la desaparición de una lengua y obligan a los hablantes de lenguas indígenas a utilizar el castellano.

En este sentido, el choque que genera en los alumnos que poseen una lengua materna indígena cuando se van a la ciudad es fuerte, por ejemplo, Tereso del plantel 57, dice que algunos de sus compañeros que se fueron a estudiar a la ciudad regresan solamente hablando español y ya no hablan su lengua de origen, y agrega diciendo:

Creo que ya regresan con vergüenza de ser de aquí, algunos ya no quieren ser indígenas y quieren ser de San Cristóbal, se burlan de nosotros, porque ellos presumen que ya hablan mejor el español, se sienten diferentes, el problema es que en la ciudad no los aceptan y aquí tampoco, así que convierten su identidad, en cambio aquí nos llevamos todos bien, porque sentimos que todos somos iguales y tenemos las mismas raíces. (Tereso, Pl. 57, 12-03-13).

De acuerdo a lo que comenta Tereso existe también una fuente de valores identitarios, del nosotros y los otros, por ello, partimos de acuerdo con Gutiérrez (2014: 95) que la identidad se comprende como aquel núcleo en el cual se conforma el yo, porque la formación de la identidad es un proceso que comienza a confundirse a partir de ciertas condiciones propias de la persona, presentes desde el momento de su nacimiento, junto a ciertos hechos y experiencias básicas. A partir de lo anterior, la identidad se forma otorgándonos una imagen compleja sobre nosotros mismos que nos permite actuar en forma coherente según lo que pensamos.

Como es posible pensar, el contexto sociocultural en el que el individuo se encuentre en continúa relación es fundamental y decisivo en la formación de su identidad. En ese sentido, Eleuterio de lengua materna indígena que es alumno del plantel 11, vespertino considera que algunos de sus compañeros se olvidan de su lengua, se ponen en vergüenza de saber otra lengua distinta a la de la mayoría de sus compañeros, “aunque está mal que les de pena”, por lo que muchos no hablan en español porque se burlan de la pronunciación de las palabras.

En muchos de los casos, considero que si bien es cierto no se olvidan de su lengua los alumnos que provienen de una comunidad, existe un desplazamiento lingüístico al español que funge como papel comunicativo en la interacción primaria dentro de una población de hablantes en español mayoritariamente, además que se considera que hablar el español les permitirá mayores oportunidades para la permanencia en la escuela, el ingreso a la universidad o la búsqueda de un empleo.

Contrario a lo anterior, es importante reconocer que la valoración que se le da a la lengua indígena en un contexto urbano/rural es muy diferente, por ejemplo, los alumnos emplean su lengua materna indígena para aclarar dudas sobre los temas que explica el profesor, así también discuten sobre el significado de algunas de las palabras que no comprendan, realizan las tareas utilizando su lengua materna, hablan en su lengua para tomar acuerdos grupales o simplemente platican en lugares de convivencia dentro de la escuela.

En otro caso, coinciden los profesores del plantel 11 que el único día donde resaltan el valor de las lenguas en los alumnos es el día de muertos, ya que los alumnos elaboran altares tradicionales de las comunidades indígenas de Chiapas y los alumnos como parte de las festividades del día de muertos, se visten con trajes típicos, así como también hablan en su lengua materna indígena para explicar el significado de los altares.

Este evento es el único que resalta y valora la lengua indígena tanto en el contexto urbano como indígena, por lo que, para este caso en el estudio de los dos bachilleratos aún sigue prevaleciendo que la figura del indígena es un orgullo en México solo en el sentido histórico y en algunos casos artísticos y de rescate de las tradiciones del país. Se asume la idea en los centros escolares del indígena folklorizado, que no vaya más allá de su demostración de tradiciones ancestrales y rituales, pero ya en procesos de aprendizaje, tal y como analizamos anteriormente, el tema de la diversidad lingüística y cultural en las escuelas como en el país no deja de ser un problema para el desarrollo olvidándose de esa riqueza en los procesos educativos.

Hasta el momento se han visto las diversas situaciones con las que se enfrentan alumnos y docentes en la interacción con lenguas maternas distintas. Pero el problema es aún mayor

cuando se trata de enseñar una lengua extranjera como el inglés¹² (DGB, 2008) que está contemplada dentro de la currícula y que se vive con sufrimiento por la mayor parte de los estudiantes. De hecho, algunos docentes que imparten esta materia llegan a sentirse frustrados por su trabajo, en otros casos a recurrir a estrategias poco convencionales, debido a que los estudiantes no comprenden lo que les están enseñando, como manifiesta la docente de inglés en el Cobach 57 de San Juan Chamula:

[...] en general cuando estamos ahí en el aula, el inglés si les cuesta un poco de trabajo pero entre ellos se comunican con su lengua, entonces ya comunicándose ellos con la lengua para que traten de entender un poco la materia y bueno doy las indicaciones por lo regular las doy en inglés, si el alumno no comprende les doy en español y pues si alguien definitivamente no comprende el español, ya le encargo un compañero para explicarle en su lengua para que exista mejor entendimiento. (Prof. Laura, Pl. 57, 12-03-13).

Como puede apreciarse, la enseñanza de inglés es otra de las violencias simbólicas que se imponen en el aula, en general, en contextos marginados, dicha enseñanza casi se reduce a transmitir información o vocabulario sobre esta lengua que no logra ser comprendida por la mayor parte de los estudiantes. La profesora citada reconoce todas estas deficiencias:

es un poco difícil, porque, algunos no comprenden el español como ellos mismos lo dicen y venir a enseñarles inglés, si es un poco difícil, pues más que nada mediante dibujos para que yo les vaya explicando igual de inglés a español para que ellos traten de entender con el vocabulario más sencillo [...]. Lo que permite comprender que las formas y estrategias que lleva a cabo la maestra son las mínimas requeridas para la comprensión de su asignatura. (Prof. Laura, Pl. 57, 12-03-13).

Con este ejemplo, vemos como se reproduce una enseñanza que es poco útil como conocimiento significativo para los alumnos, que demuestra nula efectividad porque es incomprendida por los alumnos, pero que, paradójicamente, tiene, al igual que el español

¹² En los planes y programas de estudio en el bachillerato general, esta asignatura es denominada: Lengua Adicional al Español (LAE), y pertenece al campo de conocimientos de la Comunicación junto a las asignaturas de Taller de Lectura y Redacción (TLR), Literatura e Informática. Este campo de conocimiento conforme al Marco Curricular Común, tiene la finalidad de desarrollar entre los estudiantes las capacidades de leer críticamente, argumentar sus ideas y comunicarse en su lengua materna, en un primer momento y en una segunda lengua, así como emplear los recursos tecnológicos a su alcance como parte de sus medios e instrumentos de comunicación. De esta manera, el objetivo central de la asignatura de Lengua Adicional al Español es de desarrollar la competencia comunicativa del estudiante en una segunda lengua todo ello a través del desarrollo de las cuatro habilidades comunicativas de la lengua: comprensión auditiva y de lectura; producción oral y escrita.

En el documento sobre *Orientaciones para la enseñanza del inglés en el bachillerato general*, editado por la SEP en el 2010, argumenta que la idea de enseñar inglés es dar la posibilidad de a las y los estudiantes de comunicarse en una segunda lengua, con personas dentro y fuera del país; brindarles herramientas necesarias para el conocimiento y el desarrollo de las cuatro habilidades lingüísticas básicas (escucha, habla, lectura y escritura), así como una serie de sub-habilidades, cuyo objetivo primordial es el dominio del idioma. En esta línea, el aprendizaje del idioma inglés debe desarrollarse en contexto y las actividades deben proveer oportunidades para que al desarrollar un tema central, se logren integrar las habilidades por medio de actividades reales.

prestigio como lengua, cosa que no sucede con el tsotsil y tseltal que son las lenguas maternas de los estudiantes, y que como hemos visto se devalúa en las relaciones y en las ficciones que crean y recrean los docentes y alumnos, vislumbrando un futuro donde para éstos, la lengua indígena no tendrá ningún sentido.

En este contexto, cabe preguntarse cuántos maestros y maestras que trabajan en áreas indígenas sienten frustración como profesionales y como personas al no contar con los instrumentos para ayudar a los jóvenes indígenas a aprovechar, de la mejor manera posible, su lengua y los conocimientos y saberes aprendidos en el hogar y en la comunidad y para salir airoso de su experiencia escolar. Desde este punto, la Reforma Integral de la Educación Media Superior, no especifica ni atiende esta condición, por lo tanto, la mayoría de los docentes no cuentan con estrategias y recursos para promover acciones que impacten a la comunidad escolar.

Por último, la lengua presenta otra variante y tiene relación con la continuidad de estudios, ya que la gran mayoría de los alumnos entrevistados mencionó que una de las posibilidades para ingresar a la universidad o encontrar un empleo una vez concluido el bachillerato es hablar el español. Tereso, por ejemplo, del plantel 57 Chamula, considera que es una ventaja hablar el español, ya que al ir a la ciudad puede entender lo que hay en la ciudad y agrega que:

Mientras estamos aquí en mi comunidad está bien que mantengamos nuestra lengua, pero si salimos a la ciudad entonces ya no nos sirve de mucho hablar nuestra lengua porque poco entenderíamos de lo que hay en la ciudad. Por eso creo que beneficia mucho hablar bien el español, dominarlo bien, si no, si hay problemas, porque si vamos a la universidad ya no hay indígenas y solo mestizos. (Tereso, Pl. 57, 12-03-13).

Existen discursos dominantes en los que se afirma que para enfrentar el contexto urbano deberán hablar el español; así también considera Javier, alumno de lengua materna español del plantel 57 de Chamula, que los alumnos que solamente hablan una lengua indígena tienen desventajas al no poder hablar con “los cashlanes”¹³, además que hablar el español podrían tener mayores oportunidades para estudiar la universidad y encontrar un trabajo.

¹³ El término “cashlane”, según los alumnos entrevistados en el plantel 57 de Chamula, refieren que es una palabra que se utiliza principalmente en las regiones indígenas tsotsiles de México para nombrar a las personas mestizas.

Desde esta óptica, el caso de los alumnos que únicamente hablan la lengua materna indígena se considera una desventaja, por un lado no pueden hablar con “los cashlanes” como dice Javier, pero por otro lado, cuentan con menores oportunidades para estudiar la universidad o conseguir un trabajo, esto implica que el uso del español ofrece mayores ventajas dentro de un contexto urbano, a diferencia del uso y valoración que se da a una lengua indígena en un contexto indígena, es mayor para el fomento a las relaciones, la vía para el dialogo en la resolución de tareas y/o actividades, así como también para comprender las palabras que no conocen en español.

Por otro lado, muchos de los padres indígenas coinciden en mandar a sus hijos a estudiar a la ciudad para poder dominar mejor el español, con esto se puede notar que mantienen la idea de que aprender a hablar el español significa un recurso necesario e imprescindible para la continuidad de estudios o para el ingreso al campo laboral. Las familias terminan convencidas que es mejor que hable el español para su propia integración al contexto urbano.

Uno de los factores que media esta posibilidad entre hablar español y mantener la lengua materna indígena es la que se encuentra referida por algunos de los alumnos quienes consideran que es importante preservar la lengua indígena como vía de acceso a las escuelas normales, ya que dicen que ahora dan prioridad a los alumnos que dominan una lengua indígena para el ingreso a estas escuelas. En ese sentido y a pesar de la idea que mantienen los alumnos para hablar el español y tener acceso a la universidad se sabe que en México, las condiciones de desigualdad y hasta de discriminación hacia los jóvenes indígenas han provocado que no ingresen a la educación superior.

Por lo tanto, para cerrar este apartado, es necesario reflexionar que a pesar de que se inscriban planes educativos en el marco del respeto lingüístico de los pueblos originarios, es necesario desarrollar más esfuerzos para la atención a la población hablante de una lengua indígena. Como veremos más adelante, es importante el reconocimiento de los escenarios de diversidad social y cultural sin pretender unificar los saberes y conocimientos que todo alumno debe poseer en el marco de la adquisición de las competencias básicas de aprendizaje.

A continuación se analizará la cuestión de la igualdad-desigualdad de género en el bachillerato, comenzando con la delimitación del concepto y su práctica en dos bachilleratos en los altos de Chiapas.

8. Igualdad-Desigualdad de Género en el Bachillerato

La Secretaría de Educación Media Superior considera que en todos sus niveles debe tomarse en cuenta la equidad de género para garantizar el acceso pleno a la educación y las condiciones de igualdad, es por eso que en este apartado se analizan los discursos y las prácticas referentes al trato entre hombres y mujeres en dos planteles del Colegio de Bachilleres de Chiapas (Plantel 11 y 57).

El concepto de género es una construcción social de lo que “deben ser” las mujeres y los hombres desde el nacimiento, y varía en el tiempo de acuerdo a los contextos y las culturas. El género es utilizado como concepto, como categoría y como herramienta de análisis.

Según Lagarde:

El género es una construcción cultural simbólica que se hace a partir de los sexos biológicos. Nacer con genitales masculinos o femeninos significa que, a partir de una característica biológica, se asigne a la persona una manera de ser mujer u hombre, con formas de comportamiento, de actitudes,, destrezas y roles específicos para desenvolverse y ocupar un lugar en el mundo; se da una asignación genérica masculina o femenina. (en Sayaanvedra y Flores, 1997:5)

Esta asignación de papeles y comportamientos diferenciados se presenta en muchos aspectos de la vida y la educación es uno de ellos; para las políticas públicas en México, el Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012 en el aspecto del Desarrollo Humano Sustentable, en su tercer eje estratégico de igualdad de oportunidades, contemplaba la transformación educativa en un marco de diversidad y de igualdad entre mujeres y hombres, dirigido al desarrollo educativo del país a través, entre otros, del objetivo 16: “Eliminar cualquier discriminación por motivos de género y garantizar la igualdad de oportunidades para que las mujeres y los hombres alcancen el pleno desarrollo y ejerzan sus derechos como tal”.

Así entonces y, a pesar de lo dispuesto en las políticas educativas y gubernamentales, existe otra realidad que marca el proceso de atención a las diferencias de género en la Educación Media Superior sobre todo en el contexto indígena como lo refiere el ejemplo siguiente que marca una clara polarización entre hombres y mujeres, y que se refiere al más bajo rendimiento escolar de las mujeres no tanto por sus capacidades sino por ser mujeres:

Mis compañeras son más tranquilas, no echan relajo, son más tímidas, ellas no están acostumbradas a hablar, muchas de ellas se quedan con las dudas, pero algunas pocas si participan en la clase. Creo que algunas de las mujeres tienen bajo rendimiento porque no hablan, no pueden exponer y además se quedan con las dudas. En cambio mis compañeros a pesar de que hacemos más relajo somos los que más participamos y eso nos cuenta para nuestra calificación. (Mateo, Pl. 57, 28-02-12).

Estos atributos establecen claramente una marcada desigualdad de género entre hombres y mujeres, esta conducta es por tanto aprendida, aprendemos a ver las diferencias en la condición humana con un sentido negativo, discriminatorio. Esa desigualdad la interiorizamos ligada a otras variables de tipo social, cultural y contextual en el que cada persona se desarrolla.

No obstante los esfuerzos de las instituciones educativas y de muchos docentes para propiciar la equidad de género, ésta no logra convertirse en una práctica constante porque en la institucionalización de este enfoque están involucrados factores culturales e ideológicos que generan una gran resistencia social al cambio. Por ejemplo, una característica construida culturalmente sobre el rol de las mujeres es que no pueden opinar ni participar al igual que los hombres, sino más bien deben callar y obedecer, en este sentido, al hacerlo en el ámbito escolar algunos de los profesores identifican una condición de inferioridad cultural y no intelectual como atributo de las mujeres en el contexto rural porque es parte de su medio:

Los hombres se expresan mejor, ya que en el medio indígena la mujer es más inferior, pero les hemos dicho que aquí todos son iguales, pero eso sigue siendo parte de su cultura. (Prof. Regino, Pl. 57, 12-03-13).

Existen éstas dinámicas de oposición y polarización aunque se supone que la escuela tiene un rol determinante en la desaparición de estos estereotipos, éstos han sido aprendidos en el contexto familiar y social lo cual es muy importante ya que los profesores y profesoras de esos alumnos también son parte de una sociedad en la que los prejuicios de género han sido introyectados; en realidad podemos decir que tanto la institución familiar como la educativa están llenas de prejuicios utilizados para discriminar a las mujeres y, aunque las palabras de los profesores se refieran a la igualdad de género, muchas de sus acciones cotidianas están dando el mensaje contrario como lo explica una profesora del plantel 11 que piensa que es más importante atender a los hombres que a las mujeres, argumentando que las mujeres no necesitan tanto apoyo porque son más dedicadas y cumplidas:

[...] Lo que he visualizado es que son más responsables en esta escuela las mujeres que los hombres, pero tampoco quiero decir que los jóvenes no son inteligentes, pero creo que la etapa que está viviendo es tan difícil que orientan su atención al juego, al estar con los amigos, se organizan para ir a tomar alcohol, etc. por eso opino darles mayor atención a ellos en su proceso de crecimiento. (Prof. Aracely, Plantel 11, Vespertino, 27-03-12).

Con este conjunto de ideas preconcebidas, la discriminación se sustenta en gran medida sobre los estereotipos que se han ido generando entorno a la idea que tenemos sobre cómo deben comportarse los hombres y las mujeres. Es interesante observar que los estereotipos masculino y femenino son aprendidos por la socialización, por ejemplo cuando la maestra menciona que son más responsables las mujeres que los hombres, está justificando unas funciones sin que exista una idea racional, pero ha aprendido que en su contexto apoyan esta idea, aunque en la invisibilidad del lenguaje existan procesos discriminatorios.

Sin embargo, algunos hombres jóvenes del medio indígena empiezan a percatarse de esta discriminación y hablan a favor de la igualdad como lo expresa un alumno del plantel 57:

Para mí qué bueno que las mujeres estudian en mi plantel, pero a veces los chavos o mis compañeros las discriminan a ellas diciendo ¿qué hacen ellas aquí?, deberían estar en la casa haciendo la comida o lavando, pero ya en estos tiempos ya es muy bueno que muchas mujeres estudien para lograr un sueño como lo podemos hacer nosotros los hombres. (Leonardo, Pl. 57, 28-02-12).

De igual forma existe una legitimación de estos discursos en la mayor parte de los profesores del plantel 57 basándose en que esta realidad es parte de la cultura y aunque se trate de modificarla con lo que establecen las leyes y normas oficiales gubernamentales, sólo se puede observar una lucha constante por mantener o no la desigualdad de género, como se puede leer en el siguiente comentario de una docente:

Las mujeres aquí aún no han podido sobresalir al mismo nivel de los hombres, o sea aquí el machismo está más alto, el machismo no se puede erradicar aquí, que sucede que hasta las propias mujeres ya aceptan que el que vale aquí es el hombre y cuando ven a una mujer que sobresale, que participa, que cuando habla, que comenta, que tiene muchas amistades tanto con hombres como con mujeres, que es muy abierta, a ese aspecto lo ven mal aun siendo de su propio pueblo que aquí es muy raro que hayan muchachas. Una mujer es sumisa aquí, aquí la mujer debe aceptar todo y aquella que brinca esos paradigmas está mal, entonces por eso las mismas mujeres obstaculizan a sus propias compañeras que sigan avanzando. (Prof. Beatriz, Pl. 57, 16-10-13).

Esto nos lleva a observar la complejidad del problema en sus raíces, y aunque no podemos hablar de un patrón establecido y generalizado para el caso de las mujeres estudiantes de bachillerato, en algunos casos la educación que reciben en casa queda introyectada en ellas,

forma de allí en adelante parte de su concepción del mundo, de la sociedad y de los valores; se convierte en un valor propio, en parte misma de su identidad.

Una de las características primordiales frente a esta conducta introyectada es que gran parte de los procesos de transmisión de conocimientos de las familias indígenas se da de generación en generación y tiene como objetivo primordial:

[...] la casa y sus alrededores, son donde la madre cumple con las prescripciones culturales trascendentes de formar a las mujeres verdaderas. Aproximadamente a la misma edad que cuando los niños a acompañar a sus padres, la madre comienza a introducir a sus hijas en las tareas “propias de su sexo”: alimentar a los animales, lavar los trastos, reavivar el fuego aprovechando los rescoldos del día anterior, cocer los frijoles y cuidarlos para que no les falte agua y fuego, cocer el maíz, saber la cantidad exacta de cal que ha de ponerle, aprender a lavar la ropa de todos los integrantes de la familia. Este proceso se da de manera paulatina y tampoco consiste en el puro aprendizaje de las técnicas de preparación de los alimentos, sino que la enseñanza va acompañada de la inculcación de las estrategias de reproducción del ser de las mujeres, cómo comportarse ante los hombres, ante los adultos de la familia, ante otras mujeres para que sean vista con buenos ojos (Gómez, 2011: 123).

Hasta el momento hemos hablado principalmente de la situación que guarda la mujer indígena en el contexto escolar, sin embargo, como ya se indicó, la postura anterior, no manifiesta una generalidad, ya que vista desde otro plano, en el caso de las mujeres entrevistadas del plantel 57, éstas reconocen el machismo y la situación de exclusión que prevalecen en el plantel, pero también reconocen la importancia para ellas de estudiar y prepararse:

Salir del Cobach es salir con cosas diferentes, por ejemplo aquí hay mucho machismo y las que estudian ya no se dejan y pueden las mujeres irse a la universidad o salir a buscar un su trabajo a la ciudad, creo que es bueno estudiar porque nos hace pensar de otro modo y romper con nuestras costumbres malas de aquí. (Carmela, Pl. 57, 29-02-12).

Yo me gustaría ser licenciada en derecho porque por ejemplo aquí no es justo que un hombre pegue a la mujer, la mujer debe conocer sus derechos para saber que no puede ser pegada, saber también sus obligaciones y que los hombres respeten a las mujeres en mi comunidad. Por eso quiero estudiar de licenciada. El problema aquí en el pueblo es que muchos padres no permiten que las mujeres sigan estudiando, porque nuestros padres nos dicen que debemos ayudar en la casa, porque dicen que las mujeres no pueden hacer muchas cosas como los hombres. (Ana Laura, Pl. 57, 12-03-12).

Ambas alumnas hablan de estudiar para transformar las costumbres, para conocer sus derechos y lograr la igualdad de género; en este sentido las mujeres indígenas saben que su educación, capacitación e incursión en los ambientes laborales de los hombres supondrán un conflicto familiar y social, serán atípicas y tendrán que luchar no sólo con su superación

sino con todo un medio social que es el suyo y en el cual no está permitido que las mujeres “hagan las cosas que les corresponden a los hombres”.

Históricamente, en el campo educativo, las mujeres –y particularmente, las mujeres indígenas- son quienes han tenido menores oportunidades para acceder y concluir en el sistema escolar, por un lado, la pobreza económica hace que la mano de obra de las mujeres sea necesaria para el apoyo de las madres de familia, sin embargo existen causas más profundas que la situación meramente económica que impiden que acuda a la escuela en la misma proporción que los hombres, son prácticas culturales, Falquet (en Gómez: 185-186) lo explica de la siguiente manera:

“[...] la pobreza en sí no justifica que a las niñas se les mande en menor proporción a la escuela y se les saque de ella antes que los varones. La explicación profunda se halla en la concepción diferente que se tiene de las capacidades y destinos de ambos sexos. Las mujeres son casi siempre desconsideradas como alumnas porque su futuro está claramente establecido ya: se tendrán que casar pronto y tener familia, muchas veces en edades en que normalmente apenas acaban la primaria. Darles educación parece a los padres una inversión vana, si solo se van a dedicar al trabajo doméstico”. (Falquet, 1995: 5 en Gómez Lara Horacio, 2011 pp. 185-186).

En este sentido, en lengua tsotzil, podemos decir que no existe una palabra para nombrar a una joven, existe “mujer” y “niña”, pero nada más; lo que sí existe, es un proceso de de preparación para hombres y mujeres para ser visualizados como tales, pero nada más, cuando una menor entra a la pubertad marcada ésta por la llegada de la menstruación, abandona la niñez para ser considerada casadera y pasar al mundo de los adultos.

En contraste, para el contexto urbano o mestizo, no hay duda de que existe una etapa entre la infancia y la adultez: la juventud, en la que los hombres y mujeres jóvenes deberían estudiar, concluir con éxito sus estudios, retrasar lo más posible el matrimonio y tomar precauciones para no tener un embarazo no planeado.

El caso de las mujeres indígenas que estudian en la ciudad y viven en la ciudad son designadas por sus compañeros como “valientes”, tal y como leemos en el argumento siguiente:

Considero que las mujeres que se vienen a estudiar a la ciudad son valientes porque se enfrentan a un modo de vida muy diferente al de su comunidad y no tienen miedo a regresar y ser criticadas, en un futuro ellas son grandes personas y profesionistas, eso estaría muy bien. (José, Pl. 11, Vespertino, 22-03-12).

Y, en el caso de las mujeres de ese mismo plantel 11, ellas consideran que tienen las mismas oportunidades que un hombre:

Ahora ya hay libertad para las mujeres y nosotros podemos hacer lo mismo que un hombre, podemos trabajar y estudiar lo mismo que estudia un hombre, ahora ya hay oportunidad para todos. (Kenia, Pl. 11, Vespertino, 20-03-12).

De acuerdo con el conteo del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) en Chiapas la tasa de analfabetismo de los hombres en 2005 era de 16.2, mientras que para el 2010 fue de 13.47; para el caso de las mujeres en 2005 fue de 26.2, mientras que para el 2010 fue de 21.82. Como se observa siguen aún prevaleciendo condiciones desiguales de ingreso a la escuela y ésta condición se agudiza en poblaciones rurales e indígenas, en donde de acuerdo a lo que se observó en el trabajo de campo aún prevalecen condiciones de inequidad y discriminación hacia las mujeres; el sistema educativo reconoce graves rezagos en los servicios educativos y las desigualdades de género en la EMS, constituye una deficiencia en nuestro sistema educativo que limita las oportunidades de Desarrollo Humano de las jóvenes mujeres quienes no han logrado aún obtener plenamente las habilidades que les permitan resolver problemas con creatividad y eficacia conscientes, y estar mejor preparadas para los desafíos que les presentan la vida y la inserción en el mercado laboral, como lo demuestra la encuesta “Evaluación, Intolerancia y Violencia en la Educación Media Superior” publicada en el portal de la Secretaria de Educación Medio Superior¹⁴

Cabe señalar que el programa sectorial de educación 2007-2012, aunque incluye temas de igualdad de género, no deja clara la relevancia del tema al no ser incluidas explícitamente. Las acciones en materia de igualdad deberían ser incorporadas para respaldar y dar mayor sustento para que las mismas se lleven a cabo. Por ejemplo, este programa sectorial en su objetivo 1 menciona: Elevar la calidad de la educación para que los estudiantes mejoren su nivel de logro educativo, cuenten con medios para tener acceso a un mayor bienestar y contribuyan al desarrollo nacional, lo que en otros términos podría significar para la inclusión de la perspectiva de género la capacitación de los docentes y la actualización de los materiales educativos y los programas de estudio, por lo que es necesario incluir en los

¹⁴ La RIEMS se encuentra enmarcada por el Programa Sectorial de Educación 2007-2012, que contempla las estrategias y ejes necesarios contenidos en los Acuerdos Secretariales, donde se definen las acciones orientadas a generar un mayor acceso y bienestar social, ampliar las oportunidades educativas y reducir las desigualdades entre grupos, así como impulsar la igualdad de género por medios educativos de calidad, gestión escolar e institucional para obtener una educación integral en cumplimiento de los objetivos trazados en el Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012.

programas de formación docente y en los materiales didácticos temas como la reflexión sobre la discriminación, los estereotipos de sexo, violencia de género, entre otros temas.

Por tanto, consideramos que los programas que, supuestamente, incluyen la perspectiva de género tienen debilidades en su diseño. Como muchos programas éstos no incluyen acciones específicas, asumen la equidad como la posibilidad de garantizar un acceso igualitario de la mujer al sistema educativo, sin considerar las condiciones que generan un acceso desigual entre unos y otros. Los programas podrían incluir la perspectiva de género, sin embargo hay una falta de conocimiento, diagnósticos apropiados, y un incipiente interés en incorporar la perspectiva.

Sin embargo, si el objetivo es incluir la perspectiva de género en el sistema educativo, el mayor acceso de mujeres no es suficiente, sino también es importante crear un ambiente de igualdad entre hombres y mujeres y con contenidos que promuevan los derechos de cada grupo, así también es importante considerar frente a una política gubernamental las particularidades de las relaciones entre hombres y mujeres, sus diferentes realidades familiares y sociales, sus expectativas de vida y sus circunstancias económicas y laborales, para dar respuestas adecuadas a cada una de ellas.

La escuela entonces tiene un rol clave ya que es necesario hacer consciente que ya no puede contribuir a la reproducción de estereotipos y su reforzamiento. En este sentido, los directivos, los docentes y alumnos, deberán realizar acciones que incorporen nuevos valores y visiones sobre las relaciones entre hombres y mujeres, el respeto, la igualdad, la erradicación de la violencia, sin permitir acciones asistencialistas que refuerzan la reproducción y el fortalecimiento de las desigualdades de género.

9. La Cuestión Étnica en el Bachillerato

Entre las dislocaciones más importantes que caracterizan la complejidad social actual mexicana están las relaciones inter-étnicas y la profunda transformación poblacional de las regiones urbanas y rurales en el México actual. En este apartado se analizarán las relaciones entre grupos étnicos y el desempeño de indígenas y no indígenas en dos contextos escolares de educación media superior en los altos de Chiapas.

Si bien la temática indígena ha sido un tema recurrente y tradicional en las ciencias sociales, el tema de los *jóvenes indígenas* no ha sido central en la investigación. Varias son las razones que explicarían esta invisibilidad o falta de presencia de los jóvenes y las jóvenes en estudios de investigación en las ciencias sociales a pesar de que los discursos que han surgido en las últimas tres décadas proceden de movimientos sociales tanto multiculturalistas como de los pueblos indígenas que demandan educación y reconocimiento a la diferencia cultural, entre otros aspectos. Este reconocimiento se ha observado en documentos internacionales como la *Declaración Universal de la UNESCO sobre la Diversidad Cultural*¹⁵, en la que se enuncian dos objetivos principales: *En primer lugar, el de asegurar el respeto a las identidades culturales con la participación de todos los pueblos en un marco democrático; en segundo lugar, el de contribuir a la emergencia de un clima favorable a la creatividad de todos, haciendo así de la cultura un factor de desarrollo.* Asimismo, se observa que en algunos países en América Latina han reconocido la diversidad cultural de sus poblaciones. En el caso de México, en 1992 se reformó el Artículo 2º constitucional en el que se reconoce que la nación mexicana tiene una composición pluricultural, en Ginebra del 25 al 28 de noviembre del 2008, durante la conferencia internacional de Educación, se anunció que la educación inclusiva se basa en el derecho de todos los alumnos a recibir una educación de calidad que satisfaga sus necesidades básicas de aprendizaje y enriquezca sus vidas, que preste atención a los grupos marginados y vulnerables y su objetivo final es terminar con todas las modalidades de discriminación así como de fomentar la cohesión social.

Desde esta perspectiva, si bien, los programas intentan incluir a las poblaciones indígenas, el resultado es excluyente cuando el Estado ignora las diferentes lenguas y culturas que habitan su territorio en el diseño de sus programas educativos, además de que se refleja un serio problema de descontextualización y la nula participación de los pueblos originarios en el diseño y aplicación de las políticas educativas. Esta tendencia debilita el uso de las lenguas indígenas, a lo que también se suma la disminución, en algunos casos, de la autoafirmación de la condición étnica de ser indígena. Las políticas educativas que se resuelven y legislan, por lo general, de forma vertical, ignoran en su planeación la presencia de la población indígena, conformada por los pueblos originarios y la inmigración de indígenas que proviene de distintos lugares del país.

¹⁵ La Declaración Universal de la UNESCO sobre la Diversidad Cultural se acordó por una unanimidad en la Conferencia General en su 31ª Reunión, el 2 de noviembre del 2001.

Al respecto se sabe que el indigenismo de Estado que prevaleció durante el siglo pasado, se orientó hacia el integracionismo, categoría teórico-política, que propiciaba la asimilación de los pueblos indígenas a la cultura nacional. De este modo, se fueron imponiendo las políticas integracionistas que se han revestido de un nuevo discurso que combina la exaltación de la diversidad cultural con programas para formar “capital humano” e impulsar el “desarrollo empresarial” de las comunidades indígenas, es así como lo vemos claramente reflejado en los discursos que para los docentes que trabajan en contextos indígenas, existen polarizaciones muy marcadas en cuanto a que se ven reflejas las relaciones y diferencias entre grupos étnicos, tomando en cuenta solamente una cultura, ante estos siguientes argumentos, se defiende la postura de “bajarse al alumno”, como ellos argumentan, principalmente en zonas rurales o indígenas con la finalidad de que el alumno comprenda los contenidos escolares:

Los profesores que no hablan nuestra lengua, no hay fluidez en la comunicación, existe un gran obstáculo de comprensión y entendimiento, existe falta de confianza para acercarse a los profesores, es por eso que para que los alumnos entiendan lo que dicen los profesores en español, los profes tienen que bajarse al alumno y lograr así que comprenda los contenidos. (Prof. Regino, Pl. 57, 12-03-13).

A pesar del reconocimiento a la diversidad étnica y cultural de los alumnos, en el contexto urbano no se reconocen estas condiciones y lo que se espera es que el alumno logre desarrollar las competencias que son comunes a todo alumno de bachillerato sin tomar en cuenta los modos de ver y entender la realidad desde otros elementos y factores culturales:

En la escuela y sobre todo en las zonas urbanas no se toman en cuenta sus modos de pensar y ser indígenas, el maestro tiene la sola intención de enseñar lo que aprendió en la escuela, mientras que la cultura y todo lo demás no tiene sentido y significado en su actividad docente. (Prof. Ángel, Pl. 11, Vespertino 20-03-12).

Estas acciones que narra el profesor Ángel forman parte de un proceso de erosión cultural masiva hacia los grupos étnicos. A nivel nacional lo mismo sucede con las autoridades educativas que justifican la atención a la diversidad social y cultural, con la creación de la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe (CGEIB) y las modalidades de Bachillerato Intercultural (BI) desde el ciclo escolar 2006 en los estados de Chiapas, Tabasco y Tlaxcala con siete planteles: cuatro en Chiapas: San Jerónimo Tulijá, Nuevo Progreso, Amado Nervo y Jol Sacjum en el municipio de Chilón; dos en Tabasco: Guatacala, municipio de Nacajuca, y Melchor Ocampo, municipio de Macuspana, para el ciclo escolar 2008-2009, se abrió otro plantel de BI en el estado de Tlaxcala.

La modalidad de BI, además de los contenidos propios del bachillerato general, incorpora el conocimiento y la valoración de la cultura propia y promueve el respeto hacia otras culturas; tiene entre sus objetivos ofrecer una educación con calidad y pertinencia que promueva el acceso y la permanencia de estudiantes indígenas. La oferta es abierta y dirigida a los egresados de secundaria que desean continuar sus estudios, y promover la educación intercultural para todos.

De acuerdo con la CGEIB (Bachillerato Intercultural. México, 2009), el Bachillerato Intercultural es un modelo educativo incluyente construido con la participación de estudiantes de las comunidades, docentes y especialistas comprometidos con la atención educativa a la diversidad de este país. Los logros del BI están de acuerdo con los planteamientos del Programa Sectorial de Educación 2007-2012, que señala la necesidad de “promover el conocimiento, reconocimiento y la valoración de la diversidad cultural y lingüística de nuestro país, en todas las modalidades de la educación media superior”.

A pesar del reconocimiento y valoración de la diversidad social y cultural, las aulas siguen siendo lugares de encuentros y desencuentros conflictos y luchas de poder. Aquí se encuentran inmersos docentes y alumnos con culturas e identidades propias en permanente construcción, muchos estudiantes sienten que el salón de clases y las instituciones educativas son espacios donde sus modos de vivir y sentir no tienen lugar, incluso muchos terminan abandonándolas, ya que éstas los incluyen formalmente pero los excluyen culturalmente, tal y como menciona Irene, alumna mestiza que estudia en el plantel 57 de Chamula:

[...] creo que los alumnos originarios de Chamula o de alguna comunidad ven otra cosa, y yo veo otra cosa y las cosas que yo conozco ellos no conocen, y de las cosas que ellos conocen pues yo no conozco y por eso no podemos hacer una conversación muy larga, además aquí en el plantel 57, los profesores atienden más al que es originario de aquí, que al alumno que viene de otro lugar. (Irene, Pl. 57, 24-02-12).

Existe una marcada polarización, entre “nosotros frente a ellos”, lo mismo sucede con los docentes que manifiestan su incomprensión de lenguaje y de los modos de vivir en el mundo de los jóvenes indígenas, ante esta situación unos optan por ejercer el poder de su saber y el que les da la institución educativa, mientras que otros tratan de comprender a los alumnos y sus modos de vida, pues consideran que si no lo hacen no habrá aprendizaje. Desde mi punto de vista la ignorancia de las particularidades del alumno, se refleja claramente en la escuela y en el aula, debido a que el docente no ha sabido tomar en cuenta

la formación sociocultural de sus alumnos y por tanto, existe una discriminación étnica. Según el consejo Nacional para Prevenir la Discriminación (CONAPRED) 2010, se entiende por discriminación étnica:

[...] toda distinción, exclusión, restricción o preferencia basada en motivos de raza, color, linaje u origen nacional o étnico que tenga por objeto o por resultado anular o disminuir el reconocimiento, goce o ejercicio, en condiciones de igualdad, de los derechos humanos en las esferas política, económica, social, cultural o en cualquier otra esfera de la vida pública. Se deberá garantizar que todas las personas, independientemente de su origen nacional o étnico, su color o raza, goce de todos los derechos en igualdad de condiciones. (CONAPRED, 2010).

Otro de los fenómenos que sucede es que existe una negación de la identidad cultural por parte de los alumnos que cursan el bachillerato en un contexto urbano, incluso cambian su modo de hablar para ser aceptados, por ejemplo:

Los alumnos que llegan de una comunidad casi no hablan, son más tímidos, tienen miedo a la discriminación, ya que en el plantel donde estudian juzgan a los compañeros por la manera de ser y de actuar, además que ponen apodosos o bien si saben que uno de sus compañeros hablan una lengua indígena. (Carlos, Pl. 11 Vespertino, 20-03-12).

Mientras que uno de los alumnos del plantel 57, reconoce que sus compañeros que deciden estudiar en la ciudad dejan de ser indígenas, tal y como lo menciona a continuación:

muchos de mis compañeros cuando se van ya no quieren regresar a vivir en su pueblo, ya les da pena, ya se quiere identificar como los de allá como un mestizo, como quien dice quiere ya perder su identidad, se quiere olvidar de donde es originario, ya pierde su lengua, cuando regresan ya no quieren hablar su lengua y quiere creer que ya solo hablan español y así, creo que pierde su identidad. (Domingo, Pl. 57, 29-02-12).

Es interesante analizar el comentario anterior, por lo que representa para quienes se quedan en su comunidad de origen y que ven a sus compañeros una vez que deciden irse a estudiar a la ciudad y se identifican como diferentes. Este proceso de inclusión de jóvenes indígenas en un contexto urbano trae como resultado el debilitamiento en la identificación indígena, ya que para sentirse aceptados adoptan ciertas conductas y formas de relación que sepultan su identidad y su bagaje étnico cultural que tienen, creyendo que ciertas colectividades culturales se definan como superiores y consideren inferior su propia cultura. Por lo anterior coincidimos con Terrén (2004:30) cuando dice que:

Los procesos de inclusión y exclusión que se producen en las relaciones étnicas se configuran en una dinámica de conflicto cultural impulsada por sentimientos de gratificación o frustración que generan motivaciones tan diversas como la

creencia en la superioridad del etnogrupo, la percepción de las gratificaciones de la sumisión y la asimilación o la voluntad de resistencia. Terrén (2004:30).

Por otro lado, y a pesar que se tiene el estereotipo de que el alumno que proviene de un contexto rural/indígena, presenta mayor deficiencia en su aprendizaje y con problemas en el manejo de las tecnologías, se considera que a partir del modelo basado en competencias todos tendrán las mismas oportunidades de aprendizaje con un cúmulo de competencias genéricas y disciplinares desarrolladas con la finalidad de que todos tengan las mismas oportunidades para el ingreso a la universidad o al mercado laboral; este proceso globalizador de la educación ha generado nuevas formas de exclusión, de marginalidad y de una mayor inequidad social en la que muestra una verdadera ruptura de los vínculos tradicionales de aprendizaje entre el conocimiento que poseen los alumnos provenientes de comunidades indígenas o rurales y los contenidos que debe aprender “para responder a las exigencias del siglo XXI”.

De ahí la importancia de fortalecer el reconocimiento del otro, desde la perspectiva docente y principalmente dentro del ámbito escolar, ese reconocimiento se encuentra más adelante en el apartado de vivencias de enseñanza de los profesores como la necesidad de generar estrategias más pertinentes y necesarias para la atención a la diversidad social y cultural.

10. Vivencias de Aprendizaje de los Estudiantes y de Enseñanza de los Profesores.

Todo joven que ocupa parte de su tiempo en el contexto escolar se enfrenta a una gran variedad de situaciones, desafíos y estímulos que suelen provocar espacios de relación y tensión en los procesos cognitivos (ideas, pensamientos, actitudes, destrezas). Es por esta razón que en este apartado analizaremos las estrategias que utiliza el alumno para comprender los contenidos y las tensiones a las que se enfrenta cuando el docente tiene códigos y formas distintas a las de los alumnos.

La educación escolar tiene como finalidad fundamental promover de forma intencional el desarrollo de ciertas capacidades y la apropiación de determinados contenidos de la cultura, necesarios para que los alumnos puedan ser miembros activos en su marco sociocultural de referencia. Para conseguir la finalidad señalada, la escuela ha de conseguir el difícil equilibrio de ofrecer una respuesta educativa, a la vez comprensiva y diversificada;

proporcionando una cultura común a todos los alumnos que evite la discriminación y desigualdad de oportunidades, y respetando al mismo tiempo sus características y necesidades individuales.

Tal y como observamos en el capítulo II con relación a las reformas educativas de la educación media superior previas a la RIEMS, una de las principales características que arrojaba el diagnóstico en el sistema educativo del nivel medio superior en México, era la de mejorar los aprendizajes de los alumnos tomando como referencia la calidad, equidad, pertinencia y relevancia, desde la propuesta para el Curriculum Básico Nacional en 1993, para lo cual se definió el perfil básico del bachiller centrado en competencias o habilidades necesarias para la lectura, escritura, comunicación oral y escrita, el acceso a medios de información modernos, el dominio de una lengua adicional al español, el uso de las matemáticas como lenguaje y el desarrollo de habilidades complejas del pensamiento como son la resolución de problemas y la creatividad.

Existen unas necesidades educativas comunes compartidas por todos los alumnos, que hacen referencia a los aprendizajes esenciales para su desarrollo personal y socialización y están expresadas en el currículo escolar. Sin embargo, no todos los alumnos y alumnas se enfrentan con el mismo bagaje y de la misma forma a los aprendizajes en él establecidos; todas las personas tienen capacidades, intereses, ritmos, motivaciones y experiencias diferentes que mediatizan su proceso de aprendizaje, haciendo que sea único e irrepetible en cada caso. Esta condición en muchas de las ocasiones pasa desapercibido por los docentes al tratar los contenidos de sus asignaturas sin tomar en cuenta la diversidad social, cultural y psicopedagógica de los alumnos:

Soy Carmela, soy tsotsil y hablo poco español y con esto se me hace difícil entender lo que dicen muchos profesores, por ejemplo matemáticas y física, no entiendo de dónde salen los problemas, cuando explica el profe ya no sé de dónde salen los números y los resultados, el profe enseña de acuerdo a lo que aprendió en la universidad y así no toma en cuenta el medio en el que estamos. (Dominga, Pl. 57, 28-02-12).

Estos modos de entender el contexto por parte de una de las alumnas del plantel 57, forman parte de un discurso de autoridad en el que el profesor únicamente reproduce lo que sabe, sin importar el medio ni las formas variadas de aprender. Al respecto Gardner (2008: 52), menciona que los seres humanos desarrollamos más unas habilidades que otras, a esto él, le llama “distintas formas de inteligencia y agrega que:

Puesto que todas las inteligencias forman parte de la herencia genética humana, todas las inteligencias se manifiestan universalmente, como mínimo en su nivel básico, independientemente de la educación y el apoyo cultural. [...] La trayectoria evolutiva natural de cada inteligencia comienza con una habilidad modeladora en bruto, por ejemplo, la habilidad para apreciar las diferencias tonales en la inteligencia musical, o para distinguir colocaciones tridimensionales en la inteligencia espacial. Estas habilidades aparecen de forma universal y también pueden aparecer en un nivel superior en la parte de la población que constituye una “promesa” en ese campo.

Para Gardner, durante la adolescencia y la edad adulta, las inteligencias se expresan a través de las carreras vocacionales y aficiones, por ejemplo el caso de la inteligencia lógico-matemática, que empezó siendo una habilidad puramente modeladora en la primera infancia y se desarrolló con el aprendizaje simbólico de los primeros años y con las notaciones durante los años escolares, alcanza su expresión madura en profesiones tales como matemático, contable, científico o cajero.

En este sentido, el concepto de diversidad nos remite al hecho de que todos los alumnos tienen unas necesidades educativas individuales propias y específicas para poder acceder a las experiencias de aprendizaje necesarias para su socialización, cuya satisfacción requiere una atención pedagógica individualizada y grupal de acuerdo a las características socio culturales de los alumnos; dar más tiempo al alumno para el aprendizaje de determinados contenidos, utilizar otras estrategias o materiales educativos, así como diseñar actividades complementarias, características que deben ser atendidas por parte de los docentes que, de acuerdo a las entrevistas realizadas, difícilmente toman en consideración estos aspectos.

A pesar de que, como se hizo referencia en el capítulo primero, se especifica que a partir de la promulgación de la Ley de Instrucción Pública en 1867, se tenía la visión de tener una educación que satisficiera el deseo de hallar la verdad, de encontrar lo que realmente hay, así como también de utilizar esos conocimientos no solamente para el dominio de contenidos disciplinares, sino también con la finalidad de poder elegir una profesión.

En este sentido, la RIEMS considera que los estudiantes deben pasar de ser “receptores de la información” a “agentes de sus propio desarrollo”, además de que hace referencia que “para ser estudiantes eficaces”, deberán ser capaces, no tanto de almacenar los conocimientos, sino de saber dónde y cómo buscarlos y procesarlos.

En el acuerdo 442, algunas de las acciones que se determina debe realizar el alumno es que: aprenda de manera autónoma y colaborativa, adquiera ciertas competencias comunes para una vida productiva y ética, adquiera un universo común de conocimientos, así como dominar un núcleo irreducible o base común de conocimientos y destrezas en ciertos campos formativos: lenguajes, capacidades de comunicación, pensamiento matemático, razonamiento científico, comprensión de los procesos históricos, toma de decisiones y desarrollo personal, entre otros.

Frente a este panorama nos encontramos otra realidad que es compartida en los dos planteles, nos referimos a las estrategias contrario a lo que plantea la reforma:

A veces no entiendo la explicación de los profesores, cuando dictan no entiendo y no se apura mi mano para escribir y ya paso y no logro copiar bien, me quedo con las dudas y no entiendo nada de lo que escribo, muchos de los profesores solo nos dictan. (María Pl. 57, 28-02-12).

Estas prácticas cotidianas escolares tienen rasgos distintivos de la escuela tradicional, que según Pansza (1986:52) son: verticales, autoritarios, verbales, en el que la postergación del desarrollo efectivo, la domesticación y el freno del desarrollo social son sinónimos de disciplina, además agrega que:

Esta escuela se concibe al margen de las desigualdades sociales que perpetúa al ignorarla. En la escuela tradicional se respeta un rígido sistema de autoridad; quien tiene la mayor jerarquía es quien toma las decisiones, que resultan vitales para la organización, tanto del trabajo como de las relaciones sociales, y el alumno, que es el que está al final de esta cadena autoritaria, carece de poder.

Otra de acciones que constituye uno de los obstáculos para el aprendizaje de los alumnos es convertir a las ciencias en algo estático, sin relevancia para el alumno:

En la escuela se me dificultan mucho las matemáticas, creo que el profe no enseña bien, hay muchos números, así también se me dificulta hablar inglés y computación, creo que tal vez porque solo hablan [los profesores] español y es difícil y me da pena preguntar. Por un lado es bueno que hablen español porque aprendemos, pero es difícil comprender sus materias. (Rosa, Pl. 57, 29-02-12).

Para los alumnos del plantel 57, el dictado que realizan los profesores se hace común, así como la dificultad que presentan con las matemáticas y el inglés, sobre todo que estas asignaturas las imparten los docentes que hablan solamente el castellano. En este caso, los alumnos con lengua materna tsotsil o tseltal tienen que pasar el puente de la lengua extranjera (inglés) al castellano y posteriormente comprender los contenidos a su lengua materna, en el mismo caso para los alumnos que se les dificulta las matemáticas, ya que van del lenguaje matemático, al castellano y posteriormente a su lengua materna.

En el caso de los alumnos del plantel 11 en ambos turnos las estrategias de aprendizaje que utilizan los docentes son parecidas:

Algunas clases me aburren porque sólo es leer el libro y subrayar, hacer resúmenes, nadie les hace caso cuando explican. (Gaby, Pl. 11, Matutino, 27-03-12).

Hay veces que nos ponen a exponer un tema, en muchas veces copiamos la información en una lámina y cada quien le toca una parte para que lo pueda leer y explicar, es eso solamente la exposición, no creo que le saquemos mucho provecho. (Susana, Pl. 11, Vespertino, 23-03-12).

Estas acciones que se presentan en los dos planteles distan mucho de los planteamientos y tareas que el docente debe realizar con la finalidad de que el alumno adquiera conocimientos más significativos, la principal dificultad del docente está en promover de forma constante la innovación a partir de la retroalimentación de sus experiencias y prácticas educativas, así como también está el desconocimiento del propio proceso de aprendizaje de los alumnos, lo que genera una falta de comprensión de algunos de los docentes desde la base de las estrategias de aprendizaje, entendiéndose estas como el conjunto de actividades, técnicas y medios que se planifican de acuerdo a las necesidades de los estudiantes, los objetivos que se persiguen y la naturaleza de los conocimientos, con la finalidad de hacer efectivo el proceso de aprendizaje. Definir las estrategias de aprendizaje implica tener claro: objetivos del curso, concepción de la enseñanza, recursos útiles y pertinentes para el grupo en el que se van a utilizar; de acuerdo con Díaz Barriga:

Las estrategias de aprendizaje son modelos de intervención para el aprendizaje escolar, así como para el mejoramiento en áreas y dominios determinados (comprensión de textos académicos, composición de textos, solución de problemas, etcétera). Así, se ha trabajado con estrategias como la imaginación, la elaboración verbal y conceptual, la elaboración de resúmenes autogenerados, la detección de conceptos clave e ideas tópico, y de manera reciente con estrategias metacognitivas y autorreguladoras que permiten al alumno reflexionar y regular su proceso de aprendizaje. (Díaz Barriga, 1998:70).

Para el caso de las dudas y necesidades de comprender mejor los temas en las diferentes asignaturas, en ambos planteles coincidieron que el uso del internet es necesario, esto significa que en menor medida los alumnos consultan la bibliografía que existe en la biblioteca para resolver o investigar sus tareas:

La matemáticas se me han dificultado mucho, me resulta difícil hacer las ecuaciones, lo que yo hacía para realizar bien mis trabajos tuve que acomodar mis tiempos, el profe ha ido muy rápido, porque enseña algo y mañana otra

cosa diferente, por eso y para aprender lo que el profe enseñaba tengo que irme al youtube o al internet para ver un video que explicaba lo que el profesor daba en clase y así podría aprender más, hay muchos de mis compañeros que hacen eso y así creo que si aprendemos más. El asunto de no preguntarles a mis profesores es porque no da ganas, da pena preguntarles porque se enojan. (Mario, Pl. 57, 12-03-12).

Para hacer mis tareas me apoyo de la calculadora o tablas científicas, si es algo más teórico prefiero el internet, porque ahí se encuentra más fácil las cosas, en cambio sí voy a la biblioteca es de leer y es lo que no me gusta. En el internet copio y pego y después lo leo para entender lo que voy a entregar. Algunos maestros revisan lo que entregamos por internet, pero otros no. (Daniel, Pl. 11, Matutino, 26-03-12).

A mí me gusta consultar mis tareas y dudas en internet ya que es más rápido y es una buena forma para aclarar mis dudas y es una manera más fácil de obtener información. (Iban, Plantel 11, Vespertino, 26-03-12).

El internet es una herramienta que nos apoyamos mucho, a mí no me gusta ya ir a la biblioteca, me parece más fácil hacer lo sencillo. No me gusta leer, por eso mejor me voy a lo fácil que es solo cortar y pegar. (Jorge, Plantel 11, Vespertino, 20-03-12).

En este caso, los alumnos se apoyan en el uso de las tecnologías de la información y comunicación, como herramienta de aprendizaje, ya que a través de los videos y la resolución de actividades actualmente han encontrado una vía más corta y fácil para la comprensión y resolución de las actividades. Es interesante remarcar esta situación que presentan los estudiantes al ya no utilizar los libros de consulta en la biblioteca por considerar tediosa la búsqueda y resolución de las tareas y actividades. Uno de los principales problemas encontrados en esta investigación es también la resistencia del estudiante a ser activo en su propio aprendizaje, motivado por los modelos tradicionales de enseñanza y, sobre todo por la formación de un aprendizaje mecánico o memorístico.

Para que el alumno realice una verdadera estrategia de aprendizaje deberá dedicarle más tiempo que con los métodos tradicionales, también se requiere una disposición del espacio de ambiente de aprendizaje en términos de mobiliario, materiales y de manera particular un trabajo más autónomo y por tanto con autorregulación del proceso, tarea que debe considerada por el docente.

A sí pues, nos enfrentamos a la idea de compartir un discurso hegemónico en torno al uso de las nuevas tecnologías como herramienta poderosa en el que estamos entrando a un nuevo periodo o etapa de la civilización humana: la llamada sociedad del conocimiento o de la información. Sería ingenuo no reconocer que los beneficios económicos, sociales y culturales de las nuevas tecnologías, para quienes las utilizan, son innegables. Sin embargo,

el mal uso y función que se le da al uso del internet propicia el bajo rendimiento académico en vez de favorecer los aprendizajes en los alumnos:

El desempeño en mi grupo es muy bajo, se debe a que las formas de estar en la escuela han cambiado, por ejemplo antes, se trabajaba en las bibliotecas y los libros, ahora es todo por internet. Creo que lo mejor son los libros, con esto mejoraríamos la expresión de muchos de nosotros, aprenderíamos a escribir mejor, ahora solo utilizamos el internet, la única función es copiar y pegar, además que en el internet solo se encuentra para pasar el tiempo, ahora las redes sociales dominan a toda la población, por eso es una perdedora de tiempo. (Alejandro, Pl.11, Matutino, 27-03-12).

Casi no leo libros, mi tarea la busco principalmente en el internet y bueno solo copio y pego como muchos lo hacen, es más fácil, solo se hacen algunas modificaciones, no lo leo porque me aburre. (Ana Belen, Pl. 11, Matutino, 26-03-12).

Frente a este panorama, en algunos de los casos, estas acciones que realizan los alumnos erróneamente son identificadas por los docentes como herramientas tecnológicas para el aprendizaje, con solo consultar temas en buscadores y realizar presentaciones simples en power point, consideran muchos de ellos que están abordando el conocimiento con apoyo de las técnicas de información y comunicación, pero el papel de la tecnología en las instituciones educativas no ha sido claro, sobre todo se ha quedado corto el verdadero desarrollo y aplicación de las tecnologías de información y comunicación con alumnos, en este caso del nivel medio superior.

Es importante resaltar que a partir de las vivencias de aprendizaje de los alumnos de ambos planteles, los métodos de enseñanza y aprendizaje continúan centrados en el profesor y en consecuencia muchas de las clases se hacen aburridas y faltas de interés para los alumnos, situación que les genera desgano y tedio. Pareciera que aún no se han dado cuenta que basamos nuestra actividad docente en un paradigma del siglo pasado, obsoleto y desfasado que no toma en cuenta las necesidades de los alumnos del siglo XXI y por lo tanto una de las motivaciones para que el alumno deserte de la institución es que ésta no cumpla con sus expectativas, además de que no le encuentra sentido a la escuela.

Para los alumnos de ambos planteles, lo ideal para la obtención de un mayor aprendizaje es la combinación entre la teoría y la práctica, es la manera en que ellos refieren que aprenden de forma más significativa los contenidos en las diferentes asignaturas:

La materia que más me gusta es las matemáticas porque hay que pensar, me gusta resolver problemas y el profesor me agrada mucho su clase porque nos pone ejemplos de la vida cotidiana, entonces así si le entiendo, ya que utilizo la agilidad mental. Creo que lo mejor es combinar lo teórico con lo práctico, es

como me he dado cuenta que aprendemos mejor, en cambio sí solo te explican y el profesor está hablando y solo te permite hacer preguntas del tema, entonces se queda en un aprendizaje muy sencillo, no te dicen los profesores esto lo puedes aplicar a tu vida de esta forma y de esta otra. (Cristian, Pl. 11, Matutino, 27-03-12).

La articulación entre la teoría y la práctica es justamente uno de los elementos que establece el sistema nacional del bachillerato y el cual menciona que deben atenderse tanto la calidad en la educación como su pertinencia y calidad ya que ésta debe contribuir al desarrollo de conocimientos, habilidades y actitudes en los alumnos¹⁶.

Por lo anterior y frente al reto de que los jóvenes sean personas reflexivas, capaces de desarrollar opiniones personales, interactuar en contextos plurales, el profesor Marcelino menciona que el papel de los docentes es fundamental para el logro de estos objetivos:

El papel de los maestros es de buscar alternativas para que los alumnos aprendan, es importante saber y encontrar todos los recursos necesarios con los que cuenta la escuela y la comunidad; uno de los obstáculos que tiene el profesor es que llega a la escuela dándoles lo que yo sé y no piensan desde la cultura e intereses de los alumnos. (Prof. Marcelino, Pl. 57, 14-03-13).

A pesar de lo anterior, se considera que las prácticas de aprendizaje realizadas por los docentes siguen siendo las mismas prácticas tradicionales:

Somos el mismo maestro tradicionalista, no hay mucha renovación en el modo de la enseñanza, esto quiere decir que sigue siendo un patrón de muchos el que el maestro expone y el alumno escucha, no se buscan muchas dinámicas actuales, el uso de cañones se usan poco y no se hacen las clases más dinámicas para que el alumno se interese más del tema de la clase. (Prof. Carmen, Pl. 11, Vespertino, 27-03-12).

Esta condición que resalta acerca de la función del docente, trunca el proceso del que debiera despertar el interés por aprender, cómo aprender y mantener al día los conocimientos, Según Delors (1996:18), esto requiere una concepción del proceso de aprendizaje que facilite la adquisición de las capacidades, proporcione las estrategias más

¹⁶ El acuerdo 442, por el que se establece el sistema nacional de bachillerato en un marco de diversidad establece que el papel de los docentes en el diseño de estrategias de aprendizaje en la EMS deben ser significativos para los estudiantes. Cuando los jóvenes reconocen en su vida cotidiana y en sus aspiraciones las ventajas de lo que aprenden en la escuela, redoblan el esfuerzo y consolidan los conocimientos y las habilidades adquiridas. En ocasiones los jóvenes encuentran la pertinencia en estudios que profundizan en las disciplinas del conocimiento y en otras en aspectos relacionados al trabajo. En todos los casos, lo deseable es que el aprendizaje se produzca en un contexto significativo para los jóvenes. Esto conducirá a elevar la cobertura y permanencia en la EMS.

generalizables para solucionar problemas y desarrolle capacidades socio-afectivas, tales como valores, actitudes, motivaciones y emociones, puesto que éstas representan el foco más importante para lograr la competencia personal y profesional que requerirán, en el marco de la educación permanente, tanto el que aprende como el alumno.

Uno de los referentes mayores que critica la escuela tradicional es Neill y la escuela de Summerhill, argumentando que la educación tradicional defiende y estimula la represión; la escuela es, según Neill, el cuartel del gobierno y el maestro es, como el oficial, un subordinado, un lacayo, un humilde servidor:

La escuela tiene la finalidad de producir seres sumisos [...] implica una transmisión de la cultura y sus valores y no, precisamente, de sus aspectos más dinámicos: las escuelas están adaptadas a la pesadez y la morosidad de un mundo en el que cada vez hay más tareas cuya realización no ofrece interés ni placer; las escuelas se empeñan en perpetuar la mentira de que la sumisión y la aplicación son virtudes; las escuelas obligan a niños activos a sentarse en sus pupitres para estudiar materias inútiles; pretenden convertir a todos los niños en enciclopedias ambulantes al sobrevalorar todo lo relativo a los conocimientos. (Neill, 1975: 7-8).

No se trata solamente de definir mecánicamente, a través de un listado, las competencias del alumno y del docente, es preciso desentrañar qué elementos cognitivos, actitudinales, valorativos y de destrezas favorecen la resolución de los problemas educativos, desde todos los niveles de desempeño de todos los actores en el proceso de aprendizaje, para que de esta manera, sea posible identificar y analizar aquellas capacidades requeridas por un grupo social determinado, en un contexto específico, lo cual le dará pertinencia social al perfil de egreso deseado y a la forma en que el docente conciba desde esta óptica el deseo de despertar en los alumnos el interés por aprender, cómo aprender y para qué de los conocimientos adquiridos.

En este sentido, las prácticas y estrategias de enseñanza no han tenido modificaciones sustanciales para promover un aprendizaje que logre verdaderamente el desarrollo psico-social y afectivo de los alumnos y por el otro lado, el enfoque de competencias privilegia el saber hacer como fin único de la educación y suprime otro objetivo esencial de esta tarea: enseñar a saber ser, por ejemplo, no es necesario especular acerca de las consecuencias que tiene este enfoque; congruentes con él, sus promotores eliminan de los planes de estudio la filosofía e introducen versiones aberrantes de las demás humanidades: la historia, las letras, las artes (la música ni siquiera aparece). Los promotores de esta reforma afirman que la

filosofía no desaparece pues se atiende transversalmente dentro de otras disciplinas. La literatura se confina dentro del área de comunicación y la historia aparece como una más de las ciencias sociales junto con la administración.

Es importante mencionar que tras la puesta en marcha de la reforma basada en competencias no existe un sustento teórico-conceptual de fondo, ni siquiera por parte de las instituciones federales y estatales se ha efectuado un proceso mínimo de discusión al respecto para conocer los avances y experiencias exitosas en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Actualmente el sistema educativo medio superior, y a pesar del recurso humano y económico que se invirtió para la puesta en marcha de la reforma basada en competencias, el resultado no ha sido el esperado, seguimos viviendo en una desigualdad social, donde el supuesto beneficio de la “igualdad de oportunidades” y el espejismo de las posibilidades de la movilidad social como uno de los objetivos de la educación siguen siendo una monumental falacia. Recientemente Claudio Naranjo (2015), mencionó que los sistemas educativos sirven para domesticar a la gente de generación en generación para que sigan siendo unos corderos manipulables por los medios de comunicación, esto es socialmente un gran daño, nuestra mayor necesidad es la de una educación transformadora, liberadora, reivindicativa de nuestra cultura e identidad, para que la gente sea lo que podría ser.

A pesar y en contradicción a lo que actualmente es, el modelo educativo basado en competencias tiene como eje central el aprendizaje, lo que significa que el estudiante se va a hacer responsable de su proyecto académico, sin embargo la tarea del docente es que el estudiante sea más autónomo y tenga las herramientas para que el alumno "aprenda a aprender", tal como refiere el acuerdo secretarial 447 en el que se especifican algunas de las actividades apremiantes en los docentes¹⁷.

¹⁷ El acuerdo 447, por el que establecen las competencias docentes para quienes imparten educación media superior en la modalidad escolarizada menciona: que en el México de hoy ya no es suficiente que los docentes de la Educación Media Superior (EMS) centren su acción pedagógica en facilitar la adquisición de conocimientos de las asignaturas que imparten. Es indispensable que los maestros trasciendan los propósitos exclusivamente disciplinares y apoyen de manera integral la formación de jóvenes. Es necesaria una comprensión de la función del docente que vaya más allá de las prácticas tradicionales de enseñanza en el salón de clases, para adoptar un enfoque centrado en el aprendizaje en diversos ambientes, sobre todo ante la Reforma Integral de la Educación Media Superior emprendida por el establecimiento del Sistema Nacional de Bachillerato (SNB) en un marco de diversidad.

Además de que los profesores vayan más allá de las prácticas tradicionales de enseñanza en el salón de clases, para adoptar un enfoque centrado en el aprendizaje en diversos ambientes, es necesario que se asuman como seres críticos tanto de su práctica educativa como del entorno social en que ésta se desarrolla, es necesario que consideren su quehacer docente como un espacio de transformación de sí mismos, de sus alumnos y de las condiciones sociales en las que interactúan, ya que entre la práctica educativa y el contexto existe una relación recíproca: el contexto la determina, y ésta puede producir cambios en las condiciones sociales. En este sentido:

La formación docente es concebida como una actividad comprometida con la transformación social que requiere el reconocimiento y la convicción individual de los miembros de la comunidad educativa y la sociedad, lo cual, necesariamente, lleva a una toma de conciencia sobre la realidad y ésta a su vez a crear condiciones que conduzcan a un cambio cualitativo tanto en lo educativo como en lo social (Chehaybar y Ríos, 1996: 65).

Por lo anterior, y de acuerdo a los documentos oficiales, no se encuentra ningún atributo positivo que tenga el docente, pero sí declara la necesidad de la actualización y profesionalización de los maestros como requisito indispensable para elevar la calidad de la educación; una de las acciones que implementó el gobierno federal para el lograr este objetivo en el 2009 fue el de desarrollar el Programa de Formación Docente de Educación Media Superior (Profordems) y que actualmente sigue vigente, este programa tiene como propósito fortalecer la formación en competencias vinculadas al quehacer educativo, que el docente analice el desarrollo de competencias genéricas que expresan el perfil del egresado del Sistema Nacional del Bachillerato en su contexto y asuma el papel del promotor del proceso, así también busca fortalecer la enseñanza en la EMS mediante el desarrollo de las competencias del docente como investigador activo de su propia práctica docente y que participe activamente en los proceso de mejoramiento de la calidad educativa.

No obstante, aun cuando los cursos, diplomados y/o especialidades que los docentes toman en sus instituciones realizan aportaciones que contribuyen a enriquecer su práctica y a conformarse de mayores elementos para hacer frente a la compleja realidad del aula, algunos profesores enfatizan la necesidad de que estos cursos tengan una mayor calidad, lo cual se demuestra en afirmaciones como las siguientes:

“[...] es necesario realizar un mayor esfuerzo y mejorar la calidad de los cursos para todos nosotros los docentes” (Prof. Marcelino, Pl. 57, 14-03-13) y “[...] es preciso que este tipo de apoyos cuenten con una mejor calidad de contenidos”. Asimismo, consideran que es necesario “[...] promover cursos de preparación

académica que cubran en el tiempo determinado los objetivos planteados”.
(Prof. Carmen, Pl. 11, Vespertino, 27-03-12).

Las afirmaciones anteriores dan cuenta del interés de los profesores por contar con programas institucionalizados que les brinden elementos para un mejor desempeño en el aula. Ellos saben que ésta no es tarea fácil; sin embargo, mencionan que es posible lograrlo si cuentan con cursos pertinentes que respondan a la realidad de los docentes, donde el trabajo interdisciplinario y en equipo permita una realimentación que lleve al logro de los objetivos en tiempos específicos.

Ante este panorama es evidente que los retos en la formación didáctica de los profesores sean diversos y precisen el compromiso de adoptar una postura crítica acerca del proceso de enseñanza-aprendizaje y que contemplen las características del contexto en el que se desarrollan. Sin embargo, frente a las carencias en la formación didáctica encontramos el interés común de los profesores por buscar alternativas que complementen y enriquezcan su labor. Esta conducta es un punto fundamental que puede convertirse en la base del mejoramiento de la docencia, en tanto sus propuestas sean escuchadas y se canalicen sus inquietudes.

Sin embargo, algunas de las acciones que el docente deberá realizar, las encontramos en el reclamo de la mayoría de los alumnos y en la necesidad de que el docente modifique el enfoque de su trabajo, el cual deberá estar orientado a que los estudiantes adquieran ciertos desempeños a partir de las conexiones entre sus estudios y situaciones de la vida real, o dicho de otro modo, a contextualizar las competencias:

La mayoría de los maestros en nuestro plantel mantienen sus prácticas educativas como las han acostumbrado siempre, nos dejan investigar un tema, le presentamos la investigación bajada de internet, no las califica como participación, en muchas ocasiones no la lee y así es como obtenemos un número aprobatorio, pero no aprendemos mucho o bien nos dejan lecciones en el libro, las copiamos de los compañeros y el maestro no se da cuenta que son copiadas, aquí lo importante es atender el programa de la materia, aprobarla y pasar el semestre. (Daniel, Pl. 11, Matutino, 26-03-12).

Estas prácticas educativas tradicionales se siguen rigiendo en la focalización en el programa y no en el alumno, en cierta manera el método es el contenido. En una lógica innovadora educativa, el centro se traslada al alumno y el método debe atender prioritariamente a sus intereses y necesidades y secundariamente al contenido. El aprendizaje entonces requiere de otras prácticas educativas, inicialmente es reconocerlo como un proceso, para esto es

necesario tener presente con claridad: qué quiero que mis alumnos aprendan, cómo los nuevos contenidos toman en cuenta en los alumnos sus aprendizajes anteriores propiciando con las acciones previstas el saber organizar los propios conocimientos en ellos; en función de esto el profesor requerirá ser capaz de imaginar estrategias de trabajo con los alumnos para saber por qué, cómo y cuándo utilizarlas y así obtener resultados distintos y desde luego mejores, con el objetivo de educar y no sólo de investigar contenidos, hacer actividades del libro de trabajo, etc.

Lo anterior, se resume claramente en la Reforma Integral de la Educación Media Superior y que a letra dice el acuerdo 442:

Lograr que la educación sea pertinente y relevante demanda una participación del profesorado para traducir el currículum formal a las necesidades del aula, reconociendo los conocimientos previos de los alumnos y propiciando las experiencias de aprendizaje idóneas para su grupo y sus alumnos. Es decir, los profesores deberán recibir actualización en el enfoque constructivista de la educación, a fin de ser capaces de diseñar experiencias de aprendizaje que objetiven las competencias en las que se pretende formar a los estudiantes. Otras áreas importantes a reforzar en la capacitación docente son el concepto de transversalidad y el trabajo en torno a proyectos.

Adicionalmente, los profesores tendrán que aprender a diversificar sus prácticas de evaluación, utilizando además de los exámenes otras modalidades como los portafolios, las rúbricas, y toda una gama de metodologías de evaluación de competencias. (Acuerdo 442, Por el que se establece el Sistema Nacional de Bachillerato en un Marco de Diversidad, 26 de Septiembre del 2008).

Una tesis central que diferencia los requerimientos del actual cambio educativo es pasar de una educación memorística a una educación basada en competencias, ya que antes la educación se trataba de formar personas con conocimientos que sirvieran para toda la vida y ahora se buscan mecanismos flexibles que permitan a las personas aprender permanentemente. Antes se dio demasiada importancia a lo que se enseñaba; hoy se trata de descubrir qué tipo de profesionales y de ciudadanos necesita una sociedad.

En la actualidad, las condiciones sociales, históricas, culturales y económicas por las que atraviesa nuestro país demandan la necesidad de contar con seres críticos, capaces de transformarse para crear una sociedad inclusiva, que permita el desarrollo pleno de todos y cada uno de los sujetos que la conforman. En este sentido, si bien la labor educativa no constituye por sí sola un factor de cambio, contribuye a que éste se propicie al impactar a los individuos en determinadas áreas del vivir humano. Por consiguiente, una práctica docente consciente, que cuestione el contexto en que se desarrolla, así como el propio

quehacer profesional, contribuye a lograr una conciencia crítica tanto en los profesores como en los alumnos:

Ahora necesitamos a docentes comprometidos con desarrollar en ellos mismos una conciencia crítica de su práctica, pero también que sepa involucrar a los alumnos al cuestionamiento, al análisis, a los niveles mayores del pensamiento. (Direc. Jose Luis, Pl. 11 “San Cristóbal”, 28-05-10).

De esta manera estamos convencidos de que la formación “[...] es la capacidad de transformar en experiencia significativa los acontecimientos cotidianos generalmente sufridos en el horizonte de un proyecto personal y colectivo” (Lhotellier, 1974: 77, citado por Honoré, 1980: 20), lo que implica que no se limita a la sola adquisición de conocimientos, sino que es una capacidad que desarrolla el sujeto y le permite transformarse en función de las experiencias vividas.

Lo anterior afirma que la formación docente no es sólo un proceso de adquisición de conocimientos teórico-prácticos, sino que implica el análisis de las experiencias vividas a lo largo de la práctica educativa para construir saberes que enriquezcan el desempeño profesional. Asimismo, este cuestionamiento del quehacer docente contribuye a reconocer las carencias formativas que hay en éste y que, de ser resueltas, permitirán al profesor reconstruir su actividad y superar su práctica educativa. Evidentemente, la reflexión sobre la práctica no sólo ayuda a construir conocimientos, sino a guiar el proceso de formación de los docentes, pero para esto es indispensable que asuman el compromiso de reflexionar y cuestionar su quehacer profesional.

De acuerdo al capítulo dos, relacionado con las reformas previas de la RIEMS, desde inicios de los 90’s se mencionaba que éstas tuvieron como eje central el objetivo de mejorar la educación con calidad a través de una serie de medidas como componentes de este cambio: transformaciones curriculares, aumento del número de horas escolares, renovación de materiales e incursión de tecnologías modernas como la computación en centros educativos, con énfasis en la formación docente e introducción de mecanismos de evaluación.

Uno de los aspectos es que frente al establecimiento de la RIEMS, es que existen funciones y disfunciones de la educación; lo que se denomina “disfuncional” para la sociedad resulta ser “funcional” para los intereses de los grupos dominantes. El sistema educativo opera como un sistema dependiente y controlado por la estructura de poder, responde

básicamente a los intereses de los grupos que controlan la política y la economía. La sociedad mexicana no es un sistema armónico, funcionalmente integrado; por el contrario, es una sociedad de grandes contrastes, con fuertes conflictos latentes por la divergencia de los intereses de sus diversos sectores. Para citar un ejemplo de lo que se menciona es que para la enseñanza de las disciplinas existe una mutilación de algunas de las ramas científicas que eran consideradas importantes para el conocimiento en alumnos de educación básica y media superior, me refiero a la sustitución de la lógica y la filosofía en la enseñanza del nivel medio superior; por ejemplo los bachilleratos tecnológicos en el país sustituyeron las asignaturas de Historia y Filosofía por otra denominada: Ciencia, Tecnología, Sociedad y Valores. Dichos recortes a los planes de estudio configuran, por principio de cuentas, una perspectiva desoladora:

“si desde hace años miles de jóvenes del país padecen una injustificable circunstancia de exclusión de los ciclos de enseñanza media superior y superior, ahora una porción considerable de los que sí logran ingresar a esos planteles son privados del estudio de disciplinas que, en otro momento, formaron parte incuestionable del tronco común del bachillerato. Es inevitable suponer que estos recortes, inscritos en el contexto de la reforma integral de la educación media superior, derivarán en una formación incompleta y de cuestionable calidad en perjuicio de los cerca de 120 mil estudiantes que se verán afectados, lo anterior abate las posibilidades de que los estudiantes sean aceptados en universidades y los condena, en el mejor de los casos, a la obtención de empleos precarios y mal remunerados.” (Editorial, La jornada, 2011: Bachillerato: una enseñanza mutilada).

Es imposible desvincular las modificaciones referidas con el sostenido abandono de la visión humanista de la educación pública y su remplazo por políticas educativas pragmáticas, utilitarias y acordes con los intereses de los círculos empresariales. En la lógica neoliberal vigente, el estudio de las humanidades y las ciencias sociales no sólo es innecesario, sino que puede representar un obstáculo, habida cuenta de la contribución que éstas tienen en la formación de capacidad crítica y reflexiva en los educandos.

Cuando el docente se asuma como un agente crítico, capaz de cuestionar la realidad y de visualizar la práctica educativa en su extensa complejidad, podrá transmitir esta actitud a sus alumnos y así fomentar un proceso de reflexión y una práctica transformadora y emancipadora que contribuya a modificar ideologías, tradiciones, actitudes y prácticas, entre otros aspectos, que permitan realizar cambios para propiciar la construcción de una sociedad más justa e igualitaria, en la que todos y cada uno de los sujetos puedan desarrollarse.

Uno de los elementos que contribuye indudablemente a que el docente reflexione sobre su quehacer profesional es la interacción tanto con sus alumnos como con los demás profesores, ya que mediante ésta puede aprender nuevos conocimientos, a la vez que le permite cuestionar su experiencia y otros aspectos implicados en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Así, coincido con Ayuste cuando señala:

Se está desarrollando un modelo educativo que entiende el aprendizaje como un proceso de interacción entre los participantes, un proceso que ayude a reflexionar a la persona sobre sus ideas y prejuicios para así poderlas modificar si lo considera preciso. La autorreflexión y el diálogo entre los participantes del grupo son constantes, de esta forma el individuo puede hacerse consciente de sus propios condicionamientos, liberarse de determinadas ideas preconcebidas y de concepciones que considera suyas, pero que en realidad responden a unas experiencias y a una historia personal condicionadas por la educación, la familia, el estado, la cultura y la religión (Ayuste *et al.*, 1994: 39).

Frente a este panorama, y de acuerdo a lo observable en el espacio laboral, hay profesores que toman cierta distancia frente a opciones tajantes y eligen continuar con rutinas y prácticas comunes a lo que ya han establecido como norma en sus proceso de enseñanza y aprendizaje, dentro de esta orientación, traducen sus actividades a reportes o controles de lectura, trabajos en equipo, búsqueda de información relacionada a un tema, exposiciones en clase y exámenes.

El discurso de trabajar en equipo ha generado muchas iniciativas con frecuencia organizadas por las autoridades de los planteles, sin embargo, debido a las tendencias de trabajo ya mencionadas, se termina por realizar actividades rutinarias y derivadas de la práctica y experiencia de cada profesor. Por ejemplo, para un maestro que imparte las asignaturas en el campo de las ciencias sociales, el punto de partida para su curso es que los alumnos realicen un glosario con las palabras desconocidas. De acuerdo a sus propias palabras:

Algunas de las estrategias que he utilizado en el salón de clases para mis alumnos que entienden la lengua castellana, les voy pidiendo un glosario de palabras que no pueden entender y es así que me ha favorecido que los alumnos aprendan más español, considero que ellos tienen mucha confianza e incluso muchos de los alumnos se acercan a preguntar algunas dudas que tienen sobre otras materias y les ayudamos. (Prof. Regino, Pl. 57, 12-03-13).

Aunado a esta situación observamos que existe una condición especial para los alumnos del plantel 57 y que se presentan como atributos según algunos de los docentes, nos referimos a la falta de comprensión oral y lectora, por lo que se sugiere a los profesores en contextos

indígenas que expresen los contenidos a los alumnos con términos más sencillos para que ellos puedan entender los significados, tanto de las palabras como de los temas.

Pero realmente existe un grave problema en la comprensión oral y lectora, es por eso que tenemos que expresarles en los términos más sencillos para que entiendan, tratamos de no utilizar el tecnicismo, pero más sin embargo estamos tratando de que hagan en cada materia su glosario para que ya si lo escuchan la palabra después sepan de que se trata o de que estamos hablando. Prof. Amalia, Pl. 57, 14-10-14).

En el hecho de que los profesores les expliquen a los alumnos en términos más sencillos para que entiendan existe un proceso de discriminación como discurso oculto, entendiendo por discriminación:

Discriminar es, en el sentido común, separar, distinguir, o diferenciar una cosa de otra. En el campo filosófico o científico, el término designa una operación cognoscitiva básica que no tiene ninguna connotación axiológica; es decir, no tiene relación con ningún juicio de valor. De igual manera en el campo social, el hecho de reconocer deferencias de propiedades o de situaciones (biológicas, psicológicas, económicas, culturales, etc.) entre diversos grupos sociales o individuos no implica necesariamente juicios de valor. (García: 2014:3)

Sin más afán que el de fijar referentes que permitan apreciar la homogeneidad a la que están expuestos los alumnos, relataré otro caso de prácticas educativas en escenarios urbanos, en este caso relacionadas a las estrategias de enseñanza de parte de los profesores:

Lo que nos aburre de las clases es que a veces el profesor de matemáticas, química o a veces inglés sólo está copiando en el pizarrón y no explica, sólo nosotros copiamos lo que él apunta en el pizarrón y nos quedamos muchas veces con las dudas. A mí me gusta que el profesor explique su materia, nos platique el tema y podamos nosotros entenderle, así creo que está más interesante, en cambio sí solo se la pasa escribiendo no entendemos nada. (Diana, Pl. 11, Vespertino, 26-03-12).

La autoridad del docente aparece de esta manera como un atributo, no del desempeño o del cumplimiento de las tareas encomendadas, sino simplemente de realizar actividades en las que existe el efecto acumulado de la dispersión caótica de contenidos, métodos, procedimientos y desempeño docente. Por otra parte, este efecto se vincula a una gran autoridad institucional depositada en el maestro para trabajar y cumplir con su programa de estudio, con la única finalidad de emitir una calificación al final del semestre sin existir proceso de evaluación tanto institucional como del docente frente a su práctica.

En este sentido es necesario que en todas y cada una de las instituciones escolares existan y se propicie la construcción de espacios que permitan a los profesores interactuar e intercambiar experiencias, ideas, problemáticas, percepciones y tradiciones, entre otros

aspectos, que contribuyan no sólo a cuestionar su práctica, sino a enriquecer su quehacer profesional y a resolver problemas conjuntos en el centro escolar.

Asimismo consideramos que la institución educativa y todos los sujetos que se ven implicados en ésta necesitan construir puentes de relación con el sector social, que no constituyan espacios de producción y reproducción de relaciones sociales tradicionales, sino que permitan analizar estas relaciones y proponer nuevas formas de concebir la sociedad, las relaciones entre seres humanos, la relación profesor-alumno, escuela-sociedad, etc., ya que el sujeto es: “[...] un ser capaz de transformar el mundo en el que vive, a partir de su relación con él, relación que implica problematizarse y problematizar, tomar conciencia y conscientizarse a partir del diálogo, es decir, ser dialógico, empeñarse en la transformación constante de la realidad [...]” (Chehaybar y Ríos, 1996: 59).

Todos y cada uno de los sujetos encierran la capacidad de reflexión y de transformación, no sólo de sí mismos, sino también de su entorno social inmediato mediante una práctica consciente y emancipadora. La formación y la práctica docente, a su vez, son espacios en los que esta transformación puede gestarse y extenderse mediante la construcción de redes, ya que en la actualidad los cambios sociales se desarrollan en micro espacios y de ahí trascienden hasta lograr un impacto mayor.

Es así que, a partir de las entrevistas realizadas a los alumnos y docentes, sobresalieron principalmente cuestiones relacionadas con la importancia de mejorar las prácticas de enseñanza y la necesidad de la asociación de los contenidos de cada asignatura con la teoría y la práctica; una de las maestras entrevistadas en el plantel 11 considera que estas formas de abordar los temas permiten que los alumnos aprendan mejor y desarrollen sus habilidades necesarias para la vida además de que se vuelven más activos y dinámicos.

Para el constructivismo, esta forma de aprender se sitúa en la base de que el sujeto construya el conocimiento de la realidad, ya que ésta no puede ser conocida en sí misma, sino a través de los mecanismos cognitivos de que se dispone, mecanismos que, a su vez, permiten transformaciones de esa realidad, de manera que el conocimiento se logra a través de la actuación sobre la realidad, experimentando situaciones y objetos y, al mismo tiempo, transformándolos. (Delval, 1997: 80).

Para finalizar este apartado, un hecho claro que se vive actualmente, es que a pesar de que desde 1993, con las primeras reformas en las que se abordan teorías constructivistas y enfoques basados en competencias, el sistema educativo a pesar de los esfuerzos sigue estando sin dar respuesta a las demandas y necesidades de la población, coincido con Rochefort, cuando menciona que:

Las reformas abundan y se siguen multiplicando porque son incapaces de resolver superficialmente lo que es profundo. Los diversos ministerios encargados de la educación en unos y otros países se esfuerzan con o sin convicción, en remozar el conjunto de edificios; se trata de un trabajo de auténtica albañilería que consume importantísimos volúmenes del presupuesto total de todas las naciones.

Siguen pendientes muchos retos que conseguir para el sistema educativo en México, no sólo basta con plasmar que la educación desempeña un papel determinante en la construcción de un país más equitativo, además de que en México resulta indispensable la atención de las grandes diferencias económicas y sociales que colocan en situación de desventaja a los más pobres en relación con los beneficios de la escuela. La tarea es encontrar cómo verdaderamente se van a lograr estos objetivos cuando la realidad en algunos de los centros educativos es otra, las prácticas siguen siendo tradicionales, seguimos teniendo un sistema vertical desde los subsistemas-instituciones-centros escolares-salones de clase. Recordemos que cuando se hablaba de cobertura, se hacía mención que no sólo bastaba con atender a la población de estudiantes en edad de cursar cualquier nivel, más aún, se trata de identificar las problemáticas y necesidades que existen, para lograr buenos resultados en materia de igualdad y equidad, desde la formación de la planta docente y directiva, hasta la necesidad de crear ambientes favorables para el aprendizaje de los alumnos.

Se requiere urgentemente poner en el centro de atención a la crisis de la educación, que verdaderamente se pongan en práctica los elementos de juicio crítico y analítico que se desean en los alumnos, que se busque verdaderamente una educación liberadora, concientizadora y crítica. Considero que muchas de las prácticas de enseñanza están sin sentido ni orientación.

11. La Permanencia-Deserción en el Bachillerato

En México el debate y la mirada sobre la Educación Media Superior se reavivó a partir del 2008 con la RIEMS, que introducía cambios significativos en el subsistema y que tenía, entre otros grandes objetivos, lograr un Sistema Nacional de Bachillerato que consiguiera cierto marco común ante la múltiple variedad, diversidad y heterogeneidad de las opciones y modalidades existentes. Se pone el acento en la deserción porque ante la declaración de obligatoriedad de la educación media de parte del Estado mexicano en el 2012 se imponía una realidad inocultable, la mayoría de quienes egresan de la secundaria se inscriben en la EMS, pero en los primeros meses o en el primer año se dan fenómenos que llevan a que una cantidad importante de jóvenes abandonen sus estudios, en el país “De cada 100 niños que ingresan a educación primaria, sólo la mitad termina la educación media superior, 21 egresan de una institución de educación universitaria y, en el mejor de los casos, 13 se titulan”. (García Partida Juan Carlos. 2012, “Demanda Narro reforma educativa para abatir en 10 años el analfabetismo” en: La Jornada, 4 de octubre de 2012, p. 41).

La cuestión es importante entre otras cosas porque la escuela, en este caso los bachilleratos, son altamente valorados por los jóvenes por ser espacios de vida juvenil, donde conviven con sus pares y donde establecen relaciones de diverso tipo, y esa suele ser en ocasiones la razón fundamental para continuar en la escuela; éstas son algunas de las razones por las que los alumnos del plantel 57 se encuentran estudiando:

Cuadro 5. Razones por las que continúan estudiando y aspectos característicos

Razones por las que continúan estudiando:	Aspectos característicos:
Estoy estudiando aquí porque no se requiere de muchos recursos económicos a diferencia de irme a la ciudad que ahí te piden más útiles, además de que quiero aprender más y tener una profesión en el futuro. (Mateo, Pl. 57, 28-02-12).	Permanencia en el plantel 57 de Chamula porque no requiere de muchos recursos económico además de poder tener una profesión para el futuro.
Estudiar aquí es mejor, en cambio sí me voy a la ciudad me daría mucho miedo estar fuera de mi comunidad, la gente y todo lo que hay, además que no conozco. (Candelaria, Pl. 57, 29-02-12).	Permanencia en el plantel 57 de Chamula porque irse a la ciudad le daría miedo.
Estudiar aquí, sirve de mucho, ya que si no hubiera este plantel, no seríamos nada, con la llegada de este plantel ya no somos ignorantes a las palabras, a lo que está a nuestro alrededor, creo que es bueno estar aquí, nos hace útil en la vida. No estudiar ni la primaria es ignorancia.	Con la llegada del plantel “ya no son ignorantes a las palabras”, no estudiar ni la primaria es ignorancia.

(Emiliana, Pl. 57, 11-03-13).	
Aprender hablar español es también una ventaja porque si quieres ir a buscar un trabajo en la ciudad y no pueden comunicarse es difícil que les den, en cambio los que estudiamos, nos pueden dar más fácil el trabajo porque hablamos el mismo idioma de la ciudad que es el español. (Verónica, Pl. 57, 12-03-12).	Estudia para aprender hablar español.
Estar en la escuela puedo tener un trabajo más limpio y menos pesado, por esos es mejor estar en la escuela, prepararse y no estar en las calles, como mi jefe (Papá) que vende frutas y verduras en la calle y tiene que levantarse muy temprano todos los días. Leonardo, Pl. 57, 28-02-12).	Estudiar permite tener un trabajo más limpio y menos pesado.
Yo quiero estudiar, superarme, así para ya no ser como mi mamá, que no sabe ni leer ni escribir. (Tereso, Pl. 57, 12-03-13).	[Estudio] para ya no ser como mi mamá, que no sabe leer ni escribir
Mi papá nunca fue a la escuela y estoy aquí para tener más oportunidades que el no tuvo y creo que venir a la escuela es tener un mejor futuro al que mis papas tienen, por eso me vine a Chamula porque en mi comunidad no hay transporte, no hay tecnologías, teléfono celular, está más difícil la vida allá y aquí tiene uno más oportunidad para salir adelante. (Carlos, Pl. 57, 28-02-12).	Estudiar para tener más oportunidades que sus papas no tuvieron, por esa razón salió de su comunidad para irse al plantel de Chamula.
Creo que mis compañeros que ya no estudian tienen la ventaja de que ya están ganando dinero, pero nosotros los estamos estudiando tenemos la ventaja de que estamos ganando muchos conocimientos y quizás después vamos a tener dinero y vamos a llevar la vida más fácil que la de mis compañeros no estudian. (Ramón, Pl. 57, 11-03-13).	La diferencia entre los que estudian y los que no, es que los primeros están ganando dinero, mientras que los que estudian ganan conocimientos, para tener después más dinero y llevar la vida más fácil.

En los argumentos anteriores resalta principalmente que por cuestiones económicas los alumnos permanecen en el Cobach 57, a diferencia de irse a la ciudad, en la que gastarían más dinero, el miedo de enfrentar la ciudad, permite “ya no ser ignorante a las palabras”, les permite hablar español para tener un trabajo en la ciudad, estudiar permite tener un trabajo más limpio y menos pesado, como también, se convierte en una vía para ganar conocimientos que después se conviertan en dinero, lo que significa que la escuela sigue siendo el espacio legitimado para la prosperidad y mejoras en las condiciones de vida de los estudiantes.

En el caso del plantel 11, en ambos turnos, existe una idea generalizada de que la educación formal es el mejor camino para la movilidad social y para la superación de la pobreza. Por

lo tanto, algunas de las razones de los alumnos de ambos planteles para seguir estudiando son las siguientes:

Cuadro 6. Razones por las que continúan estudiando y aspectos característicos

Razones por las que continúan estudiando:	Aspectos característicos:
Estoy aquí en la ciudad estudiando porque quiero superarme en la vida, llegar a ser alguien en la vida, es necesario ahora estudiar, da ventajas como encontrar un trabajo, si no tienes título, no te dan trabajo, el mejor preparado es quien tienen mayores oportunidades. Estudiar permite encontrar mejores alternativas de vida. (Jorge, Pl. 11, Vespertino, 20-03-12).	Estudiar para superarse en la vida, “llegar a ser alguien en la vida”, el mejor preparado es quien tiene mayores oportunidades.
Me gusta venir a la escuela, porque aparte de tener el apoyo de mis papas, quiero llegar a ser alguien en la vida, no depender de nadie, vivir por mi propia cuenta, trabajar y apoyar a mis papas que me han dado todo su apoyo. (Karen, Pl. 11, Vespertino, 26-03-12).	Viene a la escuela porque tiene apoyo de sus papas, además de querer llegar a “ser alguien en la vida”.

Como observamos en ambos casos, uno de los factores que propicia la permanencia escolar es el denominado “credencialismo”, por el que se tiene la idea de que estudiar será puerta de entrada para tener un trabajo, además de que se aumentan los requisitos de acceso a muchas ocupaciones que antes no los requerían, debido al más lento crecimiento de las oportunidades ocupacionales respecto a los niveles educativos alcanzados por la mayoría. Lo que es una realidad es que determinados niveles educativos no garantizan por sí mismos una movilidad social ni la obtención de mejores puestos en el sector laboral, aunque se sigue reproduciendo la idea que la escuela permitirá tener un buen trabajo, tal y como se mencionó anteriormente y con la idea de que entre mayor preparado se encuentre, mayor gratificación obtendrá en su vida futura:

[...]Estudio para aspirar a mejores cosas, tener una casa, poderla mantener y no sufrir de problemas económicos y solventar una vida bien. (Daniel, Pl. 11, Matutino, 26-03-12).

Al respecto, en los años 70, Randall Collins (1989) autor de la teoría credencialista, expone de qué modo las credenciales educativas se convierten en una coartada para justificar el acceso a las posiciones sociales privilegiadas, a pesar, de que detrás de ellas no hay conocimiento, por ejemplo afirma que un empleo que antes no exigía educación formal

ahora requiere para su desempeño que los trabajadores cuenten con un título de enseñanza media.

Por lo anterior es importante mencionar de que, a pesar de que muchos alumnos refieren que la escuela “les aburre”, lo importante es obtener los documentos que avalen su formación, es la única forma, dicen ello encontrar en un futuro, un buen trabajo:

Muchas veces la escuela nos aburre, pero como dicen que el papelito habla, entonces tener los papeles aunque no te guste es el único camino para sacar los papeles y encontrar en un futuro un buen trabajo. Si no estudio no voy a ser nada en la vida, con estos tiempos, es necesario tener un papel para tener un trabajo, aunque me aburra pero tengo que venir a la escuela. (José, Pl. 11, Vespertino, 22-03-12).

Es una realidad que aunque afirmen los alumnos que la escuela “les aburre”, siguen teniendo la idea que si estudian, encontraran trabajo y por lo tanto un mejor nivel de vida; esa es justamente una de las razones principales que entre los alumnos de bachillerato respondieron al ser cuestionados ¿para qué? y ¿Por qué estudias?.

En este sentido, aunque el sistema educativo busque una formación de calidad acorde al cambiante mundo moderno con componentes claves para su formación en lectura, escritura, matemáticas y ciencias, no se deben perder de vista estrategias que verdaderamente garanticen su formación para la vida y la escuela deje de ser un sistema de estratificación social para pasar a una educación más equitativa.

En el video, “La Reforma Integral de la Educación Media Superior”, de la SEP a través de la Subsecretaria de Educación Media Superior, Josefina Vázquez Mota en su calidad de secretaria de Educación en 2009, refiere al respecto:

“Lo que yo les quiero invitar es que sigan estudiando, se sigan esforzando, para que también nos ayuden a construir un México más libre, porque cuando alguien estudia, es más libre y es más fuerte, es menos súbdito y es más rebelde, es mucho más exigente, es mucho más dispuesto a construir un país más próspero” (Josefina Vázquez Mota, Secretaria de Educación, Marzo: 2009).

A pesar de lo referido y del deseo de las autoridades de que los alumnos continúen estudiando, la eficiencia terminal sigue estando por debajo de la media. El indicador de eficiencia terminal describe el porcentaje de jóvenes que egresaron del nivel medio superior, entre aquellos que iniciaron dicho nivel.

En un estudio realizado entre 20 países pertenecientes a la OCDE, entre los cuales se incluye a México, el promedio de la eficiencia terminal es de 68%, lo cual indica que, si bien la mayoría de los estudiantes que inician el nivel medio superior lo finalizan, también indica que el porcentaje de deserción 32% es significativamente alto. En este rubro, México se coloca por debajo del promedio, al alcanzar 52% de eficiencia terminal (OECD, 2011 en Reporte de la Encuesta Nacional de Deserción 2012: 33).

Lo que es un hecho es que aún siguen siendo los jóvenes actores silenciosos que son “invisibilizados” por el hecho de pertenecer a una categoría social “transitoria” que los coloca en desventaja frente a los demás grupos de edades diferentes. No son ya los niños, que dependen de su familia o del Estado, y tampoco son reconocidos como ciudadanos adultos con pleno derecho, por esa condición de “estar en tránsito” a la vida adulta.

Por su parte, el panorama educativo de México 2010, elaborado por el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), revela que los factores de origen o el trabajo excesivo son determinantes para que la población asista o no a la escuela. Los mexicanos en condiciones vulnerables, como aquellos que viven en localidades rurales, indígenas, marginadas, que laboran veinte horas o más a la semana, y sus padres tienen baja escolaridad, enfrentan una tasa menor de asistencia a las aulas que aquellos alumnos con mejores condiciones sociales y económicas.

Lo que es una realidad es que México ocupa el primer lugar en el número de desertores escolares de 15 a 18 años, y además está en el tercer lugar entre las naciones con mayor población juvenil que no estudia ni trabaja: 7 millones 337 mil 520, estas condiciones, que fueron calificadas por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) de un “drama” y algo “brutal”, se deben a una “falla estructural” del sistema. (Poy Lozano Laura. 2013, “México, primero en deserción escolar entre jóvenes entre 15 a 18 años: OCDE” en: La Jornada, 26 de junio de 2013, portada).

A partir del análisis en esta investigación y tal y como se ha señalado, uno de los mayores problemas que tiene el nivel medio superior es su baja eficiencia terminal, su causa no parece ser el currículo, al menos no directamente. Es conveniente recordar lo que Pablo Latapí menciona:

[...] el voluntarismo persiste en quienes llegan a un alto puesto, como por ejemplo el dar mayor importancia al diseño de una reforma curricular que a la

capacitación de los maestros y funcionarios que la han de implementar. (Latapí, 2008:215).

Basta recordar todas las reformas pasadas que se han centrado en el currículum y que fueron descritas en el capítulo II relacionado a las reformas educativas de la educación Media Superior previas a la RIEMS y que han aportado muy pobres resultados; considero que el centro del acto educativo se da en la relación entre el alumno y el maestro y ese acto es el que hay que conocer, apoyar y proponer estrategias que no solamente se limiten a ofrecer cursos remediales e improvisados sin ninguna estructura que verdaderamente guíe el proceso educativo.

El problema de la deserción, tal y como será analizado en el apartado siguiente, continúa siendo uno de los problemas más importantes que enfrenta el país, sobre todo en el nivel medio superior porque además de tener impacto y consecuencias afectivas y educativas, también las tiene sociales y económicas.

La historia familiar de los alumnos que desertan en el bachillerato es común, no es sólo de un hijo o hija, sino que los demás hijos tienen trayectorias similares, estudios truncados, matrimonios jóvenes, hijos, trabajo precario en los hombres y vida en el hogar en las mujeres. En la mayoría de los casos en el contexto urbano provienen de padres separados, los hijos siempre están con las madres que en muchos de los casos tienen nuevas parejas. De acuerdo a la experiencia en esta investigación, se ha encontrado una ausencia evidente del padre, y el grado de estudio de éstos suele ser sólo el nivel básico, en algunos casos incompletos, la tendencia es que la escolaridad de los padres no llega al bachillerato, es decir los hijos en sentido estricto no logran superar la escolaridad de sus padres. Hay pues una repetición de la historia familiar, los hijos truncan sus estudios como sus padres en su momento, aunque con la variante de que los padres de estos jóvenes, en particular las madres, tienen conciencia clara de que sus hijos tendrían que haber terminado el bachillerato, y esta expectativa será la misma que arrastrarán los hijos de no terminar sus estudios, es un cambio que los padres de estos jóvenes a su vez no sintieron con sus propios padres una generación atrás.

Hay un contexto claro de debilidad familiar (como factor protector) que no contribuye de soporte hacia la continuación de los estudios, es decir padres separados, al frente de la familia casi siempre está la madre o hijos que viven con los abuelos o las tías, mientras los

padres están en otros municipios, o bien, están los jóvenes que crecen solos porque la madre, como único sostén familiar, tiene que trabajar todo el día.

El acuerdo 442, por el que se establece el Sistema Nacional de Bachillerato en un Marco de Diversidad, (2008, p: 11) menciona que la deserción afecta de manera especialmente severa a los grupos de bajos ingresos. Ello se debe en parte a consideraciones sociales, culturales y económicas. También influyen las lagunas en los aprendizajes con que deberían concluir la educación básica y que son especialmente marcadas en los grupos de menos ingresos. La falta de calidad y pertinencia de la EMS tiene un efecto más marcado, a veces determinante, en la continuación de los estudios de la población más marginada. La escuela debe generar la equidad de oportunidades, pero ello se logra sólo si la oferta educativa responde a los desafíos que le presentan los grupos con mayores necesidades.

No basta sólo con atender el factor económico para evitar la deserción, tal como lo ha especificado el gobierno mexicano que ha emprendido una política de dotación de becas y menciona que:

[El programa de becas] está encaminado a promover el acceso, la permanencia y egreso de los alumnos de los sectores socioeconómicos más desprotegidos, así como combatir el abandono escolar en la educación media superior mediante el acceso a las becas. (SEP, 2014:3).

Esto con el fin de disminuir la deserción escolar, por ejemplo, existen becas contra abandono escolar (con estas becas son favorecidos los alumnos con bajo rendimiento y reprobación y tienen como objetivo detectar y detener de manera oportuna el abandono escolar), becas para ingreso, permanencia y conclusión de la educación media superior.

Por lo anterior nos encontramos con una serie de problemas añejos a los que el sistema educativo no ha dado respuestas contundentes, y es a partir del anuncio e implementación de la RIEMS que se da cuenta de la situación en la que se encuentra la EMS, sin embargo, se sabe que por mucho tiempo este nivel quedó a la deriva, se daba atención a la educación superior y a la educación básica, mientras que la media superior quedaba en medio de las dos, sin una posición, sin un valor importante frente a la juventud de nuestro país; ahora con la implementación de la RIEMS, se debe atender o constatar que no se haga una especie de embudo o cuello de botella en la culminación de los estudios de bachillerato de los estudiantes, porque una vez que los estudiantes de educación media superior egresen, ¿dónde van a continuar sus estudios?, ¿de qué manera van a participar en las actividades

sociales y económicas de su región? y ¿cómo van a ingresar a la universidad si no se cuentan con los espacios necesarios para su ingreso?

Lo que se debe considerar es el dejar de creer que la deserción escolar en jóvenes afecta mayoritariamente a los grupos de bajos ingresos como parte de tomar como referencia las consideraciones sociales, culturales y económicas, además de que influyen las lagunas en los aprendizajes con los que se debería concluir la educación básica y que son especialmente marcadas en los grupos de menos ingresos; estas razones que enmarca el sistema educativo como factor de deserción escolar, posteriormente es legitimada en los centros escolar, se maneja como justificantes en el momento en que se analizan los aspectos de deserción y reprobación en los alumnos:

La mayoría de los alumnos que desertan de este plantel, tienen como causas principales, por un lado aquellos que presentan muchas deficiencias acarreadas desde la secundaria y niveles anteriores y ya estando en el bachillerato se les dificulta comprender los contenidos, o bien, los alumnos que provienen de alguna comunidad aledaña, prefieren regresar a su casa porque aquí no se acostumbran y en otros casos, la situación económica los hace regresar a sus lugares de origen. (Direc. José Luis, Pl. 11, 28-05-10).

Carranza (2009: 172) considera que hay un conjunto de causas [en el bachillerato] poco estudiadas que pueden estar incidiendo en la elevada deserción de los alumnos. Entre estas se puede apuntar:

- La diferencia de madurez en esas edades entre los hombres y las mujeres. El egreso de las mujeres de nivel medio superior es más de un 20% superior al de los hombres, ¿será que los padres ricos sólo tienen hijas y los padres pobres sólo hijos varones?
- El Bachillerato mexicano, inspirado en el positivismo del siglo XIX, ya no corresponde a la dinámica y aspiraciones de la sociedad del siglo XXI.
- La escuela ya no representa para los jóvenes una oportunidad para mejorar su nivel de ingresos. Hay desesperanza.
- Necesidad de buscar ingresos por haber adquirido responsabilidades, embarazo, unirse en pareja, etc.
- Rigidez de la escuela que no proporciona los conocimientos requeridos y exige dedicación de tiempo completo.
- Será que no escuchamos y no conocemos a nuestros jóvenes, y no los apoyamos en lo que requieran, muchas veces soporte emocional en un mundo en que ellos no construyeron y que lo rechazan.

Las causas no estudiadas a profundidad y las alternativas poco congruentes, dan como resultado que los jóvenes que desertan en la EMS, se sigan incorporando al mercado laboral en un trabajo de poca productividad y de muy poco salario, dedicarse al ocio o a la

vagancia o de incorporarse a conductas adictivas; mientras tanto, los docentes, siguen considerando que de primero a tercer semestre, el bachillerato se vuelve un filtro para la permanencia y conclusión del bachillerato en los jóvenes:

De hecho de primero a tercer semestre es un filtro de alumnos, muchos de ellos se van porque no tienen la capacidad de comprensión y van reprobando 5 o 6 materias, esos semestres son los que se va la mayoría, ya en cuarto semestre, muchos comienzan a tener otras habilidades, en cambio en los primeros semestres nos preguntamos cómo pasaron la primaria y secundaria si como dice el maestros de matemáticas, muchos no saben ni sumar, restar y menos multiplicar. También hay alumnos que solo piensan que por llegar ya tienen su 6, pero realmente no me he preguntado si todo esto es por el medio o porque no le echan ganas. (Prof. Regino, Pl. 57, 12-03-13).

El hacer referencia por parte de algunos de los docentes de que los alumnos no tienen la capacidad de comprensión, nos remite a un sentido discriminatorio, el docente sigue etiquetando en su práctica, por un lado a los alumnos sobresalientes y por el otro, a aquellos que “no saben ni sumar, restar y menos multiplicar”. La discriminación se hace visible en su práctica docente. Mientras, por otro lado también se reconoce a los docentes de ser los responsables de la reprobación de alumnos:

Yo mismo le he dicho a mis compañeros maestros aunque no han estado de acuerdo conmigo que maestro que reprueba a un 50, 40 o 30% de sus alumnos no está reprobando los alumnos, está reprobando él como maestro porque, debe ver la formas de que sus alumnos salgan adelante, hay técnicas, hay una didáctica sí, hay una pedagogía donde el maestro debe fincar su responsabilidad de educador. Sí, a veces hay mucha teoría pero en práctica nada si y lo que tenemos que entender es la práctica, la práctica, la práctica es lo que te va ser maestro la teoría pues si puedo tener mil libros aquí en la cabeza pero si no la pongo en práctica, no sirve de nada. (Prof. Roberto, “Plantel 11, Matutino, 28-03-12).

Algunas de las razones de deserción en un contexto indígena que declaran los alumnos son las siguientes:

Cuadro 7. Razones por las que desertan de la EMS

Razones por las que desertan de la EMS:	Causas específicas:
<p>Muchos de mis compañeros salen porque no tienen dinero o porque vienen de lejos, o simplemente se van porque se casan, ya que las mujeres de aquí se casan muy temprano y luego se embarazan y esto es porque dice mi papá que no es igual que estudie una mujer que un hombre, porque la mujer debe cuidar a sus hijos. Yo le digo a mi papá que no quiero ser como mi mamá ama de casa, por eso quiero prepararme. (Dominga, Pl. 57, 28-02-12).</p>	<p>Desertan de la escuela porque no tienen dinero, viven lejos, se casan, se embarazan.</p>

Se van de la escuela porque no pueden pagar las cooperaciones de los trabajos en equipo o no pueden comprar un libro, o ir al internet. (Carlos, Pl. 57, 28-02-12).	Desertan de la escuela por cuestiones económicas.
De mi grupo casi el 50% ha salido por tres causas: porque se casaron entre mis compañeros, se fueron a trabajar a ciudades como Cancún o Estados Unidos o saben que si estudian no les va bien en la vida, aunque hayan estudiado no garantiza que les va bien y mejor se van de la escuela a ganar dinero, a veces aunque estudies no encuentras un buen trabajo para tener una mejor vida. (Mario, Pl. 57, 12-03-12).	Desertan porque se casan, migraron a Estados Unidos o a Cancun; se van de la escuela para ganar dinero, ya que la escuela no garantiza que les vaya mejor
Muchos de mis compañeros se van porque se dan cuenta de lo aburrido que es aquí, aprendes cosas que no son de provecho para tu vida y es así cuando mejor se van a los campos a trabajar. (Mateo, Pl. 57, 28-02-12).	Desertan porque se dan cuenta de lo aburrido que es la escuela.

En realidad aquí empieza la vulnerabilidad que tendrá como efecto detonante la deserción, más allá de los problemas económicos existentes problemas de comportamiento e interés, no poder pagar la inscripción o la reprobación. Estos puntos de quiebre o de viraje en su vida son antecedentes o casi predictores de la deserción y son pasados por alto por todos los involucrados.

En el caso de las mujeres además, la cuestión de género es un factor importante, pues muchas son el apoyo materno en casa, es decir ante el trabajo materno y su ausencia del hogar, las jóvenes asumen el rol de las madres, con jornadas prácticamente compartidas con ésta, despertarse a las 5 de la mañana junto con la mamá antes de que se vaya a trabajar para atender el hogar, hacer la comida, cuidar a los hermanos menores, etc. De la misma forma, en el caso de las mujeres, es muy marcada la ausencia de los padres, en la mayoría de los casos vivían o dependían de otros familiares.

Para el caso de los alumnos del plantel 11, éstas son algunas de las razones por las que se considera que alumnos no indígenas desertan en el contexto urbano:

Cuadro 8. Razones por las que desertan de la EMS

Razones por las que desertan de la EMS:	Causas específicas:
Muchos no le gusta estudiar porque creen que la vida ya la tienen comprada, porque sus papas les dan de todo, pero la verdad no es así, porque cuenta mucho	Desertan porque creen que la vida ya la tienen comprada, porque sus papas les dan de todo.

ser alguien. (Juan Carlos, Pl. 11, Matutino, 29-03-12).	
Muchos de mis compañeros se van y no piensan en su futuro, solamente les interesa vivir el presente, dicen muchos que ya no quieren estudiar y se van, pero no se dan cuenta que después van a tener muchos problemas para vivir y tener un buen trabajo. (Ana Belen, Pl. 11, Matutino, 26-03-12).	Desertan porque solo les interesa vivir el presente.
Mis compañeros les dan de baja porque no estudiaron, no entraron a clases y eso quiere decir que no quieren estudiar, los alumnos mismos se dan de baja, creo que la escuela no tiene la culpa de nada, somos nosotros los responsables de salir adelante. (Laura, Pl. 11, Matutino, 27-03-12).	Desertan porque no estudian, no entra a clases, los alumnos son los responsables y la escuela “no tiene la culpa”.
Yo creo que los únicos interesados en aprender si quieren realmente salir adelante son los alumnos, si quieren ellos salir adelante son ellos realmente los que tiene que ponerse las pilas, ponerse a estudiar cumplir con los criterios de evaluación. (Prof. Gustavo, Pl. 11, Vespertino, 2-12-13).	Los alumnos tienen “que ponerse las pilas”, ponerse a cumplir con los criterios de evaluación.
Algunos de mis compañeros que han desertado han sido por problemas familiares, problemas de adicciones, esos son los principales casos que se ven en este grupo. (Alumno Daniel, Pl. 11, Matutino, 28-03-12).	Desertan por problemas familiares o de adicciones.
Algunos se van por problemas económicos, algunos otros se hacen novios, tienen relaciones y la chava se embaraza y con esto ya no pueden seguir estudiando y algunos se la pasan de relajo en relajo y reprueban y la misma escuela les dan de baja, también hay caso que se meten al tabaquismo o alcoholismo y los cachan y la escuela les dan de baja. (Karen, Pl. 11, Vespertino, 26-03-12).	Desertan por problemas económicos, se embarazan o también por problemas de tabaquismo y alcoholismo.
Algunos de mis compañeros se van porque tienen baja autoestima. (Kenia, Pl.11, Vespertino, 20-03-12).	Desertan porque tienen baja autoestima.

Estas razones que se mencionan y que son causas de deserción escolar en alumnos no indígenas distan mucho de las razones por las cuales abandonan sus estudios los estudiantes indígenas; entre las principales razones de deserción de alumnos indígenas ellos consideran que es por la situación económica, la necesidad laboral, la inestabilidad familiar, la no adaptación al medio y como resultado el desánimo para la permanencia y continuidad de estudios.

Una de las profesoras considera que la deserción de alumnos indígenas en el contexto urbano tiene entre otros factores:

la falta de integración, por ejemplo tuve una alumna de zinacantan, ella no hablaba bien el español y en una ocasión la llame para platicar por su bajas

calificaciones y me dijo que ya no quería estudiar porque la molestaban en su grupo porque no hablaba bien, ahí platique con el grupo de las que la molestaban y le dije que ella era igual que todos, no por hablar otra lengua o ser de otro lugar la trataran diferente. (Prof. Lorena, Pl. 11, Vespertino, 22-03-12).

84

La deserción se convierte en uno de los principales factores de riesgo juvenil, es decir incrementa la vulnerabilidad hacia la exclusión, al menos en dos sentidos claramente identificados: desde los datos estadísticos objetivamente vemos que quienes no concluyen el nivel medio superior reciben salarios inferiores respecto a quienes sí lo hacen, así como menores porcentajes de estabilidad laboral (INEE, 2011); subjetivamente vemos que el proceso de deserción marca la trayectoria juvenil bajo un sentir emocional de desrealización y estigmatización.

Contra lo que señalaron varios de los actores de la comunidad escolar, los jóvenes muestran planes y proyectos de vida, no es que no tuvieran aspiraciones o proyecciones a futuro, la cuestión es que al momento de dejar la escuela éstas quedan abandonadas o pospuestas. En lo que sí coincide la perspectiva de estos actores con la de los jóvenes es en los impactos de truncar la educación media, es decir se percibe en las bajas expectativas laborales, parece que quedan condenados al trabajo precario que reproducirá su condición de pobreza familiar de la cual vienen, además está el impacto en la autoestima pues los jóvenes quedan sin realizarse por no completar una parte fundamental de su vida, no sólo para sus posibilidades laborales sino por representar la trayectoria juvenil hegemónica que, al no completarla, afecta la propia valoración que de sí mismos hacen.

También tiene su origen las propias representaciones que se tienen de la escuela y los estudios en general, en los jóvenes subyace la idea de que es positivo y hasta moralmente bueno continuar con los estudios, y por el contrario quienes no lo hacen prácticamente se verán envueltos en problemas que se concentran en las conductas de riesgo. Es la idea de la escuela y los estudios como salvaguarda de una condición indigna que terminará por ponerlos en vulnerabilidad ante el contexto en el que se encuentran. Estudiar es el buen camino, es seguir la ruta correcta que lleva a *ser* alguien.

Por último, un elemento a tomar en cuenta en el caso de las diferencias entre hombre y mujeres para un contexto urbano, es que para el caso de los hombres generalmente la experiencia laboral tras el abandono escolar es lo mismo que los motiva a regresar, además

de retomar la vida juvenil, se dan cuenta que se verán expuestos a condiciones precarias de vida si se quedan así, lo que también implícitamente dice mucho sobre la idea que tienen acerca de los estudios, como la posibilidad de superar sus condiciones de vida adversas. En las mujeres los mismos actores de la comunidad educativa (docentes, directivos, tutores) parecen trazar la ruta de imposibilidad del retorno, los factores de riesgo desde su experiencia son muy claros: noviazgo-embarazo-pareja= deserción.

Sumada la condición anterior, para el caso de las mujeres indígenas y la deserción escolar, se intensifica una marcada discriminación para el retorno a la escuela: son mujeres, indígenas y presentan una condición de pobreza extrema, por lo que, una vez que las mujeres indígenas abandonan la escuela, difícilmente regresarán para concluir sus estudios.

La educación indígena presenta desafíos muy grandes y destacan tres: uno, modificar el papel de los docentes –situación que tendría que ocurrir a partir de la reforma educativa, la cual establece que el profesor debe poner un énfasis en el desarrollo de capacidades de los alumnos, y debe ser más innovador y creativo; pensarse más como formador que como un profesor clásico que sólo trasmite conocimientos; dos, inducir acciones del Estado que mejoren la infraestructura de las escuelas rurales y de las comunidades indígenas, que en general están más desprovistas que las del medio urbano, y tres, que el sistema educativo se ocupe más de las condiciones en que los niños y jóvenes van a la escuela, pues, por ejemplo, las deficiencias en alimentación o las necesidades familiares de que los chicos trabajen generan deserción. (Rudiño Lourdes. 2012, “Reducir deserción Modificar perfil de docentes, Mejorar infraestructura” en: Suplemento informativo de la Jornada, No. 62, 17 de noviembre de 2012).

12. El Bachillerato ¿Una perspectiva de continuidad al nivel superior?

México actualmente vive cambios en las esferas económica, social y cultural. Ese nuevo entramado es consecuencia de las transformaciones que ha sufrido en la estructura social durante los últimos cincuenta años, modificada por continuas crisis, creciente desigualdad social, sectorial y regional, nuevas propuestas en el sistema político y la inserción internacional del país, entre otros aspectos. Analizar los retos de la escuela para la continuidad de estudios universitarios en contextos indígenas en Chiapas es una importante tarea pendiente. Un ejemplo claro de esto son los problemas que enfrentan las mujeres

rurales e indígenas ante la decisión de continuar sus estudios universitarios, ya que frente a la visión de las familias y el contexto sociocultural sigue siendo un asunto de poco valor; [...] la mujer siempre ha contribuido con su trabajo al progreso del hogar; pero hasta el siglo XXI casi nunca laboró fuera de la casa, además su trabajo no era remunerado ni reconocido como importante, pese a que, en las clases campesinas, muchas veces trabaja a la par del hombre, y sabemos que cuando llegaba a elegir una labor, era siempre a ocupaciones del tipo doméstico o artesanal. (Cortada 2000:35)

Es importante reconocer que el quehacer de la escuela en relación a la continuidad o no de estudios superiores debe ser una actividad permanente para todos los estudiantes a través de la implementación de actividades preventivas que posibiliten un mejor actuar en su vida y desarrollo de los jóvenes del nivel medio superior.

Visualizar la expectativa que tienen los alumnos sobre la continuidad de estudios al nivel superior permite asomarse a los procesos de toma de decisiones al promover la reflexión de intereses, capacidades, habilidades, valores y aptitudes profesionales para identificar y elegir las distintas opciones educativas y/o laborales que ofrece el entorno y por otro lado, apoyar al alumno en la construcción de su proyecto de vida. Estas actividades que desarrolla la escuela parecen claras, pero si nos situamos en contextos indígenas, rurales y urbanos se deben considerar otros factores socioculturales que permitan que las orientaciones y propuestas sean pertinentes a la realidad sociocultural de las regiones tan diversas en el estado de Chiapas.

Un problema particular que se presenta en las zonas rurales e indígenas es que gran parte de la población estudiantil que egresa no continúa su educación universitaria por diferentes factores sociales, culturales y económicos. En este sentido es importante, que la escuela atienda estos factores, proponiendo esquemas que vayan más allá de las formas tradicionales que se implementan en contextos urbanos. Por lo anterior, es muy clara la propuesta educativa relacionada a la reforma integral de la educación media superior en México, al reconocer que esta reforma no deberá perder de vista el contexto social de la Educación Media Superior, ya que en adición a los conocimientos y habilidades que definirán su desarrollo personal, una serie de actitudes y valores que tengan un impacto positivo en su comunidad y en el país en su conjunto, así también en el contexto económico, se dice que contar con una Educación Media Superior en todo su potencial

será cada vez más un requisito para que los jóvenes logren obtener un empleo razonablemente bien pagado y que les ofrezca posibilidades de desarrollo laboral.

Esta situación lamentablemente aún prevalece en las zonas rurales e indígenas –e inclusive urbanas- del país y, particularmente en Chiapas, por lo tanto, la realidad escolar en Chiapas en el nivel medio superior es preocupante. Por ejemplo, las estudiantes reflexionan acerca de las pocas oportunidades que tienen para seguir estudiando:

En mi comunidad los planes de la mujer es solo el casamiento, ya no estudian, ni buscan su trabajo más que de cuidar a sus hijos, es muy diferente a las mujeres de la ciudad que ellas si pueden ir a la universidad y no casarse. En mi comunidad todos los papas quieren que se casen y ya no quieren que sus hijas estudien. Hay papás que obligan a casarse. (María, Pl. 57, 28-02-12).

Esta polarización, que justifica los planes de la mujer en diferentes contextos forma parte del sometimiento cultural en el que han sido formadas de acuerdo a la visión de la comunidad en la que se considera “normal” el futuro próximo que tendrán en este caso, las mujeres y que dista mucho de los planteamientos de la reforma en el que especifica que los adolescentes se encuentran en un fuerte proceso de toma de decisiones para su proyecto de vida.¹⁸ Existe, por lo tanto, una invisibilidad de estos otros factores culturales en la toma de decisiones.

De acuerdo a lo anterior, en el contexto de la puesta en marcha de la RIEMS, el bachillerato es un espacio donde los jóvenes toman importantes decisiones de continuidad o no de sus estudios universitarios, particularmente para los alumnos que egresan del nivel superior en las zonas indígenas existen diferentes problemas económicos para ir a la universidad y para el sostenimiento de su estancia, y también dificultades académicas, de integración a la vida universitaria y sobre todo de autovaloración sobre sus posibilidades para estudiar y concluir su carrera.

¹⁸ De acuerdo al video: La Reforma Educativa, promovida por la SEP en el 2008, “Políticas del Plan Nacional de Desarrollo”, expresa aunado a lo referido, que: “actualmente los jóvenes del siglo XXI toman decisiones trascendentales en escenarios cambiantes justamente en la época que cursan la educación media, es el momento en que inician su primer trabajo o dejan el estudio, [...] por lo que el origen de la Reforma Integral de la Educación Media Superior es de corregir errores, de ponernos al día con un mundo, pero sobre todo, de mejorar, de elevar los niveles y la calidad, de contar con un sistema que responda más a las distintas realidades de los jóvenes de México y a las necesidades del mundo laboral.”

Un aspecto fundamental para trabajarse desde la escuela son las situaciones cotidianas de negación sociocultural y autovaloración que prevalecen entre los y las alumnas, como lo podemos observar en el comentario de uno de los alumnos del plantel 57 de Chamula:

La decisión principal de todo egresado de este plantel es tomarse el valor de lo que uno quiere hacer, ahora si alguien definitivamente no le gusta nada, ni porque lo intente, debe mostrar las ganas de salir de donde está, buscar una carrera corta, técnica o licenciatura y de ahí buscar un buen trabajo. Debemos valorarlos como personas, no tener miedo. Ir a la ciudad, significa darnos ánimos para salir de los obstáculos que generan un cambio de vida, se tiene uno que dar el valor para ser alguien en la vida. (Javier, Pl. 57, 29-02-12).

Por lo tanto, según nos comenta una de las maestras del plantel 57, existe una marcada designación y autovaloración negativa que justifica la no continuidad de estudios universitarios, por ejemplo como se cita en el siguiente comentario:

Quiero terminar mis tres años y buscar mi trabajo porque mis papas no tienen dinero para que estudie y si no encuentro mi trabajo le voy a ayudar a mi papá al trabajo en el campo aunque esta duro, pero ni modos, el problema es que somos pobres y no tengo dinero para seguir estudiando. (Domingo, Pl. 57, 29-02-12).

Así también, la profesora Carmen, justifica las pocas oportunidades que tienen los alumnos provenientes de una comunidad indígena:

Considero que son mucho más precarias las condiciones de los alumnos en una comunidad indígena y por ende, tienen pocas oportunidades para irse a la universidad. (Prof. Carmen, Pl. 11, Vespertino, 27-03-12).

Es muy común que en las instituciones educativas se estigmatizen las expectativas de futuro de los jóvenes y en la mayoría de los casos, estos discursos se interiorizan en ellos, las expectativas de futuro de los estudiantes pasan a ser un sistema de clasificación y diferenciación y, como resultado de este proceso, los alumnos en contextos rurales, una vez concluido su bachillerato se dedican al trabajo en el campo, o se emplean en pequeños comercios de su localidad, o emigran principalmente a la ciudad de San Cristóbal donde trabajan en la albañilería y/o apoyando a las labores del hogar en el caso de las mujeres, con la finalidad de ayudar a los gastos de la familia; algunos otros ingresan al programa de CONAFE (Consejo Nacional de Fomento Educativo) para que al final de su servicio de dos años tengan acceso a una beca por cuatro años para poder sostener sus estudios universitarios, principalmente en universidades particulares de la región.

Si bien la formación universitaria puede ser un factor importante para la incorporación de la vida productiva, no puede seguir siendo considerada como la “meta fundamental” de

todo sujeto. La comprensión de marcos culturales diferentes al modelo dominante que privilegia lo individual, el consumismo y la presión social para alcanzar ciertos parámetros de vida reconocidos como “exitosos”, debe posibilitar reconocer las diferentes formas de ser, estar, convivir y pensar en el mundo de otra manera.

La gran mayoría de los estudiantes que se entrevistaron ven el estudio en función de “vivir mejor” o de “conseguir un trabajo”. Ante esta situación y con el fin de seguir estudiando el bachillerato, los jóvenes recurren a la informalidad, en donde los sueldos obtenidos son bajos que oscilan entre uno y dos salarios mínimos.

Yo me vine de mi comunidad para seguir estudiando, pero como mis papás no tienen dinero, tuve que trabajar, ahora estoy en un ciber por las mañanas, estaba trabajando en Chedraui, pero ganaba igual que lo que gano ahora y ahí era más pesado el trabajo. (Eleuterio, Pl. 11_Vespertino_26-03-12).

Aunado a lo anterior, la necesidad de laborar también lleva a la población joven a emplearse en trabajos temporales o de tiempo parcial donde las condiciones son precarias, sin prestaciones sociales así como con salarios bajos.

Esta es una situación que se agrava en el país porque, a pesar de lo que se podría suponer, las tasas de desempleo aumentan más cuando los jóvenes poseen un nivel educativo medio superior y superior, esto se podría explicar por los malos sueldos ofrecidos para los jóvenes, ya que mientras los jóvenes que cuentan con instrucción básica están dispuestos a aceptar los salarios bajos ofrecidos por cualquier empresa, los que tienen una educación superior o medio aspiran a obtener trabajos bien remunerados. La brecha se hace más reducida cuando la oferta de vacantes es escasa, rigiéndose estos procesos con un principio de estratificación, en el que se convierte el proceso de búsqueda laboral en un proceso de competitividad de demanda y poca oferta, por el cual, solamente un grupo muy reducido consigue insertarse en el campo laboral.

De acuerdo a lo anterior, una vigorosa vertiente de la sociología de la educación está representada por el neomarxismo, el cual recibió un impulso fundamental con la contribución de tres autores, Bourdieu y Passeron (1981) en Francia, y Bernstein en Gran Bretaña (1971), han explicado este fenómeno a través de la teoría de la reproducción en la que buscan relacionar los procesos educativos con los principios de estratificación mediante diversos recursos explicativos. Bourdieu y Passeron procedieron a la identificación de un modelo de cultura escolar en el que la comprensión y manejo de los bienes simbólicos valorados académicamente depende en gran medida de la posesión de

códigos culturales propios de las clases privilegiadas. Llegan a esta postura al partir de una sospecha sobre los procesos de selección en los que el número de quienes logran sobrevivir en la pirámide escolar “no se distribuye arbitrariamente entre las distintas clases sociales” (Bourdieu y Passeron, 1981:210). De acuerdo a este enfoque, pareciera que la escuela es únicamente un escenario para ordenar y encaminar la reproducción de la estratificación.

Por lo tanto, se sigue creyendo en que la escuela tiene el fin de lograr que las personas dejen de ser pobres y se ganen la vida “más cómodamente”, y mencionan que por más difícil que sea ir a la ciudad, vivir y trabajar en la comunidad es mucho más, las características principales que se mencionan son la pobreza y las difíciles condiciones de vida que prevalecen en la mayoría de las comunidades indígenas:

Quiero irme a la universidad porque vi que vender en las calles es difícil no me gusta, lo hacía cada vacaciones y eso está difícil y luego quiero estudiar para estar sentado, eso es más fácil que lo que mi papá hace diario, además lo que gana mi papá es poco [...] El problema mayor es que no tengo dinero para irme a la universidad (Leonardo, Pl. 57, 28-02-12).

Es claro que el sistema educativo no les está brindando oportunidades de continuidad de estudios universitarios, ciertamente asociado a una condición socioeconómica que presentan los alumnos, esto no quita las posibilidades de que los y las estudiantes con una información clara y suficiente de los retos que implica la formación universitaria, decidan de manera libre continuar sus estudios. En este sentido, también es importante reconocer que la mayoría de los y las estudiantes que abandonan su comunidad para continuar sus estudios, difícilmente regresarán y que además adquirirán otros valores culturales que muchas veces entran en contradicción con los de sus familia y grupo étnico, esto significa para algunos de los alumnos que estudian en la ciudad que dejarán de ser indígenas con el solo hecho de estudiar en la ciudad.

Un caso específico es el de las mujeres que enfrentan una situación de doble discriminación, al negárseles el derecho a continuar sus estudios, por los estigmas prevalecientes pero también por desvalorizar el papel y la función social en contextos socioculturales específicos:

Vivimos en un pueblo cerrado y con muchas decisiones únicamente de los padres de familia, ya que consideran que las hijas a la cocina y los hombres a trabajar y así no nos permiten llegar a superarnos. Se debería trabajar con los alumnos y los papás para que entendieran que nosotras podemos salir del atraso que tiene este pueblo y que sepan que la educación transforma y abre nuevas metas y mundo. (Verónica, Pl. 57, 12-03-12).

El comentario de Verónica lleva implícita la situación de discriminación hacia las mujeres que enfrenta en el contexto de su cultura, por lo tanto muchas de las estudiantes tienen que confrontar a sus familias y amigos para seguir estudiando, la batalla contra la propia familia y la comunidad se pone de manifiesto y se convierte una lucha entre los propios valores, los valores de la cultura en la que se ha crecido y una cultura urbana que ofrece la vaga promesa de un mejor futuro.

En este sentido, la polarización diferenciada entre “nosotros-frente a ellos”, refuerza la idea por alumnos en un contexto urbano:

Aquí todos tenemos las mismas oportunidades para salir adelante, buscar una universidad, a diferencia de las comunidades que tienen sus creencias que las mujeres solo sirven para la casa. (Héctor, Pl. 11, Vespertino, 20-03-12).

En este sentido, la tarea de la escuela es que debe transitar de una visión basada en el modelo occidental del desarrollo con una carga fuertemente productivista, hacia un enfoque multi e intercultural que posibilite construir, desde realidades concretas, formas de entender estas distintas maneras de ser, estar, convivir y pensar el mundo desde la diversidad social y cultural.

En México, la educación no ha sido pensada a partir de las diferencias étnicas de sus pobladores, sino más bien, la escuela ha concebido la existencia de una identidad única, en donde los grupos indígenas no son reconocidos y se ven obligados a integrarse al proyecto nacional, negando u olvidando los elementos más valiosos de su cultura y formas de reproducción social y cultural. La pobreza, exclusión y falta de oportunidades son tan sólo algunas de las problemáticas más importantes que limitan el acceso a cientos de indígenas que aspiran a ingresar a un programa de educación superior y no lo consiguen.

A diferencia de alumnos no indígenas, las expectativas suelen ser las mismas para hombres y mujeres en cuanto al seguimiento de estudios universitarios, por ejemplo:

Yo quiero seguir estudiando para tener mejor calidad de vida, vivir mejor, tener posibilidades de comprarme lo que yo quiera, ya que al ser profesionistas hay más posibilidades de vivir mejor ya que ganan mejor los que tienen profesiones. (Carlos Alberto, Pl. 11, Vespertino, 23-03-12).

Esta es la visión de los profesores que refuerzan la idea que la escuela es el camino para salir adelante y “ser alguien en la vida”:

Cuando están en quinto semestre muchos no saben ni que estudiar, pero ya cuando están en sexto tienen claros sus objetivos, aunque muchos se limitan a seguir estudiando por factores económicos o bien no tienen el interés de seguir estudiando, prefieren ganar \$1,500 quincenales o muchos ya se quieren casar. Como maestros tienen uno que “terapiarlos” para que sigan estudiando pero aquellos que ya están convencidos en no hacerlo, ni porque les diga uno que el estudio los llevara a una mejor vida, muchos se resisten a estudiar. (Prof. Aracely, Pl. 11, Vespertino, 27-03-12).

Es así, como se puede observar que alumnos, docentes y directivos coinciden en la idea de seguir estudiando “para ser alguien en la vida”, lo que refuerza la idea de las instituciones escolares y sobre todo las normas y leyes oficiales en cuanto se afirma que estudiar permite una movilidad social y mejor condición de vida:

Mis planes es que quiero seguir estudiando, para tener mejor calidad de vida, ser alguien en la vida, tener posibilidades de comprarme lo que yo quiera, por eso creo que entre mayor preparación tengamos, tendremos mejor nivel de vida. (Cristian, Pl. 11, Matutino, 27-03-12).

Para Cristian, como muchos estudiantes en cualquiera de los contextos de estudio, demuestra que estudiar la educación universitaria sigue siendo un vehículo de ascenso social y de generación de mayores oportunidades de trabajo y por ende mejor calidad de vida.

El estudiar una carrera posee diversas lecturas en el contexto mexicano, una de ellas significa el éxito profesional de lo que cada cual quiere ser y hacer en la vida y que al concluirlo, los males desaparecerán como por arte de magia.

Para Reyes Heróles la educación superior, la entienden los mexicanos como:

El brinco, la ruptura definitiva que permite dejar atrás, de una vez por todas — se piensa—, la ignorancia, la miseria y tener acceso a eso otro que sabemos existe pero que todavía no es nuestro. La educación en México es una deidad que, según se cree, resuelve todo y que, llevada al extremo, es el sueño de tener un hijo médico y otro abogado para poder liberar así los terribles males que acechan en la vida. La educación es en México un mito. Con él convivimos a diario. En él nos apoyamos como nación. Él nos permite sembrar esperanzas (Reyes Heróles, 1987: 56).

Frente a este imaginario social de “ser alguien en la vida”, se muestra a la vez una realidad opuesta en las comunidades indígenas y el acceso a la educación superior, por un lado la distancia geográfica entre las comunidades y la universidad, en muchos de los casos las familias no están en la posición de financiar costos de transporte, hospedaje, libros y alimentos que requieran para estudiar en el contexto urbano, por otro lado, la mayoría de

los entrevistados hablan sobre la distancia cultural entre el ingreso a la educación superior y sus comunidades de origen, expresan sus sentimientos en frases como: “traumas de adaptación”, “aislamiento y barreras de lenguaje”; sin duda en esta investigación hemos comprobado y reafirmado que unos de los problemas mayores que existen en la actualidad en México es la exclusión educativa de los jóvenes del nivel medio superior, entendiéndose por exclusión educativa, la falta de inserción de los jóvenes que desean estudiar una carrera en una universidad pública o privada. En consecuencia, se aborda uno de los problemas más graves, que es la desigualdad de oportunidades de estudio. Frente a este panorama, la escuela del nivel medio superior, seguirá su insistencia e importancia a la formación integral de los jóvenes, contrariamente, si las oportunidades de estudio son tan pocas y las del empleo aún menores.

CONCLUSIONES

Nadie nace odiando a otra persona por el color de su piel, su origen o su religión. La gente tiene que aprender a odiar y si ellos pueden aprender a odiar, también se les enseñara a amar. El amor llega más naturalmente al corazón humano que su contrario.
Nelson Mandela

Como cierre del proceso de escritura de esta investigación quiero exponer los principales aportes y hallazgos, poniéndolo en diálogo directo con los planteamientos expuestos en la introducción, además que este apartado pretende sistematizar los diferentes argumentos que fueron sostenidos en los capítulos. También se proponen recomendaciones de política pública educativa que puedan ser útiles para una estimación más precisa relacionada con la atención a la diversidad social y cultural en la educación media superior.

El sistema educativo mexicano y principalmente del nivel medio superior, sigue siendo un sistema heterogéneo, complejo en los retos que enfrenta y los que deberá tomar en cuenta para que en vez de establecer y fortalecer las bases de una desigualdad social, genere las condiciones para un país justo y equitativo y aunque prevalece un sistema desigual en la que Muñoz Izquierdo (2003: 129) en una de sus tesis, afirma que: Las desigualdades educativas se originan en el hecho de que la educación que se ofrece a los estratos sociales de menores recursos está pauperizada, no es administrada con los intereses de esos sectores y, por ende, refuerza las desigualdades sociales preexistentes. A continuación detallo las particularidades encontradas en esta investigación.

Con el argumento en la uniformidad de saberes y conocimientos que plantea la RIEMS, los docentes justifican las acciones y comportamientos con el fin de evadir la responsabilidad y complejidad dentro de los escenarios educativos, culpando al alumno por su condición étnica, cultural, económica para no poder tener un desarrollo educativo esperado, lo que significa que para algunos de los docentes la diversidad es el problema, cuando verdaderamente esta puede ser un reto para que el docente se adapte a las condiciones y genere estrategias que verdaderamente generen impacto en la comunidad escolar. Este actuar es legitimado por los planteamientos de la RIEMS, cuando se mencionó que:

Los jóvenes actualmente que estudian adquieran un universo común de conocimientos, “lo que significa que todas las instituciones de Educación Media Superior tendrían que acordar y reflejar en sus planes y programas de estudio un núcleo irreducible o base común de conocimientos y destrezas que todo bachiller debiera dominar en ciertos campos formativos o ejes transversales esenciales: lenguajes, capacidades de comunicación, pensamiento matemático, razonamiento científico, comprensión de los procesos históricos, toma de decisiones y desarrollo personal, entre otros.”¹⁹

Por su parte en un contexto indígena, la figura del profesor que habla o entiende la lengua de los alumnos radica en la posibilidad de utilizar la lengua materna indígena de los alumnos como recurso temporal para facilitar y agilizar la transmisión del conocimiento y con esto, permitir llegar a ser una “lengua puente” como vía de acceso al conocimiento por parte de los alumnos, así como también la posibilidad de tener más confianza para acercarse a ellos y poder manifestar las dudas que tengan. De esta manera, el sujeto desarrolla y expone su conocimiento a través del empleo de la lengua. La lengua es una de las herramientas para la construcción del conocimiento; por medio de ella se logra la socialización, ya lo refirió Vygotski (1979) en la que refiere a la gran importancia del lenguaje, pues él considera que los signos y las palabras sirven a los sujetos como medio de contacto social con las personas.

Una de las ventajas de enseñar en lengua materna que se analizaron en esta investigación es que se tiene mayor facilidad para aprender, porque se entienden mejor los conceptos; también se dificulta menos el aprendizaje de una segunda lengua, porque está oyendo constantemente en el aula o fuera del aula, donde se dialoga en ambas lenguas. Al haber mayor comprensión de los contenidos existe mayor calidad en los procesos de enseñanza; por lo tanto, se concluye que el uso de la lengua materna en los alumnos del contexto indígena constituyen un elemento muy importante en el proceso educativo por el hecho de que permite capturar la esencia de los saberes escolares y llegar a la comprensión real y crítica de los conocimientos que se transfieren y aprenden en la escuela. El lograr la comprensión efectiva de los contenidos de la enseñanza no sólo hace crecer y ampliar el conocimiento, sino también le permite al educando ser más consciente de las cosas que hace tanto en la escuela como en su vida cotidiana, y de las cosas que afectan o favorecen

¹⁹ En el acuerdo 442, agrega además el conjunto del tipo educativo debe avanzar en una misma dirección para poder alcanzar estándares comunes que definan al Sistema Nacional de Bachillerato. Estos estándares comunes contribuirán a diferenciar con claridad la diversidad de la desigualdad, en tanto que todas las opciones de Educación Media Superior, si bien podrán continuar trabajando según sus objetivos, deberán alcanzar ciertos estándares mínimos.

una vida armónica y democrática. En este sentido, el uso de la lengua materna en el proceso de enseñanza-aprendizaje permite a los educandos lograr un aprendizaje significativo cuando el docente aborda de manera crítica los contenidos curriculares y reflexionar acerca de múltiples temas que se abordan en el aula.

Por lo tanto, considero que aún falta replantear la figura del profesor en contextos de diversidad cultural, aprender a estimular capacidades que permitan la implementación de nuevas propuestas pedagógicas bilingües. Es debido a esto que la formación inicial de maestros en y para las zonas indígenas comiencen a ser vistas como prioritarias y se generen programas reales de formación de maestros para las diferentes situaciones que la educación en contextos de diversidad social y cultural debería atender, puesto que la muchos de los estudiantes no valoran su lengua originaria y consideran el uso de la segunda lengua, en este caso del español, permitirá la integración al contexto urbano o será una vía para el ingreso a la universidad; en este sentido, Gutiérrez (2014: 94-95) menciona que se señala al otro como inferior por considerar que el español es el idioma de los “ciudadanos de primera clase”.

Desde esta óptica, se concluye que los alumnos que únicamente hablan la lengua materna indígena se considera una desventajas, ya que consideran los alumnos, tener menores oportunidades para estudiar la universidad o conseguir un trabajo, esto implica que el uso del español ofrece mayores ventajas dentro de un contexto urbano, a diferencia que el uso y valoración que se da a una lengua indígena en un contexto indígena.

Otros de los elementos que fueron rescatados para el análisis y la reflexión es la cuestión del género en el bachillerato, en la que existen dinámicas de oposición y polarización y aunque se supone que la escuela tiene un rol determinante en la desaparición de estereotipos sociales, éstos han sido aprendidos en el contexto familiar y social lo cual es muy importante si tomamos en cuenta que los profesores y profesoras de esos alumnos son parte de una sociedad en la que los prejuicios de género han sido también introyectados y llevados a la práctica a través de acciones de diferenciación y roles que cada género deberá cumplir en la escuela.

Es importante reconocer que para muchas mujeres indígenas coinciden en “romper costumbres”, para conocer sus derechos y lograr la igualdad de género; en este sentido las

mujeres indígenas saben que su educación, capacitación e incursión en los ambientes laborales de los hombres supondrán un conflicto familiar y social, serán atípicas y tendrán que luchar no sólo con su superación sino con todo un medio social que es el suyo y en el cual no está permitido que las mujeres “hagan las cosas que les corresponden a los hombres”. En contraste, para el contexto urbano o mestizo, alumnos y docentes coinciden en que ambos tienen las mismas oportunidades para concluir con éxito sus estudios y retrasar lo más posible el matrimonio y tomar precauciones para no tener un embarazo no planeado.

Cabe señalar que aunque en el programa sectorial de educación 2007-2012 se incluían temas de igualdad de género, aún generan cierta confusión en la relevancia, ya que no se incluyen explícitamente, lo que en otros términos podría significar para la inclusión de la perspectiva de género la capacitación de los docentes y la actualización de los materiales educativos y los programas de estudio, por lo que es necesario incluir en los programas de formación docente y en los materiales didácticos temas como la reflexión sobre la discriminación, los estereotipos de sexo, violencia de género, entre otros temas.

En otro sentido, entre las dislocaciones más importantes que caracterizan la complejidad social actual mexicana, están las relaciones inter-étnicas; por lo tanto uno de los elementos centrales que fueron analizados en esta investigación, es que si bien, los programas intentan incluir a las poblaciones indígenas, el resultado es excluyente cuando el Estado ignora las diferentes lenguas y culturas que habitan su territorio en el diseño de sus programas educativos. Esta tendencia debilita el uso de las lenguas indígenas, a lo que también se suma la disminución, en algunos casos, de la identificación indígena. Las políticas educativas que se resuelven y legislan, por lo general, de forma vertical, ignorando en su planeación la presencia de la población indígena, conformada por los pueblos originarios y la inmigración de indígenas que proviene de distintos lugares del país.

Por lo tanto, consideramos que aún se vive en una sociedad que excluye a muchas personas por diferentes motivos: diferencias políticas, religiosas, económicas, lingüísticas, raciales, de sexo, de capacidad, etc. Pero lo peor de todo es que la educación en lugar de ser un instrumento para transformar la sociedad se convierte muchas veces en un instrumento reproductor de ésta, acentuando las situaciones de desventaja con las que numerosos jóvenes llegan a la escuela; aunado a lo anterior, con el modelo basado en competencias se

creo que todos tendrán las mismas oportunidades de aprendizaje con un cúmulo de competencias genéricas y disciplinares desarrolladas con la finalidad de que todos tengan las mismas oportunidades para el ingreso a la universidad o al mercado laboral; este proceso globalizador de la educación ha generado nuevas formas de exclusión, de marginalidad y de una mayor inequidad social en la que muestra una verdadera ruptura de los vínculos tradicionales de aprendizaje entre el conocimiento que poseen los alumnos provenientes de comunidades indígenas o rurales y los contenidos que debe aprender “para responder a las exigencias del siglo XXI”.

Considero que es urgente generar y promover una educación más equitativa, ya sea en forma escolarizada o no; si se hace escolarizada tendrá que tomar en cuenta el *respeto cultural en el aula*, porque somos diferentes y actuamos en esa misma manera, tendrá que haber tolerancia hacia el individuo que percibe el mundo de otra manera, así se llevara más en armonía el desarrollo educativo. El alumno tiene derecho a la equidad y oportunidad, para que se desempeñe con toda tranquilidad, sin limitación de emociones a la hora de expresarse ante los demás.

Uno de los planteamientos en esta investigación para promover una educación más equitativa y de calidad, es atender y reconocer las prácticas educativas, tanto de enseñanza como de aprendizaje, considerando que a pesar de estar expresadas en el curriculum oficial, no se aluden a un enfoque psicopedagógico de atención para el alumno, ni mucho menos, se reconoce que no todos los alumnos y alumnas se enfrentan con el mismo bagaje y de la misma forma a los aprendizajes en él establecidos; todas las personas tienen capacidades, intereses, ritmos, motivaciones y experiencias diferentes que mediatizan su proceso de aprendizaje, haciendo que sea único e irrepetible en cada caso.

Bajo este panorama y sin consenso del ¿cómo? atender las necesidades psicopedagógicas de los alumnos, en el acuerdo 442, por el que se establece el Sistema Nacional de Bachillerato, las acciones que homogeniza este sistema serán que: aprenda de manera autónoma y colaborativa, adquiera ciertas competencias comunes para una vida productiva y ética, adquiera un universo común de conocimientos, así como dominar un núcleo irreducible o base común de conocimientos y destrezas en ciertos campos formativos: lenguajes, capacidades de comunicación, pensamiento matemático, razonamiento científico,

comprensión de los procesos históricos, toma de decisiones y desarrollo personal, entre otros.

Por lo anterior, sin entrar más a detalle, la Reforma Integral de la Educación Media Superior en cuanto a sus planteamientos puede ser aceptada por la mayor parte de los actores educativos, pero la puesta en práctica efectiva sigue siendo un reto no alcanzado todavía por muchos de los docentes y directivos que no terminan por comprender la naturaleza de su práctica ni la vía de “contextualizar” los saberes de los estudiantes; además de que aún no se ha comprendido que las nuevas generaciones no son peores que las anteriores, son distintas y su formación constituye un reto inédito, que muestra que la tarea de la educación media superior incluye una dimensión formativa crucial si deseamos que México enfrente con éxito el triple reto de buscar la prosperidad económica, la democracia política y la integración cultural en forma abierta al mundo. Es urgente que además de describir los “que” se precisen los “como”.

Para eso, es importante que la formación docente de profesores de nuevo ingreso existe un consenso sobre la necesidad de que todos los docentes tengan conocimientos básicos teórico-prácticos en relación con la atención a la diversidad, la detección de las necesidades educativas contextuales, la adaptación del currículo, la evaluación diferenciada y las necesidades educativas más relevantes asociadas con las condiciones sociales o culturales. Se ve necesario que la formación de profesores en contextos rurales o indígenas sea atendida en relación a su práctica docente por parte de las autoridades educativas.

En caso no se sigan atendiendo los retos mayúsculos en la educación en México y principalmente en el bachillerato, seguirá creciendo las cifras de deserción escolar que en el 2010, reflejaban que “de cada 100 niños que ingresan a educación primaria, sólo la mitad termina la educación media superior, 21 egresan de una institución de educación universitaria y, en el mejor de los casos, 13 se titulan”. (García Partida Juan Carlos. 2012, “Demanda Narro reforma educativa para abatir en 10 años el analfabetismo” en: La Jornada, 4 de octubre de 2012, p. 41).

En cuanto a la deserción, en esta investigación se reafirma que para efectos de la permanencia en los alumnos a la escuela depende enormemente el grado de preparación de los padres de familia, por lo que a mayor preparación de éstos, mayor posibilidad de

culminación del bachillerato y mayores expectativas de continuidad de estudios superiores por parte sus hijos.

Aunado a esta condición de permanencia escolar, se sigue creyendo que la escuela es el mejor camino para la movilidad social y para la superación de la pobreza; lo que es una realidad es que determinados niveles educativos no garantizan por sí mismos una movilidad social ni la obtención de mejores puestos en el sector laboral, aunque se sigue reproduciendo la idea que la escuela permitirá tener un buen trabajo y por ende un mejor nivel de vida.

En esta investigación, encontramos también que reforzada la idea de que la permanencia y continuidad de estudios universitarios permitirá un país con igualdad de oportunidades para todos los sectores de la población, es importante referirnos que con la implementación de la RIEMS, se debe atender o constatar que no se haga una especie de embudo o cuello de botella en la culminación de los estudios de bachillerato de los estudiantes, porque una vez que los estudiantes de educación media superior egresen, ¿dónde los van a poner? y ¿cómo van a ingresar a la universidad si no se cuentan con los espacios necesarios para su ingreso?

Los cuestionamientos anteriores, son una prueba más que el eslabón más débil de la cadena educativa mexicana es el tipo medio superior cuya situación, como recuerda el primer capítulo, es fruto de un inicio tardío y lento, y un desarrollo asistemático, supeditado a la perspectiva de la educación superior, universitaria o tecnológica, y sujetos a los azares de los conflictos políticos. Este eslabón educativo se mantiene bajo un acceso diferencial a la educación que sigue siendo una dimensión de la estratificación social.

Por lo tanto, actualmente ubicar al bachillerato mexicano como un nivel educativo articulado, holístico, consistente -académicamente hablando- y de bien público, con opciones que permitan construir carreras académicas y espacios laborales y de vida con satisfacción cultural y bienestar social, y como un sitio pedagógico de articulación y de engranaje con los distintos niveles y opciones educativas se encuentra muy lejos de los objetivos que necesita tener la educación en el bachillerato en México. Quizás actualmente se está cumpliendo con atender la cobertura, teniendo un crecimiento desproporcionado de escuelas de educación media superior, pero el verdadero reto que aún queda pendiente es el atender los factores de equidad, calidad y pertinencia.

Reflexiones finales: Perspectivas de hacia dónde va el bachillerato

“Mientras lo que los jóvenes necesitan es una especie de iniciación a un mundo incierto, nosotros les ofrecemos los huesos del cementerio de la cultura. Mientras lo que quieren es hacer cosas reales, nosotros los atosigamos con tareas abstractas, con espacios en blanco en los que tienen que insertar la respuesta “correcta” [...]. Mientras que lo que necesitan es encontrar sentido, la escuela les obliga a memorizar, separando la disciplina de la intuición y las estructuras globales de sus partes componentes”.

Marilyn Ferguson.

En esta investigación se ha hecho una revisión de la situación que guarda la Educación Media Superior (EMS) en México, en especial, se sostuvo el interés por comprender el estudio de la diversidad social y cultural en los discursos de la práctica educativa en el contexto de la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS).

Se ha buscado ubicar como punto de partida la puesta en operación de un primer modelo nacional de educación media bajo el gobierno del presidente Benito Juárez en 1867. Los liberales consideraron que la educación elemental permitiría combatir la principal rémora del país: la ignorancia y el atraso. Pero también era menester crear un orden permanente con base en un grupo dirigente formado en “una educación preparadora del porvenir”. Este papel estaría reservado a la nueva Escuela Nacional Preparatoria (ENP) que educaría al grupo selecto del que saldrían los dirigentes, con una visión capaz de analizar la situación del país. Los elementos que habrían de contribuir a darle concreción a tan claros propósitos de construcción de la nación futura los aportaría la particular lectura del positivismo de Gabino Barreda influenciado por Comte. Este modelo duró hasta 1910, fecha en que Justo Sierra incorporó la ENP a la nueva Universidad Nacional.

La Revolución de 1910 y sus efectos inmediatos desmantelaron en gran medida el Estado liberal de Juárez. La reconstrucción de la estructura del poder del Estado es el gran tema de los años veinte, treinta y cuarenta. En los años que transcurre entre 1950 y el año 2000, el crecimiento de la población fue de cerca de cien veces, por ejemplo, para el caso de la Educación Media Superior en México, en 2010 alcanzó el máximo histórico en el número de jóvenes entre 16 y 18 años, los cuales constituye el grupo en edad de cursar la Educación Media Superior (EMS), como se muestra en el cuadro siguiente en el que se hace una proyección hasta el 2020 del número de jóvenes entre los 16 y 18 años:

Año	Población	Año	Población
1980	4,658,034	2007	6,534,220
1990	5,866,083	2010	6,651,539
2000	6,332,260	2015	6,303,361
2005	6,476,584	2020	5,641,299

Fuente: Proyecciones de población de CONAPO. Base para datos 2000-2020 y base 2002 para datos 1980 y 1990, en Acuerdo 442, por el que se establece el Sistema Nacional de Bachillerato en un Marco de Diversidad. DOF. 26 de septiembre del 2008.

Actualmente sigue el vertiginoso crecimiento de la matrícula en la EMS; Con base a este cuadro que proyecta el número de jóvenes en edad de cursar la educación media superior en México reconoce la Secretaría de Educación Pública que de tener un estancamiento en la EMS sería uno de los lastres más pesados en los esfuerzos por abrir oportunidades a los jóvenes y propiciar el desarrollo social y económico del país. Tanto por sus finalidades propias como por ser una pieza clave del sistema educativo nacional, la cual sirve como vínculo entre la educación básica y la educación superior, el fortalecimiento de este tipo educativo será determinante en años próximos.

Este aspecto de crecimiento es meramente cuantitativo, generando una serie de requerimientos como: inversión, reclutamiento y formación de recursos humanos, cambios curriculares, entre otros. Sin embargo, para dar respuesta a la gran cantidad de necesidades en este nivel es necesario considerar las condiciones actuales del contexto.

Actualmente, con el establecimiento de la RIEMS, se establece el Marco Curricular Común basado en desempeños terminales, la opción que se considera que unifica y mantiene la diversidad a través de acordar cuáles son los conocimientos, las habilidades y actitudes que todo bachiller debe poseer al finalizar sus estudios. Trata además, de definir un perfil del básico del egresado, compartido por todas las instituciones, y enriquecido de muy distintas maneras por aquello específico que cada institución ofrece de forma adicional, tanto en términos de formación para el trabajo como en la adquisición de conocimientos disciplinares más complejos. Todo esto con la finalidad de que todos los alumnos tengan oportunidades de ingresar a la universidad o incorporarse al campo laboral.

En este sentido, se pretende que el enfoque basado en competencias para el bachillerato logre que todos los alumnos deban estar en capacidad de desempeñar acciones adecuadamente, además que les permita comprender el mundo e influir en él, les capacitan

para continuar aprendiendo de forma autónoma a lo largo de sus vidas, y para desarrollar relaciones armónicas con quienes les rodean y participar eficazmente en su vida social, profesional y política a lo largo de la vida.

Para construir este perfil básico que todo alumno deberá poseer, se vale fundamentalmente del término competencias, siendo estas las unidades comunes para establecer los mínimos requeridos para obtener el certificado de bachillerato sin que las instituciones renuncien a su particular forma de organización curricular. Además de permitir definir en una unidad común los conocimientos, habilidades y actitudes que el egresado debe poseer.

En un documento de la ANUIES se definen las competencias como:

“Conjunto de conocimientos, habilidades y destrezas, tanto específicas como transversales, que debe reunir un titulado para satisfacer plenamente las exigencias sociales. Fomentar las competencias es el objetivo de los programas educativos. Las competencias son capacidades que la persona desarrolla en forma gradual y a lo largo de todo el proceso educativo y son evaluadas en diferentes etapas. Pueden estar divididas en competencias relacionadas con la formación profesional en general (competencias genéricas) o con un área de conocimiento (específicas de un campo de estudio)”. (Carlos María de Allende y Guillermo Morones Díaz. *Glosario de términos vinculados con la cooperación académica*. México: ANUIES, 2006, p. 4).

Otra definición que vale la pena traer a colación es la de la OCDE:

“Una competencia es más que conocimiento y habilidades. Implica la capacidad de responder a demandas complejas, utilizando y movilizand recursos psicosociales (incluyendo habilidades y actitudes) en un contexto particular”. (DeSeCo. *The definition and selection of key competencies Executive Summary*. OCDE, 2005, p.4).

Al parecer, son estas dos definiciones del término “competencia”, son muy claras, sin embargo resulta que actualmente se sigue actuando con un desorden o confusión que pocos entienden y que mucho menos saben cómo aplicarlas y sobre todo cómo evaluar las competencias.

En el ámbito genérico de la educación, el enfoque basado en competencias no ha adquirido la madurez necesaria para ser considerado un éxito en el ámbito educativo, el punto central es que, por un lado, de acuerdo con las políticas educativas globales, impulsadas tanto por el Banco Mundial (BM), el Fondo Monetario Internacional (FMI), la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) y la Organización Mundial del Comercio (OMC), es primordial la visión de la

comercialización de los servicios educativos, es decir, el paso de ser un derecho social (conquistas sociales de décadas y aún de siglos de nuestras sociedades), se ha convertido en una mera mercancía, susceptible de ser comprada y vendida. A dichos organismos, les interesan los niveles educativos superiores, por lo que su mercantilización, bajo el esquema de la llamada globalización, está en pleno auge. Por el otro lado, muchos docentes y directivos comenzaron a trabajar con este enfoque con grandes lagunas para su implementación haciendo del ensayo y el error una forma de trabajo y en muchos casos acabó imponiéndose la simulación dentro de sus espacios escolares.

Por lo tanto, se ha criticado el trabajo por competencias, los docentes consideran que este tipo de enseñanza responde al adiestramiento en cualquier oficio, en el que puede funcionar en carreras técnicas donde el hacer tiene más peso que el saber, sin embargo coinciden que capacitar no es educar, además de hacer críticas basadas en la inexistencia de un enfoque o sustento pedagógico o filosófico, por mucho que quieran asociarla al constructivismo.

Edgar Morín (2001: 47) habla de la necesidad que tiene la educación del futuro en el que deberá ser una enseñanza primera y universal centrada en la condición humana, además agrega que:

Estamos en la era planetaria; una aventura común se apodera de los humanos dondequiera que estén. Éstos deben reconocerse en su humanidad común y, al mismo tiempo, reconocer la diversidad cultural inherente a todo cuanto es humano, [...] de ahí la necesidad, para la educación del futuro ubicar la condición humana en el mundo, de los resultantes de las ciencias humanas para aclarar las multidimensionalidades y complejidades humanas y la necesidad de integrar el aporte inestimable de las humanidades, no solamente de la filosofía y la historia, sino también de la literatura, la poesía, las artes...

Para Paulo Freire en Escobar (1985: 23), la educación debe romper los esquemas verticales de una educación bancaria:

De este modo, el educador ya no es sólo el que educa sino aquel que, en tanto educa, es educado a través del diálogo con el educando, quien, al ser educado, también educa. Así, ambos se transforman en sujetos del proceso en que crecen juntos y en el cual "los argumentos de la autoridad" ya no rigen. Proceso en el que ser funcionalmente autoridad, requiere el estar siendo con las libertades y no contra ellas. Ahora, ya nadie educa a nadie, así como tampoco nadie se educa a sí mismo, los hombres se educan en comunión, y el mundo es el mediador [...].

Lo expresado hasta aquí, es evidente que conllevaría, de manera necesaria, un proceso profundo de cambio, no basta solamente atribuirle la responsabilidad a los docentes quienes son considerados protagonistas del hecho educativo, más aún, habrá que tener en cuenta dos cosas: por una parte, que los planteles de educación media superior necesiten contar con un perfil propio y un cuerpo colegiado específico para establecer y desarrollar las acciones en cada centro escolar. El otro elemento a considerar es que en la actualidad los maestros de educación media superior son un conjunto muy heterogéneo, cuyo común denominador posiblemente es la falta de una formación orientada expresamente a prepararlos para la compleja y delicada tarea que se les encomienda.

Una condición más es la relativa a los recursos que necesitará la educación media superior para que los propósitos de la reforma en curso puedan volverse realidad, por ejemplo, en Colegio de Bachilleres de Chiapas, en el 2008, eran aproximadamente 200 planteles entre Emsad (Educación Media Superior a Distancia) y planteles regulares, actualmente son un total de 337 centros escolares, que en su mayoría son centros Emsad que cubren cuatro maestros las áreas básicas del conocimiento (Matemáticas, Ciencias Experimentales, Comunicación y Ciencias Sociales), lo que se supone llevar los servicios a los lugares más apartados, en muchos casos sin financiamiento de material e infraestructura necesaria para el desarrollo de las actividades académicas. El Consejo de Especialistas para la Educación de la SEP ha señalado:

[...] la educación ha distribuido desigualmente sus beneficios; factores como el lugar de nacimiento y residencia, el origen étnico y el nivel socio-económico de las personas condicionan su trayectoria educativa y su aprendizaje. La tendencia inercial de los sistemas educativos es hacia el reforzamiento de las desigualdades sociales y económicas; la educación reproduce las distancias sociales. Pero también tiene la capacidad de revertirla y debemos asegurar que lo haga [...] (CEE, 2006: 37).

Para compensar las desigualdades del entorno serán necesarios esfuerzos que ofrezcan apoyos a los alumnos que más lo necesitan, evitando dar más a quienes tienen más, no se trata nada más de “llevar educación a todos los rincones de nuestro país”, sino más bien que estos servicios tengan una línea general de política que asuma el reto de ofrecer servicios de calidad en todos los procesos, para poder esperar, entonces sí, mayor equidad de los resultados. Por ello, en el momento en que el país quiere extender sustancialmente la cobertura de la educación media superior es indispensable evitar que se repitan las estrategias tradicionales de crecimiento de la oferta al más bajo costo posible. Al respecto menciona Rizo (2012: 276):

El carácter reiterativo pone en evidencia dos cosas [en torno a la evidencia de la desigualdad educativa]: por una parte la gravedad del fenómeno; por otra el que su recurrencia se debe a que no se modifican las causas que la producen: las desigualdades del contexto familiar y social de los alumnos no cambian en el corto plazo, pero tampoco lo hacen la de los factores escolares: los servicios educativos a los que asisten los alumnos de medios menos favorecidos siguen siendo también los que tienen más carencias.

No se puede esperar resultados similares de insumos y procesos diferentes, la calidad no mejorará simplemente porque haya un sistema de evaluación, no hay razón para esperar una mejora de los resultados educativos gracias simplemente a la aplicación de instrumentos de medición; si un persona tiene fiebre ésta no bajará porque se le ponga el termómetro varias veces.

Para el caso de las evidencias en los resultados opuestos en pruebas estandarizadas son similares años con año: Chiapas, Oaxaca y Guerrero frente al Distrito Federal y Nuevo León; Este carácter reiterativo pone en evidencia que las políticas siguen siendo horizontales prioritariamente cuantitativa, basada en pruebas estandarizadas. Esta ha sido la apuesta principal de las últimas administraciones federales y para ellos se ha creado en el país dos organismos evaluadores, el Centro Nacional de Evaluación de la Educación Superior (CENEVAL), en 1994, y el Instituto Nacional de la Educación Básica (INEE), en 2002.

Apostar la mejora de la educación al empleo de estas evaluaciones no parece muy razonables, toda vez que las evaluaciones en el aula que los profesores realizan son las que ocupan la mayor parte del tiempo que los alumnos destinan a este tipo de actividades, si se quiere elevar la calidad de la educación mediante la evaluación se tendría que hacer una fuerte inversión en desarrollar e implementar verdaderos instrumentos de atención y seguimiento al profesorado en el desarrollo de sus competencias con la finalidad de mejorar sus prácticas de evaluación en el aula, algo que a mi juicio no se está haciendo.

Un ejemplo claro de esto es que actualmente terminó la primera fase de la evaluación del desempeño docente. El saldo inicial parece más una etapa de confrontación, que una jornada pedagógica, policías federales fueron trasladados a diversos estados del país para garantizar su realización; en el estado de Chiapas, un maestro resultó muerto, mientras que los docentes de educación media superior eran resguardados en hoteles de la ciudad de Tuxtla Gutiérrez, previamente a la evaluación y con emociones a flor de piel, mientras

veían pasar helicópteros policiales para disuadir las expresiones de descontento o con la misión de trasladar a profesores a realizar la evaluación.

Uno de los docentes evaluados del nivel medio superior decía en los momentos de estar reclutado en uno de los hoteles de Tuxtla Gutiérrez:

“Nos encontramos en la incertidumbre, en el miedo, en la desesperación, en la angustia de nuestros familiares que nos hablan a cada rato para saber el estado en el que estamos, quisiera ya presentar el examen e irme, no me importa el resultado, lo que necesito es irme de vuelta a casa y encontrarme con mi familia, esta no es una evaluación”. (Docente de la zona Altos del COBACH).

La militarización del examen, provocó en los sustentantes un factor externo que indudablemente afectaría el resultado de la evaluación, sumado a que el propio Instituto Nacional para la evaluación de la Educación (INEE) reconoció públicamente que el proceso no se pudo realizar adecuadamente y tuvo muchas fallas técnicas y de logística, aunado a que algunos de los docentes recibieron la notificación para participar en el proceso 48 o 72 horas antes de que cerrara el periodo para subir evidencias personales.

Además de la militarización del examen, éste no puede ser pertinente porque evalúa la parte administrativa y no la pedagógica del trabajo del maestro, por ejemplo, quizás subir evidencias no tenga una fundamentación real de lo que el maestro trabaja en el grupo, por lo que incurre posiblemente en copiarlas o inventarlas, además, hay quienes hacen una planeación argumentada que cubre los requisitos, pero no corresponde a lo que están viviendo en el aula, o también, hay maestros que trabajan mejor en el aula y quizás no tienen la habilidad de desarrollar y escribir un tema o de argumentarlo. Bajo este panorama, el informe de desempeño elaborado por el director o autoridad inmediata, la planeación argumentada y el examen estandarizado depende la permanencia en el empleo.

Por lo tanto, habrá que hacer un ejercicio de análisis y evaluación confiable de parte de nuestras autoridades para pasar del puente de la subjetividad a la objetividad en el proceso y ejecución de la evaluación docente promoviendo procesos formativos e integrales, que garanticen transparencia, objetividad y confianza de parte de los docentes hacia el proceso de la evaluación de permanencia.

Con base a las dimensiones anteriores, intento hacer una visión del futuro de la educación media superior que atienda justamente los escenarios contrastantes en que vive el sistema educativo, todo esto de acuerdo a la experiencia laboral e investigativa durante estos últimos años:

1. La educación media superior debe responder a las necesidades de los jóvenes. Aunque mucho se ha dicho a ese respecto, ¿realmente sabemos cuáles son esas necesidades y esos intereses? Necesitamos ponernos a trabajar en ese aspecto. Debemos primero conocer a este grupo de edad que es tan diverso; hay que conocer sus características, su visión de futuro, qué quieren, cuáles son sus posibilidades reales y cuáles sus aspiraciones para entonces pensar cómo abrir oportunidades que respondan a lo que quieren desde los diferentes contextos en los que se desarrolla el joven bachiller.
2. En el escenario ideal, la educación superior mexicana atenderá a todos los jóvenes hasta los 18 años de edad, sin deserción y con altos niveles de logro; Frente a este ideal, nos encontramos al escenario que tiene que ver con la desigualdad cuyo núcleo está en las diferentes calidades que ofrece la educación media superior, la cual está segmentada, y por tanto orienta a los jóvenes a salidas socialmente diferenciadas y también a un futuro laboral definido de antemano por el tipo de institución en el que realiza sus estudios. Eso es lo que hay que evitar a toda costa. Esta segmentación social y escolar se puede romper, entre otras cosas, a partir del mejoramiento de la calidad educativa de los distintos tipos de institución, así como del nivel en su conjunto.
3. Sumadas al aspecto anterior, se requiere establecer una educación media superior con una identidad bien definida, un currículo básico para la vida adulta de cualquier ciudadano, y opciones que respondan a las condiciones reales de los alumnos, cuando nosotros podamos afirmar que los que estudian en un COBACH (Colegio de Bachilleres de Chiapas) de los altos de Chiapas o en la zona costa, o bien, lo que estudian en un CBTIS (Centro de Bachillerato Tecnológico Industrial y de Servicios), o en un CBTA (Centro de Bachillerato Tecnológico Agropecuario) o en un CONALEP (Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica) estudian ahí porque lo eligieron por gusto, por interés, o por las opciones que les abre, y no porque no alcanzaron cupo en el bachillerato general en el que querían estudiar. En resumen, se trata de que no

haya instituciones de segunda, no de tercera, sino que todas las escuelas tengan la calidad requerida, física y académicamente hablando.

4. En el caso de los docentes de educación media superior cuentan con perfiles académicos diversos, por lo tanto el Estado tiene ahí un papel importante que cumplir, hay que tomar en cuenta que México es un país que su población mayoritariamente es joven, como vimos anteriormente, por ello se necesita un cuerpo de maestros con perfil apropiado, competentes y profesionales, con remuneraciones adecuadas basadas en evaluaciones válidas y confiables.
5. Por parte de la gestión escolar, se requiere planteles de educación media superior encabezados por directores con liderazgo, que busquen propósitos comunes mediante el esfuerzo de toda la escuela y tengan relaciones positivas en el entorno y no lo que en su mayoría se observan: escuelas sin trabajo en equipo, desorganizadas, anquilosas, con dirección rutinaria y sin metas y objetivos claros.
6. Ahora que la educación media superior es obligatoria, todos los jóvenes tienen el derecho de entrar y el Estado tiene la obligación de atenderlos además de asegurar que en este nivel lleguen jóvenes que hayan pasado por un preescolar, primaria y secundaria haya compensado las desventajas de hogares desfavorecidos y abatir con el polo opuesto, en la que no llegan todos los jóvenes en edad de cursar el bachillerato, y los que lo consiguen lo hacen con capacidades desiguales y sin interés por lo que la escuela les ofrece. Además de que es importante mencionar que frente a la obligatoriedad en el bachillerato, se dio un paso adelante en el ejercicio pleno del derecho a la educación de miles de jóvenes, pero también implica graves riesgos de convertirse en letra muerta si no existen la voluntad política y los recursos financieros necesarios para sacar adelante este reto, por lo que es importante considerar que cubrir la demanda es muy distinto a garantizar la obligatoriedad.
7. En lo que respecta al financiamiento, es que se cuente con recursos suficientes, para evitar el derrame paulatino de beneficios para las escuelas que más lo necesiten, además de que los docentes reciban salarios adecuados y los alumnos que requieran becas que les permitan continuar sus estudios.
8. Se requiere una estructura basada en los sistemas de las 32 entidades federativas, articulada con sistemas nacionales de un mismo tipo y en la que la federación juegue un papel importante de normatividad y evaluación, con una importante

función en la puesta en acción de programas compensatorios para disminuir paulatinamente la desigualdad entre entidades y subsistemas.

9. Podemos decir que con esta investigación, se reafirma lo que se sabe en México, en el sentido de que la necesidad económica no es el factor principal que explica la deserción en los jóvenes en secundaria y educación media superior. Mucho más importante es la falta de interés por una escuela que se percibe poco atractiva e irrelevante, por lo tanto se requiere fortalecer los planes y programas de estudio que verdaderamente deben responder a las condiciones socioculturales y económicas de cada región. Debe haber la suficiente flexibilidad para que los alumnos aprendan de manera global, en un marco curricular que reconozca la diversidad del alumnado de la EMS. El diseño curricular debe considerar que la pertinencia se concreta en niveles que van de lo general a lo particular: a nivel sistémico, de subsistemas y de planteles.
10. Por último, agrego que las nuevas generaciones no son peores que las anteriores. Son distintas, que se encuentran en constante transformación y que constituye un reto para el país, que muestra que la tarea de la educación media superior incluye una dimensión formativa crucial en la que se respete y atienda los retos de una nación pluriétnica.

BIBLIOGRAFIA

Acuerdo número 442, por el que se establece el Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad. Publicado en el DOF del 26 de septiembre del 2008.

Acuerdo número 444, por el que se establecen las competencias que constituyen el marco curricular común del Sistema Nacional de Bachillerato. Publicado en el DOF del 21 de octubre del 2008.

Acuerdo número 447, por el que se establecen las competencias docentes para quienes imparten educación media superior en la modalidad escolarizada. Publicado en el DOF del 29 de octubre del 2008.

Acuerdo número 449, por el que se establecen las competencias que definen el perfil del director en los planteles que imparten educación del tipo medio superior. Publicado en el DOF del 2 de diciembre del 2008.

Acuerdo número 488, por el que se modifican los diversos números 442, 444 y 447 por lo que se establece: el Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad, y las competencias docentes para quienes impartan educación media superior en la modalidad escolarizada, respectivamente. Publicado en el DOF del 23 de junio del 2009.

Albino, Pedro Jacinto (2006). *Problemática cultural y Desarrollo de las Lenguas Indígenas*, en las memorias del Primer Congreso Nacional de Educación Indígena e Intercultural. México.

Arnaut Alberto y Giorguli Silvia (Coordinadores) (2010). *Los grandes problemas de México, EDUCACIÓN VII*, El Colegio de México.

Ayuste, Ana (1994). *Planteamientos de la pedagogía crítica. Comunicar y transformar*, Barcelona, Grao

A.S. Neill (1975). *Corazones, no sólo cabezas en la escuela*, Mexicanos Unidos, México.

_____ (1975). *Maestros problemas*, Mexicanos Unidos, México.

Avilés, Karina (2007) *Innovador proyecto para elegir por concurso a directores de bachillerato*, La Jornada. 20 de julio, Sección: Sociedad y Justicia. P. 43.

_____ (2011) *Exigen humanistas al titular de la SEP cumplir el acuerdo 488*, La Jornada. 28 de febrero, Sección: Sociedad y Justicia. p. 43.

- Baquero, R. (1996). *Vigotsky y el aprendizaje escolar* (Vol. 4). Bs. As.: Aique
- Bartolomé, M.A y Barabas, A.M (1999). *La pluralidad en peligro, Procesos de transfiguración y extinción cultural en Oaxaca (Choles, Chuntales, ixcateos y zoques)*. INAH. INI. Colección Regiones en México, México.
- Bourdieu Pierre y Jean-Claude Passeron (1981). *La reproducción*, Laia, Barcelona.
- Bourdieu, Pierre (1997a). *Capital cultural, escuela y espacio social*. México: Siglo XXI.
- Bouche Peris Henri, García Amilburu María, Quintana Cabañas Jose María, Ruiz Corbella Martha. 2002. (Eds.). *Antropología de la Educación*, Síntesis Educación, Madrid, España.
- Bouché Peris, Henri; “Introducción, Epistemología de la Antropología de la Educación” en Henri Bouché Peris, María García Amilburu, José Ma. Quintana Cabanas y Marta Ruiz Corbella, (2002) *Antropología de la educación*, Síntesis, España,
- Carranza Palacios, José Antonio (2009). Educación para los Jóvenes, Oportunidades, citado en: Villa Rivera José Enrique y Nuñez Urquiza Carlos (2009). *Compromiso Social Por la calidad en la educación, memorias del primer congreso nacional*, México. IPN.
- Carrizales Retamoza, César (1986). *La Experiencia Docente*, Editorial Línea, México,
- Castillo, Isidro; *México y su revolución educativa*, Academia Mexicana de la Educación, Editorial Pax, México, 1965, págs. 423-424. en Zorrilla Alcalá, Juan F. (2000). La Secretaría de Educación Pública y la Conformación Histórica de un sistema Nacional de Educación Media Superior.
- Castrejón Díez, J.; El bachillerato, en P. Latapí (coord.) *Un siglo de educación en México, t. II* .Fondo de Cultura Económica, México, 1997. citado en: Arnaut Alberto y Giorguli Silvia (Coordinadores) 2010. *Los grandes problemas de México, EDUCACIÓN VII*, El Colegio de México, CGEIB, Bachillerato Intercultural. Desarrollo de Modelos Educativos con atención a promover la educación intercultural / Bachillerato Intercultural. México, 2009.
- Centro de Estudios Educativos. Investigación para una reforma educativa: proceso y producto. Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México) [en línea] 2013, XLIII [Fecha de consulta: 24 de octubre de 2014] Disponible en:<<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27029787010>> ISSN 0185-1284

Colegio de Bachilleres de Chiapas, Curriculum Básico Nacional (1993); en *Inducción institucional del Orientador de Nuevo Ingreso*, 2002.

Colegio de Bachilleres. México. (1973). p. 16-17. Citado en: *El Perfil del bachiller hacia el nuevo milenio y la educación basada en competencias*.

_____ (2010) *Despertando mi creatividad, taller de habilidades lingüísticas en español para zonas indígenas*. México.

Consejo de Especialistas para la Educación (CEE) (2006). *Los retos de México en el futuro de la educación*, SEP, México.

Chávez Ignacio; “Reforma del bachillerato universitario”, en: *Humanismo Médico, Educación y Cultura*. México, El Colegio Nacional, (1978). p. 214, Tomo I. citado en: *El Perfil del bachiller hacia el nuevo milenio y la educación basada en competencias*.

Cheybar y Kuri, Edith y Maribel Ríos Everardo (coords.). (1996) *La formación docente. Perspectivas teóricas y metodológicas*, México, CISE-UNAM.

Cheybar y Kuri, Edith. La percepción que tienen los profesores de educación media superior y superior sobre su formación y su práctica docente. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* (México) [en línea] 2006, XXXVI (3er-4to trimestre): [Fecha de consulta: 2 de abril 2013] Disponible en: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27036410>> ISSN 0185-1284

De Anda Murguía, Ma. Leticia (1994). *El Perfil del bachiller hacia el nuevo milenio y la educación basada en competencias*. Secretaría de Educación Pública, México.

De los Santos Domínguez, Ernesto (2005). *Análisis del discurso en Educación Media*, UANL, México.

De Ayende Carlos María y Morones Díaz Guillermo (2006). *Glosario de términos vinculados con la cooperación académica*, ANUIES, México.

DeSeCo. (2005) The definition and selection of key competencies Executive Summary. OCDE en, Acuerdo número 442, por el que se establece el Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad. Publicado en el DOF del 26 de septiembre del 2008.

De Azebedo, Fernando (1997). *Sociología de la Educación*. Editorial Fondo de Cultura Económica, México.

- Diane E. Papalia, *Et al.*, (2001). *Desarrollo Humano*, Editorial Mc Graw Hill, Colombia.
- Delval, J. (1997). *Hoy todos son constructivistas*. Cuadernos de Pedagogía. N° 257, pág. 78-84.
- Durkheim Emile. (2006). *Educación y sociología*, Ed. Colofón, México.
- Editorial (2011) *Bachillerato: enseñanza mutilada*, La Jornada. 12 de Junio.
- Escobar G. Miguel. (1985). *Paulo Freire y la educación liberadora*. Ediciones el Caballito. México, D.F.
- Escuelas Laicas, Textos y documentos. México, Empresas Editoriales, S. A., 1948, Citado por: Vázquez de Knauth, Josefina Zoraida (1995). *La República Restaurada y la Educación, un intento de victoria definitiva*, en *La Educación en la Historia de México*, El Colegio de México.
- Estrada Ruiz, Marcos J.. JÓVENES Y PARTICIPACIÓN SOCIAL EN LA EDUCACIÓN. UNA EXPERIENCIA EN EL NIVEL MEDIO SUPERIOR DE CHIAPAS, MÉXICOREICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación [en línea] 2010, 8 (Sin mes): [Fecha de consulta: 24 de octubre de 2014] Disponible en:<<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55115052010>> ISSN
- E. Woolfolk, Anita (1999). *Psicología Educativa*, Editorial Pearson, México.
- Fuentes Mares, José. Gabino Barreda. (1941). Estudios, Selección y Prólogo. México, UNAM, citado *El Perfil del bachiller hacia el nuevo milenio y la educación basada en competencias*. Secretaría de Educación Pública, México.
- Futuros objetivos precisos de los sistemas educativos*: <http://europa.eu/scadplus/leg/es/cha/c11049.htm>, en SEP, Reforma Integral de Educación Media Superior en México: Creación de un Sistema Nacional del Bachillerato en un Marco de Diversidad, 2008.
- García Partida, Juan Carlos. (2012) *Demanda Narro reforma educativa para abatir en 10 años el analfabetismo*, La Jornada. 4 de octubre, Sección: Sociedad y Justicia. P. 41.
- Gardner Howard, [1993] (2005). *Inteligencias múltiples, la teoría en la práctica*. Paidós, México.
- Gehlen Arnold (1993) *Antropología filosófica*, Ed. Paidós, España.

- Gevaert Joseph (1995) *El problema del hombre*, Ed. Sígueme, Salamanca, España.
- Giroux, H. A. (1993). *La escuela y la lucha por la ciudadanía: pedagogía crítica de la época moderna*. Siglo XXI.
- Gonzalbo Aizpuru, Pilar (1995). “La influencia de la Compañía de Jesús en la sociedad Novohispana del siglo XVI”, en *La Educación en la Historia de México*, El Colegio de México.
- Gómez Lara, Horacio (2010). *Educación indígena y ¿Derechos humanos? En la región Altos de Chiapas. Continuación de la negación en la Diversidad*, Redhes, Año 2, No.3, Enero-Junio.
- _____ (2011). *Indígenas, mexicanos y rebeldes, procesos educativos y resignificación de identidades en los altos de Chiapas*, Juan Pablo Editor, México.
- GUEVARA Niebla, Gilberto (1999). *Introducción a la teoría de la educación*, Editorial Trillas, México.
- González Julia, Wagenaar Robert y Beneitone, Artículo: Tuning-America Latina: un proyecto de las Universidades, UPN.
- Gutiérrez del Álamo, Fernando Conde (2009). *Análisis sociológico del sistema de discurso*. CIS. España.
- Gutiérrez Narváez, Margarita de Jesús (2014). *Identidad, Racismo y familia en San Cristóbal de Las Casas*, Colección Thesis. CESMECA-UNICACH, México.
- Haidar Julieta. “Análisis del discurso” en Galindo Caceres, Jesús (coordinador). 1998. *Técnicas de Investigación Cultural y Comunicación*, Addison Wesley Longman, México.
- Hargreaves Andy, Earl Lorna y Ryan Jim. [1996] (2001). *Una educación para el cambio, Reinventar la educación de los Jóvenes*, Biblioteca del Normalista, México.
- Honoré, Bernard (1980). *Para una teoría de la formación. Dinámica de la normatividad*, Madrid, Narcea.
- Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (2010). *Programa de Revitalización, Fortalecimiento y Desarrollo de las Lenguas Indígenas Nacionales 2008-2012*, Diario Oficial, 2 de Julio.
- Iñiguez Rueda, Lupicinio (2006). “El análisis del discurso en las ciencias sociales: variedades, tradiciones y práctica”, en Iñiguez Lupicinio (Editor). *Análisis del discurso, Manual para las Ciencias Sociales*. Editorial UOC, Barcelona, España.

Iñiguez Rueda, Lupicinio (2006) “El lenguaje en las ciencias sociales: fundamentos, conceptos y modelos”, en Iñiguez Rueda, Lupicinio (Editor); *Análisis del discurso, Manual para las ciencias sociales*, Editorial UOC, Barcelona, España.

Janer Manila Gabriel, Colom Cañellas Antonio (1995). El modelo cultural en la construcción de la Antropología de la Educación” en Noguera Joana (Ed.), *Cuestiones de Antropología de la Educación*, CEAC, Barcelona, España.

José Vasconcelos, *Antología de textos sobre educación*, introducción y selección de Silvia Molina, México, SEP, 1981, p. 282, citado en: Ornelas, Carlos (1995). *El sistema Educativo Mexicano. La transición de fin de siglo*. Fondo de Cultura Económica, México DF,

Jung, Ingrid; (1994) *Propuesta de Formación del maestro bilingüe*, En Foro Educativo.

Kay Vaughan, Mary (1992). *Estado, clases sociales y educación en México*, Trillas, México.

Lagarde, Marcela (1997). “Prólogo”, en Sayavedra y Flores, *Ser Mujer ¿un riesgo para la salud?*, Red de Mujeres AC., México.

Larroyo Francisco. Historia Comparada de la Educación en México. Porrúa, México, 1981, p. 162, en: De Anda Murguía, Ma. Leticia (1994). *El Perfil del bachiller hacia el nuevo milenio y la educación basada en competencias*, Secretaría de Educación Pública, México.

Latapí, Pablo (2008). *Andante con brío. Memorias de mis interacciones con los secretarios de Educación (1963-2006)*, Fondo de Cultura Económica, México.

Lazarfeld, P.F. (1967). *La sociología en las profesiones*, Editorial Paidós, México.

León Trujillo, Abraham (2008). (Coordinador); *Diversidad Cultural y Escuela, Mundos de Tensión*, UPN.

Martín Rojo, Luisa (2006). “El análisis crítico del discurso. Fronteras y exclusión social en los discursos racistas”, en Iñiguez Lupicinio (Editor). *Análisis del discurso, Manual para las Ciencias Sociales*. Editorial UOC, Barcelona.

Lechuga Montenegro, Jesús, Gómez García, Carlos A. Matrícula e infraestructura educativa en educación media superior y superior en México, 1990-2000 Sociológica [en línea] 2001, 16 (Septiembre-Diciembre): [Fecha de consulta: 24 de octubre de 2014] Disponible en:<<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=305026541006>> ISSN 0187-0173

López Bonilla, Guadalupe, & Tinajero Villavicencio, Guadalupe. (2009). Los docentes ante la reforma del bachillerato. *Revista mexicana de investigación educativa*, 14(43), 1191-1218. Recuperado el 31 de julio de 2014, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662009000400009&lng=es&tlng=es.

López, Luis Enrique (1997). *La diversidad étnica, cultural y lingüística latinoamericana y los recursos humanos que la educación requiere*, Revista Iberoamericana de Educación, Pág. 70, Núm. 13.

Lozano Medina, Andrés. Límites de la reforma en educación media superior. Perfiles Educativos [en línea] 2012, XXXIV: [Fecha de consulta: 20 de octubre de 2013] Disponible en:<<http://redalyc.org/articulo.oa?id=13229959016>> ISSN 0185-2698

Macías Narro, Alfredo. (2009). La RIEMS, un fracaso anunciado. *Odiseo, revista electrónica de pedagogía*, 6, (12). Recuperado el 14 de Mayo de 2013 en:<http://www.odiseo.com.mx/2009/6-12/pdf/macias-riems.pdf>

Martín Rojo, Luisa; “El orden social de los discursos”, en Carbó, Teresa y Martín Rojo, Luisa (Coordinadoras). *Discurso teoría y análisis*. UNAM, México, Otoño 1996-Primavera 1997.

Martínez Rizo, Felipe (2012). El futuro de la Educación Media Superior: Los retos de la Universalización, en Martínez Espinosa Miguel Ángel (Coordinador) en *La Educación Media Superior en México, Balance y Perspectiva*, Fondo de Cultura Económica, México.

Marianela Cerri, Cristián Cox María, José Lemaitre y Cristóbal Rovira. “La reforma de la educación media” en, C. Cox, editor, *Políticas educacionales en el cambio de siglo. La reforma del sistema escolar de Chile*. Santiago: Editorial Universitaria, (2003), p. 31. en SEP, Reforma Integral de Educación Media Superior en México: Creación de un Sistema Nacional del Bachillerato en un Marco de Diversidad, 2008.

Mejía Zúñiga, Raúl; *Estudiantes, Bachillerato y Sociedad*. Unidad de Producción Editorial del Colegio de Bachilleres, México (1985), citado en: De Anda Murguía, Ma. Leticia; *El Perfil del bachiller hacia el nuevo milenio y la educación basada en competencias*.

Meneses, E. (1998). Tendencias educativas oficiales de México, 1821-1911. Centro de Estudios Educativos-Universidad Iberoamericana, México; citado en: Arnaut Alberto y Giorguli Silvia (Coordinadores), *Los grandes problemas de México, EDUCACIÓN VII*, El Colegio de México, 2010.

_____ (1998). Tendencias educativas oficiales de México, 1964-1976. Centro de Estudios Educativos-Universidad Iberoamericana, México; citado en: Arnaut Alberto y Giorguli Silvia (Coordinadores), *Los grandes problemas de México, EDUCACIÓN VII*, El Colegio de México, 2010.

Montes de Oca y Silva, José; Historia del Bachillerato Nacional Unitario, *Historia del Bachillerato Nacional Unitario*, 1950-1955, Universidad de Guadalajara, 1959. en Zorrilla Alcalá, Juan F. La Secretaría de Educación Pública y la Conformación Histórica de un sistema Nacional de Educación Media Superior.

Méndez Enrique y Garduño Roberto., (2012) *Cobertura universal de bachillerato en 2043, Obligatoriedad de invertir 104, 286 millones de pesos por 10 años: SEP*, La Jornada. 10 de octubre, Sección: Sociedad y Justicia. p. 44.

Morin Edgar (2001). *Los Siete saberes necesarios para la educación del futuro*, UNESCO, Paris-Francia.

Muñoz Izquierdo, Carlos (2003). *Origen y consecuencias de las desigualdades educativas. Investigaciones realizadas en América Latina sobre el problema*, Fondo de Cultura Económica, 4ª reimpresión, México.

Noguera Joana (Ed.) (1995). *Cuestiones de antropología de la Educación*, CEAC, España.

NORIEGA, Carmen y Annette Santos (2004), Un acercamiento a las telesecundarias con base en los resultados de sus alumnos en el EXANI I, en: CENEVAL, Evaluación de la educación en México. Indicadores del EXANI 1, México.

Órnelas, Carlos (1995). *El sistema Educativo Mexicano. La transición de fin de siglo*. Fondo de Cultura Económica, México DF.

Parsons, T. (1985). El proceso de socialización y las escuelas paralelas: la clase como sistema social. Algunas de sus funciones en la sociedad americana. In *Sociología de la educación: textos fundamentales* (pp. 53-60). Narcea.

Pérez Rocha Manuel., (2011) *Las humanidades y la barbarie de la RIEMS*, La Jornada. 16 de junio, Sección: Opinión.

Poy Solano, Laura (2008) *Se reducirán recursos a escuelas que no se sumen a la reforma al bachillerato*, La Jornada. 23 de febrero, Sección: Sociedad y Justicia. p. 40.

_____ (2008) *SEP: el bachillerato obligatorio podría quedar en letra muerta*, La Jornada. 18 de noviembre, Sección: Sociedad y Justicia. p. 42.

_____ (2009) *Refuta Lujambio a Narro sobre Enlace y reforma al bachillerato*, La Jornada. 10 de diciembre, Sección: Sociedad y Justicia. p. 41.

_____ (2010) *Enlace en bachillerato, para ocultar fracasos*, La Jornada. 25 de marzo, Sección: Sociedad y Justicia. p. 42.

_____ (2011) *Insuficientes, las reformas para mejorar aprendizaje, revela Enlace*. La jornada. 10 de septiembre. Sección: Sociedad y Justicia. P. 38.

_____ (2011) *Hacer obligatorio el bachillerato puede crear cuello de botella: López Castañares*. La jornada. 27 de septiembre. Sección: Sociedad y Justicia. P. 37.

_____ (2011) *Bachillerato obligatorio enfrentará grandes retos*. La Jornada. 17 de octubre, Sección: Sociedad y Justicia. P. 47.

_____ (2013) *México, primero en deserción escolar entre jóvenes de 15 a 18 años: OCDE*. La jornada. 25 de junio: Portada.

Propuesta de Ley del Diputado Justo Sierra, 11 de febrero de 1881, presentada ante el Congreso el 7 de abril, Citado por: De Anda Murguía, Ma. Leticia; *El Perfil del bachiller hacia el nuevo milenio y la educación basada en competencias*.

Programa Nacional de Educación: 2001-2006. México, Secretaría de Educación Pública, 2001.

Plan Sectorial de Educación 2007-2012, México, Secretaría de Educación Pública, 2007.

Platón, (1996) *Diálogos*, Ed. Porrúa, México.

Quintana Cabanas José María; “Algunas concepciones clásicas del hombre y su base educativa” en Henri Bouché Peris, María García Amilburu, José Ma. Quintana Cabanas y Marta Ruiz Corbella, 2002 *Antropología de la educación*, Síntesis, España.

Salmerón Fernando., (2012) *Reducir deserción, modificar perfil de docentes, mejorar infraestructura, retos de la educación indígena*. La jornada. 17 de noviembre: Suplemento informativo. No. 62.

Sánchez Terrazas Fausto (1976) *Filosofía de la educación*, Porrúa, México.

SEP, (2002) Documento base para sustentar la propuesta de reforma curricular del bachillerato general, agosto.

_____, (2008) Reforma Integral de Educación Media Superior en México: Creación de un Sistema Nacional del Bachillerato en un Marco de Diversidad.

SHEPARD, M. Jon. (1980). *Sociología*, Editorial Limusa, México.

Scheler Max (1983) *El puesto del hombre en el cosmos*, Ed. Losada, Buenos Aires, Argentina.

Reyes Heróles, Federico (1987), *El poder. La democracia difícil*. México, Grijalbo.

Rodríguez Cortéz, Karina; Salgado Fernández Luis Ignacio; *Puntos Críticos sobre la reforma en Educación básica y media superior en México*. Revista del Centro de Investigación. Universidad la Salle, Vol. 8, Núm. 32, Julio-Diciembre 2009, pág. 3, Universidad la Salle, México.

Van Dijk, Teun A. (1997). “El estudio del discurso”, en Van Dijk, Teun A. (compilador). *El discurso como estructura y procesos*, Gedisa, España

_____, (1999). *El análisis crítico del discurso*, Revista: Anthropos (Barcelona), 186, septiembre-octubre.

Vázquez de Knauth, Josefina Zoraida (1995). “La República Restaurada y la Educación, un intento de victoria definitiva”, en *La Educación en la Historia de México*, El Colegio de México,

Villa, L., La educación media en México, en Intermedia, *Encuentro Internacional de Educación Media. Memorias*. Bogotá, Alcaldía Mayor de Santa Fe de Bogotá, D.C – Secretaría de Educación, citado en: Zorrilla Alcalá, Juan Fidel; 2008. *El bachillerato mexicano: un sistema académicamente precario. Causas y consecuencias*, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, Universidad Nacional Autónoma de México.

Villa Lever, Lorenza. La educación media superior ¿igualdad de oportunidades? Revista de la Educación Superior [en línea] 2007, XXXVI (1) (enero-marzo) : [Fecha de consulta: 15 de septiembre de 2013] Disponible en:<<http://redalyc.org/articulo.oa?id=60414105>> ISSN 0185-2760

_____. Tres problemas prioritarios que urge resolver en la educación media superior Perfiles Educativos [en línea] 2012, XXXIV: [Fecha de consulta: 7 de septiembre de 2013] Disponible en:<<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13229959017>> ISSN 0185-2698

Willis, P., & Willis, P. E. (1988). *Aprendiendo a trabajar* (Vol. 118). Ediciones AKAL.

Zenteno Ancira, Alfredo, Mortera Gutiérrez, Fernando Jorge. Integración y apropiación de las TIC en los profesores y los alumnos de educación media superior Apertura [en línea] 2011, 3 (Sin mes): [Fecha de consulta: 14 de octubre de 2014] Disponible en:<<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=68822701014>> ISSN 1665-6180

FUENTE PRIMARIA (Entrevistas)

COBACH, PLANTEL 11 “SAN CRISTÓBAL”, MATUTINO

1. 280510_Cobach11_Matutino_Entrev_Direc_Jose Luis
2. 260312_Cobach11_Matutino_Entrev_Luis Fabián
3. 260312_Cobach11_Matutino_Entrev_Maribel
4. 260312_Cobach11_Matutino_Entrev_Yennifer
5. 260312_Cobach11_Matutino_Entrev_Stefani
6. 260312_Cobach11_Matutino_Entrev_Ana Belén
7. 260312_Cobach11_Matutino_Entrev_Daniel
8. 270312_Cobach11_Matutino_Entrev_Laura
9. 270312_Cobach11_Matutino_Entrev_Alejandro
10. 270312_Cobach11_Matutino_Entrev_Cristian
11. 270312_Cobach11_Matutino_Entrev_Gaby
12. 280312_Cobach11_Matutino_Entrev_Prof_Roberto
13. 280312_Cobach11_Matutino_Entrev_Daniel
14. 290312_Cobach11_Matutino_Entrev_Juan Carlos

COBACH, PLANTEL 11 “SAN CRISTÓBAL”, VESPERTINO

15. 200312_Cobach11_Vespertino_Entrev_Hector
16. 200312_Cobach11_Vespertino_Entrev_Kenia
17. 200312_Cobach11_Vespertino_Entrev_Victor
18. 200312_Cobach11_Vespertino_Entrev_Karina
19. 200312_Cobach11_Vespertino_Entrev_Carlos

20. 200312_Cobach11_Vespertino_Entrev_Jorge
21. 220312_Cobach11_Vespertino_Entrev_Jose
22. 220312_Cobach11_Vespertino_Entrev_Reynaldo
23. 230312_Cobach11_Vespertino_Entrev_Paola
24. 230312_Cobach11_Vespertino_Entrev_Yeimi
25. 230312_Cobach11_Vespertino_Entrev_Alfredo
26. 230312_Cobach11_Vespertino_Entrev_Pascual
27. 230312_Cobach11_Vespertino_Entrev_Susana
28. 230312_Cobach11_Vespertino_Entrev_Carlos Alberto
29. 260312_Cobach11_Vespertino_Entrev_Iban
30. 260312_Cobach11_Vespertino_Entrev_Eleuterio
31. 260312_Cobach11_Vespertino_Entrev_Ramon
32. 260312_Cobach11_Vespertino_Entrev_Diana
33. 260312_Cobach11_Vespertino_Entrev_Karen
34. 270312_Cobach11_Vespertino_Entrev_Edilberto
35. 200312_Cobach11_Vespertino_Entrev_Prof_Angel
36. 220312_Cobach11_Vespertino_Entrev_Prof_Lorena
37. 270312_Cobach11_Vespertino_Entrev_Prof_Aracely
38. 270312_Cobach11_Vespertino_Entrev_Prof_Carmen
39. 151113_Cobach11_Vespertino_Entrev_Prof_Pedro
40. 211213_Cobach11_Vespertino_Entrev_Prof_Gustavo

COBACH, PLANTEL 57 “CHAMULA”

41. 240212_57_Cobach_Chamula_Entrev_Irene
42. 280212_57_Cobach_Chamula_Entrev_Mateo
43. 280212_57_Cobach_Chamula_Entrev_Maria
44. 280212_57_Cobach_Chamula_Entrev_Vicky
45. 280212_57_Cobach_Chamula_Entrev_Dominga
46. 280212_57_Cobach_Chamula_Entrev_Bernardo
47. 280212_57_Cobach_Chamula_Entrev_Carlos
48. 280212_57_Cobach_Chamula_Entrev_Leonardo
49. 290212_57_Cobach_Chamula_Entrev_Carmela
50. 290212_57_Cobach_Chamula_Entrev_Domingo
51. 290212_57_Cobach_Chamula_Entrev_Javier
52. 290212_57_Cobach_Chamula_Entrev_Candelaria
53. 290212_57_Cobach_Chamula_Entrev_Rosa
54. 120312_57_Cobach_Chamula_Entrev_Mario
55. 120312_57_Cobach_Chamula_Entrev_Ana Laura

56. 120312_57_Cobach_Chamula_Entrev_Alfonso
57. 120312_57_Cobach_Chamula_Entrev_Verónica
58. 120812_57_Cobach_Chamula_Entrev_Direc_Jorge
59. 120313_57_Cobach_Chamula_Entrev_Tereso
60. 110313_57_Cobach_Chamula_Entrev_Emiliana
61. 110313_57_Cobach_Chamula_Entrev_Ramon
62. 120313_57_Cobach_Chamula_Entrev_Prof_Regino
63. 120313_57_Cobach_Chamula_Entrev_Prof_Antonia
64. 120313_57_Cobach_Chamula_Entrev_Prof_Maurilio
65. 120313_57_Cobach_Chamula_Entrev_Prof_Laura
66. 120313_57_Cobach_Chamula_Entrev_Direc_Jorge
67. 140313_57_Cobach_Chamula_Entrev_Prof_Marcelino
68. 160313_57_Cobach_Chamula_Entrev_Prof_Bety
69. 141014_57_Cobach_Chamula_Entrev_Prof_Amalia

ANEXOS:

ANEXO 1. Acuerdos secretariales y ámbitos de intervención en la RIEMS

Acuerdo	Publicación	Síntesis	Dimensión
	Ciclo escolar 2010-2011	Normas específicas para los servicios escolares de los planteles de la DGB, DGECyTM, DGETA, DGETI, CECyTES e incorporados.	Administrativa
17	28 ago. 1978	Por el que se establece las normas a que deberán sujetarse los procedimientos de evaluación del aprendizaje en los tipos y modalidades de la educación bajo el control de la Secretaría de Educación Pública	Evaluación
286	30 oct. 2000	Por el que se establece los lineamientos que determinan las normas y criterios generales a que se ajustarán la revalidación de estudios realizados en el extranjero y la equivalencia de estudios, así como los procedimientos para acreditar conocimientos con base en el régimen de certificación referido a la formación para el trabajo correspondientes a niveles educativos o grados escolares adquiridos en forma autodidacta, a través de la experiencia laboral o con base en el régimen de certificación referida.	Movilidad
345	30 ago. 2004	Por el que se establece el plan de estudios de bachillerato tecnológico	Currículum
	16 jun. 2008	Manual de Organización General de la Secretaría de Educación Pública	Organización
442	26 sep. 2008	Por el que se establece el Sistema	SNB

		Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad.	
444	21 oct. 2008	Por el que se establece las competencias que contribuyan el marco curricular común del Sistema Nacional de Bachillerato	Currículum
445	21 oct. 2008	Por el que se conceptualizan y definen para la educación media superior las opciones educativas en las diferentes modalidades	Modalidades bachillerato
447	29 oct. 2008	Por el que se establecen las competencias docentes para quienes imparten educación media superior en la modalidad de escolarizada	Formación docente
449	2 dic. 2008	Por el que se establecen las competencias que definen el perfil del director en los planteles que imparten educación del nivel medio superior	Formación director
450	16 dic. 2008.	Por el que se establecen los lineamientos que regulan los servicios que los particulares brindan en las distintas opciones educativas en el nivel medio superior	Administrativa
480	23. ene. 2009	Por el que se establecen los lineamientos para el ingreso de instituciones educativas al Sistema Nacional de Bachillerato	SNB
486	30 mar. 2009	Por el que se establecen las competencias disciplinares extendidas del bachillerato general	Currículum
488	23 jun. 2009	Por el que se modifican los diversos números 442, 444 y 447 por los que se establecen: el Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad, y	Formación docente

		las competencias docentes para quienes imparten educación media superior en la modalidad escolarizada, respectivamente.	
--	--	---	--

ANEXO 2. Competencias genéricas

Categoría	Competencia	Atributos
Se autodetermina y cuida de sí	1. Se conoce y valora a sí mismo y aborda problemas y retos teniendo en cuenta los objetivos que persigue.	<ul style="list-style-type: none"> • Enfrenta las dificultades que se le presentan y es consciente de sus valores, fortalezas y debilidades. • Identifica sus emociones, las maneja de manera constructiva y reconoce la necesidad de solicitar apoyo ante una situación que lo rebase. • Elige alternativas y cursos de acción con base en criterios sustentados y en el marco de un proyecto de vida. • Analiza críticamente los factores que influyen en su toma de decisiones. • Asume las consecuencias de sus comportamientos y decisiones. • Administra los recursos disponibles teniendo en cuenta las restricciones para el logro de sus metas.
	2. Es sensible al arte y participa en la apreciación e interpretación de sus expresiones en distintos géneros.	<ul style="list-style-type: none"> • Valora el arte como manifestación de la belleza y expresión de ideas, sensaciones y emociones. • Experimenta el arte como un hecho histórico compartido que permite la comunicación entre individuos y culturas en el tiempo y el espacio, a la vez que desarrolla un sentido de identidad. • Participa en prácticas relacionadas con el arte.
	3. Es sensible al arte y participa en la apreciación e interpretación de sus expresiones en distintos géneros.	<ul style="list-style-type: none"> • Reconoce la actividad física como un medio para su desarrollo físico, mental y social. • Toma decisiones a partir de la valoración de las consecuencias de distintos hábitos de consumo y conductas de riesgo. • Cultiva relaciones interpersonales que contribuyen a su desarrollo humano y el de

		quienes lo rodean.
Se expresa y se comunica	4. Escucha, interpreta y emite mensajes pertinentes en distintos contextos mediante la utilización de medios, códigos y herramientas apropiados.	<ul style="list-style-type: none"> • Expresa ideas y conceptos mediante representaciones lingüísticas, matemáticas o gráficas. • Aplica distintas estrategias comunicativas según quienes sean sus interlocutores, el contexto en el que se encuentra y los objetivos que persigue. • Identifica las ideas clave en un texto o discurso oral e infiere conclusiones a partir de ellas. • Se comunica en una segunda lengua en situaciones cotidianas. • Maneja las tecnologías de la información y la comunicación para obtener información y expresar ideas.
Piensa crítica y reflexivamente	5. Desarrolla innovaciones y propone soluciones a problemas a partir de métodos establecidos.	<ul style="list-style-type: none"> • Sigue instrucciones y procedimientos de manera reflexiva, comprendiendo como cada uno de sus pasos contribuye al alcance de un objetivo. • Ordena información de acuerdo a categorías, jerarquías y relaciones. • Identifica los sistemas y reglas o principios medulares que subyacen a una serie de fenómenos. • Construye hipótesis y diseña y aplica modelos para probar su validez. • Sintetiza evidencias obtenidas mediante la experimentación para producir conclusiones y formular nuevas preguntas. • Utiliza las tecnologías de la información y comunicación para procesar e interpretar información.
	6. Sustenta una postura personal sobre temas de interés y relevancia general, considerando otros puntos de	<ul style="list-style-type: none"> • Elige las fuentes de información más relevantes para un propósito específico y discrimina entre ellas de acuerdo a su relevancia y confiabilidad. • Evalúa argumentos y opiniones e identifica prejuicios y

	vista de manera crítica y reflexiva.	<p>falacias.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reconoce los propios prejuicios, modifica sus puntos de vista al conocer nuevas evidencias, e integra nuevos conocimientos y perspectivas al acervo con el que cuenta. • Estructura ideas y argumentos de manera clara, coherente y sintética.
Aprende de forma autónoma	7. Aprende por iniciativa e interés propio a lo largo de la vida.	<ul style="list-style-type: none"> • Define metas y da seguimiento a sus procesos de construcción de conocimiento. • Identifica las actividades que le resultan de menor y mayor interés y dificultad, reconociendo y controlando sus reacciones frente a retos y obstáculos. • Articula saberes de diversos campos y establece relaciones entre ellos y su vida cotidiana.
Trabaja en forma colaborativa	8. Participa y colabora de manera efectiva en equipos diversos.	<ul style="list-style-type: none"> • Propone maneras de solucionar un problema o desarrollar un proyecto en equipo, definiendo un curso de acción con pasos específicos. • Aporta puntos de vista con apertura y considera los de otras personas de manera reflexiva. • Asume una actitud constructiva, congruente con los conocimientos y habilidades con los que cuenta dentro de distintos equipos de trabajo.
Participa con responsabilidad en la sociedad	9. Participa con una conciencia cívica y ética en la vida de su comunidad, región, México y el mundo.	<ul style="list-style-type: none"> • Privilegia el diálogo como mecanismo para la solución de conflictos. • Toma decisiones a fin de contribuir a la equidad, bienestar y desarrollo democrático de la sociedad. • Conoce sus derechos y obligaciones como mexicano y miembro de distintas comunidades e instituciones, y reconoce el valor de la participación como herramienta para ejercerlos. • Contribuye a alcanzar un equilibrio entre el interés y bienestar individual y el interés

		<p>general de la sociedad.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Actúa de manera propositiva frente a fenómenos de la sociedad y se mantiene informado. • Advierte que los fenómenos que se desarrollan en los ámbitos local, nacional e internacional ocurren dentro de un contexto global interdependiente.
	<p>10. Mantiene una actitud respetuosa hacia la interculturalidad y la diversidad de creencias, valores, ideas y prácticas sociales.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Reconoce que la diversidad tiene lugar en un espacio democrático de igualdad de dignidad y derechos de todas las personas, y rechaza toda forma de discriminación. • Dialoga y aprende de personas con distintos puntos de vista y tradiciones culturales mediante la ubicación de sus propias circunstancias en un contexto más amplio. • Asume que el respeto de las diferencias es el principio de integración y convivencia en los contextos local, nacional e internacional.
	<p>11. Contribuye al desarrollo sustentable de manera crítica, con acciones responsables.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Asume una actitud que favorece la solución de problemas ambientales en los ámbitos local, nacional e internacional. • Reconoce y comprende las implicaciones biológicas, económicas, políticas y sociales del daño ambiental en un contexto global interdependiente. • Contribuye al alcance de un equilibrio entre los intereses de corto y largo plazo con relación al ambiente.

ANEXO 3. Competencias docentes establecidas en el Acuerdo 447

Competencia	Atributos
1. Organiza su formación continua a lo largo de su trayectoria profesional.	<ul style="list-style-type: none"> • Reflexiona e investiga sobre la enseñanza y sus propios procesos de construcción del conocimiento. • Incorpora nuevos conocimientos y experiencias al acervo con el que cuenta y los traduce en estrategias de enseñanza y de aprendizaje. • Se evalúa para mejorar su proceso de construcción del conocimiento y adquisición de competencias, y cuenta con una disposición favorable para la evaluación docente y de pares. • Aprende de las experiencias de otros docentes y participa en la conformación y mejoramiento de su comunidad académica. • Se mantiene actualizado en el uso de la tecnología de la información y la comunicación. • Se actualiza en el uso de una segunda lengua.
2. Domina y estructura los saberes para facilitar experiencias de aprendizaje significativo.	<ul style="list-style-type: none"> • Argumenta la naturaleza, los métodos y la consistencia lógica de los saberes que imparte. • Explicita la relación de distintos saberes disciplinares con su práctica docente y los procesos de aprendizaje de los estudiantes. • Valora y explicita los vínculos entre los conocimientos previamente adquiridos por los estudiantes, los que se desarrollan en su curso y aquellos otros que conforman un plan de estudios.
3. Planifica los procesos de enseñanza y de aprendizaje atendiendo al enfoque por competencias, y los ubica en contextos disciplinares, curriculares y sociales amplios.	<ul style="list-style-type: none"> • Identifica los conocimientos previos y necesidades de formación de los estudiantes, y desarrolla estrategias para avanzar a partir de ellas. • Diseña planes de trabajo basados en proyectos e investigaciones disciplinarios e interdisciplinarios orientados al desarrollo de competencias. • Diseña y utiliza materiales adecuados en el salón de clases. • Contextualiza los contenidos de un plan de estudios en la vida cotidiana de los estudiantes y la realidad social de la comunidad a la que pertenecen.
4. Lleva a la práctica procesos de enseñanza y de aprendizaje de manera efectiva, creativa e innovadora a su contexto institucional.	<ul style="list-style-type: none"> • Comunica ideas y conceptos con claridad en los diferentes ambientes de aprendizaje y ofrece ejemplos pertinentes a la vida de los estudiantes. • Aplica estrategias de aprendizaje y soluciones creativas ante contingencias, teniendo en cuenta las características de su contexto institucional, y utilizando los recursos y materiales disponibles de manera adecuada.

	<ul style="list-style-type: none"> • Promueve el desarrollo de los estudiantes en el marco de sus aspiraciones, necesidades y posibilidades como individuos, y en relación a sus circunstancias socioculturales. • Provee de bibliografía relevante y orienta a los estudiantes en la consulta de fuentes para la investigación. • Utiliza la tecnología de la información y la comunicación con una aplicación didáctica y estratégica en distintos ambientes de aprendizaje.
<p>5. Evalúa los procesos de enseñanza y de aprendizaje con un enfoque formativo.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Establece criterios y métodos de evaluación del aprendizaje con base en el enfoque de competencias, y los comunica de manera clara a los estudiantes. • Da seguimiento al proceso de aprendizaje y al desarrollo académico de los estudiantes. • Comunica sus observaciones a los estudiantes de manera constructiva y consistente, y sugiere alternativas para su superación. • Fomenta la autoevaluación y coevaluación entre los estudiantes para afianzar sus procesos de aprendizaje.
<p>6. Construye ambientes para el aprendizaje autónomo y colaborativo.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Favorece entre los estudiantes el autoconocimiento y la valoración de sí mismos. • Favorece entre los estudiantes el deseo de aprender y les proporciona oportunidades y herramientas para avanzar en sus procesos de construcción del conocimiento. • Promueve el pensamiento crítico, reflexivo y creativo, a partir de los contenidos educativos establecidos, situaciones de actualidad e inquietudes de los estudiantes. • Motiva a los estudiantes en lo individual y en grupo, y produce expectativas de superación y desarrollo. • Fomenta el gusto por la lectura y por la expresión oral, escrita o artística. • Propicia la utilización de la tecnología de la información y la comunicación por parte de los estudiantes para obtener, procesar e interpretar información, así como para expresar ideas.
<p>7. Contribuye a la generación de un ambiente que facilite el desarrollo sano e integral de los estudiantes.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Practica y promueve el respeto a la diversidad de creencias, valores, ideas y prácticas sociales entre sus colegas y entre los estudiantes. • Favorece el diálogo como mecanismo para la resolución de conflictos personales e interpersonales entre los estudiantes y, en su caso, los canaliza para que reciban una atención adecuada.

	<ul style="list-style-type: none"> • Estimula la participación de los estudiantes en la definición de normas de trabajo y convivencia, y las hace cumplir. • Promueve el interés y la participación de los estudiantes con una conciencia cívica, ética y ecológica en la vida de su escuela, comunidad, región, México y el mundo. • Alienta que los estudiantes expresen opiniones personales, en un marco de respeto, y las toma en cuenta. • Contribuye a que la escuela reúna y preserve condiciones físicas e higiénicas satisfactorias. • Fomenta estilos de vida saludables y opciones para el desarrollo humano, como el deporte, el arte y diversas actividades complementarias entre los estudiantes. • Facilita la integración armónica de los estudiantes al entorno escolar y favorece el desarrollo de un sentido de pertenencia.
<p>8. Participa en los proyectos de mejora continua de su escuela y apoya la gestión institucional.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Colabora en la construcción de un proyecto de formación integral dirigido a los estudiantes en forma colegiada con otros docentes y los directivos de la escuela, así como con el personal de apoyo técnico pedagógico. • Detecta y contribuye a la solución de los problemas de la escuela mediante el esfuerzo común con otros docentes, directivos y miembros de la comunidad. • Promueve y colabora con su comunidad educativa en proyectos de participación social. • Crea y participa en comunidades de aprendizaje para mejorar su práctica educativa.
<p>9. Complementa su formación continua con el conocimiento y manejo de la tecnología de la información y la comunicación.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Utiliza recursos de la tecnología de la información y la comunicación para apoyar la adquisición de conocimientos y contribuir a su propio desarrollo profesional. • Participa en cursos para estar al día en lo que respecta al uso de las nuevas tecnologías • Aplica las tecnologías de la información y la comunicación para comunicarse y colaborar con otros docentes, directivos y miembros de la comunidad escolar para sustentar el aprendizaje de los estudiantes. • Usa recursos de las tecnologías de la información y la comunicación para mejorar su productividad, así como para propiciar la innovación tecnológica dentro de su respectiva institución. • Conoce las ventajas e inconvenientes de los entornos virtuales de aprendizaje frente a los

	sistemas escolarizados.
10. Integra las tecnologías de la información y la comunicación en el proceso de enseñanza-aprendizaje.	<ul style="list-style-type: none"> • Utiliza distintas tecnologías, herramientas y contenidos digitales como apoyo a las actividades de enseñanza y aprendizaje, tanto a nivel individual como en grupo. • Armoniza su labor con el uso de las tecnologías de la información y la comunicación, a fin de lograr que los alumnos las incorporen en sus estrategias de aprendizaje. • Ayuda a los estudiantes a alcanzar habilidades en el uso de las tecnologías para acceder a información diversa y lograr una adecuada comunicación. • Utiliza las tecnologías de la información y la comunicación para crear y supervisar proyectos de clase realizados individualmente o por grupo, y en general, para facilitar y mejorar la acción tutorial. • Genera ambientes de aprendizaje en los que se aplican con flexibilidad las tecnologías de la información y la comunicación. • Fomenta clases dinámicas estimulando la interacción, el aprendizaje colaborativo y el trabajo en grupo. • Utiliza las tecnologías de la información y la comunicación para evaluar la adquisición de conocimientos.
11. Guía el proceso de aprendizaje independiente de sus estudiantes.	<ul style="list-style-type: none"> • Identifica las características de los estudiantes que aprenden separados físicamente del docente. • Planifica el desarrollo de experiencias que involucren activamente a los estudiantes en sus procesos de aprendizajes independientes. • Facilita y mantiene la motivación de los estudiantes con oportunas acciones de retroalimentación y contacto individual. • Ayuda a prevenir y resolver dificultades que a los estudiantes se les presenta en su aprendizaje independiente.

ANEXO 4. Competencias directivas establecidas en el Acuerdo 449

<p>1. Organiza su formación continua a lo largo de su trayectoria profesional e impulsa la del personal a su cargo.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Reflexiona e investiga sobre la gestión escolar y sobre la enseñanza. • Incorpora nuevos conocimientos y experiencias al acervo con el que cuenta y los traduce en estrategias de gestión y mejoramiento de la escuela. • Se evalúa para mejorar su proceso de construcción del conocimiento y adquisición de competencias, y cuenta con una disposición favorable para la evaluación externa y de pares. • Aprende de las experiencias de otros directores y escuelas, y participa en la conformación y mejoramiento de su comunidad académica. • Promueve entre los maestros de su plantel procesos de formación para el desarrollo de las competencias docentes. • Retroalimenta a los maestros y el personal administrativo de su plantel y promueve entre ellos la autoevaluación y la coevaluación.
<p>2. Diseña, coordina y evalúa la implementación de estrategias para la mejora de la escuela, en el marco del Sistema Nacional de Bachillerato</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Identifica áreas de oportunidad de la escuela y establece metas con respecto a ellas. • Diseña e implementa estrategias creativas y factibles de mediano y largo plazo para la mejora de la escuela. • Integra a los maestros, personal administrativo, estudiantes y padres de familia a la toma de decisiones para la mejora de la escuela. • Establece e implementa criterios y métodos de evaluación integral de la escuela. • Difunde los avances en las metas planteadas y reconoce públicamente los aportes de docentes y estudiantes. • Rediseña estrategias para la mejora de la escuela a partir del análisis de los resultados obtenidos
<p>3. Apoya a los docentes en la planeación e implementación de procesos de enseñanza y de aprendizaje por competencias.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Coordina la construcción de un proyecto de formación integral dirigido a los estudiantes en forma colegiada con los docentes de la escuela, así como con el personal de apoyo técnico pedagógico. • Explica con claridad a su comunidad educativa el enfoque por competencias y las características y objetivos del Sistema Nacional de Bachillerato. • Supervisa que los distintos actores de la escuela cumplan con sus responsabilidades de manera efectiva, en el marco de la Reforma Integral. • Describe con precisión las características del modelo académico del subsistema al que pertenece

	<p>el plantel y su inserción en el Sistema Nacional de Bachillerato.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sugiere estrategias para que los alumnos aprendan por el enfoque en competencias y asesora a los docentes en el diseño de actividades para el aprendizaje.
<p>4. Propicia un ambiente escolar conducente al aprendizaje y al desarrollo sano e integral de los estudiantes.</p> <p>5. Ejerce el liderazgo del plantel, mediante la administración creativa y eficiente de sus recursos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Integra una comunidad escolar participativa que responda a las inquietudes de estudiantes, docentes y padres de familia. • Organiza y supervisa estrategias para atender a las necesidades individuales de los estudiantes. • Fomenta estilos de vida saludables y opciones para el desarrollo humano, como el deporte, el arte y diversas actividades complementarias entre los integrantes de la comunidad escolar. • Practica y promueve el respeto a la diversidad de creencias, valores, ideas y prácticas sociales entre sus colegas y entre los estudiantes. • Actúa como mediador en conflictos entre docentes, estudiantes y padres de familia. • Garantiza que la escuela reúna y preserve condiciones físicas e higiénicas satisfactorias. • Aplica el marco normativo para el logro de los propósitos de los planes y programas de estudio de la institución. • Lleva registros sobre los procesos de la escuela y los utiliza para la toma de decisiones. • Gestiona la obtención de recursos financieros para el adecuado funcionamiento del plantel. • Implementa estrategias para el buen uso y optimización de los recursos humanos, materiales y financieros de la escuela. • Integra y coordina equipos de trabajo para alcanzar las metas del plantel. • Delega funciones en el personal a su cargo y lo faculta para el logro de los propósitos educativos del plantel.
<p>6. Establece vínculos entre la escuela y su entorno.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Representa a la institución que dirige ante la comunidad y las autoridades. • Establece relaciones de trabajo con los sectores productivo y social para la formación integral de los estudiantes. • Ajusta las prácticas educativas de la escuela para responder a las características económicas, sociales y culturales de su entorno. • Promueve la participación de los estudiantes, maestros y el personal administrativo en

	<p>actividades formativas fuera de la escuela.</p> <ul style="list-style-type: none">• Formula indicadores y prepara reportes para la comunicación con padres de familia, las autoridades, y la comunidad en general.
--	---

ANEXO 5. Competencias disciplinares básicas

Campo disciplinar	Disciplina	Competencia disciplinaria
Matemáticas	Matemáticas	<ol style="list-style-type: none"> 1. Construye e interpreta modelos matemáticos mediante la aplicación de procedimientos aritméticos, algebraicos, geométricos y variaciones, para la comprensión y análisis de situaciones reales, hipotéticas o formales. 2. Formula y resuelve problemas matemáticos, aplicando diferentes enfoques. 3. Explica e interpreta los resultados obtenidos mediante procedimientos matemáticos y los contrasta con modelos establecidos o situaciones reales. 4. Argumenta la solución obtenida de un problema, con métodos numéricos, gráficos, analíticos o variacionales, mediante el lenguaje verbal, matemático y el uso de las tecnologías de la información y la comunicación. 5. Analiza las relaciones entre dos o más variables de un proceso social o natural para determinar o estimar su comportamiento. 6. Cuantifica, representa y contrasta experimental o matemáticamente las magnitudes del espacio y las propiedades físicas de los objetos que lo rodean. 7. Elige un enfoque determinista o uno aleatorio para el estudio de un proceso o fenómeno, y argumenta su pertinencia. 8. Interpreta tablas, gráficas, mapas, diagramas y textos con símbolos matemáticos y científicos.
Ciencias experimentales	Física, química, biología y ecología.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Fundamenta opiniones sobre los impactos de la ciencia y la tecnología en su vida cotidiana, asumiendo consideraciones éticas. 2. Identifica problemas, formula preguntas de carácter científico y plantea las hipótesis necesarias para responderlas.

		<ol style="list-style-type: none"> 3. Obtiene, registra y sistematiza la información para responder a preguntas de carácter científico, consultando fuentes relevantes y realizando experimentos pertinentes. 4. Contrasta los resultados obtenidos en una investigación o experimento con hipótesis previas y comunica sus conclusiones. 5. Valora las preconcepciones personales o comunes sobre diversos fenómenos naturales a partir de evidencias científicas. 6. Hace explícita las nociones científicas que sustentan los procesos para la solución de problemas cotidianos. 7. Explica el funcionamiento de máquinas de uso común a partir de nociones científicas. 8. Diseña modelos o prototipos para resolver problemas, satisfacer necesidades o demostrar principios científicos. 9. Relaciona las expresiones simbólicas de un fenómeno de la naturaleza y los rasgos observables a simple vista o mediante instrumentos o modelos científicos. 10. Analiza las leyes generales que rigen el funcionamiento del medio físico y valora las acciones humanas de riesgo e impacto ambiental. 11. Decide sobre el cuidado de su salud a partir del conocimiento de su cuerpo, sus procesos vitales y el entorno al que pertenece. 12. Relaciona los niveles de organización química, biológica, física y ecológica de los sistemas vivos. 13. Aplica normas de seguridad en el manejo de sustancias, instrumentos y equipo en la realización de actividades de su vida cotidiana.
--	--	--

Ciencias sociales	Historia, sociología,	1. Identifica el conocimiento social y humanista como una construcción
-------------------	-----------------------	--

	política, economía y administración.	<p>en constante transformación.</p> <ol style="list-style-type: none"> 2. Sitúa hechos históricos fundamentales que han tenido lugar en distintas épocas en México y el mundo con relación al presente. 3. Interpreta su realidad social a partir de los procesos históricos locales, nacionales e internacionales que la han configurado. 4. Valora las diferencias sociales, políticas, económicas, étnicas, culturales y de género y las desigualdades que inducen. 5. Establece la relación entre las dimensiones políticas, económicas, culturales y geográficas de un acontecimiento. 6. Analiza con visión emprendedora los factores y elementos fundamentales que intervienen en la productividad y competitividad de una organización y su relación con el entorno socioeconómico. 7. Evalúa las funciones de las leyes y su transformación en el tiempo. 8. Compara las características democráticas y autoritarias de diversos sistemas sociopolíticos. 9. Analiza las funciones de las instituciones del Estado Mexicano y la manera en que impactan su vida. 10. Valora distintas prácticas sociales mediante el reconocimiento de sus significados dentro de un sistema cultural, con una actitud de respeto.
Comunicación	Lectura y expresión oral y escrita, literatura, lengua extranjera e informática	<ol style="list-style-type: none"> 1. Identifica, ordena e interpreta las ideas, datos y conceptos explícitos e implícitos en un texto, considerando el contexto en el que se generó y en el que se recibe. 2. Evalúa un texto mediante la comparación de su contenido con el de otros, en función de sus conocimientos previos y nuevos. 3. Plantea supuestos sobre los fenómenos naturales y culturales

		<p>de su entorno con base en la consulta de diversas fuentes.</p> <ol style="list-style-type: none"> 4. Produce textos con base en el uso normativo de la lengua, considerando la intención y situación comunicativa. 5. Expresa ideas y conceptos en composiciones coherentes y creativas, con introducciones, desarrollo y conclusiones claras. 6. Argumenta un punto de vista en público de manera precisa, coherente y creativa. 7. Valora y describe el papel del arte, la literatura y los medios de comunicación en la recreación o la transformación de una cultura, teniendo en cuenta los propósitos comunicativos de distintos géneros. 8. Valora el pensamiento lógico en el proceso comunicativo en su vida cotidiana y académica. 9. Analiza y compara el origen, desarrollo y diversidad de los sistemas y medios de comunicación. 10. Identifica e interpreta la idea general y posible desarrollo de un mensaje oral o escrito en una segunda lengua, recurriendo a conocimientos previos, elementos no verbales y contexto cultural. 11. Se comunica en una lengua extranjera mediante un discurso lógico, oral o escrito, congruente con la situación comunicativa. 12. Utiliza las tecnologías de la información y comunicación para investigar, resolver problemas, producir materiales y transmitir información.
--	--	---

ANEXO 6. Objetivos y metas en el programa sectorial de la Educación Media Superior

Objetivo	Metas
<p><i>Objetivo sectorial 1</i></p> <p>Elevar la calidad de la educación para que los estudiantes mejoren su nivel de logro educativo, cuenten con medios para tener acceso a un mayor bienestar y contribuyan al desarrollo nacional.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Porcentajes de docentes de escuelas públicas federales que participan en cursos de actualización y/o capacitación vinculados con programas de reforma en educación media superior • Eficiencia terminal • Orientación educativa
<p><i>Objetivo sectorial 2</i></p> <p>Ampliar las oportunidades educativas para reducir desigualdades entre grupos sociales, cerrar brechas e impulsar la equidad.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Becas educativas en educación media superior para alumnos que provienen de hogares cuyo ingreso familiar no rebase la línea de pobreza patrimonial establecida por el Coneval y no reciben beca del programa de Oportunidades. • Número de entidades federativas con cobertura en educación superior de al menos 25% de cobertura educativa.
<p><i>Objetivo sectorial 3</i></p> <p>Impulsar el desarrollo y utilización de la tecnología de la información y la comunicación en el sistema educativo para apoyar el aprendizaje de los estudiantes, ampliar sus competencias para la vida y favorecer su inserción en la sociedad del conocimiento.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Alumnos por computadora con acceso a Internet para uso educativo en planteles federales de educación media superior.
<p><i>Objetivo sectorial 4</i></p> <p>Ofrecer una educación integral que equilibre la formación en valores ciudadanos, el desarrollo de competencias y la adquisición de conocimientos, a través de actividades regulares del aula, la práctica docente y el ambiente institucional, para fortalecer la convivencia democrática e intercultural.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Escuelas que realizan actividades para el desarrollo de competencias ciudadanas y prevención de conductas de riesgo en educación media superior.
<p><i>Objetivo sectorial 5</i></p>	

<p>Ofrecer servicios educativos de calidad para formar personas con alto sentido de responsabilidad social, que participen de manera productiva y competitiva en el mercado laboral.</p>	
<p><i>Objetivo sectorial 6</i> Fomentar una gestión escolar e institucional que favorezca la participación de los centros escolares en la toma de decisiones, corresponsabilice a los diferentes actores sociales y educativos, y promueva la seguridad de alumnos y profesores, la transparencia y la rendición de cuentas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Porcentaje de directores de planteles federales de educación media superior contratados mediante concurso de oposición.

Fuente: Plan sectorial 2007-2012, pp. 55-58.

ANEXO 7. Pedagogía Intercultural

Dimensiones	Características
Definición y objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • Las diferencias culturales se sitúan en el foco de la reflexión en educación. • Las diferencias son la norma, no están asociadas a deficiencias o déficit respecto a un supuesto patrón ideal. • Las diferencias culturales son dinámicas y cambiantes, adaptativas. No son etiquetas estáticas, monolíticas e inamovibles. • La diversidad cultural se refiere a las diferencias en los significados que generamos, que compartimos en un determinado grupo (valores, criterios de conducta, roles sociales, formas de adquirir y legitimar el conocimiento...) • Se dirige a todos los miembros y sectores de la sociedad. • Se propone el logro de la igualdad de oportunidades educativas de todos los grupos socioculturales. La igualdad de oportunidades se entiende no sólo como acceso a la educación sino como logro de beneficios que ella obtienen. Especialmente en el logro de la vida digna. • Se orienta a desarrollar competencias interculturales en todos los estudiantes y profesores. • Un objetivo básico es la superación del racismo y la discriminación, como hecho individual e institucional.
Fines	<ul style="list-style-type: none"> • Es un instrumento para luchar contra la desigualdad, el racismo y la discriminación en el sistema escolar. • Contribuye a la cohesión social y su meta es el logro de una educación de calidad para todos. • La escolaridad como vía para garantizar una vida digna para todos.
Evaluación y calidad	<ul style="list-style-type: none"> • Evaluación continua con participación del estudiante. • Se adaptan y elaboran procedimientos adecuados de evaluación individual e institucional, evitando sesgos culturales. • El diagnóstico y la evaluación iniciales se realizan en la lengua materna del estudiante.

	<ul style="list-style-type: none"> • Se revisa la noción de éxito escolar, se reformulan los objetivos prioritarios a lograr en cada nivel y área escolar. • Se recurre a técnicas portafolio para evaluar el aprendizaje. • La evaluación se utiliza para modular la enseñanza y adoptar decisiones de mejora. • Los alumnos recién llegados no son presionados para participar o elaborar trabajos hasta que se consideran capaces de ello. • Se clarifica con los estudiantes la finalidad de las actividades y criterios de evaluación. • Se evalúa el proceso tanto como el producto, los procesos de pensamiento más que los resultados de ejecución. • Las decisiones derivadas del diagnóstico (adscripción a grupos especiales) se aplazan hasta al menos dos años después de iniciada la escolaridad. • Se consideran los presupuestos del enfoque intercultural a la hora de evaluar la calidad de la educación en las escuelas. • Los resultados de evaluación se comparan con los de otros alumnos de su misma edad o grupo de referencia.
Política educativa	<ul style="list-style-type: none"> • La política educativa orienta a fomentar la perspectiva intercultural en la escuela debería: • Centrarse tanto en educación formal como no formal y fomentar el mutuo apoyo (actividades extraescolares, escuelas de padres, asociaciones...) entre uno y otro ámbito. • Tener en cuenta que la diversidad cultural está presente en toda situación educativa y no es una cuestión que afecte exclusivamente a unos grupos u otros. • Considerar los principios de la educación intercultural como parte de toda iniciativa y asumir los objetivos educativos (éxito escolar) para todos los estudiantes.
Política educativa	<ul style="list-style-type: none"> • Fomentar iniciativas dirigidas a todos, a la sociedad en su conjunto, y no a grupos específicos. • Apoyar la elaboración de recursos educativos desde diversos sectores (profesores, especialistas, asociaciones, proyectos locales, nacionales, internacionales) y garantizar su distribución y uso. • Poner al día la legislación teniendo en cuenta el perfil cultural del alumno y las necesidades

	<p>educativas de la población a la que se atiende.</p> <ul style="list-style-type: none">• Se fomenta la innovación educativa mediante la dotación de fondos presupuestarios que promueven la reflexión y la aplicación de iniciativas de forma sostenida.
--	--

(Aguado, Teresa, 2003: 65-67).

ANEXO 8. Imágenes de los dos planteles del Colegio de Bachilleres de Chiapas, plantel 11 “San Cristóbal” y 57 “San Juan Chamula”.

Plantel 11 “San Cristóbal”

Foto 1. Docente del Cobach 11, impartiendo clases de Química en el Laboratorio Multidisciplinario.



Foto 2. Alumnos del Cobach 11, en las instalaciones que ocupa la biblioteca del plantel.



Foto 3. Aulas que ocupan la zona administrativa del Cobach 11



Foto 4. Plaza cívica del Cobach 11



Foto 5. Docente del Cobach 57 impartiendo clases



Foto 6. Vista panorámica del Cobach 57



Foto 7. Salones de clases y área administrativa del Cobach 57



