

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO



FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ARAGÓN

**“EDUCACIÓN TÉCNICO INSTRUMENTAL ALEJADA DEL
CONOCIMIENTO CONSTRUCTOR DE SUJETOS HISTÓRICOS,
DENTRO DE LAS CONTRADICCIONES EDUCATIVAS DEL MODELO
PEDAGÓGICO DE CETIS”**

TESIS

Que para obtener el Título de Licenciado en Pedagogía

PRESENTA

LORENA SILVANA MORENO BOLAÑOS

ASESOR:

MTRA. LUCERO ARGOTT CISNEROS

2010





Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

Esta investigación que realicé con base al empeño y dedicación de muchas horas de trabajo me permiten culminar el día de hoy otra meta más en mi carrera profesional con gran satisfacción; no olvidando la ayuda, consejos y enseñanzas que durante el lapso de elaboración recibí de seres muy queridos.

Es por ello, que quiero agradecer:

A mi asesora de tesis la Mtra. Lucero Argott Cisneros.

Quien siempre con la mayor disposición me brindó sus conocimientos, paciencia y me supo orientar con su profesionalismo hasta culminar un trabajo de gran calidad; mi entera gratitud por guiarme en este camino y por su permanente actitud de apertura a mis dudas.

A los profesores de la carrera.

Quienes con base en sus conocimientos clase a clase aprendí mucho para crecer académica y personalmente, logrando que me apasionara por la Pedagogía.

A mi muy querida familia

Quienes siempre estuvieron para alentarme brindándome su apoyo, comprensión, comentarios, consejos, sugerencias y opiniones siendo muy valiosas en esos momentos que llegaron a ser difíciles y que gracias a la presencia de ellos fue un motor para seguir adelante manteniendo una posición firme para alcanzar esos objetivos tan anhelados; gracias por encomendarme siempre con Dios para que saliera adelante logrando la culminación académica con una actitud de triunfo.

“Es así que este escrito materializa todo mi alegría e interés de una profunda entrega hacia esta investigación”

Lorena Silvana

ÍNDICE

Introducción.....	5
--------------------------	----------

Capítulo I

Educación Media Superior un panorama desde lo global ante discursos funcionalistas-pragmáticos que la lógica dominante expande como escenario más viable para el hombre.....	19
---	-----------

I.1 La Globalización y Neoliberalismo en la conformación de estructuras y lógicas de pensamiento que conciben al hombre como elemento mercantil desde un proyecto educativo con tintes hacia la tecnificación.....	21
--	----

I.2 México y su política educativa en los albores que dan paso al siglo XXI.....	31
--	----

I.3 La Educación Media Superior en México hoy ante la modalidad tecnológica de bachillerato en CETIS	42
--	----

Capítulo II

Los diversos ejes dentro la lógica técnico-instrumental del modelo educativo del CETIS vistos desde la Pedagogía	53
---	-----------

II.1 Racionalidad tecnificada en los actores educativos en el modelo pedagógico y educativo que sustenta la lógica curricular de CETIS.....	55
---	----

II.2 La práctica educativa técnico-instrumental de los actores educativos: docente-alumno, en el Modelo Educativo de CETIS.....	72
---	----

II.3 Modelo didáctico en CETIS dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje: vínculo conductor de la lógica técnico-instrumental.....	86
--	----

Capítulo III

Modelo pedagógico de la apropiación del conocimiento del estudiante como formador de sujetos históricos desde el modelo técnico-instrumental.....	100
III. 1 Estructura curricular encaminada a la recuperación de un modelo pedagógico socio-histórico en el CETIS.....	102
III.2 Formación socio-histórica educativa que potencia el papel de los alumnos y maestros como actores de cambio en vías de reaprehender su realidad.....	114
III.3 Modelo Didáctico de la apropiación del conocimiento socio-histórico en el proceso de enseñanza-aprendizaje.....	126
Conclusiones.....	137
Bibliografía.....	140

• INTRODUCCIÓN

La pedagogía al constituirse como un campo problemático con identidad propia que es multidisciplinar y que centra su atención en el ámbito formativo de sujetos pedagógicos se coloca en un tiempo histórico-ideológico que argumenta y riguriza su propio discurso posicionándose como un proyecto de emancipación humana inmerso en las relaciones de las prácticas educativas; es así que “la pedagogía se convierte en pasión por el hombre, pero también en voz de la esperanza, de la necesidad de rescatar al hombre de la servidumbre y alienaciones enmascaradas y deslegitimizadas.”¹

Es por ello que la pedagogía al tener un papel social-político-cultural que se constituye como un proyecto y discurso de cambio, desarrolla un pensamiento crítico de los procesos que se tejen alrededor de los sujetos, ésta es un conjunto de saberes que problematizan la realidad educativa como praxis; es decir en la conjunción tanto teórica como práctica que coadyuva hacia el entendimiento y acción de su objeto de estudio que es la formación vinculada al ámbito educativo donde se gesta un proyecto cultural de transformación inmersa en una práctica educativa donde el sujeto se forma y es formado.

Como campo teórico pretende conocer, comprender, interpretar y explicar la práctica educativa de las diversas expresiones de los sujetos pedagógicos en contextos específicos; por eso mismo, el centro de atención de este trabajo para recuperar una lectura pedagógica es la reconstrucción de la trama de relaciones intencionales educativas de enseñanza-aprendizaje en la formación que se teje en los Centros de Estudios Tecnológico Industrial y de Servicio (CETIS Bachillerato tecnológico de nivel medio superior).

“Resulta imprescindible reconstruir el contexto en el que se ubican los sujetos sociales, pero hacerlo exige una forma de pensar la realidad que permita encontrar el contenido específico de los elementos, así como la trama de relaciones que forma esa realidad en el presente.”²

Por ello, la problemática pedagógica que se abordó responde ante los nuevos procesos de integración de mercados, integración de culturas, valores, ideologías así como influencias culturales y políticas permeadas por los principios e intereses del contexto global que repercute hacia la educación y la formación de estudiantes; ya que crecientes cambios se han venido generando desde el marco de la globalización, donde podemos aludir que ésta responde a una “conformación de grandes regiones, donde se requiere de cierta transparencia y donde se instaura cierta movilidad de mercancías, de las ideas y finalmente de las personas”³

¹ CAMBI, Franco. Las pedagogías del siglo XX. Ed. PROA, México, 2005. p. 238.

² ZEMELMAN, Hugo y Quintana, Martínez Alicia. “Conocimiento y sujetos sociales: contribución al estudio del presente.” Ed. Colegio de México, Texas, 2008, p. 18.

³ OCDE. Exámenes de las Políticas Nacionales de Educación. México. (1997) En: <http://colaboracion.uat.edu.mx/rectoria/subacademica/documentos%20mision%20XXI/examenesdelapol.pdf>

Penetrándose con base en un proyecto que integra a los países para estar conectados y así establecer relaciones estrechas de diferente índole a fin de homogeneizar sobre valores de producción y consumo universales, lo cual está repercutiendo y cruzando transversalmente diversos ámbitos, en este caso el educativo, el cual juega un papel importante dentro de la estrategia de las clases dominantes, el cual se va estructurando en relación a fines mercantilistas y utilitaristas dentro de un proyecto educativo de corte homogéneo con base en una lógica de pensamiento mecánica y automatizada que llamaremos técnico-instrumental.

Aunado a ello el Neoliberalismo que rigen como un modelo político-ideológico-económico en los países, que clama por postulados de libre mercado en estrecha intercomunicación transnacional donde se trata de relegar la intervención del Estado y regir mediante centros de poder que se constituyen cómo organismos internacionales encargados de plantear políticas con discursos de desarrollo y progreso para todos los países, los cuales dirigen los lineamientos hacia los países que se interrelacionan para competir en los mercados económicos, constituyéndose así como monopolios centrales de dominación que configuran el mundo a su visión; se está plasmando una ideología que enajena a las sociedades con respecto a sus principios.

Teniendo que “la viabilidad del modelo de la transnacionalización y la globalización neoliberal, se fundamenta en que los sujetos sociales juzguen a ésta como la única opción viable y como mecanismo << corrector >> de déficit o fallas que se adjudican, de acuerdo a ciertas visiones que intentan hegemonizar el campo de las políticas educativas”⁴ lo cual responde a un proyecto educativo global con base a intereses de los sectores dominantes que pretenden fincar un sistema económico sobre preparación de mano de obra calificada y con ello una forma de pensar alejada de lo histórico-humano.

Es en este escenario donde ubicamos a la educación que está íntimamente ligada a marcos de una cultura que se construye sobre valores mercantilistas de orden productivo, orientado hacia un proyecto educativo sobre las premisas de los discursos económicos, políticos y sociales hegemónicos, en donde encontramos que “las relaciones específicas de poder que existe en cada sociedad tienen una prolongación en el sistema educativo. En él los distintos intereses se van a tratar de hacerse valer, de alcanzar algún grado de legitimidad, pero también las contradicciones que día a día generan los modelos de relaciones laborales e intercambio, la producción cultural y el debate político van a tener algún reflejo en las instituciones y aulas escolares”⁵

⁴ GÓMEZ, Sollano Marcela. Formación de sujetos y configuraciones epistémico-pedagógicas. En: Epistemología y sujetos: algunas contribuciones al debate. coord. Guadalupe Valencia y otros. México, Plaza y Valdés, 2002.

p.93

⁵ TORRES, JURJO. El curriculum oculto. Ed. Morata, Madrid, 1998, p. 13.

Políticas educativas⁶ se están estructurando con respecto a una carga de intereses dominantes vertidos en principios y finalidades hacia la educación para que de esta forma se responda a los dictados del marco global económico, el cual se está introduciendo por medio del sistema educativo, a fin de reproducir la lógica del mercado e interiorizar en la sociedad el ideal de progreso desde la explotación de la mano de obra calificada. Es ahí donde cobra auge la educación encaminada a la técnica.

Donde el discurso que se impregna se delinea con respecto a “elementos centrales de una estrategia nacional efectiva de empleo figuren la enseñanza y la capacitación: para competir en una economía mundial en rápido proceso de transición, todos los países tiene que hacer fuertes inversiones en la educación, la capacitación y la formación técnica de su población”⁷ esto con el fin de contar con recursos que sepan manejar los desarrollos científicos y tecnológicos, lo cual les permitirá ascender progresivamente.

Desde los rasgos de ese contexto social-económico-político se encuentra inmerso México donde la sociedad está afectada por los signos que plasma la globalización y el proyecto neoliberal que demandan abrirse al mercado y ser competitivos a nivel internacional; sin embargo nuestro país no está al margen para responder a esos lineamientos económicos ante las limitantes económicas que estamos enfrentando como un país Tercer Mundista, dependiente del capital extranjero y con una deuda externa que rebasa todo límite.

Por eso mismo en este contexto la educación de los mexicanos está orientada a lo productivo, donde el área de la ciencia y la tecnología que serían canal conductor de desarrollo y progreso en la estructura económica de la sociedad no tiene gran peso, esto se refleja en que no hay impulso ni recursos para la construcción de ciencia ni para la formación de investigadores, a cambio de ello se prepara a técnicos que sepan manejar los adelantos científicos de otros países que se encuentran consolidados como esferas de poder y con ello se sigue enriqueciendo a los que tienen el dominio.

“En este sentido, la educación en nuestro país refleja con meridiana claridad las características y contradicciones del sistema socioeconómico y político, cuya resultante es la preparación de egresados que no satisfacen debidamente las exigencias del desarrollo científico y tecnológico puesto que la gran mayoría de ellos han sido formados precisamente para que no produzcan conocimientos sino más bien los apliquen y respondan a los requerimientos de los grupos que tienen el poder económico y político.”⁸

⁶ Directrices que orientan la acción de una Institución hacia el futuro y permiten transformar la visión en resultados que benefician el interés general. LÓPEZ, Rupérez Francisco. Preparar el futuro. La educación ante los desafíos de la globalización. Ed. La muralla, Madrid, 2001, p.103.

⁷ CHOMSKY, Noam. La sociedad global. Educación, Mercado y Democracia. Ed. Joaquín Mortiz. México, 1995, p. 102

⁸ RUÍZ DEL CASTILLO, Amparo. Crisis Educación y Poder en México. Ed. Plaza y Valdés, México, 1998, p. 10.

Cuestión que ha quedado plasmada en la política educativa mexicana mostrando muchas deficiencias, poca continuidad y contradicciones al no partir de un diagnóstico de las problemáticas y carencias que aquejan al sistema educativo en México y querer adoptar otros modelos que quedan descontextualizados por las características específicas de la educación de nuestro país queriendo adecuarse principios de otros países que mediante ello ejercen su poder y delinear su lógica de pensamiento.

La problemática de la racionalidad técnico-instrumental en los CETIS no sólo se reduce al modelo educativo de este momento; sino que coyunturas históricas de periodos atrás van delineando la situación actual; tal es el caso de la reforma de los 70s en el gobierno de Luis Echeverría en donde el eje era aprender a aprender para desarrollar capacidades formativas desde una visión integral, desplazar lo memorístico, preparar a los niños hacia un proceso permanente de aprendizaje siendo que la población no estaba preparada para entender otro paradigma educativo al tradicional muestra de ello fue que no tuvo resultados prósperos y se siguió reproduciendo una educación carente de formación.

Este fue un periodo de grandes cambios ya que se dio mayor énfasis en el habilitar a la población para participación en la actividad económica y ante ello hay una creciente creación de diversidad de modalidades educativas para superar las condiciones de subdesarrollo que va en relación a la preparación de sujetos pragmáticos-mecánicos que responden al saber hacer tales como CB, CCH, CECyT, CONALEP, CBTIS, CETIS, SNET, CINVESTAV.

“Aparente diversidad de opciones que el sistema educativo ofrece a los jóvenes en realidad no resuelve los problemas que en este campo enfrenta el país, ya que detrás de ellas subyacen concepciones tecnocráticas sobre las prioridades que deben considerarse en la formulación de la política educativa. Tal situación de alguna manera obliga a los aspirantes a elegir opciones técnicas terminales sin que con ello se garantice mínimamente su incorporación al empleo en condiciones aceptables y menos desventajosas respecto de aquellos que tuvieron la oportunidad de continuar estudios superiores.”⁹

Aunado a ello con el ANMEB (Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica) que se da en 1992 en el gobierno de Salinas de Gortari se sientan más las bases de un nuevo pragmatismo sobre enfoque constructivista, de una educación al servicio de la transformación económica sobre la competencia de aprender a aprender vinculando el aprendizaje a la producción, en todos los grados, promoviendo la innovación científica y tecnológica, planteando rigor en el pensamiento y la sistematización en la acción para responder hacia el Tratado de libre Comercio al que recién entraba la economía mexicana y que la educación de carácter técnico-instrumental tendría que posibilitarlo.

En los albores del siglo XXI con Ernesto Zedillo Ponce de León (1994-2000) se pretendió dar continuidad al proyecto de transformación educativa

⁹ *Ibíd.* p. 25.

intensificando esa ideología en la educación para enfrentarse a una coyuntura con múltiples problemáticas nacionales vinculando el sistema educativo al sistema productivo y a pesar del discurso de un nuevo enfoque educativo más humano y formativo, la línea siguió de la misma forma educación tradicional, mecanización de las prácticas de los estudiantes, realidad bloqueada a una sola mirada, razonamiento pragmático sin capacidad crítica para la apropiación de conocimientos.

Situación que no ha cambiado con la política educativa de Vicente Fox y Felipe Calderón quienes entre algunos objetivos se cita fomentar los valores básicos de la modernidad promoviendo una educación integral que se encamine hacia el desarrollo económico, hacia la vinculación productiva fomentando el uso de las tecnologías de la información y comunicación cuestión que sigue reproduciendo el mismo discurso que no ha conllevado mejoras a la población estudiantil sino por el contrario la mecanicidad en el pensar y actuar está arrasando a los estudiantes descontextualizándolos de su realidad e historia, incapacitándolos para actuar en ella para apropiarse de ella y así transformarla lo cual repercute en la no formación de sujetos socio-históricos.

Esa tendencia es la que ha tenido gran peso en el sistema educativo: educar para responder a requerimientos productivos a costa de la formación del estudiante, donde a éste en cambio se le prepara, habilita y capacita técnicamente para que el día de mañana tenga que enfrentar una realidad utilitarista cercada por una lógica de mercado enfocada al saber hacer que reproduce una racionalidad técnico-instrumental.

Por ello mismo, la mirada se centra en los CETIS (Centro de Estudios Tecnológico Industrial y de Servicio) al analizar que en esta modalidad de estudios se están reproduciendo contenidos como simple información conformando sujetos acríticos sin un proceso de apropiación de conocimientos que potencie en el estudiante hacer suyo el saber y con ello apropiarse de él y de su realidad como sujetos históricos que comprenden su existencialidad y la transforman.

Aún, cuando el Modelo de la Educación Medio Superior Tecnológica es sustentado bajo la consigna central de “modelo que comprende y alienta continuamente un proceso de formación humana en todas las etapas de la vida, a la vez que faculta para responder por los egresados como seres sociales transformadores, con destrezas adquiridas, creatividad, claridad de criterio y solidaridad con la tierra en la que vieron la luz primera y en la cual se desarrollaron”¹⁰ se está fuera de tales finalidades; ya que en la realidad se vive otro quehacer pedagógico.

Aunado a ello encontramos que el Sistema Nacional de Educación Tecnológica ante la necesidad de una reforma curricular plantea la restructuración del bachillerato tecnológico con base en componentes formativos encaminados al “desarrollo de las capacidades para elucidar y resolver problemas, para expresarse, para participar en actividades colectivas, para aplicar las

¹⁰ Modelo de la Educación Media Superior Tecnológica. Consejo del Sistema Nacional de Educación Tecnológica. Edición 2004, p. 9. En: <http://www.dgeti.sep.gob.mx>

tecnologías de la información y comunicación, y para abordar la ética desde la perspectiva de la práctica cotidiana”¹¹ siendo que al estudiante de CETIS le es ajeno este discurso; ya que es movido por una racionalidad instrumental que solo lo vislumbra como un actor funcionalmente práctico dejando de lado su formación, ya que ésta no es redituable para los intereses del mercado.

La base que guía el enfoque de esta lógica de pensamiento se encuentran plasmada desde una teoría curricular que como bien Gimeno Sacristán nos refiere son “marcos ordenadores de las concepciones de la realidad que abarcan y pasan a ser formas de abordar los problemas prácticos de la educación”¹² por ello mismo ésta es el sustento teórico que le da fundamento al currículo al organizar todos los elementos que lo conformen desde una postura para conducir el ideal de sujeto a formar, en donde en los CETIS se plasma una lógica de intencionalidades educativas encaminadas a los intereses de una cultura que prende legitimarse ante una racionalidad técnico instrumental, que reduce el universo a una sola mirada homogénea.

Los contenidos son un reflejo de una realidad que se trata de establecer como forma de mirar y entender el mundo y es que en los CETIS prevalecen los correspondientes a las ciencias exactas y el área práctica de especialidad laboral quitándole en su mayoría el peso a las humanidades; es desde un ángulo cerrado en donde la concepción técnica está cosificando el proceso formativo de los alumnos enfrascándolos hacia la reproducción de verdades dominantes que se pretenden legitimar para que el alumno decaiga ante la oscuridad de un pensamiento tecnificado.

Se han remitido claras contradicciones educativas y una de ellas es en la concreción dentro del aula en el trabajo docente-alumno que son también responsables de seguir reproduciendo una educación tradicional, encontramos que el trabajo del docente lleva juega un papel fundamental para que se alcancen tales objetivos propuestos curricularmente hacia el alumno, sin embargo en los procesos de enseñanza-aprendizaje son manejados de una forma que no existe un trabajo donde se potencie la apropiación del conocimiento en los alumnos reduciéndose a la repetición de información donde se vive una relación de poder-sumisión, de transmisor-receptor, con sujetos pasivos en el proceso.

Al hacer referencia de estos elementos nos remitimos a lo que se denomina modelo didáctico el cual guía la lógica de los procesos de enseñanza-aprendizaje dentro del aula, ya que si bien en el discurso del modelo didáctico de CETIS se maneja una concepción constructivista donde “el individuo- tanto en los aspectos cognitivos y sociales del comportamiento como en los afectivos- no es un mero producto del ambiente ni un simple resultado de sus disposiciones internas, sino una construcción propia que se va produciendo día a día como resultado de la interacción de esos dos factores”¹³, sin embargo en

¹¹ Estructura del Bachillerato Tecnológico. Consejo del Sistema Nacional de Educación Tecnológica. Edición 2004, p. 10. En: <http://www.dgeti.sep.gob.mx>

¹² CASARINI, Ratto Martha. Teoría y diseño curricular. Ed. Trillas, México, 2004, p. 17.

¹³ CARRETERO, Mario. Constructivismo y Educación. Ed. Aique, Argentina, 2004, p. 21.

la dinámica de trabajo que se vive dentro del aula no responde a estos fundamentos, por lo mismo los fines planteados no se alcanzan.

Hablamos que se presenta una relación didáctica entre docente-alumno de poder-sumisión, donde “a pesar de ser sujetos diferenciados, se perciben como elementos complementarios; uno posee el saber y el otro lo necesita; uno entrega, el otro recibe. Se considera al que enseña como la autoridad (que le es conferido por el saber que posee) que decide, otorga y concede; y al que aprende, como un recipiente más o menos vacío y esterilizado al que hay que llenar,”¹⁴ por ello mismo los alumnos se van conformando sin discurso crítico, sin capacidad de análisis de reflexión, en donde la apropiación de conocimientos solo queda reducida a repetición de información que es retenida a corto plazo sin ser significativa para plantarse en su realidad y para modificarla, por eso se habla de seres que se acoplan y son acoplados a una realidad existente que se planta con pocas posibilidades de ser alterada.

Estas concepciones no permiten la potencialidad de los alumnos; ya que la educación que se está impregnando, está carente de búsqueda, indagación, participación, etc. decayendo el sujeto al solo ser un actor pasivo que se agota cada día más sin rescatar todo lo que puede dar, sin plasmarle un sentido a lo que recibe, solo interiorizándolo sin ubicarlo dentro de su realidad con conciencia de ello, cayendo en una creciente “subordinación del hombre a la tecnología, y la consiguiente tecnologización de su subjetividad, haciendo a este nuevo prometeo cada vez menos capaz de afrontar las propias inseguridades que resultan de sus acciones.”¹⁵ Lo cual agota al hombre en su condición pensante dejándolo sumergido en las determinantes que la lógica de pensamiento técnico-instrumental está plasmando en las prácticas cotidianas que se desprenden en el acto educativo.

La elaboración de una tesis de trabajo al inicio del proceso de investigación, permitió guiar nuestro trayecto al suponer que la educación que se imparte en el nivel medio superior en su modalidad de bachillerato tecnológico en CETIS ha sido influenciada por políticas educativas que se delinean a partir de los principios que imponen las esferas de poder como más viables sobre énfasis en la preparación de mano de obra calificada para responder a los intereses del mercado productivo global; reduciendo a los estudiantes a simples ejecutores de los conocimientos más no constructores de saberes que les permitan adquirir una conciencia histórica para actuar en su realidad y transformarla; es por ello que la llamada formación integral que ha sido eje de las reestructuraciones del modelo educativo que guía a los CETIS no solo más que discurso y hay una educación que sigue reproduciendo una lógica técnico instrumental que se evidencia en contradicciones educativas tanto teóricas como prácticas de los actores (docente-alumno), del currículum y de la didáctica.

¹⁴ PANSZA, González Margarita. (Et Al) Fundamentación de la Didáctica. Tomo I. Ed. Gernika, México, 2001, p. 78.

¹⁵ ZEMELMAN Merino, Hugo. Necesidad de conciencia. Ed. Antrophos. México, 2002, p.24.

Es por eso que la metodología empleada para el tratamiento de esta problemática es desde el presente-potencial con los principios que Hugo Zemelman plantea que permitirán alejar ese desajuste entre teoría y realidad en el que han estado inmersos los sujetos pedagógicos para recuperar su papel histórico desde otras formas de razonamiento que contribuyan a su potencialidad y transformación.

“Si no pudiéramos construir un pensamiento sobre la realidad que tenemos por delante, y esa realidad la definimos en función de exigencias conceptuales, que pueden no tener pertinencia para el momento histórico, entonces significa que estamos organizando, no sólo el pensamiento, sino el conocimiento dentro de marcos que no son propios de esa realidad que se quiere conocer”¹⁶

Se retoma la forma epistémica de resolver problemas que plantea Zemelman ya que el conocimiento no es estático y no lo podemos aplicar en cualquier circunstancia de lo contrario caeríamos en verdades dogmáticas y esa es la finalidad última de este trabajo caer en hipótesis que manejan un contenido de proposiciones teóricas ya organizadas que tienen que encuadrar basándose en afirmaciones absolutas a cualquier plano que se aplique, por lo cual esta investigación no busca certeza, sino que pretende cuestionar esos marcos que no se han abierto al debate.

Romper la tendencia a cosificar la realidad, plantea un carácter dinámico del presente no reduciéndolo a encuadres teóricos a priori que no permiten vislumbrarlo desde todo lo que lo determina y es ahí donde queremos ubicar al sujeto que será actor principal de este trabajo como alguien que hace, que construye, que busca ante los parámetros y para tratar de entender lo que le pasa la situación educativa que lo envuelve es necesario recurrir a esta forma de pensar que posibilita la metodología empleada.

Esta metodología apunta a convertir esos espacios que han estado alejados del diálogo para el individuo con el afán de retomarlos de una manera que haya una interacción en esos planos que posibiliten al sujeto reconocerse como un ser histórico que genera conciencia de él y de su entorno, en el cual está inmerso ante todas las situaciones que lo determinan; lo cual corresponde al “desafío por reconocer la dialéctica interna del sujeto para desenvolver su capacidad para transformarse en sujeto constructor; lo que corresponde con una forma particular de conciencia: la conciencia histórica.”¹⁷

¹⁶ MARTÍNEZ, Bomm Alberto. Lecciones y lecturas de educación. Ed. Universidad Pedagógica Nacional (Colombia). Maestría en Educación, Facultad de Educación, 2003, p. 2.

¹⁷ *Ibíd.*, p. 11

Conciencia histórica¹⁸ que implica la construcción de conocimiento en relación a su historicidad que no solo responde a datos abstractos de manera cronológica sin sentido en él, sino más bien como parte de su existencialidad y realidad siendo una totalidad articulada que da cuenta de cada individuo, lo cual le otorga un sentido a esas prácticas que encierran su entorno.

Ligado a lo que en este trabajo presta vital importancia: la formación de los sujetos pedagógicos en vías de su potencialidad de sujetos socio-históricos; ya que esta categoría de análisis busca desarticular lo constituido en búsqueda de opciones que contribuyan a rearticular la realidad como un campo problemático que se teje en diversos tiempos, espacios y momentos concretos inacabados para gestar nociones de cambio, por eso la categoría de formación se conceptualiza como una configuración, “así pues configuración recoge una articulación inacabada de elementos, identidades flotantes, heterogeneidad de lógicas o racionalidades entrecruzadas, modalidades de concreción que se especifican en el movimiento histórico, receptividad frente a las realidades emergentes.”¹⁹

Noción que habla de un constante movimiento, que es un ejercicio de formas de razonamiento que desedimentan lo constituyente desarticulando los corpus teóricos que han mantenido obstaculizado el actuar y pensar del sujeto, recuperando así su historia y cultura; por lo tanto “formación se refiere de esta manera, más que a un objeto, a un campo de problemas que, si bien no están constituidos de una vez y para siempre, permiten una lectura particular de los procesos en los cuales se inscribe parte de la relación entre educación, conocimiento y cultura.”²⁰

A partir de esta forma de enfocar la lectura pedagógica, cobró atención el papel que está jugando la educación de carácter técnico en nuestro contexto actual, ya que por todos lados nos invade la constante difusión que la mejor opción de estudios es una carrera técnica que sea funcional al mercado, para que así los estudiantes tengan las mejores herramientas para enfrentarse al ámbito laboral contando de esta forma con una preparación que les permita abordar las nuevas tecnologías y estar al margen del contexto productivo.

Por lo anterior, se han venido intensificando modalidades de estudios técnicos que se presentan como la alternativa más viable y rápida para incorporarse a un área de trabajo, sin embargo en ellas no se forma para apropiarse del conocimiento y de la realidad en la dialéctica del pensar-actuar, sino para habilitar de forma mecánica a los estudiantes desde una lógica técnico-instrumental que sea redituable a los dictados de las potencias del mercado global, en donde México no se encuentra a la altura para ser competitivo y lo

¹⁸ Modo de pensar y actuar en el mundo; además de sus funciones gnoseológicas, conforma el imperativo ético para no quedar atrapados en los espacios de realidad definidos por las determinaciones del discurso del poder, y que nos orientan a pensar al sujeto desde el movimiento de su misma interioridad. *Ibíd.*, p. 5

¹⁹ GÓMEZ Sollano, Marcela. *Formación de sujetos y configuraciones epistémico-op cit.*, p. 83.

²⁰ *Ibíd.*, p. 83

redituable es preparar técnicos que responda a los intereses de una economía de mano de obra.

Las reestructuraciones hacia los modelos educativos que guían a instituciones de carácter medio superior como los bachilleratos tecnológicos, ha permeado un discurso desde el constructivismo basado en competencias que plantea una formación de agentes sociales que transforman su entorno desde la aplicación de la tecnología en el ámbito laboral, enfocándose en desarrollar habilidades, destrezas y valores desde el ángulo de las humanidades y de la preparación profesional.

Sin embargo, en las prácticas educativas que se desprenden dista totalmente al seguir reproduciendo una racionalidad técnico-instrumental de corte tradicional; desde esas contradicciones educativas es desde donde surgió el preguntarse si el modelo educativo de CETIS está propiciando en los estudiantes una formación ligada a la construcción de sujetos históricos que construyen y reconstruyen los conocimientos para entender y aprehender su realidad apropiándose así de ella e interviniendo como un sujeto crítico ante la prioridad de preparar cuadros calificados técnicamente cómo es el ideal de hombre a formar que está planteado.

En este caso se fijó la mirada a los Centros de Estudios Tecnológico Industrial y de Servicio, porque a pesar de las concepciones que le dan vida a su modelo educativo constructivista se sigue trabajando desde una lógica técnico-instrumental del saber hacer donde se despoja al estudiante de su capacidad de análisis y reflexión del conocimiento y de la apropiación de él para pararse en su realidad y ser partícipe de ella; el estudiante se concibe ante el modelo de hombre productivo, más que del hombre histórico que trasciende sus límites conscientemente y transforma su entorno

Desde el ámbito de la fundamentación teórica podemos decir que los autores más fuertes, entre otros, que sostuvieron la postura planteada y por ende los más citados en el desarrollo del trabajo fueron los siguientes:

Henry Giroux, Paulo Freire, Marcela Gómez Sollano y Peter McLaren con contribuciones de una pedagogía crítica que es la base de un proyecto de transformación que reconoce la lucha social y ve en ello la posibilidad de resistir las prácticas sociales dominantes al reclamar conciencia social a fin de buscar alternativas pedagógicas que conformen espacios en los que la crítica y la construcción de horizontes nutran la tarea del saber ante ese compromiso histórico de lo que representa hoy producir conocimiento exigiendo una lectura abierta que exija pensar en lo inacabado.

Los aportes de José Contreras Domingo, Ángel Díaz Barriga y Margarita Pansza González que van en relación a la introducción y análisis crítico de la didáctica, al proceso de enseñanza-aprendizaje, concepciones de enseñanza, aprendizaje, currículum, autonomía del profesorado, tarea y práctica educativa, modelos educativos-didácticos; fueron la base para fundamentar y sostener las contradicciones educativas que este trabajo aborda.

Hugo Zemelman nutre los contenidos desde una perspectiva sociológica de la necesidad de construcción del sujeto en correlación a su contexto histórico ante el imperativo de romper la racionalidad parametral por la necesidad de conciencia histórica y la necesidad de pensamiento autónomo-crítico del desafío de los seres humanos para ser partícipes activos de su propia historia, siguiendo sus lineamientos metodológicos que permitieron reconstruir la problemática planteada.

Con base en estos referentes el escrito que a continuación se presenta se organizó con base a tres capítulos que permitieron estructurar la problemática que se desprende del modelo educativo de CETIS, haciendo un recorte de la realidad que se articuló en diferentes planos, desde un contexto ampliado, intermedio y específico; esto significó adentrarnos a investigar el marco económico global y transnacional que está generando una cultura homogénea por grupos de poder que determinan finalidades técnico-instrumentales en el perfil de hombre que se requiere educar; para ahondar en la realidad que vive hoy México en materia educativa, ya que ante la implementación de políticas educativas se han acatado lineamientos que a la fecha no han coadyuvado hacia una formación en el estudiante y por ende lo han mecanizado; llegando al análisis del espacio áulico en las expresiones curriculares, didácticas y de las prácticas de los actores educativos; ya que con ello se pudo plantear una posible propuesta que fuera lo más viable posible.

Todo ello nos permitió concluir y estructurar este trabajo en tres capítulos. El primero reconstruye el contexto actual mundializado que permite entender desde un contexto más ampliado el hecho educativo que se presenta como objeto de estudio a analizar, ya que los referentes de índole social-político-económico-cultural han ido conformando una racionalidad que se adentra en la educación con fines de consolidar una forma de pensar técnico-instrumental; es por ello que en este apartado se analizan estos fenómenos que están siendo movidos por nuevos procesos de integración de mercados, integración de culturas, valores, ideologías así como influencias culturales y políticas permeadas por los principios e intereses del modelo que plantea la Globalización y el Neoliberalismo repercutiendo en la esfera educativa como vínculo para imponer un ideal de hombre ligado al engrane laboral.

Se profundizó en el nivel medio superior en su modalidad de bachillerato tecnológico, porque ha sido una de las vías para legitimar estos principios que pretenden reforzar la habilitación de cuadros técnicos enfocados hacia la producción, ahondando en el surgimiento del proyecto educativo de los CETIS y sobre su finalidad para entender como limitan la construcción de sujetos históricos; tal problemática se concretó para su comprensión desde el entorno educativo que se vive en tales instituciones.

En el capítulo dos se muestra cómo es que esa lógica técnico-instrumental se adentra a partir de la adopción de una construcción teórica que describe, estudia y explica la realidad educativa ante un modelo pedagógico tradicional que guía al constructivismo como modelo educativo y este recae sobre una lógica curricular que no potencia la llamada formación integral que se postula de habilidades, destrezas y competencias, porque el hilo conductor sigue

siendo el mismo pragmatismo, mecanización, control y fragmentación del saber con la finalidad de preparación en un campo específico del saber hacer que cubra necesidades productivas y con ello reproduce un patrón de respuesta automatizada más allá de estudiantes actores de su realidad.

La realidad de los actores educativos llámense docente-alumno es otra fuerte contradicción educativa que se trata en este capítulo; ya que el análisis que se hace de sus prácticas da cuenta de sujetos mecanizados que no se hacen presentes, que no participan, argumentan, que no se apropian de los espacios, que no demandan, que no entienden su contexto; no hay un proceso de concientización que les permita recuperar y potenciar su formación desde su capacidad de crítica para transformar sus espacios, esto en contraparte a las nociones que se desprenden del modelo educativo que hablan de agentes sociales transformadores, lo cual en la realidad no es del todo posible por las circunstancias que los están determinando.

Otro de los puntos principales que se desarrolló en el capítulo dos, fue con respecto al modelo didáctico que se lleva dentro de las aulas; ya que este reproduce tradicionalmente el constructivismo, por lo mismo las contradicciones educativas se palpan desde el trabajo en el aula en el proceso de enseñanza-aprendizaje por parte de los actores educativos, siendo este carente de búsqueda, participación, crítica, organización, responsabilidades, cooperación; por eso en aulas de clase en CETIS no se puede hacer mención de apropiación de conocimientos porque la dialéctica entre el docente y el alumno es casi nula y no se llega hacia la praxis, concientización y transformación.

El tercer capítulo que da cierre a este trabajo se estructuró con base a una propuesta que pone énfasis en fundamentos teóricos que permiten trascender hacia una pedagogía crítica, la cual sienta las bases para entender la realidad educativa como un proceso de concientización, potencialización de un acto de emancipación y transformación social que recae en un modelo educativo donde la formación es una esfera donde el sujeto se construye históricamente para comprender y actuar en su realidad.

Estos postulados se podrán hacer viables ante la reorganización de los conocimientos desde un enfoque curricular de praxis y liberación que otorgan el mismo peso a los contenidos de la racionalidad técnico-instrumental con la reinscripción de los del área histórico-filosófico-social para que mediante ello se recupere la capacidad crítica del hombre para transformar sus prácticas en la dialéctica del saber hacer y saber pensar como sujetos históricos.

Es por ello que en este apartado se habla que un proceso formativo que encamine hacia la construcción de sujetos históricos no puede emerger en las condiciones que se viven en el quehacer educativo que hoy en día atraviesan los CETIS y por lo tanto se requiere cuestionar la situación para empezar a generar cambios, recuperando el papel del docente alumno como intelectuales que se están formando como actores sociales y que transformarán el proceso de enseñanza aprendizaje para apropiarse de los conocimientos construirlos y

reconstruirlos desde la praxis y de esta manera aprehenden su realidad para transformarla.

CAPÍTULO I

Educación Media Superior un panorama desde lo global ante discursos funcionalistas-pragmáticos que la lógica dominante expande como escenario más viable para el hombre.

La lógica dominante que se plasma con gran peso en los proyectos educativos ante el orden económico-político-social que la globalización y las políticas neoliberales está marcando es encaminada a responder a los signos de progreso, desarrollo y competitividad en relación a una educación basada en la tecnología reducida a lo técnico, lo cual conlleva a ubicar como elemento central de estos intereses al hombre y visualizarlo como mano de obra productiva, esto se traduce en una racionalidad instrumental y mecánica para responder a la realidad con base en exigencias y necesidades del mercado global, dejando de lado el ángulo que humaniza al hombre.

Por ello, la política gubernamental que se ha delineado en México para dar paso al siglo XXI en materia educativa muestra signos de proyectos que solo han quedado asentados normativamente y no han sido llevados a cabo para lograr una educación que propicie en los educandos una formación integral; muestra de ello es el énfasis hacia temas de calidad, cobertura y permanencia en el sistema educativo pero todo ello a la fecha a estado cargado de matices técnico-instrumentales ligado hacia la competitividad y productividad por la influencia e intereses de diversas instancias que redefinen los lineamientos a seguir.

Es así que, la lógica técnico-instrumental del saber hacer que desplaza a una formación integral de sujetos históricos se ha intensificado en la modalidad de bachillerato tecnológico; ya que se le ha dado gran peso al ser el vínculo que proveerá la fuerza de trabajo que el contexto global demanda para enfrentar los retos del modelo económico, contando así con personal calificado técnicamente a expensas de reducir al sujeto como un simple ejecutor del engrane laboral; por lo cual el CETIS al ser una institución regida por la DGETI maneja un proyecto educativo acorde a los imperativos de competitividad y calificación de estudiantes, lo cual da cuenta de un modelo educativo basado en la lógica técnico-instrumental.

Por lo anterior, se reconstruirá el contexto económico-social-político global del que se desprende la conformación del proyecto educativo dominante, permitiendo comprender cómo es que tal lógica está influyendo en el hombre, para dar a conocer cuales han sido los puntos nodales de las políticas educativas, procesos y reformas que a la fecha nos hacen hablar de un sistema educativo en el nivel medio superior de bachillerato tecnológico como son los CETIS que no han potenciado la presencia de actores históricos; adentrándonos así a la lógica de pensamiento que guía a las instituciones que ofertan esta modalidad.

I.1- La Globalización y Neoliberalismo en la conformación de estructuras y lógicas de pensamiento que conciben al hombre como elemento mercantil desde un proyecto educativo con tintes hacia la tecnificación.

La educación en primer momento vista desde el ángulo por el cual se transmite e inculca un código cultural de valores, creencias, costumbres de una sociedad a sus integrantes de generación en generación y al conceptualizarla desde los planteamientos de Larroyo como un “proceso cuyo contenido está dado por la sociedad en sus bienes culturales, en ciencia y moralidad, en religión y arte en derecho y costumbres”¹ queda reducida a un plano de reproducción de ideas, conocimientos, saberes, visiones de mundo, ideologías, etc., que el hombre a de interiorizar y hacerlas suyas conforme a un patrón rígido y establecido que reduce la esfera educativa en algo lineal y mecánico.

Donde al formalizarse institucionalmente por medio de la escuela cobra un papel social importante al ser un vínculo formativo de hombres acorde a los objetivos del proyecto nacional que predomina y que se pretende instaurar, por lo cual la tendencia que permea dentro del sistema educativo se estructura sobre una lógica de pensamiento encaminada a dotar a los individuos de conocimientos que eduquen sobre una concepción de mundo; ya que por medio de la reproducción de discursos dominantes se legitiman los saberes que se pretenden hacer llegar como verdades.

Está lógica se queda en el marco donde el sujeto no emerge históricamente y se queda estancado en marcos parametrales que lo conciben como un actor mecánico, ya que si bien la educación vista “como un horizonte que puede aportar a la potenciación del sujeto a partir de formas de razonamiento, en las que se aprehenda problemáticamente lo acumulado, y se despliegue en la historicidad del saber y del saber hacer, un marco de posibilidades que vaya más allá de los patrones culturales que bloquean la capacidad del individuo para asumirse como persona en y de la acción, como constructora de espacios y generadora de temporalidades diversas y no solo de aquellas que la rutina e inercias marcan como lógica de sobrevivencia y de consumo”² no está presente de tal forma; ya que es el conjunto de diversos aspectos lo que permite consolidar estos principios.

Esta dimensión que recubre a la educación vista como todo un universo que propicia en el ser humano el despliegue y construcción de una conciencia histórica implicando el reflexionar acerca de su hoy y de su contexto para pararse en él y actuar, conlleva el plantear encaminar a lo sujetos a conocerse a sí mismo, lo cual quiere decir “adueñarse de sí mismo, distinguirse, salir fuera del caos, ser un elemento de orden, pero del propio orden y de la propia disciplina ideal”³ para configurar por medio de la educación sujetos históricos que transgredan su realidad.

¹ LARROYO, Francisco. La ciencia de la Educación. Ed. Porrúa, 20° Edición, México, 1982, p. 40.

² GÓMEZ Sollano, Marcela. Formación de sujetos y configuraciones epistémico-pedagógicas. op. cit, p. 83

³ GRAMSCI, Antonio. La alternativa Pedagógica. Ed. Fontamara, México, 1992, p.103

Por lo cual esta lógica de pensamiento esta peleada con la mecanicidad, es decir, con las posiciones que no permiten razonar críticamente, que manejan la realidad como algo ya construido, que siguen los mismos esquemas, que reducen el universo a una sola mirada; sin embargo la lógica que guía a la educación son las tendencias dominantes dentro del poder, lo cual va en relación a cuestiones de índole político-económico y social.

Hablar hoy de educación implica ubicarla dentro de un proyecto político que se estructura sobre la base de diversos intereses que dominan, donde se concibe el educar al hombre sobre verdades mercantiles que se le plantean como viables, las cuales reproducen una lógica de pensamiento que guía su forma de pararse en la realidad y de actuar en ella, lo que implica una forma autómatas e instrumental para responder a requerimientos de la sociedad industrial.

Así la educación desde estos márgenes que la delimitan, se sitúa como un vínculo que conduce hacia el desarrollo y progreso de un país, la cual está siendo movida por una cultura global que culturaliza sobre valores universales de consumo, competitividad mundial, explotación de mano de obra, concibiendo al hombre como mercancía dentro de una lógica instrumental; esto se encuentra ligado a que el mundo actual está experimentando cambios constantes en todos los ámbitos en los cuales lo político, social, cultural, están atravesando por una reestructuración con el fin de adecuarse a las crecientes demandas pragmáticas que el discurso dominante está implantando como universal.

Ello se remite al orden que se ha ido conformado bajo la lógica que se denominada Globalización y al orden económico del Neoliberalismo, en donde la primera clama por estrechas relaciones entre los países donde no existan barreras que obstaculicen el libre mercado y que integren al planeta independientemente de las diferencias que existan surgiendo de la necesidad de interactuar con los demás países sobre un avance en las telecomunicaciones y el segundo por relegar el papel del Estado en la política económica que rige el mercado conformándose así monopolios de empresas que rigen tal.

Para comprender la magnitud que se envuelve tras el término Globalización nos hacemos valer de la definición que la describe como una “sociedad planetaria, más allá de fronteras, barreras arancelarias, diferencias étnicas, credos religiosos, ideologías políticas y condiciones socio-económicas o culturales. Surge como consecuencia de la internacionalización cada vez más acentuada de los procesos económicos, los conflictos sociales y los fenómenos político-culturales”⁴.

Por lo cual, se entiende como un proyecto que integra a los países para estar conectados y así establecer relaciones estrechas de diferente índole, esto a la par de la intensificación de las tecnologías de la información y comunicación, ante una cultura global que se pretende fincar sobre premisas de universalidad, intercomunicación, valores acordes a una lógica homogénea mercantil, asentada bajo una forma de mirar el mundo desde el ángulo de la ideología

⁴ Enciclopedia Microsoft Encarta 2000. Microsoft Corporation.

dominante, donde cobra mayor peso la esfera económica, que por medio de esta vía se pretende implantar un discurso mundial de modernidad, progreso y desarrollo hacia todos.

Por lo mismo podemos reafirmar lo que plantea Pablo González Casanova con respecto a la globalización, que para él es un “proceso de dominación y apropiación del mundo. [...] dominación de estados y mercados, de sociedades y pueblos”⁵, ya que se está abarcando el todo, impregnándolo de una identidad hacia este nuevo orden como lo más viable, sumergiendo cada espacio con los signos de una cultura que se pretende instaurar como universal, lo cual permite ir ganando espacios en donde instaurar los fines de los grupos que se van formando dominantes y así robustecer su riqueza y control hacia los demás.

Desde ese orden “la globalización implica un orden internacional [distintivamente nuevo] que comprende el surgimiento de un sistema económico global que se extiende más allá del control de un solo estado”⁶ donde están en juego intereses económicos de las grandes corporaciones desde un plano transnacional hacia el poder de los mercados con base en “la internalización económica, es decir, la existencia de una economía internacional relativamente abierta y con grandes y crecientes flujos comerciales y de inversión de capital entre las naciones.”⁷

El panorama global que se desprende a partir de ello está siendo movido con tintes de una cultura desigual donde esa clamada apertura entre países a lo único que arrastra es hacia una integridad de poder entre las minorías y con ello la universalidad de valores comerciales mercantilistas que aplastan la lógica humana del ser, ya que la mirada que uno hace de la realidad se enfoca a partir de un lente que cerca parametralmente nuestra lógica humanística que conduce hacia un proceso concientizador y reflexivo de lo que pasa en nuestra totalidad.

“En esta lógica todos los procesos económico-productivos, político-ideológicos y socioculturales habrán de sujetarse a las exigencias del mercado internacional y de los capitales que gobiernan el mundo. Los ideólogos de la tecnocracia pretenden imponer una lógica de razonamiento en donde la denominada globalización aparece como destino único e inapelable y como proceso natural al que deben someterse todas las naciones”⁸ el cual no contempla el papel del sujeto que se construye históricamente.

En donde el Neoliberalismo que responde a un modelo económico que se ha instaurado en los países como ideología política refuerza estos postulados que implanta la Globalización, al defender el libre mercado entre los países y conformar tratados que permitan su integración al mercado mundial para

⁵ GONZÁLEZ Casanova, Pablo y SAXE-FERNÁNDEZ John (coordinadores) (Et Al). El mundo actual: situación y alternativas. Ed. Siglo XXI. México, 1996, p. 12.

⁶ *Ibíd.*, p. 10

⁷ SAXE-FERNÁNDEZ, John. Globalización: crítica a un paradigma. Ed. UNAM-DGPA, México, 1990, p. 10.

⁸ RUIZ del Castillo, Amparo. Educación superior y globalización. Educar, ¿para qué? Ed. Plaza y Valdés. México, 2001. p. 11.

competir en este nuevo marco, lo cual conlleva la anulación del papel del Estado para regular las cuestiones económicas y en su lugar toman el mando las empresas y corporativos que tienen en su mano el poder.

Se interioriza esa ideología de bienestar y mejoría de los recursos de las naciones en los habitantes de los países, sin embargo tras de ello se conforman grupos en vías de alcanzar la supremacía hacia los demás países para aumentar así su poderío económico, político y social, por ello mismo fines económicos bajo los signos de competitividad, se adentran para implantarse como el modelo más viable para el desarrollo en los países en vías de progreso a costa de seguir aplastando a los países que no se encuentran al margen de los lineamientos que se dictan bajo esta lógica y con ello a los sujetos.

Por esto mismo podemos afirmar bajo estos principios que “el neoliberalismo es una doctrina que ha sustentado una verdadera guerra económica contra la mayoría de la población que son los asalariados. Las políticas del neoliberalismo, decididas por los centros de poder financiero transnacional, y que han sido bautizadas como de la globalización, pretenden alcanzar la eficiencia económica⁹, ya que en la minoría es donde se concentra el poder y el dinero, y del otro lado la pobreza al no estar al margen para competir en ese marco, siendo que estas políticas se sustentan bajo el discurso de mayor igualdad de oportunidades para todos lo que en la realidad se contrasta con mayor desigualdad.

“El neoliberalismo es un totalitarismo, ya que pretende imponer un modelo único, pero es también un dogmatismo, pues sus principios oscuros y contradictorios, se presentan como verdades incuestionables¹⁰ donde los países lo están acatando para entrar dentro de este orden que no podemos negar ya que es ineludible y no tiene marcha para atrás al ser etapa de transición hacia marcos que prometen un futuro más prometedor y alentador para todos.

De ahí que se estén gestando estructuras de poder de los países más desarrollados, emergiendo un comercio mundial organizado por las empresas transnacionales que se plantan como dominantes, las cuales tienen mayor participación para tomar decisiones e ir configurando el discurso hegemónico con base en la producción repercutiendo así globalmente, donde se observa la pérdida del Estado frente a estos intereses de las corporaciones que están delineando cada vez con mayor peso el futuro de la humanidad, donde la intervención del estado se sujeta a los dictados del comercio mundial dándole mayor fuerza a la consolidación de la acumulación de capital de las élites y desproveyendo a los pobres.

Discursos hegemónicos es decir “de un grupo social sobre toda la sociedad nacional ejercida a través de las organizaciones denominadas privadas¹¹ son sobre los que se respalda el modelo neoliberal, planteando que el término

⁹ CHOMSKY, Noam. La sociedad global. Educación, Mercado y Democracia. Ed. Joaquín Mortiz. México, 1995, p. 8.

¹⁰ *Ibíd.*, p. 9

¹¹ GRAMSCI, Antonio. *op. cit.*, p. 48.

hegemonía¹² desde la conceptualización de Antonio Gramsci lo visualiza como conducir, ser guía, ser jefe, la cual “se ejerce cuando –con el fin de asegurar sus intereses- una clase dirigente compuesta por una alianza de personas que él denomina bloque histórico es capaz no solo de ejercer coerción sobre una clase subordinada, sino también de desplegar una autoridad social total sobre estas clases”¹³

Esos discursos de dominación bajo el lema de oportunidad de desarrollo para todos sustentado en el capital humano que permite acceder a mejores condiciones de vida y progreso para los países, son falsas premisas; ya que en la realidad se está conformando un grupo de élite que se ve beneficiados con mayores ventajas y oportunidades de competir en este nuevo orden y excluyendo a los pobres de toda participación.

Lo anterior da muestra de que “el mundo está siendo movido hacia un tipo de modelo del Tercer Mundo, por una política deliberada de estado y las corporaciones, con sectores de gran riqueza, una masa de miseria y una gran población superflua, desprovista de todo derecho”¹⁴ lo que refuerza y posibilita el modelo de la globalización hacia los intereses del comercio mundial enriqueciendo a las fortunas de los de mayor capital, que dejan una desigualdad profunda para la mayoría de la población que no se encuentra en ese rango para competir y acceder a esos beneficios que están siendo planteados.

Sin embargo, este discurso no es pintado de tal forma, ya que se está interiorizando como el que va a permitir acceder a un desarrollo competitivo con base en la tecnologización de los procesos entre todos los países y con ello mayores oportunidades de crecimiento para todos; es ahí donde se están asentado las bases de una lógica de pensamiento dominante que recrea esa realidad en los individuos, la cual no permita que se cuestione ese orden que se está conformando y sencillamente seguir mecánicamente el patrón que se plantea.

En el contexto de México estar a la par de las naciones desarrolladas implica como elementos centrales la productividad con niveles de competitividad y eficiencia, dentro de las nuevas exigencias se visualiza como objetivo “alcanzar una mayor competitividad para insertarse ventajosamente en el mercado mundial. Capacidad que logra mayores avances cuando se sustenta en los avances científicos y tecnológicos y en el desarrollo de las capacidades de su población para la producción. Es así que socialmente se hace recaer en los sistemas educativos la tarea de potencializar los recursos humanos de cada nación y de empujar el desarrollo el desarrollo científico y tecnológico”¹⁵

¹² GRUPPI, Lucciano. El concepto hegemonía en Gramsci. Ed. Cultura popular, México, 1978, p. 7.

¹³ BÓRQUEZ, Bustos Rodolfo. Pedagogía crítica. Ed. Trillas, México, 2006, p. 107.

¹⁴ CHOMSKY, Noam. op. cit., p. 41

¹⁵ NORIEGA Chávez, Margarita. En los laberintos de la modernidad: Globalización y sistemas educativos. Ed. UPN, México, 1996, p. 15.

Siendo este el discurso oficial con el fin de alcanzar mejores condiciones de vida y progreso para todos; sin embargo México no es un país que se forme en investigación y que forme investigadores para desarrollar Ciencia por la condición de ser un país altamente dependiente del capital extranjero con una deuda asfixiante, por ello mismo se inclina por proveer un cuadro de personal calificado técnicamente para responder y aplicar los avances de otros países constituyéndose así una lógica de pensamiento que mecanice el trabajo de las personas y con ello su realidad.

“La posición de México como país exportador de materias primas, su colocación como maquilador y su deficiente organización económica basada en una mano de obra barata, ha determinado la preparación de cuadros profesionales incapaces de transformar el ejercicio profesional para innovar los procesos de trabajo y generar formas de organización de la producción acordes con nuestras necesidades nacionales. Esto limita que nuestro país pueda aprovechar el desarrollo de la ciencia y la tecnología para que la investigación logre consolidarse y contribuya a resolver problemas específicos de la producción y los que surgen de la vida económico social.”¹⁶

Dentro del plano educativo, los proyectos que se estructuran son conforme a la lógica del mercado para responder a las crecientes necesidades y demandas, sin embargo estos no están a la par para lograr los resultados productivos esperados, por lo cual se sigue estando a merced de los dictados de las potencias económicas, y con ello reforzando la lógica de estructurar el mundo y con ello al hombre.

El querer adecuar a las personas pretendiendo que respondan a las necesidades imperantes actuales, se interioriza por medio de las políticas y reformas educativas donde se está plasmando una vinculación entre educación y trabajo, lo cual responde a esta relación ideológica del sistema económico con lo educativo, lo que permite alcanzar los fines del proyecto del sistema mercantilista mediante el llamado desarrollo humano como un elemento central que permite estar mejor capacitado técnicamente para adecuarse a las exigencias productivas, ya que es lo más inmediato preparar cuadros de personas técnicas.

Anulando así lo humano y limitando el potencial de los sujetos; ya que ello está cada vez siendo más aplastado por los intereses mercantilistas reduciendo al sujeto a un elemento productivo que beneficie a las grandes corporaciones que determinan el rumbo y futuro más óptimo de la gente, ante la interiorización de que el individuo necesita las armas suficientes que le serán provistas mediante una educación encaminada hacia las habilidades de orden pragmático para desempeñarse y ajustarse al engranaje laboral, siendo que esto no le posibilita ni propician una actitud crítica de su entorno que le permita ir construyendo y de construyendo esa realidad en la que se encuentra inmerso.

¹⁶ Ruiz del Castillo, Amparo. Crisis Educación y Poder en México. op. cit. p. 142.

Sin embargo, estos discursos se están interiorizando como tal en los individuos por medio de la educación con tintes hacia una tecnologización, la cual es vista como un instrumento que están controlando estos interés internacionales por medio de recomendaciones de Organismos Internacionales que adopta el país hacia la constitución de un proyecto global enmarcado por tales exigencias, donde el individuo tiende a reproducir los esquemas que se marcan por medio de reformas educativas como las acciones más viables para las naciones.

El hablar de reformas educativas alude a que estas son “ actos de gobierno, es decir, como acciones a través de las cuales el Estado establece elementos para orientar las políticas de la educación, son el resultado de un proceso complejo en el que intervienen componentes internos y externos a la realidad social y educativa de un país”¹⁷, en donde los Organismos Internacionales tales como la UNESCO- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura , OEI-Organismos de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura, el BM Banco Mundial, BID- Banco Interamericano de Desarrollo, entre muchos otros, tienen gran peso en ser directrices de reformas, de plantear planes de acción hacia la mejora de la calidad de la educación, acceso y permanencia en el sistema educativo y de proveer financiamiento hacia la educación.

El interés de estos mandos surge por la preocupación que aqueja a otras naciones de escaso desarrollo, al observar una clara inequidad de condiciones que permean la realidad de la educación en diversos países; ya que éstos se encuentran ante severas limitantes para hacer frente a las problemáticas educativas tales como la calidad, cobertura, acceso, permanencia, financiamiento, recursos, que van en relación a los índices de desarrollo económico y social.

Ante ello, estos organismos atacan y dictan líneas de acción estratégicas haciendo señalamientos sobre los puntos más importantes en los que se tiene que trabajar para contrarrestar la condición actual en la que se encuentran y emerger hacia la mejora con base a la visión de desarrollo de las potencias económica por medio de políticas y reformas que se plantean a los países como más viables para lograr mejores resultados.

“Dichos Organismos, en general tienden a fomentar la producción de cambios de tipo estructurales necesarios para una mejor calidad y equidad educativa. Pero, en algunos casos sus orientaciones se vinculan más a la competitividad personal, en otros el énfasis está puesto en las destrezas para la inserción en el mundo del trabajo, otros apuntan a sostener cambios de orden más profundo en lo socio-político-cultural, otros hacen hincapié en la relación costo-beneficio.”¹⁸

¹⁷ DÍAZ Barriga, Ángel e Inclán Espinosa, Catalina. El docente en las reformas educativas: Sujeto o ejecutor de proyectos ajenos. En Revista Iberoamericana de Educación, Número 25, Enero - Abril 2001. En: <http://www.rieoei.org/rie25a01.htm>.

¹⁸ OEI. Los organismos internacionales de cooperación y la educación. Sus principales definiciones. Documento de trabajo. En: <http://www.oei.es/calidad2/organismos.htm> **organización de estados iberoamericanos para la educación la ciencia y la cultura

Aquí hablamos de un enfoque donde se ubica a la educación ligada al crecimiento económico, siendo este el canal para implantar lineamientos que vayan acordes a los requerimientos del mundo global como base del proyecto cultural hegemónico que se pretende instaurar, por eso mismo estos se adentran con mayor participación en la toma de decisiones todos en estos temas de educación a nivel internacional definiendo líneas de acción viables según su lógica para todos.

Se abordan señalamientos que vayan en relación a la concepción del mundo actual, tales como las nuevas competencias que hay que manejar, conocimientos que hay que integrar, habilidades que requiere la fuerza de trabajo, esto ante la necesidad de cambio en la esfera educativa global para lograr objetivos que repercutan en los intereses dominantes.

Se habla de estándares internacionales que atañen a la estructura de los currículos hacia los contenidos que hay que ponerle mayor énfasis, a la concepción de aprendizaje, a la función de los docentes y de todo el equipo de trabajo, a lo institucional, a los criterios de evaluación, a los valores, a la infraestructura, a la transformación del sistema educativo conforme a las nuevas tecnologías; esto con la orientaciones de intereses políticos y económicos.

Se ha plantada como un discurso de cooperación entre países para proponer cambios sustanciales que mejoren al marco global en donde “desde la óptica de la estrategia educacional, la competitividad apunta, en primer lugar y esencialmente, hacia la idea de generar y expandir las capacidades endógenas necesarias para sostener el crecimiento económico y el desarrollo nacional dentro de un cuadro de creciente globalización e internacionalización. Entre esas capacidades los recursos humanos calificados, así como el conjunto de las instituciones formativas y de producción y aplicación de los conocimientos, son su componente más significativo”¹⁹

Ante ello, la educación por la cual se inclina el sujeto es encaminada a toda esta lógica global en la que se encuentra sumergido y que lo bombardea constantemente como la mejor opción para su desarrollo; sin embargo, así se acrecienta la lógica de un pensamiento enclaustrado a ser capacitado para las exigencias del mercado laboral dejando a un lado lo humanístico, entendido como el despertar de conciencia del entorno que permita asumirse como un sujeto histórico, crítico, reflexivo, capaz de actuar y ser parte de su mundo desde una racionalidad que lo conduzca a la concientización y no solo ser un actor mecánico de la realidad con opciones muy limitadas ante un contexto que busca generar trabajadores en serie para sostener el desarrollo que marca el orden mundial para unos cuantos.

¹⁹ NORIEGA Chávez, Margarita. op. cit., p. 36.

Esto en la actualidad se ve más intensificado al instaurar en los sujetos la necesidad de un modelo educativo que les permita integrarse al ámbito laboral, ante el modelo económico del neoliberalismo que está marcando signos de competitividad que les permita ser productivos y cumplir un rol social dentro del contexto en que se desenvuelven, de aquí que sus prácticas van impregnadas de una ideología que pretende seguir acrecentando un modelo social cargado de una logicidad hegemónica que conforma en los individuos una forma de pensar, de ver el mundo, de actuar en él y de pararse ante la realidad; sin embargo la cerrazón de ello no permite trascender los horizontes.

Por eso mismo al hacer referencia al perfil de sujetos que se está formando dentro del sistema educativo en el contexto actual ineludiblemente se remitir a la carga que está impregnando el orden mundial en ello; ya que, las nuevas configuraciones de la estructura global-neoliberal están imprimiendo su sello en la constitución de un nuevo individuo que responda ante las exigencias productivas; amoldando así una construcción social que se ajuste a los nuevos patrones que se tienen que encarar gracias a los nuevos signos que esta torneando por medio de una lógica mecánica de razonamiento.

Por lo tanto hablar de este fenómeno llamado globalización y neoliberalismo marca discursos que son directrices de los proyectos y modelos educativos en los países, que consolidan una ideología universal que se interioriza y adentra con mayor peso en nuestra sociedad, en donde habría que cuestionar cómo está nueva alineación económica se está tornando y perfilando hacia la homogenización cultural que desplaza esa lógica humanística de donde emergen los sujetos históricos por una lógica mecánica que concibe un individuo trabajador que sea moldeable y este calificado para las exigencias de la producción y trabajo del mercado.

I.2- México y su política educativa en los albores que dan paso al siglo XXI.

Partimos entendiendo que la política educativa es el “conjunto de planteamientos teóricos, programáticos, enunciativos, declarativos y de concepción o visión educativa que se plasma en líneas centrales de acción manifestados en documentos, declaraciones y actividades a desarrollar sobre el sector educativo a corto, mediano o largo plazo.”²⁰ Las cuales son definidas y establecidas por el gobierno tomando en cuenta sus intereses a pesar de cómo ello atañe directamente en el rumbo de la formación de los estudiantes debido a las diferentes ideologías que cada gobierno ha considerado importante implantar para subsanar las problemáticas que aquejan.

Referirnos a la política educativa del sistema educativo en México hoy implica hacer una mirada donde articulemos cómo es que este se ha venido constituyendo desde ciertas coyunturas históricas del siglo XX para que entendamos la situación actual por la que atraviesan los estudiantes de CETIS del siglo XXI, ya que esta ha transitado por diversas modificaciones y reestructuraciones en materia de planes nacionales educativos, reformas, principios, acuerdos, estrategias, líneas de acción, lógica educativas, etc. que nos permite hacer un acercamiento a la tendencia ideológica que se planta como el discurso dominante de la etapa histórica en turno, y que determina el ideal de hombre a formar con base en las necesidades y características que el contexto está marcando.

En primer momento remitimos que “la educación en México ha sido hasta hoy un motor del país hacia el desarrollo social, cultural, económico y productivo. Históricamente la educación ha sido considerada por diversos actores sociales (profesores, especialistas, estudiantes, autoridades educativas y organizaciones) como la punta de lanza del desarrollo del país.”²¹ Por eso mismo, el Estado mediante la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos establece en el Artículo 3º que esta deberá ser gratuita, laica y obligatoria y desarrollará armónicamente todas las facultades del ser humano.

El gobierno siempre ha considerado a la educación como la prioridad para el desarrollo del país por eso esta ha sido sometida a proyectos que generen mejores resultados que repercutan en la formación de ciudadanos haciéndola llegar a todos; sin embargo podemos ver que a pesar de diversos esfuerzos para trascender hacia otro tipo de enfoque educativo que provoque mejores resultados, se sigue cayendo y reproduciendo el mismo discurso.

²⁰ MORENO, Moreno Prudenciano. La política educativa de Vicente Fox (2001-2006). En Revista Tiempo de educar, julio-diciembre, año/vol. 5, número 010, Universidad Autónoma del Estado de México. En <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/311/31101002.pdf>

²¹ MENDOZA, Martínez Oscar Osvaldo. El sistema educativo en México, lo que hay que cambiar. Comentario al Programa Nacional de Educación. Volumen V, número 165. México, Mayo 2005. En <http://www.observatorio.org/colaboraciones/mendoza.html>

Esa lógica técnico-instrumental de la cual se ha venido hablando desde el marco global que atañe a nuestro contexto ha estado inmersa a lo largo de la historia de México en diversos momentos, donde el papel del Estado ha jugado una función importante como promotor de esta tendencia hacia la educación; ya que los intereses del Estado para adecuarse a los dictados que se plantean va ligado a la reformulación de proyectos educativos acorde a la lógica dominante; esto se plasman sobre la política educativa trazada que adoptan las instituciones educativas consolidando así una tendencia y corriente de pensamiento para que los estudiantes miren y actúen en su realidad .

La carga ideológica que se ha implantado por medio de la política educativa ha atravesado como punto nodal desde esos postulados que devenían del movimiento de la revolución mexicana con el fin de recobrar la unidad nacional sobre la construcción de un sistema nacional educativo que sacara de la barbarie a la población y que los integrara como nación; esto se logro desde los fundamentos que retoma Gabino Barreda para una educación basada en el positivismo que explicaba la realidad empíricamente; es decir una forma de entender y pensar desde lo científico que sólo ofrece una mirada cerrada de todo fenómeno.

Posterior a ello, en los años 40s con Lázaro Cárdenas y Manuel Ávila Camacho se trasciende hacia una política educativa de educación socialista que fomentara la unidad nacional bajo el signo de desarrollo económico como respuesta al crecimiento industrial que estaba caracterizando al país, dando mayor peso a la preparación de cuadros técnicos que respondieran a las demandas; por lo tanto el lado formativo se supedita.

México ya caracterizado desde la década pasada por un modelo económico, político y social que conducía hacia la mecanización en el sujeto, limitaba el las prácticas de los sujetos hacia responder a los dictados del mercado productivo; ya que el Estado con base a los intereses dominantes le dio mayor peso a la calificación del saber hacer sobre la lógica de razonamiento crítico-reflexivo humano, ya que el sujeto era concebido como una maquina que debía responder eficazmente a la industria.

Sin embargo punto nodal que planteó un giro trascendental en la política educativa para potenciar una educación integral, lo encontramos con el Presidente Luis Echeverría Álvarez quien en su sexenio se trabajó sobre:

“La reforma de los años setenta que se plasmó en la ley de educación de 1973 promovía un cambio de métodos de enseñanza destinado a desplazar el memorístico para preparar a los niños para un proceso permanente de aprendizaje. Se pretendía entrenarlos para inquirir e investigar, procesar la información y responder a problemas variados. Se agruparon los conocimientos transmitidos en la educación elemental dos lenguajes, español y matemáticas y dos ciencias, sociales y naturales. Esta enseñanza por áreas significó un cambio fundamental en las concepciones y prácticas pedagógicas tradicionales. Por otra parte, hubo el intento decidido de eliminar trabas

reglamentarias para la acreditación de conocimientos y de ampliar la educación media para que el ciclo no sólo fuera preparación para entrar a instituciones superiores, sino que proveyera alternativas terminales (agrícolas o técnicas) que posibilitaran la incorporación al trabajo.”²²

Se puntualizó sobre capacidades formativas desde una visión integral no sólo preparación técnica acorde al engranaje laboral mecánicamente sino que se atendiese a las necesidades del desarrollo tecnológico y científico que mundialmente se iba suscitando a partir de conocimientos más complejos que abarcarán todas las esferas que conforman a los estudiantes, de ahí que “el eje de la reforma fuera el paso de una educación memorística al lema de aprender a aprender y que se promoviera la conciencia crítica y no la adaptación. La preparación para el trabajo socialmente productivo o para una educación posterior debía partir del análisis, la observación, la experiencia y la reflexión crítica.”²³

Lo anterior cedía paso a otro modelo pedagógico distinto al de la educación tradicional; ya que este redefinía roles, funciones, concepciones, principios, contenidos para trascender hacia la capacidad de aprender autónomamente desde el descubrimiento, exploración, dominio, etc. que eran características que no habían sido potenciadas en los actores educativos y mucho menos en ese tipo de educación técnica; por lo mismo al ser ajenas a ellos no se culminaron tales objetivos y se siguió reproduciendo la misma lógica técnico-instrumental.

Política educativa que no fructífero con los resultados deseados; ya que partió sin un pleno análisis y diagnóstico de los problemas y rezagos que caracterizaban al sistema educativo, lo cual no resultó pertinente para afrontar un cambio drástico de enfoque pedagógico; aunado a ello al salir del mandato Luis Echeverría se pierde continuidad y le resta solidez a los pocos o muchos avances que se habían logrado.

En los 70s con esta reforma educativa que se emprende se empiezan a expandir y diversificar los servicios educativos como respuesta a las demandas sociales, políticas y económicas que se estaban viviendo, basada sobre prioridades económicas, “a través de una reorganización del sistema educativo y de las actividades de investigación científica, Echeverría dispuso la aplicación del programa de desarrollo mediante la formación de tecnología y el adiestramiento en las nuevas generaciones [...]. Educar, consistió inicialmente, en habilitar a la población a la participación masiva en la actividad económica y cultural para superar las condiciones del subdesarrollo.”²⁴

²² VÁZQUEZ, Josefina Zoraida. La modernización educativa (1988-1994). El Colegio de México. En: http://historiamexicana.colmex.mx/pdf/13/art_13_1866_15973.pdf

²³ CIVERA, Cerecedo Alicia. Política educativa en el Estado de México entre 1970-1990: una revisión general. Ed. Colegio mexiquense, México, 1997. En: <http://www.cmq.edu.mx/docinvest/document/DI05098.pdf>.

²⁴ ROBLES, Martha. Educación y sociedad en la Historia de México. Ed. Siglo XXI, México, 1990, p. 219.

Es por ello que en esa década se estructura el Sistema Nacional de Educación Tecnológica (SNET), dos desconcentradas (Instituto Politécnico Nacional -IPN- y Centro de Ingeniería y Desarrollo Industrial) y tres descentralizadas (Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del IPN, Centro de Enseñanza Técnica Industrial de Guadalajara y Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica), todas ellas coordinadas por la Subsecretaría de Educación e Investigación Tecnológicas.

Diversificación de instituciones de enseñanza media superior tales como el Colegio de Bachilleres, Colegio de Ciencias y Humanidades y los Centros de Estudios Científicos y Tecnológicos (CECyT), Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP), Centros de Estudios Tecnológicos, Agropecuarios e Instituto Agropecuario Pesquero y de la Dirección General de Estudios Técnicos hacen presencia los Centros de Bachillerato Tecnológico Industrial y de Servicio (CBTIS) y los Centros de Estudios Tecnológico Industrial y de Servicio (CETIS); fueron parte fundamental para los cambios que se generaban en ese entonces.

Posterior a ello otro gran salto que se da para dar seguimiento a esta lógica técnico instrumental, lo encontramos en el gobierno de Salinas de Gortari (1988-1994), ya que en ese periodo México que se caracterizó por grandes cambios económicos como ser uno de los primeros países de Latinoamérica que se suscribió a tratados de libre comercio con las naciones de América del Norte y con las que integran la Comunidad Económica Europea, se repercutieron directamente en el ámbito educativo implicando estar al margen de estas naciones para ser competitivos; por eso mismo se empezaron a generar nuevas políticas educativas que respondieran a cuestiones productivas.

La modernización educativa fue la línea eje para tratar de posicionarse en el mismo nivel de los países y estar a la par para competir en el mercado de una forma más eficiente que condujera al progreso; es el 18 de Mayo de 1992 que se firma Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica se propuso un nuevo modelo que redefinió y puntualizó sobre otras prioridades que iban ligadas a la preparación para el ámbito laboral.

“El modelo de modernización educativa se encaminaba a eliminar las desigualdades geográficas y sociales, hacer más eficiente y de mejor calidad la enseñanza, integrar el proceso educativo al desarrollo económico, emplear modalidades no escolarizadas para ampliar la educación y reestructurar la organización del sistema. Entre las metas se repetía la eliminación del aprendizaje memorístico, actualización de contenidos y métodos de la enseñanza, el mejoramiento de la formación de maestros y el reentrenamiento de los que estaban en servicio. Una novedad estaba en involucrar en el proceso de enseñanza-aprendizaje a los padres de familia, maestros y otros

grupos sociales para hacerlos participar en la resolución de problemas concretos, para hacer a la tarea educativa integral y comprometida en la solución de los problemas nacionales, de acuerdo con viejos ideales de la década de los veinte. El programa citaba entre sus objetivos: cultivar el talento y la creatividad en la niñez y la juventud, vincular el aprendizaje a la producción, en todos los grados, y promover la innovación científica y tecnológica, el rigor en el pensamiento y la sistematización en la acción, para generar culturas científica y tecnológica. Todo sugería un nuevo pragmatismo: una educación al servicio de la transformación económica, que subrayaba la racionalización del empleo de recursos en todos los ámbitos.²⁵

Lo anterior significó uno de los pactos políticos más importantes del siglo XX que detono en una reforma curricular y pedagógica para la educación básica obligatoria, reformulando contenidos y materiales educativos organizados por asignaturas que serían abordados desde un enfoque constructivista remarcando sobre la competencia de aprender a aprender y aunque el énfasis se centro en la educación básica, también se propuso ampliar las opciones profesionales medias con el fin de lograr mayor vinculación con la vida productiva del País y es así que la educación de carácter técnico en este nivel alcanzó una matrícula elevada al otorgarle un gran valor para la modernización de la producción mexicana.

La educación para el Plan Nacional de Desarrollo en 1989-1994 puntualizaba que la educación era parte del cambio inevitable exigido por las transformaciones mundiales para que una nación en vías de desarrollo pudiera competir y avanzar, con ello se robustecía esa lógica educativa técnico-instrumental; es así que en el paso a los albores del siglo XXI esta situación no cambio, sino que se intensificó por medio de las políticas educativas que vinieron en cursos de los demás gobiernos en el poder.

Pocos cambios se esperaban en el paso al gobierno de Ernesto Zedillo Ponce de León (1994-2000) porque era normal que éste pretendiera darle continuidad al proyecto de transformación educativa que se había impulsado con la política educativa de Salinas, y cierto ya que éste siguió e intensificó esa ideología en la educación. Cuando se enfrenta a un contexto con múltiples problemáticas nacionales (inestabilidad financiera, fuertes rezagos de la devaluación del dólar (1993), fuga de capitales por empresarios mexicanos, desplome del aparato productivo, privatización, intenso endeudamiento, economía internacional globalizada, etc.) se apuntó hacia una educación para la productividad.

La línea de la política educativa que se impulso en ese escenario fue sobre la federalización; la atención focalizada hacia los más pobres, la vinculación entre sistema educativo y sistema productivo; la política laboral; y la evaluación y el financiamiento, se consideró a la educación “factor estratégico del desarrollo que hace posible asumir modos superiores de vida y permite el aprovechamiento de las oportunidades que han abierto la ciencia, la tecnología y la cultura de nuestra época. Digamos que se inscribe en la visión humanista y

²⁵ VÁZQUEZ, Josefina Zoraida. op. cit.

amplia de la educación.”²⁶ Que mediaba esa lógica instrumentalista y pragmática con lo humanístico para potenciar procesos formativos que educarán a los estudiantes en todas las esferas.

Sin embargo el desplazamiento de lo humano y socio-histórico se siguió presentando; ya que para el gobierno “la economía se ajusto a un paradigma en el que era más importante el aparato financiero que el pueblo. La gente debe pagar el costo y mantener un modelo económico. El sufrimiento y las carencias colectivas se justifican como el precio que pagará esta generación para que otras gocen de la modernización educativa.”²⁷

Es así que a pesar del discurso de un nuevo enfoque educativo más humano y formativo, la línea siguió de la misma forma educación tradicional, mecanización de las prácticas de los estudiantes, realidad bloqueada a una sola mirada, razonamiento pragmático sin capacidad crítica para la apropiación de conocimientos.

A pesar de que para dar paso al los albores del siglo XX el tema electoral en materia educativa fue que todos los partidos pugnaban por una educación social, basada en valores, cultura cívica, educación apoyada sobre contenidos humanísticos, educación básica integral que detonaría en concebir otro enfoque pedagógico más socio-histórico, se continuó en simples propuestas; ya que el contexto mexicano estaba inmerso en otra realidad que chocaba con esos principios.

En el gobierno de Vicente Fox Quezada (2000-2006) el país transitaba por ser una sociedad inmersa en los principios que la globalización marcaba y por el fomento a una economía neoliberal que le quitaba importancia al Estado para tomar decisiones, dotando mayor influencia a los organismos internacionales y empresas; es así que nociones como competitividad, eficacia, eficiencia siguen siendo ejes para delinear la política educativa retomando la idea de una educación centrada en el aprendizaje de calidad basada en las tecnologías para estar a la par de otras naciones; organismos como el Banco Mundial empiezan a condicionar sus apoyos financieros ejerciendo presión política para imponer sus propuestas educativas que sean acordes a su lógica.

Cabe hacer mención en este apartado al debate trabajado en el portal del Observatorio Ciudadano de la Educación en cuanto a la influencia de esferas de poder en la política educativa de México, la cual hace la siguiente reflexión:

“Los estudios y propuestas de organismos multilaterales como el Banco Mundial y la OCDE constituyeron una referencia de primera importancia en el diseño de la política educativa mexicana. El BM se jacta de haber llegado a ser la principal fuente de asesoría mundial en política educativa. Si bien ello es

²⁶ NORIEGA, Margarita. Cultura política y política educativa en el sexenio de Ernesto Zedillo. Ed. Plaza y Valdés, México, 2008, p. 37.

²⁷ *Ibíd.*, p. 24.

explicable como parte de las estrategias de modernización seguidas y como un mecanismo para el acceso a créditos de la banca multilateral, debiera ponderarse su valor. En primer lugar, estas recomendaciones del BM son un insumo de la realpolitik educativa, ya que condicionan apoyos financieros no despreciables y ejercen presiones de política innegables. En segundo lugar, es necesario ponderar críticamente la concepción de educación que les subyace: ¿esa concepción funcional, eficientista y tecnocrática- es la que quiere la población del país? En tercer lugar, el BM ignora olímpicamente los estudios realizados por los investigadores educativos del país y las propuestas de cambio formuladas por el magisterio y otras organizaciones de la sociedad civil. ¿Estará el actual gobierno dispuesto a reconocer y apoyar a interlocutores internos en el diseño de los nuevos programas educativos o buscará aproximarse a los temas de la agenda internacional, como fue el caso en los sexenios antecedentes? La respuesta a esta cuestión es relevante para valorar hasta qué punto, en medio de la continuidad, habría al menos un cambio de actitudes.”²⁸

Es un punto fuerte de análisis que hacen cuestionar hacia donde se está orillando a los estudiantes a costa de los intereses de sólo unos cuantos, si en realidad se hubieran marcado líneas de acción objetivas dentro de los planteamientos del Plan Nacional de Educación de ese año que delineaba que la visión para conseguir el desarrollo del país y afrontar los retos era otorgarle gran importancia a la educación, la cual tenía que ser equitativa, de calidad, incluyente, a la vanguardia y formativa en sentido integral conjuntando aspectos científicos y técnicos, humanísticos, culturales, desarrollo de habilidades, etc. la situación educativa actual tendría más potencial para abordar las problemáticas desde una visión socio-histórica de transformación.

A pesar de que se planteó: “las concepciones pedagógicas para que funcione el enfoque a la visión deben ser: efectivas, para que el estudiante sea el centro de atención, innovadoras, en las cuales el docente esté a la vanguardia y responda a las necesidades del alumno, realizadoras, para formar personas con identidad propia y capaces de vivir armónicamente.”²⁹ Se seguía arrastrando esa educación con enfoque tradicional tecnocrático que mantenía en la ignorancia crítica y reflexiva a los actores educativos.

“La propuesta educativa del equipo de Vicente Fox es una continuación del tradicional discurso educativo mexicano: desarrollo económico, laicidad, educación pública gratuita, valores básicos de la modernidad, por una parte con la combinación de el discurso educativo derivado de la globalización, por otra parte. Este segundo discurso tiene como valores-eje a la productividad,

²⁸ Observatorio Ciudadano de la Educación. Las recomendaciones educativas del Banco Mundial para México. Comunicados OCE sobre temas internacionales. 2001. En: http://www.observatorio.org/comunicados/comun057_3.html

²⁹ MENDOZA, Martínez Oscar Osvaldo. op. cit.

calidad, excelencia, competitividad, eficacia, eficiencia, competencias e innovación. Los medios, mecanismos e instrumentos que objetivarán estos valores, se plasman en la política educativa denominada como vinculación productiva.”³⁰

Políticas que surgen a partir del impacto de la globalización en el país como el programa de técnico-racional-instrumental que proponía poner el conocimiento al alcance vinculándolo al sector productivo; aunado a ello otro programa de gran impacto fue la Educación virtual ante la incorporación de la tercera revolución científica-tecnológica-industrial, se fomentó el uso de las tecnologías de la información y comunicación como internet, computación, red satelital, videos, teleconferencias, etc. que si bien iba todo ello ligado al mejoramiento de la calidad, por sí solos no resuelven las problemáticas educativas y por el contrario instrumentalizan pragmáticamente a los estudiantes en la línea eje de formación de recursos humanos calificados técnicamente.

La situación no ha cambiado con la política educativa que se ha delineado en el gobierno de Felipe Calderón Hinojosa (2006-2012) el discurso es el mismo, la realidad muestra signos muy alejados de esos principios; en el Plan Nacional de Desarrollo su línea de acción fue encaminada hacia la transformación educativa por lo cual “estableció como objetivos: elevar la calidad educativa; reducir las desigualdades en las oportunidades educativas; impulsar el desarrollo y utilización de nuevas tecnologías en el sistema educativo; promover la educación integral; fortalecer el acceso y la permanencia en la enseñanza media superior; ampliar la cobertura, favorecer la equidad, además de mejorar la calidad y pertinencia de la educación superior.”³¹

Dentro de las reformas más importantes en su gobierno ha sido la Alianza por la calidad de la educación que tiene por objetivo brindar mayores oportunidades de acceso a la educación, mejoramiento de la infraestructura, actualización de profesores y evaluación del sistema de enseñanza; por otro lado otra reforma importante es la que atañe directamente a la Educación media superior que es la Reforma Integral a la Educación Media Superior (RIEMS) 2008

“La RIEMS se sustenta en cuatro ejes rectores: a) impulsar la adopción de un marco curricular común con base en 11 competencias genéricas, que permita que cada egresado de bachillerato comparta una base estratégica de conocimientos, habilidades y aptitudes, que lo posibilite para seguir preparándose y salir adelante con su propio esfuerzo; b) definir y regular las cerca de 200 diversas modalidades educativas existentes en este nivel y dar impulso a las modalidades de educación abierta y a distancia para atender a

³⁰ MORENO, Moreno Prudenciano. op. cit.

³¹ CARMONA, León Raymundo y Pavon, Tadeo Maira Fernanda. A casi tres años de gobierno ¿Qué ha pasado con la educación? Artículos de Opinión OCE, 7 septiembre 2009. En: <http://www.observatorio.org/opinion/TresAnos.html>

las comunidades más pobres del país; c) impulsar la profesionalización de los servicios educativos, a través de la definición de estándares y procesos comunes que garanticen que todos avancen en la misma dirección; y d) promover un solo modelo de certificación de bachillerato, que evite la proliferación de escuelas de baja calidad.”³²

Lo anterior que forma parte de la política educativa actual se basa sobre un enfoque constructivista de educación basada en competencias que no es más que la misma lógica técnico-instrumental queriendo aparentar postularse como el cambio que necesita la población estudiantil para estar mejor preparados para los retos y las demandas que aquejan al país; ya que esta reforma parte sin un pleno análisis y objetividad de las deficiencias que hay en el sistema educativo en este nivel, parte de incongruencia curricular al hablar de competencias para formar un estudiante como agente social crítico que se desenvuelva en lo laboral si los contenidos no lo permiten y para cerrar se parte de que todavía falta mucho para trascender sobre esa forma de trabajar tradicional en las instituciones que no potencian tales fines.

Dentro de los postulados se plantea el desplace de los contenidos del área de filosofía y humanidades con la excusa del nuevo enfoque basado en competencias; lo cual remite a la imposición de una lógica totalmente alejada de la crítica y reflexión que dejan de lado el potenciar una formación socio histórica para tecnificar más el razonamiento del estudiante.

Es así que la educación tradicional ha seguido manteniéndose a pesar de tales políticas; este enfoque educativo que recae en los modelo educativos deviene desde estas influencias, las cuales no corresponden a la realidad que caracteriza a México, por lo cual en vez de llevar hacia el progreso se está decayendo en la formación de sujetos que responden mecánicamente, sin capacidad de crítica, de análisis de su contexto, de aprehender su entorno y por lo mismo es una población estudiantil cada vez más moldeable a la lógica de pensamiento mercantil de los intereses de la ideología dominante.

A la fecha tales políticas educativas no han tenido gran relevancia porque no se les ha dado continuidad, porque no parten de un diagnóstico previo para conocer cuáles son las causas de las problemáticas educativas, porque los medios no son propicios para lograr los fines planteados, porque no se definen líneas de acción concretas para trabajar sobre ello; es decir que los objetivos planteados son descontextualizados ante la realidad que vive México y un cambio de enfoque educativo para formar sujetos históricos se ha topado ante muchas deficiencias para ser potenciado.

Cada transición de gobierno ha delineado una política educativa que ha marcado el giro que hoy caracteriza a la educación como vía de desarrollo

³² MÁRQUEZ, Alejandro. El bono generacional y la reforma integral a la educación media superior. Artículos de opinión OCE, 18 abril 2008. En: <http://www.observatorio.org/opinion/BonoGeneracional.html>.

económico sustentadas en enfoques pedagógicos llamados constructivistas basados en competencias que tienen como línea principal el aprendizaje donde en el nivel medio superior en su modalidad de bachillerato tecnológico estas políticas y reformas le han impregnado un papel importante en la conformación de cuadros técnicos calificados para responder a los dictados del mercado productivo y por ello la lógica de pensamiento de los modelos educativos, planes y programas de estudios llevan implícito la preparación de sujetos mecánicos por el dominio de la instrumentalización en las prácticas que han de desplegar los estudiantes.

Contradicciones educativas que se asientan sobre los discursos de competencias básicas, genéricas, específicas que conjuntan las habilidades laborales, profesionales, críticas, comunicativas, de desenvolvimiento social, de liderazgo, etc. que en teoría contribuirían hacia una formación integral en los estudiantes para abordar los retos que esta marcando la globalización y rescatar el lado humano; sin embargo el quehacer educativo es llevado desde el enfoque tradicional reproduciendo la ideología del poder que deja en la pasividad a los sujetos alejándolos de su capacidad de transformación y de concientización.

Desde el escenario que nos muestran algunas coyunturas históricas del siglo XX podemos entender cómo es que esas líneas de las políticas educativas que estipula cada gobierno han dado paso a la consolidación de un enfoque educativo técnico-instrumental que está caracterizando a los albores del siglo XXI.

I.3- La Educación Media Superior en México hoy ante la modalidad tecnológica de bachillerato en C.E.T.I.S.

El sistema educativo actualmente dentro del nivel medio superior está estructurado en tres diferentes modalidades, donde cada una responde a una tendencia que enfoca a la educación y al perfil de hombre que se pretende

formar ante diversas finalidades que determinan una forma de estar y actuar en el mundo de los estudiantes mediante una manera de apropiación de conocimientos, esto se fija conforme a los intereses y lógicas de las políticas educativas, las cuales desembocan en una tendencia de pensamiento que se pretende que impere.

La educación media superior en México puede agruparse³³ en:

- Bachillerato general (propedéutico),
- Bachillerato Tecnológico (bivalente),
- Educación Profesional Técnica (profesional media).

Bachillerato general, centrado en la preparación general de los alumnos para que continúen estudios superiores y da un peso menor a la formación para el trabajo.

Los planes de estudio mantienen equilibrio entre los aprendizajes de ciencias y los de humanidades, lo cual se refleja en la estructura de su mapa curricular organizándolo a base de materias de diferentes campos formativos y disciplinas que le permitirán al estudiante integrar los conocimientos para apropiarse de una cultura general.

Ofrece educación de carácter general en diversas áreas, materias y disciplinas, a las cuales se da igual importancia en el plan de estudios: español, matemáticas, ciencias sociales, ciencias naturales, disciplinas filosóficas y artísticas, etcétera. Brinda preparación para ingresar posteriormente a la educación superior.

Tendencia que se encamina hacia el desarrollo intelectual del estudiante, al dotarlo de conocimientos que le sirvan para continuar formándose integralmente en todas las esferas de la vida y lo encaminen para ser transformador de su realidad.

La principal finalidad en esta modalidad es “generar en el educando el desarrollo de una primera síntesis personal y social que le permita el acceso a la educación superior, a la vez que le dé una comprensión de su sociedad y de su tiempo y lo prepare para su posible incorporación al trabajo productivo.”³⁴

Bachillerato Tecnológico, agrupa las instituciones que se orientan hacia una formación para el dominio de contenidos científicos y tecnológicos. Sus planes de estudio tienen una proporción mayoritaria de materias tecnológicas, seguidas de materias científicas y humanísticas que preparan como técnico de nivel medio superior en algunas de las especialidades que ofrece esta modalidad de bachillerato.

Las escuelas tecnológicas «bivalentes» (propedéuticas y terminales al mismo tiempo) otorgan a sus alumnos un documento único que sirve para acreditar

³³ COMIPEMS En: <http://www.comipems.org.mx/Concurso/SelModalidad.htm>

³⁴ SEP Dirección General de Bachillerato. En: <http://www.dgb.sep.gob.mx/institucional/bachillerato.html#descripcion>

sus estudios de bachillerato y ejercer alguna profesión técnica media. Para obtener el certificado los alumnos deben presentar una tesis, prestar servicio social y someterse a un examen.

Tendencia que gira alrededor de una concepción de habilitación y capacitación en el ámbito del saber hacer para poder responder a las demandas inmediatas que el mercado productivo requiere, en donde la preparación para continuar estudios superiores queda en segundo plano, dándole un peso menor a esos componentes formativos, dando cuenta que está modalidad está encaminada a una lógica más pragmática e instrumental que desencadena un tipo de pensamiento mecanicista.

La finalidad en la que se sustenta es para “contribuir, con base en los requerimientos de la sociedad del conocimiento y el desarrollo sustentable, a la formación integral de los jóvenes para ampliar su participación en la economía y el desarrollo social del país, mediante el desempeño de una actividad productiva y el ejercicio pleno del papel social que implica la mayoría de edad.”³⁵

Educación profesional técnica, ofrece educación de carácter especializado en un gran número de carreras o profesiones de nivel medio superior. Los egresados tienen demanda en la industria, la producción, la atención a la salud, el comercio, la administración, las comunicaciones, etcétera. “Bajo esta denominación, se agrupa un conjunto muy heterogéneo de instituciones estrictamente terminales, no propedéuticas, de naturaleza técnica”³⁶; incluye escuelas que ofrecen estudios orientados a la preparación de los estudiantes en una especialidad técnica, para la realización de tareas específicas en el ámbito de la producción o los servicios, al término de sus estudios los alumnos deben presentar tesis o trabajo equivalente y aprobar un examen, lo que les da derecho a obtener un título de nivel medio profesional.

De lo anterior se puede afirmar que cada modalidad de estudios dentro de la educación media superior se encuentra estructurada bajo determinada lógica dominante que permea la formación de los estudiantes, donde ellos al elegir ante alguna de estas opciones encamina su vocación y su forma de actuar en la realidad.

Las instituciones que en la actualidad ofertan estas modalidades son:

<p>Bachillerato propedéutico general:</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Colegio de Bachilleres (Colbach) • Centros de Estudios de Bachillerato (CEB-DGB) • Colegio de Bachilleres del Estado de México (Cobaem-SE) • Preparatorias Oficiales y Anexas a Escuelas Normales (SE) • Preparatoria Texcoco (UAEM) • Escuela Nacional Preparatoria (ENP-UNAM) • Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH-UNAM) • Centro de Educación Media Superior a Distancia (EMSAD-SE)
<p>Bachillerato Tecnológico:</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Centros de Bachillerato Tecnológico Agropecuario (CBTA-DGETA) • Centros de Bachillerato Tecnológico Industrial y de Servicios (CBTIS-

³⁵ SEP Dirección General de Educación Tecnológica Industrial. En: <http://www.dgeti.sep.gob.mx>

³⁶OEI. Sistemas educativos nacionales México. Informe OEI-SEP (1994). En: <http://www.oei.es/quipu/mexico/mex09.pdf>, p. 10

	DGETI) <ul style="list-style-type: none"> • Centros de Estudios Tecnológicos, Industrial y de Servicios (CETIS-DGETI) • Centros de Estudios Científicos y Tecnológicos (CECYT-IPN) • Centro de Estudios Tecnológicos «Walter Cross Buchanan» (CET-IPN) • Colegios de Estudios Científicos y Tecnológicos del Estado de México (CECYTEM-SE) • Centros de Bachillerato Tecnológico (CBT-SE)
Educación Profesional Técnica:	<ul style="list-style-type: none"> • Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (Conalep) • Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica del Estado de México (Conalep) • Centros de Estudios Tecnológicos, Industrial y de Servicios (CETIS-DGETI) • Centros de Bachillerato Tecnológico, Industrial y de Servicios (CBTIS-DGETI)

La tendencia que hoy se está adentrando con gran fuerza es en relación a la educación de carácter técnico, la cual maneja un discurso de desarrollo social por medio de la fuerza de personas capacitadas para el manejo y aplicación de las tecnologías que se están requiriendo para hacer frente a los retos que se le plantean al País; por lo cual el bachillerato tecnológico recoge estos principios dentro de su modelo educativo.

Lo anterior se desprende de los discursos que se tejen dentro del contexto en el que se encuentra inmerso México actualmente, ante un modelo globalizador que se refuerza con el marco neoliberal como ideología política en el país, que marca lineamientos de desarrollo económico como vía de progreso, en donde el hombre juega parte fundamental de esta estrategia como agente de mano de obra, producción y consumo de los intereses dominantes, por lo cual el diseño de proyectos educativos va ligado bajo esta lógica que se pretende imponer como forma de actuar y mirar el mundo alejado de la conciencia histórica en algunas Instituciones.

Ante tal situación que embarga la realidad hoy, el tipo de educación que se está fomentando dentro del nivel medio superior es con referencia a la modalidad de bachillerato tecnológico, ya que “Organismos tan importantes en la educación como la SEP en coordinación con la ANUIES, tratan de persuadir que para entrar en el nuevo siglo de México requiere de una fuerza de trabajo compuesta de cerca de un 90% de personal técnico , y solo de una reducida proporción por profesionales egresados de las instituciones de superior”³⁷, lo que muestra que perfil de hombre es más viable educar ante las demandas que reprocha el contexto, lo cual alude al mayor peso en concepciones técnico-instrumentales dentro de los fundamentos de modelos educativos ligados a lo productivo sobre lo humanístico de un modelo formador de intelectuales.

Por lo cual, no podemos hablar de una formación que posibilite al estudiante construirse como un sujeto histórico que entiende su realidad, que la reconstruye y la transformarla sobre lógicas de razonamiento cerradas que conllevan una forma de pensar mecánica; ya que aunque se hable que la

³⁷ GARCÍA Soberanes Algeysa. Desigualdad en el acceso y permanencia en la educación media superior pública propedéutica y su repercusión en la formación de los jóvenes de la ciudad de México: Colegio de Ciencias y Humanidades (UNAM) y Colegio de Bachilleres (SEP). FES Acatlán, México, 2008, p. 41.

formación tecnológica es integral y posibilita al alumno ser partícipe de su entorno, innovando para transformar su realidad y ser parte del progreso, se reduce a la preparación técnica de una especialidad laboral.

Esta modalidad no responde a lo que implica una formación tecnológica, ya que se abordan cuestiones de índole técnico enfocadas al saber hacer, hacia la preparación de ejecutores de la ciencia existente, es decir de los principios ya establecidos, por lo tanto desarrollo de tecnología no se fomenta, se incita a aplicarla para los requerimientos de la sociedad, pero ¿Cuál es la contradicción de estas expresiones que se esconden tras el discurso educativo? Para ello hay que hacer mención a la diferencia existente entre estos términos que están implicados en la lógica que guía a la tendencia del modelo educativo de CETIS.

“Lo técnico remite a conocimientos de orden práctico en busca de la precisión mientras que la tecnológica el saber hacer y saber, lo cual alude a la relación entre teoría y praxis”³⁸. Así que lo técnico queda en cerrado en el saber hacer con el objetivo de la obtención de exactitud, fabricación, preparación para aplicar cuestiones de carácter instrumental y mecánico, implicando el conocimiento en el manejo de habilidades acorde con ciertas operaciones y herramientas en específico; en contraste con lo que involucra el ámbito de la tecnología que es un espacio ligado a la ciencia, a la innovación, al desarrollo de conocimientos, a la investigación, maneja un fundamento teórico que permite relacionarlo y aplicarlo a lo práctico que como bien refiere Gustavo A. Cárdenas es “la suma de conocimientos de los medios y de los métodos destinados a producir bienes y servicios”³⁹.

Por lo cual hay una diferencia abismal entre un alumno que se educa en una enseñanza que le posibiliten desarrollar conocimientos encaminados a favorecer el ámbito tecnológico y el alumno que solo se habilita para maniobrar las estructuras ya existentes; ya que el fin que persiguen los bachilleratos de carácter tecnológico es con relación a habilitar al estudiante para que se adapte a los cambios tecnológicos que están penetrando en el contexto actual, donde éste cuente con las herramientas necesarias que le permitan enfrentar las nuevas demandas que se están conformando en los procesos de producción con el objetivo de alcanzar niveles de productividad y competitividad en el ámbito donde se inserten.

La esfera de la tecnología queda en lo abstracto y en el plano discursivo porque no hay un trabajo que posibilite el desarrollo de ciencia, de conocimientos, ideas, creaciones e innovación, a cambio de ello es más fácil educar y preparar al alumno operante del sistema productivo que sepa aplicar y trabajar el engrane actual; por eso mismo hablamos de una educación de carácter técnico, donde solo se educa para entrar en el sistema productivo como un ejecutor; lo cual no se plantea de esta forma en el modelo educativo y por eso mismo hablamos de una lógica técnico-instrumental.

³⁸ KLEEMANN, Godínez, J. Jesús. Técnica y tecnología en la educación del futuro. En revista: La tarea. Sección 47 del SNTE, artículo 12. En: www.la.tarea.com

³⁹ Centro de Estudios Sociales y de Opinión Pública. Definición en Ciencia y Tecnología. [Actualización: 22 de febrero de 2006] En www.diputados.gob.mx/cesop/

Este ámbito tecnológico que se está desarrollando día a día posibilitando el progreso y desarrollo de la sociedad necesita técnicos capaces de enfrentar los retos que se demandan; sin embargo a cambio de esto encontramos grandes limitantes para formar a sujetos como personas que se apropien del conocimiento y que puedan transformar mediante ello su entorno y su realidad, al pasar a ser solo reproductores de un sistema.

Podemos observar que México es un país con graves dificultades monetarias que dan cuenta de un modelo económico que no ha conducido al progreso, sino que pero aún a empobrecido a muchas personas tanto en aspectos financieros, como en aspectos intelectuales.

La mirada que se refleja en la sociedad da cuenta de un panorama poco alentador para el futuro, cada día se forjan menos oportunidades para los jóvenes para constituirse como sujetos históricos, como sujetos que actúan en su mundo y que transforman su realidad; ya que dentro de esta lógica que se está adentrando para un determinado grupo de población se conduce hacia el mecanicismo y la reproducción de una ideología que se pretende instaurar como la opción más viable para enfrentarse al mundo, con ello solo se está reduciendo al sujeto de su capacidad pensante, ya que más allá de aplicar y manejar habría que conducirlos al construir y crear.

Este tipo de orientación de carácter tecnocrática, que se refiere hacia “entrenar mano de obra hábil pero acrítica, por ello, se jerarquizan los campos tecnológicos en detrimento de lo humanístico, ético y es la conversión de la educación en mercancía”⁴⁰, predomina en los discursos que fundamentan los modelos educativos de carácter técnico, donde si bien se centra la formación integral del estudiante como prioridad para dotándolo de herramientas que le permitan insertarse en el mundo laboral, el desplace de la lógica socio-humana está presente, esto con el fin de adentrar de lleno a concepciones pragmáticas e instrumentales del saber hacer.

Sin embargo, este tipo de educación se encuentra subvalorada, ya que su proyecto se orienta a encauzar a ciertos sectores de la población estudiantil quienes no tienen gran posibilidad de terminar estudios por su condición socio-económica y no pueden por ello posicionarse en otro nivel, por lo mismo la forma de tapan esa situación es ofrecer una modalidad de estudios acorde a tales circunstancias que la realidad presenta por lo cual es una salida para canalizar al excedente de estudiantes que no tienen lugar en el sistema formal y que no encuentran cabida en lugares más altos dentro del estatus profesional, proyecto acorde a la ideología del marco neoliberal.

Problemática que enfrentan los estudiantes que ingresan a cursar este nivel de estudios, es el toparse con que “no existen suficientes planteles de bachilleratos, por lo cual no pueden evitar enlistar también planteles de estudios técnicos, si no lo hacen corren el riesgo de quedar sin plantel y

⁴⁰ Cedeño, Lisbeth. Educación Técnica: ¿Educación para pobres? Fecha de publicación: 22/04/08 En: <http://www.aporrea.org/educacion/a55595.html>

deberán posteriormente buscar acomodo en alguno de los planteles con lugares disponibles que son en su mayoría terminales”⁴¹

Lo anterior se liga a la mayor presencia de instituciones que ofertan educación de nivel medio superior con modalidad terminal o bivalente, ya que la sociedad está mostrando una crisis económica más marcada, lo cual con lleva a la búsqueda de otras opciones para salir de esa situación y lo más inmediato para enfrentarlo es esta modalidad de estudios que en teoría y discurso inserta al ámbito laboral, aunque no por ello garantice tales finalidades.

El reporte⁴² denominado Educación técnica y formación profesional en América Latina y el Caribe -elaborado con los reportes más recientes de 17 naciones latinoamericanas, entre ellas México-, señala que pese a los esfuerzos en la región para establecer políticas de Estado que respondan a las necesidades de un creciente sector de jóvenes, los resultados aún son insuficientes ante la necesidad de incluir nuevos enfoques en una modalidad educativa que tradicionalmente se asocia con una rápida formación para el trabajo.

El tipo de modalidad por el cual se inclinan los jóvenes para cursar sus estudios en este nivel, lo encontramos en que el 95.4% de los egresados de secundaria en el ciclo 2006-2007 ingresaron a alguna opción de la educación media superior (9.9% lo hicieron al profesional Técnico y 85.5% al bachillerato) en el ciclo 2007-2008.⁴³ Esto es indicador del peso que está teniendo la lógica de pensamiento en el sistema y por la cual se están inclinando los estudiantes para plantarse en su mundo, donde lo técnico y profesional se planta dentro de las opciones con viabilidad para elegir como mejor preparación para cierto sector de la población, esto implica la tendencia hacia lo instrumental y pragmático, sin embargo dentro del bachillerato que comprende general-propedéutico y bivalente-tecnológico se asientan lógicas predominantes: en el propedéutico hay mayor presencia de lo humanístico-social-científico, pero en el bivalente se hace presente una tendencia de corte pragmático donde la lógica humanística y social no está permeando con gran peso.

Por lo cual, ese discurso que tiene presencia en el bachillerato tecnológico que se ha intensificado ante el modelo económico, requiere mano de obra calificada y capacitada para hacer frente a los retos que está demandando la sociedad para integrarse a un mercado que cada día es más competitivo, el cual exige más preparación con respecto al saber hacer desplazando el saber ser y saber pensar, que fungen como medio de una lógica que conduce a construir un pensamiento más allá de la mecanización del razonamiento para constituir al sujeto como un ser crítico, analítico y reflexivo.

⁴¹ GARCÍA Soberanes Algeysa. op. cit. p. 52.

⁴² Organización Internacional del Trabajo. Tendencias mundiales del empleo juvenil. Ginebra: OIT Octubre del 2008 <http://www.ilo.org/public/spanish/employment/strat/download/gety08.pdf>

⁴³ DE LA ROSA Meneses, Oscar. La educación Media Superior en México: algunos datos. En: El Milenio, perspectiva, 28 agosto 2008.

Se habla que el ciclo escolar pasado (2007-2008) en la educación de este nivel medio superior en México se registró una matrícula de más de 3 millones 800 mil alumnos, representando el 11.5% del total de la matrícula del sistema educativo nacional, encontrando que ha sido el nivel educativo que mayor crecimiento ha experimentado, pues desde el ciclo escolar 2000-2001 a la fecha, la matrícula se incrementó en 29.6%, cifras relevantes que se citan en el periódico el Milenio⁴⁴

Mostrando de esta manera que es un nivel importante en el cual se le está dando impulso y peso para la permanencia y cobertura, al ser un vínculo importante de preparación hacia el sector productivo, pasando a formar aspecto prioritario para abordar dentro de la agenda del país, ya que como bien se plantea en el Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012 “el rezago educativo de la juventud impide avanzar con un mejor ritmo en lo referente a crecimiento económico y superación de la pobreza. Este rezago afecta el logro de otros objetivos nacionales como el apego a la legalidad, que debería ser cultivado como parte integral de la formación en las sucesivas etapas de la educación de los jóvenes.”⁴⁵

Junto con el logro de la cobertura que se plantea en donde actualmente la educación media superior atiende a cerca de tres quintas partes de la población de 16 a 18 años, es decir, 58.6%; si bien la matrícula en este nivel educativo ha crecido notablemente, su eficiencia terminal en 2006 fue de 60.1%⁴⁶ también se hace énfasis en alcanzar niveles de calidad más altos, por lo cual se plantea que “debe promoverse el mejoramiento educativo para dotar a niños y jóvenes de una formación sólida en todos los ámbitos de la vida, incluidos el buen desempeño en el trabajo, la plena participación social y política y el valor de la realización personal.”⁴⁷

Los objetivos propuestos van encaminados a formar un estudiante que se plante en su realidad como un sujeto activo que contribuye para el bien de la sociedad ante una preparación educativa que le permita tener conocimientos y competencias para saber responder a los problemas que enfrenta dentro del mundo social y productivo más competitivo, sin embargo al realidad sobrepasa el proyecto discursivo, al reflejar un escenario con grandes dificultades y problemáticas encerradas sobre lógicas técnico-instrumentales.

Si bien, ya se habló de qué papel está jugando hoy la educación media superior ante marcos encaminados hacia la tecnificación del saber dentro de la modalidad de bachillerato tecnológico; nos acercamos a un ejemplo dentro de una institución que ofrece este tipo de educación, C.E.T.I.S. (Centro de Estudios Tecnológicos Industrial y de Servicio), dependiente de la DGETI (Dirección General de Educación Tecnológica Industrial).

⁴⁴ Ídem

⁴⁵ Gobierno de los Estados Unidos Mexicanos, Presidencia de la República, 2007. Plan nacional de desarrollo 2007-2012 Sección 3.3 Transformación educativa. En: http://www.snieg.mx/contenidos/espanol/normatividad/marcojuridico/PND_2007-2012.pdf

⁴⁶ Ídem

⁴⁷ Ídem

DGETI⁴⁸, es una dependencia adscrita a la Subsecretaría de Educación Media Superior (SEMS), dependiente de la Secretaría de Educación Pública, que ofrece servicio educativo del nivel medio superior tecnológico. Cuenta con una infraestructura física de 6 mil 231 aulas, 1 mil 533 laboratorios, 1 mil 623 talleres, 311 salas audiovisuales, 317 bibliotecas y 620 áreas deportivas en 429 planteles educativos a nivel nacional, de los cuales 168 son CETIS y 261 CBTIS; ha promovido además la creación de 288 CECyTEs, mismos que operan bajo un sistema descentralizado.

Atiende la formación de personal técnico calificado en el nivel medio superior, en las áreas industrial, comercial y de servicios. Forma bachilleres técnicos, técnicos profesionales, técnicos básicos y tecnólogos, a través de las modalidades de educación escolarizada, de educación basada en normas de competencia laboral y del sistema abierto de educación tecnológica industrial.⁴⁹

El proyecto educativo en el cual se fundamenta gira alrededor de las necesidades que demanda el contexto, ya que el desarrollo científico y tecnológico, la competitividad, conquista de mercados, el crecimiento económico y el bienestar social, son conceptos que enmarcan la vida moderna y para acceder a ellos se requiere del trampolín de la educación tecnológica, como bien lo citan discursivamente; por ello mismo su interés y su lógica va encaminado hacia ofrecer una modalidad de estudios que responda a tales imperativos que están a nuestro alrededor, para integrar a cierto sector de la población en este tipo de educación y preparación.

Por lo cual la misión de la Dirección General de Educación Tecnológica Industrial es “formar técnicos y bachilleres calificados que se incorporen a los sectores industrial, comercial y de servicios.”⁵⁰ Por lo tanto hablamos de un enfoque técnico-instrumental, plasmado en su estructura curricular, mediante contenidos de corte científicista que se cambian continuamente ante los constantes cambios que demanda el sector productivo, donde el fin de este modelo educativo es el impulse de participación de los estudiantes dentro de las necesidades reales del mercado laboral y su función es adaptarlos y dotarlos de herramientas para que puedan llevarlo a cabo.

Se habla que la DGETI ha alcanzado niveles de modernidad educativa que permiten a los alumnos estar en contacto con los avances tecnológicos contemporáneos en las diferentes áreas del conocimiento, esto porque su marco de educación encuentra fundamentos en el Programa para la Modernización Técnica y la Capacitación (PMETyC) que tiene por objetivo⁵¹ la mejora de la calidad para la educación técnica y la capacitación en México, de manera que satisfaga las necesidades del sector productivo de una forma flexible., este surge como una política a iniciativa del de los Secretarios de

⁴⁸ SEP, DGETI. ¿Qué es la DGETI? En: <http://www.dgeti.sep.gob.mx/site/lanzador.phtml?idcont=3>

⁴⁹ HERNÁNDEZ, Díaz Sergio. Foro del Docente en la DGETI. México, Marzo 2004 En: <http://www.somedyt.org.mx/eventos/docs/Ponencias/>

⁵⁰ SEP, DGETI. En: <http://www.dgeti.sep.gob.mx/site/lanzador.phtml?idcont=263>

⁵¹ BRIASCO, Irma y Vargas Fernando. La implementación de sistemas por competencias: impacto en el modelo de gestión organizacional Experiencias y estrategias para la acción. Programa Educación y Trabajo. Foro Iberoamericano sobre educación y trabajo, Febrero del 2001. En: www.ilo.org/public/spanish.

Educación Pública y del Trabajo y Previsión Social en Septiembre de 1993 ante el rezago que la población mostraba para manejar las nuevas tendencias de trabajo, permitiendo con ello mejorar la formación técnica.

A su vez se encuentra dentro del modelo de Educación Basada en Normas de Competencia Laboral (EBNCL), donde “se busca, mediante nuevas metodologías más flexibles y pertinentes, ofrecer a los mexicanos mayores y más amplias oportunidades de adquirir nuevos conocimientos o perfeccionar los que poseen [...]a partir de esto se comprende la necesidad de adecuar la educación a los requerimientos de un mundo que estaría cada vez más basado en el conocimiento y la información, y de asumir que esto exige un énfasis mayor en un humanismo que no pierda de vista la necesidad de proporcionar una educación integral y permanente a la totalidad de los habitantes.”⁵²

Implicando discursivamente sobre estos fundamentos educativos un proyecto educativo orientado hacia la formación del individuo en todas las esferas que lo componen, que le permitirían una mejor presencia y postura dentro de su entorno, sin embargo esto no se lleva y se concreta de tal manera, ya que el enfoque hacia la tecnificación instrumental permea más para responder a lo inmediato y respalda el constante desplace de la lógica de pensamiento humana.

“En México se ha iniciado ya la reforma de algunas instituciones de educación técnica para adaptar el modelo de Educación Basada en Normas de Competencia Laboral. Este modelo, utiliza normas de competencia como criterio central para orientar el trabajo educativo.”⁵³ Por lo cual existe un patrón para valorar si el sujeto es competente o no dentro de un estándar marcado, siendo así que el alumno en este caso se forma sobre concepciones ya establecidas para entrar dentro del marco de desempeño que se requiere en la sociedad, lo cual con lleva a una actuación en su realidad mediada por concepciones mecánicas.

La DGETI ofrece un servicio educativo acorde con principios para fomentar una cultura de la formación de capital humano; ya que esa es la punta de lanza para potenciar al país hacia el desarrollo económico, por lo cual promueve en diferentes instituciones una lógica de realidad parametral de un mundo en constante cambio y constantes demandas que hay que afrontar técnicamente.

Es desde ese marco estructural educativo desde donde actúan los CETIS, los cuales son Centros de Estudios Tecnológicos Industrial y de Servicios que permiten al alumno cursar una carrera técnica, después de terminar los estudios de secundaria. Su duración es de seis semestres, y los egresados pueden trabajar de inmediato en el sector productivo o establecerse por su

⁵² ARGÜELLES, Antonio. Competencia Laboral y Educación Basada en Normas de Competencia. Ed. Limusa, México, 1996, p.18

⁵³ Ídem.

cuenta. Actualmente la Dirección General de Educación Tecnológica Industrial cuenta con 168 CETIS, distribuidos a lo largo de la República Mexicana que ofertan diferentes especialidades técnicas.

De acuerdo a la especialidad técnica que maneja cada CETIS es la misión y visión que ellos plantean institucionalmente, sin embargo el objetivo común de todos es formar técnicos bachilleres capaces de afrontar los retos que se plantean hoy para responder a las demandas productivas que requiere la sociedad con base en conocimientos de corte tecnológico.

Actualmente los CETIS se rigen por la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS) que se establece en el 2008 , la cual plantea La Creación de un Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad, donde se plantea como reto unificar objetivos que sean comunes entre sí para poder potenciar resultados de alcance entre los diferentes subsistemas, los signos que se retoman del contexto social que se vive hoy para la reforma es con base a lo económico y los desafíos de una sociedad globalizada, donde se hace énfasis en la competitividad que va ligado al desarrollo de este nivel educativo, retomando como punto central la cobertura y calidad.

CAPÍTULO II

Los diversos ejes dentro la lógica técnico-instrumental del modelo educativo del Centro de Estudios Tecnológicos Industrial y de Servicio (CETIS) vistos desde la Pedagogía.

El modelo pedagógico que da soporte a la lógica curricular de CETIS se basa en un corpus teórico que responde a la racionalidad del paradigma tradicional, incongruente con los planteamientos del modelo educativo constructivista basado en competencias que le da sustento en la actualidad a los CETIS; por lo tanto el hilo conductor sigue siendo el mismo mecanización del saber, control y regulación de conductas, productividad, conocimientos, habilidades y destrezas que sean aplicables a contextos específicos laborales, todo con relación hacia la eficacia, funcionalidad y lo pragmático; lo cual nos permite afirmar esa tendencia técnico-instrumental que educa a los estudiantes a pesar de nuevos planteamientos, principios y finalidades vertidos en una diferente forma de organizar y seleccionar los conocimientos.

Aunado a ello, el contexto actual da cuenta de un empobrecimientos de sujetos socio-históricos; ya que estos han sido subordinados por una lógica que reduce pragmáticamente todo tipo de intervención y actividad, despojando la capacidad intelectual de análisis y reflexión de sí mismos y de hacerse presentes en la realidad; por lo cual tanto el docente como el alumno ante el modelo educativo de CETIS siguen reproduciendo una práctica mecanizada donde el conocimiento no trasciende para romper las barreras impuestas de dominación.

El modelo didáctico de CETIS que se plantea desde el constructivismo, es incongruente en la concreción dentro del aula en el proceso de enseñanza-aprendizaje; ya que éste dista mucho de la forma de trabajo que se requiere; a pesar de las modificaciones planteadas didácticamente para que el docente renueve su forma de trabajo en la realización de su labor como facilitador de aprendizajes significativos, a éste se le dificulta llevar su práctica desde otros enfoques y por lo tanto sigue reproduciendo un modelo didáctico tradicional que no potencia en los estudiantes los objetivos planteados en la nueva Reforma, reproduciendo así, el proceso de enseñanza-aprendizaje técnico-instrumental de varias décadas.

Explorar el fundamento curricular de los CETIS es con el fin de identificar cuál es la racionalidad que está permeando actualmente, para estructurar desde este plano el sentido que le da vida al Modelo Pedagógico y Educativo, comprendiendo la realidad técnico-instrumental que determina la práctica educativa de los actores docente-alumno, para entender cómo ello repercute en las finalidades que plantea el modelo educativo de CETIS, examinando las concepciones que le dan sentido a su modelo didáctico para contrastarlas dentro del aula en el proceso de enseñanza aprendizaje.

II.1- Racionalidad tecnicada en los actores educativos en el modelo pedagógico y educativo que sustenta la lógica curricular de CETIS.

Para hablar de la lógica de pensamiento con miras hacia la tecnificación y mecanización del saber en el actuar de los estudiantes, nos remitimos a la estructura que responde a este tipo de racionalidad; la cual legitima y justifica esa forma de entender y razonar técnico-instrumental; que es guiada por un corpus teórico que sustenta la visión de hombre y sociedad que se pretende instituir, esto, ante los fundamentos y principios que se desprenden del modelo pedagógico y educativo que dan soporte a la educación en los CETIS.

Una primera forma de objetivar y aterrizar estas concepciones teóricas de los modelos, es por medio del currículo educativo; que pone al descubierto el tipo de intencionalidades que pretende la institución; al abordar el ¿Qué enseñar?; ese qué enseñar, responde al tipo de conocimientos que serán la línea eje que marcará el tipo de racionalidad que se está pretendiendo inculcar.

La selección de los contenidos, la forma de organizarlos, estructurarlos, posicionarlos en nivel de carga horaria y peso, va en relación a los objetivos y propósitos planteados, poniendo así en marcha la racionalidad dominante, que se constituye como el discurso a enseñar vertido por medio del conocimiento.

El qué enseñar, se conforma en una racionalidad que se traduce como una lógica de pensamiento, que se interioriza como un referente desde el cual nos paramos y comprendemos el mundo, entendemos el entramado de significados que están a nuestro alrededor, siendo una forma de pensar y explicar nuestra realidad, que se va conformando como una postura que adopta cada ser.

La racionalidad técnico-instrumental que se menciona en el desarrollo del trabajo es abordada con base en el estudio de la epistemología; ya que éste da cuenta de la complejidad en la construcción de conocimiento, analizándolo para entender y ubicar desde donde se razona la realidad; es por ello que para comprender la racionalidad que está predominando se hace referencia al campo de la epistemología que “es esencialmente el estudio crítico de los principios, las hipótesis y los resultados de diversas ciencias, destinado a determinar su origen lógico, no psicológico, su valor y su propósito objetivo [...] y de la historia filosófica de las ciencias”¹

Los planteamientos que hacen los pensadores ilustres de la Escuela de Frankfurt es a esa epistemología positivista que marca pautas para entender una realidad estática en la que el sujeto permanece inerte a ella sin capacidad de crítica y sin capacidad de actuación; ya que los hechos son presentados como verdades absolutas ante los postulados de la ciencia que ofrecen una sola visión fragmentada de las cosas y

¹ GÓMEZ, Sollano Marcela y ZEMELMAN, Hugo. El desafío de las ciencias sociales para la formación de profesores en América Latina. Ed. PAX México, 2005, p.21. Etimología extraída de LALANDE, A. Vocabulaire technique et critique de la philosophie. Francia, Univerditaires de France, 1962.

descontextualizada que se pretende generalizar para que los individuos la juzguen como única y la razonen tal cual.

“La crítica de la escuela de Frankfurt al método único de científicidad propuesto por los positivistas se realiza como un cuestionamiento radical del empirismo epistemológico característico de las investigaciones científico-sociales construidas de acuerdo con dicho método. Éstas sólo conocen hechos dispersos y separados, al intentar partir de datos ignorados que están socialmente condicionados y forman parte de redes o tramas de relaciones sociales.”²

A partir de ello se empiezan a desprender muchos trabajos en torno a cuestionar este tipo de racionalidad; que si bien Max Weber introduce el concepto de racionalidad³ para designar la instauración de un tipo de pensamiento que la sociedad adoptara en concordancia a los parámetros del orden capitalista que empieza a introducir la ciencia y la tecnología en diversos ámbitos sociales, implicando con ello la pérdida de capacidad para orientar la acción de los sujetos hacia otra visión.

Esto se vuelve racional en la sociedad, es decir se normaliza por medio de la vía de implantación de acciones racionales que conllevan el control y diversos fines, en relación a lo que planteaba Weber: “racionalización significa en primer lugar la ampliación de los ámbitos sociales que quedan sometidos a los criterios de la decisión racional, [...] en segundo lugar, la industrialización del trabajo social, con la consecuencia de que los criterios de la acción instrumental penetran también en otros ámbitos de la vida.”⁴

Herbert Marcuse toma como punto de partida ese análisis weberiano para demostrar el concepto de racionalidad se asocia con criterios de la ciencia y la técnica donde está en juego el ejercicio de controles; ya que en nombre de la racionalidad se impone una determinada forma oculta de mando político que pretende el mejor empleo de la técnica que favorezca el dominio de la naturaleza, repercutiendo así con el dominio de la sociedad.

“La racionalidad de este tipo sólo se refiere a la correcta elección entre estrategias, a la utilización de tecnologías y a la pertinente instauración de sistemas (en situaciones dadas para fines dados), lo que en realidad hace es sustraer la trama social global de intereses en la que se eligen estrategias, se utilizan tecnologías y se instauran sistemas a una reflexión y reconstrucción racionales.”⁵

² *Ibíd.*, p. 28.

³ Concepto de racionalidad para definir la actividad económica capitalista, del tráfico social regido por el derecho privado burgués de la dominación burocrática. En: HABERMAS, Jürgen. Ciencia y técnica como ideología. Ed. Tecnos, Madrid 2001, p. 53.

⁴ *Ídem*

⁵ *Ibíd.*, p. 54-55

Análisis más recientes que van en el mismo eje de crítica a este tipo de racionalidad los encontramos con Marcela Gómez Sollano⁶ y Hugo Zemelman quienes coinciden en que esa racionalidad técnico-instrumental alude a una lógica que configura nuestro pensamiento desde un ángulo donde el sujeto razona conforme a parámetros de orden económico por intereses productivos, agonizando en la determinación de verdades absolutas, poco cuestionables, desde una forma de mirar que obliga a entender nuestro rededor linealmente, una razón que cosifica nuestro ser cayendo en una “homogenización del pensamiento en base al predominio de la racionalidad tecnológica”⁷

La pedagogía al ser un campo problemático con identidad propia que se encarga de abordar la realidad educativa desde todos sus ángulos centrandolo su análisis en la formación, se visualiza como un proyecto de transformación y emancipación dentro de sus discursos de lucha y cambio; por lo cual ésta tiene un papel social-político-cultural que está en constante construcción por ser un saber complejo que ha sido interpretado y conceptualizado desde diferentes paradigmas otorgándole diversos sentidos y funciones.

Por lo cual “estamos frente a una pedagogía inmersa en los problemas del tiempo histórico, que con estos dialoga y en estos desarrolla una perspectiva de lectura (vinculada al problema de la formación) y de solución. La pedagogía volvió a ser, por tanto teoría y teoría crítica, vinculándose con aquel *proprium* [...] Aquel *proprium* que es la formación, o la formación humana de aquel hombre-sujeto-individuo considerado como animal social y que en la sociedad (y también con la historia) lleva a cabo la propia formación humana, que es conjuntamente emancipación de... y construcción en la libertad, en la autonomía, en la autoformación.”⁸

Es por eso que la pedagogía es un campo tanto teórico como práctico de naturaleza propia que se vale de los aportes de otras disciplinas permitiendo concebirla desde una visión global que se articula en una coyuntura específica como un conjunto de pautas que reconocen y enriquecen la complejidad de la actividad educativa del ser humano para intervenir en los procesos educativos que se despliegan en la realidad educativa y que a lo largo del tiempo ésta se ha venido construyendo y reconstruyendo como un saber complejo para trascender la conceptualización de pedagogía como una simple

⁶ “La racionalidad técnico-instrumental ha impactado profundamente en el imaginario social y escolar, al configurar una serie de dinamismos y prácticas en el que el saber hacer, queda desvinculado del saber pensar. El movimiento en el que se estructura dicha racionalidad tiende a construir una organización en la que, bajo el concepto de función, se jerarquizan tareas y se diferencian perfiles profesionales. En estos no sólo se justifica la desigualdad social como necesidad por lo que la sociedad industrial, tecnológica e informática requiere y que hoy se arroja en términos de capacidades competencias, recursos y diferenciación de roles; sino que se producen dinamismos en los que la operación del trabajo y la generación de habilidades se desvinculan del conocimiento y de la construcción de sentido, privilegiándose modelos de formación que favorezcan la adecuación de los sujetos de la educación al orden económico imperante (mercantil, tecnológico, económico y comercial). GÓMEZ Sollano, Marcela. Formación de sujetos y configuraciones epistémico-pedagógicas en: Epistemología y sujetos: algunas contribuciones al debate coord. Guadalupe Valencia y otros. Ed. Plaza y Valdés, México, 2002, p. 92-93.

⁷ ZEMELMAN, Merino Hugo. Sujeto: Existencia y Potencia. Ed. Anthropos/UNAM/CRIM, 1998, p 56.

⁸ CAMBI, Franco. Las pedagogías del siglo XX. Ed. PROA, México, 2005. p. 221-222.

actividad de conducción cercada por lo práctico y así ir edificando una disciplina teórica que posibilite el estudio de la práctica educativa y del ejercicio de la acción reflexiva.

A pesar de que hay un constante debate de si es ciencia, arte o disciplina, lo único que se logra con esto es encasillarla y cercarla a una conceptualización poco flexible y por lo tanto se articula en las tres esferas; ya que como ciencia emite sus propias leyes-teorías y por ende se vale de sus propios métodos pero no limitándose a la objetividad y rigurosidad de control de hechos educativos; como arte implica una habilidad, una técnica algo estético y no por ello se reduce a lo pragmático; y como disciplina es un campo que se relaciona con otras disciplinas que norma y ordena.

Sin embargo; la pedagogía se entiende como un saber que estudia los procesos educativos en los que está inmersa la formación de los sujetos pedagógicos en momentos históricos determinados que comprende tanto la reflexión como la acción ofreciendo así una lectura de la realidad educativa erigiendo discursos que permiten la intervención y transformación cumpliendo así un papel social-político-cultural.

De la noción de Modelo Pedagógico es desde donde partimos para identificar los elementos que le dan forma al tipo de educación que se imparte en los CETIS y que nos habla de la racionalidad predominante; teniendo que este concepto lo retomaremos como categoría de análisis para explicar y ahondar en la realidad educativa que se concreta curricularmente.

Se entiende que modelo es una construcción teórica para describir la realidad, estudiarla y explicarla, para ello nos apoyamos de Rafael Flórez Ochoa cuando señala que en síntesis, “el modelo es categoría analítica que permite identificar –mediante la abstracción- tanto el funcionamiento como la estructura de la realidad ordenada a partir de elementos que se integran en esta representación de la realidad.”⁹

Por lo tanto, es una representación de la realidad educativa, es una construcción que nos permite organizar y entender cualquier escenario educativo de una forma metódica para articular y profundizar en los elementos que le otorgan el sentido a la dimensión pedagógica, constituyéndose como un paradigma que sirve para entender, normativizar, orientar y dirigir la educación adquiriendo sentido por su contextualización histórica.

Las dimensiones principales que caracterizan a un modelo pedagógico son: un subsistema teórico (fundamentos filosóficos, epistemológicos, psicológicos, sociológicos, etc. asumidos como referentes.); un subsistema metodológico (contenido del modelo que da respuesta a los aspectos teóricos en que se sustenta.); un subsistema práctico (prevé su instrumentación, implementación y camino para la concreción en la práctica.)

⁹ CARDOSO Vargas, H. A. Del proyecto educativo al modelo pedagógico. En: Odiseo, revista electrónica de pedagogía, 4, (8). Enero-junio 2007, <http://www.odiseo.com.mx/2007/01/cardoso-proyecto.html>.

El estudio del campo educativo que abordaremos lo haremos desde la reconstrucción y análisis del Modelo Pedagógico de CETIS; partiendo del entendimiento que un Modelo Pedagógico se constituye como un paradigma con alto grado de legitimidad y aceptación entre muchos seguidores, al constituirse como una forma de entender, orientar, dirigir, explicar y describir la educación sobre premisas que se adoptan y se validan por principios teóricos y por su fuerza se constituye como una escuela de pensamiento.

En este sentido “los modelo pedagógicos le asignan, así funciones distintas a la educación porque parten de concepciones diferentes del ser humano y del tipo de hombre y de sociedad que se quiere contribuir a formar.”¹⁰ Es por ello que a lo largo del tiempo se han constituido como dominantes diferentes escuelas de pensamiento desde lo tradicional, crítico, activo, etc. Éstas enfocan la realidad educativa desde diferentes concepciones para estructurar un modelo educativo.

La escuela de pensamiento que se ha adentrado con gran peso y que sigue guiando a las instituciones como CETIS es la tradicional; la cual “tiene como objetivo la producción de individuos sumisos y contribuye al mantenimiento del orden social; es en muchos aspectos una preparación para el trabajo dependiente y alienado, por lo que limita los cambios sociales y constituye un freno al potencial creativo de los individuos”¹¹

Avalado ante la legitimación epistémica que construye conocimientos que emanan desde premisas reduccionistas nacientes del positivismo; configurando una forma de pensar y entender la realidad cercada por cuestiones de índole científicista de control y rígidas para ser cuestionadas o alteradas, llevadas al plano educativo como un modelo a seguir que educa a los estudiantes como maquinas receptoras de información.

Por ello mismo remitimos que “este límite que le ha impuesto el positivismo a la epistemología (dejar al sujeto cognoscente sin capacidad crítica), ha generado a nivel pedagógico el desarrollo de la pedagogía científica, que convierte a ésta más bien en una actividad ideológica, técnico-instrumental [...] de esta forma nos encontramos frente a una epistemología que sustenta una sola forma de conocimiento posible: la llamada científica.

Para esta epistemología, la vida social se reduce, despersonaliza y abstrae a datos externos al sujeto; todo lo que tiene validez existe en forma externa a él, el procedimiento metodológico tiene como fin comprobar hechos empíricos; y negar toda la posibilidad que no sea la cuantificación de datos externos al sujeto. Para esta postura, la capacidad que el sujeto tiene para darle sentido a su accionar no constituye una forma de conocimiento posible por ser subjetivo.”¹²

¹⁰ DE ZUBIRÍAN Samper, Julián. Los Modelos Pedagógicos. Hacia una pedagogía dialogante. Ed. Delfín Ltda, Bogotá, 2006, p. 39.

¹¹ *Ibíd.*, p. 40-41.

¹² BÓRQUEZ, Bustos Rodolfo. op. cit. p.98.

Reconociendo que desde ese modelo pedagógico parte la educación que predomina en las instituciones de los CETIS y desde esa categoría se puede analizar su modelo educativo; partiendo que son patrones conceptuales que permiten esquematizar de forma clara y sintética las partes y elementos de un programa de estudios, representando una forma de entender y enfocar la realidad educativa, al configurarse y estructurarse con base en teorías educativas, políticas educativas, filosofía, concepción teórica sobre la educación, dándole así sentido al proyecto institucional que se concretara en el hecho educativo.

Es por ello que en este trabajo se entiende que “el modelo educativo es una visión sintética de teorías o enfoques pedagógicos que orientan a los especialistas y a los profesores en la sistematización del proceso de enseñanza aprendizaje. Esta visión a su vez tiene que ver con la concepción que se tenga de la educación y es una representación conceptual de la realidad que focaliza la atención en lo que considera importante, despreciando aquello que no lo es. Un modelo educativo implica visualizar la postura ontológica, antropológica, sociológica, axiológica, epistemológica, psicológica y pedagógica que se va asumir para poner en marcha el propio sistema con la finalidad de lograr los objetivos de la mejor manera posible.”¹³

En él, se plantean los fundamentos teóricos que darán sostén al tipo de educación que se quiere consolidar; reflejando la postura que se toma para concebir al estudiante, el docente, los contenidos, la enseñanza, el aprendizaje, la evaluación, la didáctica, papel de la escuela etc. Lo cual hace posible el diseño de planes y programas de estudio con base a una lógica curricular en la que se plasmará el tipo de racionalidad que regirá.

Los modelos educativos son visiones sintéticas de teorías o enfoques pedagógicos que orientan a los educadores en la elaboración, análisis y comprensión de los programas de estudios así como en la sistematización del proceso de enseñanza-aprendizaje; ya que estos son patrones conceptuales que permiten esquematizar de forma clara y sintética las partes, elementos y componentes de los programas de estudios con base a la política educativa, la filosofía de la educación y la concepción teórica de la educación que le da soporte, para finalmente concretarse dentro del aula constituyéndose como un ejemplar en el ejercicio pedagógico.

Para lograr un cambio de paradigma educativo que había estado sostenido de teorías educativas de corte conductista hacia la modificación de conductas, el Modelo Educativo de CETIS se reformula sobre teorías constructivistas que se centran en el aprendizaje y la construcción de significados en el alumno; reconceptualizando nociones y categorías teóricas que den cuenta de esta nueva visión para lograr un cambio educativo.

Este modelo educativo actual se empieza a consolidar desde los cambios que se iniciaron en 2004 en los CETIS con miras constructivistas hasta la ya actual reforma de 2008 para la educación media superior con las nuevas directrices hacia la operación de

¹³JARA, Vázquez Araceli. Deslinde conceptual entre modelo educativo y modelo pedagógico. LECTURAALDA, 17 de octubre de 2008. En: <http://lecturaalda.blogspot.com/2008/10/modelo-educativo-o-modelo-pedaggico.html>

los programas de estudios que han sido diseñados desde el enfoque constructivista con base en educación por competencia, retomando como parte fundamental los ejes transversales, por lo cual se marcan nuevas tendencias que dejan de lado la corriente tradicional.

El CETIS es guiado por un Modelo Educativo que retoma teorías que se centran en el aprendizaje donde se puntualiza que: “la concepción constructivista del aprendizaje señala que la finalidad de la educación es la promoción de los procesos de crecimiento personal del alumno, tanto los del ámbito cognitivo, como los de su contexto socio-cultural (Coll, 1993 p.15); dichos procesos no se presentan en forma automática y en solitario, por el contrario, son el resultado de la participación del alumno en actividades intencionales, planificadas y sistemáticas.”¹⁴

Nociones que han sido trabajadas por teóricos como Piaget y Dewey precursores de lo que se denomina constructivismo centrando su atención en el desarrollo educacional infantil planteando premisas que marcan que los “humanos aprenden a través de la construcción de una estructura lógica de procesos mentales”¹⁵; Vigotsky quien habla del aspecto socio cultural que influye directamente sobre el aprendizaje; Bruner con la noción de que el aprendizaje es un proceso social activo mediante el cual los estudiantes construyen nuevas ideas o conceptos basados en su conocimiento; Ausubel con el aporte de aprendizajes significativos sobre los esquemas ya existentes; con base en estos aportes se ha venido conformando una corriente que se basa sobre una explicación científica del aprendizaje y del conocimiento que retoma el fundamento psicológico.

Lo anterior es parte del fundamento teórico que sostiene al modelo educativo denominado constructivismo estructurado sobre diversos enfoques que se articulan para darle sentido, es por ello que para entenderlo ahondamos en su constitución que proviene de la “psicogenética que aborda la auto estructuración y el desarrollo intelectual; lo cognitivo que es lo relacionado con habilidades de pensamiento y procesamiento de información; y desde lo sociocultural que refiere al medio social en el que se desenvuelve el individuo y cómo puede aprender a través del aprendizaje cooperativo.”¹⁶

Este marco estructura al modelo educativo de CETIS, proveniente totalmente de la psicología; por ello hablamos que a pesar de los cambios en las concepciones educativas, el control, la individualidad y científicidad siguen presentes al emplearse para entender los procesos educativos y esto a su vez sigue siendo una limitante para que el estudiante se forme como un sujeto autónomo capaz de trascender, entender y reflexionar acerca de su realidad construyendo y reconstruyendo conocimientos desde

¹⁴ SEP, Coordinación Sectorial de Desarrollo Académico. Segunda versión del programa de Ciencia, Tecnología, Sociedad y Valores. Periodo: Marzo-diciembre 2007. En: <http://cosdac.sems.gob.mx/programas.php>

¹⁵ VALDES Rodríguez, Ma. Idalia y Castro Ramírez, Miguel Ángel. Enfoque constructivista. Estrategias instruccionales. Trabajo de maestría en Educación, Instituto Tecnológico de Sonora, 2009. En: <http://www.scribd.com/doc/12618259/TEORIA-CONSTRUCTIVISTA>.

¹⁶ Idem.

una postura socio histórica que le brinde las herramientas necesarias para transgredir la lógica de reproducción mecánica.

Como bien cuestiona Tomaz Tadeus “la centralidad de una pedagogía como la constructivista, presentada como la verdad científica sobre el niño y la educación, funciona para desacreditar, desautorizar y deslegitimar otras formas de descripción, de análisis e intervención educativas.”¹⁷

La crítica que se le hace al constructivismo como racionalidad que sostiene al modelo educativo está basada desde el plano que establece consignas de construcción de sujetos autónomos desde el ángulo de lo psicológico, capaces de transformar su realidad a partir de la emancipación y fomento de la libertad, partiendo del supuesto de romper esas estructuras de poder y dominación; sin embargo hay una vuelta al predominio de la psicología en la educación que trae implícitamente la regulación y control del individuo direccionando el comportamiento humano y despolitizando, es decir separa el aparato político del proceso educativo.

Esas nociones son concebidas desde el ángulo que pone “énfasis en la transferencia del control hacia el individuo, realizado en nombre de la autonomía y de la libertad , que no es propio únicamente de la esfera de manipulación obvia de la subjetividad característica de las diversas formas de intervención psi en la esfera de la conducta privada, sino que se extiende también a una gama bastante amplia de esferas sociales.”¹⁸

Elemento central donde se plasman concretamente estas nociones teóricas que le dan fundamento al modelo educativo es el currículum el cual “se entiende como el proyecto que determina los objetivos de la educación escolar, es decir, los aspectos del desarrollo y de la incorporación de la cultura que la escuela trata de promover y propone un plan de acción adecuado para la consecución de estos objetivos.”¹⁹

Dentro de estos planteamientos hay un núcleo ideológico como racionalidad dominante, que idealiza a un sujeto cognitivo más no a uno social, lo cual es una contrariedad educativa al plantear autonomía, emancipación, libertad si están condicionados y controlados por un dispositivo normalizador, estas intensiones se ven concretadas desde el currículum.

Concebido el currículum como el eje directriz en el cual se plasman las intensiones, presentándose de una forma legítima como parte de la racionalidad que la institución escolar adopta en las concepciones de educación y que será el fundamento oficial que guíe las prácticas educativas sobre la selección y organización de contenidos.

La estructura curricular que perfila al CETIS se ha venido conformando con el paso del tiempo sobre contenidos que refuerzan y promueven la mecanización del actuar del

¹⁷ TADEU Da Silva, Tomaz. Las Pedagogías psicológicas y el gobierno del yo en tiempos neoliberales. Ed. M.C.E.P., Sevilla, 2000, p.14.

¹⁸ *Ibíd.*, p.11.

¹⁹ CASARINI, Ratto Martha. Teoría y diseño curricular. Ed. Trillas, México, 2004, p.11.

estudiante ante el énfasis del pragmatismo que liga hacia las demandas laborales, acentuación del saber hacer que responda a la productividad y aplicación de conocimientos en ámbitos de trabajo.

Al entender el currículo como un proyecto eje conductor del ideario de un contexto en específico, éste, organiza el saber con base en la racionalidad que permita cumplir los objetivos planteados; por eso, planteamos que las instituciones en CETIS son dirigidas sobre la base de un proyecto acorde a las necesidades económicas utilitaristas imperativas para el desarrollo social mercantilista.

Tres coyunturas curriculares han sido decisivas en la conformación de la racionalidad técnico-instrumental dentro del CETIS; partimos de la postura positivista que ha persistido a través del tiempo con tendencias reduccionista donde el currículo se convierte en un elemento de reproducción que “en tanto selección de una cultura, proyecta una representación concreta y determinada de la cultura que una sociedad cree valiosa; es decir, de las formas de conocer, pensar y explicar el mundo circundante.”²⁰

Planteando de esta forma los postulados de un enfoque técnico-científico ante un alto grado de objetividad, universalidad y logicidad que mecaniza el saber en las prácticas educativas y con ello en la forma de aprehender el conocimiento y entender la realidad.

“La ciencia de la educación derivada de la investigación de corte positivista asume que las leyes de la sociedad y de la existencia del conocimiento humano han sido verificadas y están listas para ser insertadas en las mentes de los alumnos. Los ingenieros educativos, ven el currículum y las estrategias de organización para las escuelas como si en éstas no existiera la ambigüedad e incertidumbre en el mundo social y de la educación.”²¹

Esta lógica educativa persistió hasta aproximadamente el 2004, por lo cual el currículo estaba organizado en planes y programas de estudio fragmentados, descontextualizados, ante una serie de temas que tenían que ser cubiertos por porcentajes, centrados en objetivos operativos y conductuales, reducidos a la enunciación, exposición, demostración, identificación, ubicación, revisión y señalación, todo ello centrado en la actividad discursiva del maestro como actor principal, ante una gran cantidad de información estructurada en unidades temáticas difícil de cubrir.

La lógica curricular que sostenía los planes de estudio vigentes hasta el 2004 estaba diseñada sobre asignaturas divididas en tres áreas con un total de 3024 a 3808: la

²⁰ Ídem.

²¹ FLORES, Fahara Manuel. Implicaciones de los paradigmas de investigación en la práctica educativa. Revista UNAM, 31 de enero de 2004, Vol. 5, No. 1. En: <http://www.revista.unam.mx/vol.5/num1/art1/art1-3b.htm>

primera que tenía mayor peso era el tronco común con un porcentaje del 41% al 60% en donde las Matemáticas, Lenguaje y Comunicación, Inglés, Ciencias Naturales, Metodología e Historia Social eran los ejes; como segunda área encontramos el área propedéutica con un peso del 7% al 24% con asignaturas de inserción a la educación superior; terminado con el área tecnológica que correspondía del 33 % al 40% sobre especialidades de Físico-Matemática, Económico-Administrativo y Químico-Biológico ligadas específicamente a lo laboral.

El diseño del currículo estaba organizado sobre el imperativo de ciencias exactas ante la presencia de una racionalidad científica, complementada con el área de humanidades para desarrollar en el estudiante una postura de crítica de reflexión y humanización; sin embargo la carga horaria es insuficiente y predomina la mecanización del saber sobre lo socio-histórico.

Posterior a ello un momento de cambio drástico fue a partir del 2004 en adelante, al cambiar de paradigma educativo, dejando atrás esa forma obsoleta racional y trascender hacia una visión constructivista que se asienta sobre lo psicológico reflejado curricularmente en la reestructuración de los contenidos y su forma de ser abordados.

A partir del 2004 se configuró una lógica constructivista que se inscribe sobre la premisa de formación integral del estudiante que más allá de ser una categoría que lleva implícito un sentido de desarrollo humano, de toma de conciencia, de crecimiento histórico, de apropiación y aprehensión, de recuperación de la cultura, se concreta como sinónimo de capacitación, habilitación o cualquier equivalente que remita a lo práctico; cuestión que deja al descubierto que esta categoría inmersa en las nuevas configuraciones del modelo educativo no ha sido trabajada conceptualmente y no deja claro cual es el enfoque que le dan, que implicaciones tiene y como se es abordada; por eso mismo en los discursos queda asentada como una nueva propuesta educativa integral que no delinea sus principios y fundamentos.

La visualización de esta problemática se mira a partir de que la formación es una dimensión que se vincula al ámbito educativo por ser el lugar donde se gesta un proyecto cultural de transformación; ya que este término, retomando el pensamiento Alemán en donde Bildung se centra en la recuperación histórica de la cultura que recobra el sentido en donde el sujeto en su proceso formativo va apropiándose de su contexto; ya que este se forma de acuerdo a la atmósfera histórica en la que se desenvuelve y por ello al involucrarse directa y activamente en ésta se constituye como un sujeto social que es capaz de construir y reconstruir cultura; por lo mismo la crítica que se hace patente es que la formación vista desde este ángulo ha sido ensombrecida y no recupera ningún elemento que la potenciaría.

Como menciona Díaz Barriga “la formación es una actividad eminentemente humana por medio de la cual el hombre es capaz de recrear la cultura. Se trata de una apropiación histórica que sólo el hombre puede efectuar sobre los productos de su

tarea.”²² es decir en la dialéctica del sujeto-objeto en donde estos dos elementos se mueven transformando el uno al otro.

Conceptualizar a la formación retomando los planteamientos de Marcela Gómez Sollano implica ubicarla como una categoría de configuración que significa que ésta es un ejercicio de desarticulación de conceptos, de confrontación con lo real, de problematización para encontrar y buscar nuevas tramas de articulación para trascender los límites impuestos, para expresar nuevas potencialidades de transformación y para encaminarse a otro tipo de formas de razonamiento que contribuyan a la constitución de sujetos que intervengan en su realidad; siendo así un ángulo de lo constituyente más que de lo constituido.

Es por ello que referimos que la noción de formación requiere ubicarla como una “constitución inacabada; de un proceso en el que el sujeto está constituido y constituyéndose interminablemente, tanto por la contrariedad de su constitución como por la incorporación de nuevos contenidos en su existencia. Se transforma permanentemente en su fisicalidad y su conciencia en un hacer y rehacer continuos en el que la totalidad se condensa en él de un modo individual determinado y único que determina lo que el sujeto es”²³,

Proceso mediante el cual toma conciencia acerca de su existencialidad, y se apropia de su realidad al construirse y reconstruirse como sujeto histórico desde una postura crítica, contrariedad vista como problematizar como el cuestionarse acerca de lo que le rodea para desestructurar su totalidad y organizarla desde su postura.

Sin embargo, este término, desde la lógica curricular que le da primacía a la preparación técnico-instrumental sigue reproduciendo la mecanicidad; ya que ahora con la organización sobre componentes de formación el peso de la carga horaria de contenidos y la selección de ellos, no tiene articulación con los planteamientos del perfil de estudiante crítico, reflexivo y transformador.

Primer componente es la formación básica con una carga horaria de 1200 horas semestrales con campos de conocimiento y asignaturas relacionados a ciencias exactas como Matemáticas (256hrs), Ciencias Naturales (384hrs), Comunicación (368) y dejando en último plano la formación humanística en Historia Sociedad y Tecnología (192hrs), cubriendo un total de 42% del plan de estudios, que no contribuye a la conceptualización de formación.

Con la omisión y sustitución de las Materias que integraban el área histórico-social y metodológico no se puede hablar de una formación que desarrolle en el estudiante la capacidad de análisis, reflexión, argumentación, toma de postura y transformación; ya que el campo de conocimiento Historia, Sociedad y Tecnología que viene a remplazar las asignaturas de esa área se imparte en semestres salteados: primero, tercero y

²² GÓMEZ Sollano, Marcela. Formación de sujetos y configuraciones epistémico-pedagógicas en: Epistemología y sujetos: algunas contribuciones al debate coord. Guadalupe Valencia y otros. Ed. Plaza y Valdés, México, 2002, 81

²³ COVARRUBIAS, Villa Francisco. La otredad del yo. El hombre cosa de la sociedad capitalista. Ed. UPN, México, 2002, p.19.

quinto, lo cual no tiene una secuencia y ante ello se sustituye Introducción a las Ciencias Sociales, Estructura Socioeconómica de México, Historia de México, Filosofía y el área de Metodología de corte racional científico por la asignatura Ciencia, tecnología, sociedad y valores con una carga horaria mucho menor ya que anteriormente tenía un peso de 256 horas para reducirlo a 192 horas.

De lo anterior para simplificarlo retomamos las contradicciones que hace Luis Morelos para el Observatorio²⁴ al respecto de esos cambios curriculares que devienen desde el 2004:

- Incluyen un ¿área o asignatura? denominada Ciencia, Tecnología Sociedad y Valores, pero no se aclara cuál es el objetivo, finalidad y características y la ubican en tres cursos distribuidos sólo en los semestres nones, rompiendo la continuidad.
- Se estructura el Plan en el componente básico por cuatro campos de conocimiento; el componente propedéutico por áreas; y el campo de formación profesional por módulos. Los dos primeros con asignaturas y el tercero con módulos.
- No explica por qué la relación tan híbrida de asignaturas y módulos ¿Por qué no se maneja todo por asignaturas o módulos? Además no se presentan las relaciones verticales y horizontales que deben existir entre las partes que integran el plan lo que evidencia una ruptura de secuencia que repercutirá en la formación.

Otro cambio importante es la reducción de solo un 16% del total del plan de estudios a la formación propedéutica, para aumentar la formación profesional con un 42% que esta enfocada a la identificación de áreas laborales con respecto a las demandas sociales agrupados en especialidades tales como: mantenimiento de equipos y sistemas, servicios turísticos, administración, comercialización, procesamiento de alimentos, informática sistemas de información, acuacultura, sistemas de producción agropecuaria.

Detrimiento de formación humanística; ya que la reestructuración curricular del nuevo modelo educativo de CETIS retoma como conocimiento más valioso la habilitación para el ámbito laboral, llevando implícita una lógica racional técnico-instrumental que no potencia una formación integral, barreras que desvanecen el emerger de sujetos socio-históricos que actúen, reconstruyen y trascienden su realidad.

A causa del énfasis hacia la preparación de mano de obra en el sector productivo, se ha orillado a la mecanización de pensamiento para razonar y actuar, no favoreciendo la reflexión que potencie una actitud crítica para entender y cuestionar el contexto actual, la identidad, la historia, las problemáticas sociales, su acontecer social y político, entre muchas otras más cuestiones que promueven la participación activa del sujeto.

²⁴ MORELOS, LUIS, La Reforma educativa del bachillerato tecnológico. Una decisión elitista sin fundamento. Observatorio, Volumen IV, número 114. México, junio de 2004. En: <http://www.observatorio.org/colaboraciones/morelos.html>

Aunado a ello, otra contradicción educativa importante en esta nueva estructura curricular fue establecer contenidos transversales; ya que los conocimientos que se organizaban de forma inconexa no eran suficientes para desempeñarse en los requerimientos que demandaba la economía; así que se planteó una estructura curricular basada sobre contenidos que se articularan transversalmente tales como: uso de las tecnologías de la información y comunicación, elucidación y resolución de problemas, ética, expresión y participación en actividades colectivas; con el fin que el estudiante desarrollara habilidades y destrezas aplicables a otros entornos laborales.

Esperando que con tales ejes transversales “los alumnos sean capaces de elaborar juicios críticos sobre lo que sucede y se encuentren con herramientas que les permitan elaborar unas conclusiones que les lleven, dentro de sus posibilidades, a actuar en consecuencia. El desarrollo de los temas transversales/valores supone una estrecha relación de la escuela con el entorno. Los temas transversales han de estar presentes en el conjunto del proceso educativo, (de ahí su denominación de “transversales”) y han de impregnar la tarea educativa en todos sus aspectos.”²⁵ Sin embargo, ante la omisión de materias que devienen de las humanidades estos objetivos no se cumplen y la función de los ejes transversales, se reduce a la enunciación curricular.

Siguiendo el modelo educativo basado sobre el constructivismo se reestructura el currículo sobre las premisas de educación basada en competencias ante la Reforma Integral de Educación Media Superior (RIEMS) que toma forma en el 2008 para organizarse curricularmente sobre capacidades, habilidades y destrezas que permitan que el alumno le de mayor funcionalidad a los aprendizajes en ambientes específicos laborales y no dejarlos en planos aislados, cabe señalar que estos no se insertan como conocimientos definidos, sino que se desprende de ellos como capacidades a desarrollar que le den sentido a lo que se aprende con carácter transversal.

“La formación por competencias tiene su origen en las aportaciones del mundo del trabajo y ha llegado a la educación debido a la detección de la incapacidad de muchos estudiantes y profesionistas de no saber que hacer con los conocimientos adquiridos. Pensar en la aplicación o demostración de lo que se sabe en escenarios reales de trabajo e incluso en poder trasladar las habilidades básicas adquiridas o desarrolladas a otros escenarios laborales es en gran parte lo que se conoce como formación por competencias profesionales.”²⁶

La noción de competencias surge a partir de las demandas económicas empresariales para contar con personal que sepa responder hábilmente y eficazmente en el actuar de su trabajo la incorporación del término competencias al campo de la educación tiene su primera expresión en la formación profesional y tecnológica; adaptado de las tendencias de otros países que lo implementaron como Australia, Inglaterra, Canadá,

²⁵Fundación Instituto de ciencias del hombre. Los temas transversales del currículo. Junio 2005. En: <http://www.oposicionesprofesores.com/biblio/docueduc/LOS%20TEMAS%20TRANSVERSALES%20DEL%20CURRICULO.pdf>

²⁶ PÉREZ, Reynoso Miguel Ángel. La formación por competencias como alternativa educativa. Volumen V, número 145. México, enero de 2005. En: <http://www.observatorio.org/colaboraciones/perez4.html>.

es por ello que en México desde hace aproximadamente 15 años se entra con este paradigma educativo hacia la capacitación de trabajadores y preparación de cuadros técnicos y en específico los pioneros fueron los CONALEP.

Las competencias que se plantean en la RIEMS 2008 no se refieren a disciplinas específicas, sino a aspectos formativos más amplios, como la capacidad de aprender a lo largo de la vida, trabajar y relacionarse con otras personas, resolver problemas, procesar información y otros relativos a la capacidad para desenvolverse exitosamente en la vida adulta, sustituyendo de esta forma la organización tradicional de conocimientos descontextualizada.

Esta Reforma puntualiza sobre tres tipos de competencias; las cuales son: disciplinares básicas que se remite a los conocimientos comunes y generales que todo egresado de bachillerato debe poseer; genéricas que son temas transversales que se llevan hacia un contexto personal, social, económico y laboral relevantes a lo largo de la vida; y por último las profesionales que son de acuerdo a necesidades del mercado laboral con el propósito de vincular la formación profesional con las Normas Técnicas de Competencia Laboral para elevar el nivel de empleabilidad de los egresados.

En teoría con base a ello los estudiantes pueden movilizar conocimientos, habilidades y actitudes en contextos complejos, como los que caracterizan a los ámbitos personales, sociales y laborales del mundo actual, pero las críticas que han emergido a partir de ello, apuntan a que es una aberración plantear tales finalidades omitiendo el área de humanidades y en específico la filosofía que es el área de donde se desprende este tipo de racionalidad en el sujeto.

El currículo con base en la misma organización que se ha venido manejando desde 2004 en CETIS ahora tiene que incorporar competencias que están marcadas específicamente como: “Las competencias genéricas y las disciplinares básicas representan la continuidad con la educación básica al preparar a los jóvenes para afrontar su vida personal en relación con el medio social y físico que los rodea; las disciplinares extendidas capacitan a los jóvenes para cumplir requisitos demandados por la educación superior en ciertas ramas del saber; y las profesionales, básicas y extendidas, preparan a los jóvenes para desempeñarse en su vida laboral con mayores probabilidades de éxito.”²⁷

Éstas, estarán inmersas en todas las asignaturas y contenidos que se imparten para que contribuyan a la formación del estudiante como habilidades y destrezas, pero cómo se habla de competencias que encaminan a que el estudiante sea crítico, reflexivo, que se apropie de su realidad, actué en ella, la transforme haciendo juicios, argumentando,

²⁷ SEP. RIEMS. La Creación de un Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad.” Documento integrado por la Subsecretaría de Educación Media Superior de la Secretaría de Educación Pública de México. Enero 2008. http://www.sems.gob.mx/aspnv/Sistema_Nacional_Bachillerato.pdf

entendiendo su entorno, si la cuestión es el cómo se va lograr en el marco de una educación que omite el área de humanidades que es la que contribuye a desarrollar este tipo de racionalidad.

Las finalidades del currículo son incongruentes con las disciplinas que estructuran los planes y programas de estudio; por ende podemos asentar que la racionalidad que se desprende del modelo educativo de CETIS en la concreción curricular se construye implícitamente a partir de reproducir una lógica de pensamiento desde lo técnico-instrumental; la cual es acorde a responder a necesidades productivas sobre el desvanecimiento de un pensamiento de corte crítico reduciendo lo humano ante la tecnificación del hombre como un sujeto pragmático más allá de la constitución de un razonamiento socio-histórico.

Es por ello, que a partir de la inclinación de un modelo pedagógico como paradigma que da cuenta de cómo es la realidad educativa se va delineando la racionalidad que guiará un proyecto educativo correspondiente al ideal de hombre que se pretende formar; lo cual es llevado a cabo ante la orientación de teorías educativas que estructuran al modelo educativo concretándose directamente desde el currículum que mediante la elección y estructura del conocimiento seleccionado se legitima una lógica de pensamiento.

El modelo pedagógico que da soporte a la lógica curricular de CETIS se basa en un corpus teórico que responde a la racionalidad del paradigma de la escuela tradicional incongruente con los planteamientos del modelo educativo constructivista basado en competencias que le da sustento en la actualidad al modelo educativo de los CETIS; sin embargo el hilo conductor sigue siendo el mismo mecanización del saber, control y regulación de conductas, productividad, conocimientos y ahora habilidades y destrezas que sean aplicables a contextos específicos laborales, todo con relación hacia la eficacia, funcionalidad y lo pragmático; lo cual nos permite afirmar esa tendencia técnico-instrumental que educa a los estudiantes a pesar de nuevos planteamientos, principios y finalidades vertidos en una diferente forma de organizar y seleccionar los conocimientos.

II.2- La práctica educativa técnico-instrumental de los actores educativos: docente-alumno, en el Modelo Educativo de CETIS.

Los docentes y alumnos que se desenvuelven dentro del acto educativo dan cuenta de una realidad en la que se han ido constituyendo y formando con base en los referentes que la sociedad ha legitimado como importantes; el hablar hoy del ellos, es hablar de todo un escenario en el que actúan y se desenvuelven, por ello mismo es cuestión de remitirnos desde el contexto que ha venido determinando sus prácticas, para tener un reflejo de lo que se vive hoy en día, ante una constante que nos obliga a la necesidad de entender el papel del estudiante y maestro en esta coyuntura histórica que muestra rasgos distintivos que los configura ante un modelo global que va delineando el actuar de estos sujetos.

Se analiza a estos actores desde su práctica; ya que ésta es definida en función de la importancia que tiene el quehacer del sujeto, porque es acción que da cuenta de sí mismo y de las concepciones que construye a partir del contexto que le rodea teniendo efecto en lo social y en lo institucionalmente escolar, donde “la práctica es la actividad objetiva, material, que se realiza de manera intencional sobre un objeto natural o social con la finalidad de transformarlo, esto es, en la praxis confluyen la objetividad y la subjetividad.”²⁸

El Modelo Educativo de CETIS toma vida por la práctica con la que se conducen los actores educativos docente-alumno; está es reflejo de muchos factores y situaciones tales como: nivel económico, escolaridad previa, problemas familiares, contexto social-político, proyecto de vida, motivación, prioridades, etc. mil situaciones se podrían enunciar para referir la realidad que ha dado pie a que este tipo de modalidad de estudio reproduzca la lógica técnico instrumental que enfoca nuestra mirada al mundo de una forma mecanizada donde se permanece inerte.

“En el trayecto hemos estado sujetos a la influencia de las instituciones educativas dentro de las cuales nos hemos formado [...] por lo que contamos con concepciones intuitivas de enseñar y aprender, profundamente arraigadas en nosotros, producto de nuestras propias experiencias, que regulan nuestras relaciones pedagógicas.”²⁹

Esto se refiere a una carga ideológica que determina nuestro quehacer cotidiano reflejo de nuestras prácticas, las cuales en el contexto que líneas arriba ya se ha señalado responde a un panorama poco alentador que es incongruente con el actuar que se pretende para el docente y el alumno dentro del Modelo Educativo de CETIS, constituyéndose así como otra más de las contradicciones educativas que se analizan en este trabajo.

Políticas, estadísticas, números; reflejan parte de lo que hoy en día es nuestro mundo al relacionarlo con el nivel educativo, mostrándonos una mirada no muy alentadora del

²⁸ CERDA, Michel Alma Dea. Nosotros los maestros. Concepciones de los docentes sobre su quehacer. Ed. UPN, México, 2001, p. 31.

²⁹ PANSZA, Margarita (Et. Al). Fundamentación de la Didáctica. Volumen I Ed. Gernika, México, 2005, p. 88-89.

entorno en el que nos desenvolvemos y dentro del cual el estudiante que se encuentra inmerso en vías de construirse a sí mismo y encaminarse a cursar una educación de nivel medio superior ha sido objeto de una lógica de pensamiento pragmática, aunado a ello el maestro ha destacado de la misma forma por un actuar mecanizado.

Ante ello, en primera instancia, hablar de la juventud en esta época, es hablar de una generación que enfrenta nuevos retos, nuevas oportunidades, problemáticas de diversa índole, hacia un futuro incierto que no vislumbra claramente hacia donde se orienta este sector de la población ante crueles realidades y grandes obstáculos.

El joven desde la postura donde lo ubicamos es “alguien que hace, que produce, que construye, historia –no la historia como metatemporalidad separada del sujeto- en circunstancias que él no ha elegido plenamente, pero que, a pesar de tales condiciones limitantes de posibilidad tal sujeto permanece << erguido >>, en posición <<siempre gestante>>de autodesafío sin fin”³⁰, está enfrascado en un mundo donde esa concepción es vertida desde la concepción de un sujeto mecánico, reproductor de la ideología dominante, cercado ante las limitantes del sistema, que no permiten potenciarlo como un actor activo de su realidad.

Referimos en este trabajo a un adolescente en la etapa de la juventud que va transitando por su camino de resistencia con la intención de convertirse en un sujeto socio-histórico que se caracteriza por ser una persona autónoma, con juicio propio, capaz de discernir y actuar en su mundo transformándolo, entendiendo su historia y comprendiendo su sociedad se concibe demasiado complejo ante las características que muestra el contexto actual.

Su práctica está influenciada por una lógica empobrecedora alejada de la acción-reflexión; ya que “la práctica no involucra no sólo lo que se hace, sino lo que se piensa de lo que se hace”³¹, más allá de un simple comportamiento, ésta es reflejo de nuestro pensar y de la forma en que entendemos la realidad, al momento de objetivarse debiera de ir cargada de un proceso de concientización, pero, esto no es así, porque el actuar por inercia ante lo que las esferas de poder han legitimado como verdadero para hacer tiene mayor carga.

El estudiante de CETIS, es un joven que no destaca por su participación, que se encuentra en un periodo de incertidumbres, desapegado a un proyecto de vida que le de direccionalidad, poco interesado en sus estudios; donde esta etapa de juventud por la cual transitan los alumnos es un “periodo de crisis de identidad y de confusión en la idea que el adolescente se hace a sí mismo, y durante la cual se busca a sí mismo y ensaya diferentes papeles.”³²

³⁰ ZEMELMAN Merino, Hugo. Necesidad de conciencia. Ed. Antrophos. México, 2002, p. XIV.

³¹ CERDA, Michel Alma Dea. op. cit. p. 32

³² COLEMAN, James. Inserción de los jóvenes en una sociedad de cambio. OCDE/CERI. Ed. Narcea, Madrid, 1989, p. 29.

Ante estas características que determinan la práctica del estudiante el docente tiene que enfrentar una fase crucial en los alumnos para su desarrollo de constitución de sujetos socio-históricos; en esta coyuntura histórica los jóvenes traen marcado signos en su práctica cotidiana de conflicto al no encontrar nada definido, no tienen proyectos, no se construyen a sí mismos, no ven en su entorno una figura que los encamine, no se hacen presentes en su entorno, pasan su transcurso en la escuela por obligación.

El joven estudiante no solo es un ser biológico que cambia en su fisicalidad, si no es un ser socio-histórico que trasciende en el tiempo entendiendo y actuando en la sociedad, atravesando por un periodo transiciones en su forma de ser, pensar y aprehender e integrar el saber que determinaran con gran fuerza su tránsito por la vida; el joven se encuentra en una etapa importante de formación que está siendo opacada y transgredida por cercas parametrales.

Para entender la práctica de los estudiantes en CETIS partimos de que la juventud en México muestra tendencias negativas para su desarrollo; ya que al referir los resultados que arrojó la Encuesta Nacional de Juventud 2005, podemos enunciar datos muy importantes que dan cuenta de ese empobrecimiento que se está gestando hacia la confirmación de sujetos socio-históricos, vislumbrando con mayor invasión la lógica técnico-instrumental hacia la consolidación de sujetos pragmáticos ; ya que los estudiantes de hoy están más enfocados a lo laborar, la cuestión del trabajo ocupa un lugar importante dentro de sus decisiones y de sus necesidades más importantes.

“Las razones que tienen para elegir estudiar están ligadas a la posibilidad de contar con un buen trabajo (58.4%), es decir, la educación vista como posibilidad de ascenso y movilidad social; como segunda opción la obtención de conocimientos (37.6%), seguida por la posibilidad para ganar más dinero (23.7%)”³³ es por ello el amplio interés de tales modalidades de estudio, sin embargo es una contrariedad partir de esta situación para enfatizar sobre un modelo educativo encaminado a formar alumnos críticos, autónomos y transformadores si la realidad de la matrícula que ingresa al CETIS es guiada por otros objetivos.

Entre los 15 y 17 años es la edad más crucial para la deserción educativa, siendo el motivo de mayor peso el tener que trabajar (42.4%), ya que la proporción de jóvenes que trabajan y que aportan económicamente a su hogar, son ocho de cada 10; lo cual da cuenta de las contradicciones del llamado progreso por medio de políticas neoliberales y el nuevo orden económico; ya que la realidad que hoy les pinta a los jóvenes es difícil, las oportunidades laborales y los ingresos monetarios son deficientes, por lo cual cierto sector de la población decide estudiar algo que le reditué económicamente a corto plazo, siendo que esto ya no es garantía, al encontrar que la fuente de trabajo que se demanda más, es la mano de obra calificada, siendo ésta poco remunerada y valorada.

³³ Instituto Mexicano de la Juventud. Centro de Investigación sobre juventud. Encuesta Nacional de Juventud 2005. Resultados preliminares. En: <http://e-lecciones.net/novedades/archivos/jovenesMex.pdf>

La Encuesta Nacional de Juventud refiere dentro del rango de salario o sueldo, que el 31% de los jóvenes no están cómodos con los ingresos que obtienen; ya que la situación por la que atraviesa el país está conformada por una gran masa de pobreza y por un pequeño círculo donde se concentran las riquezas.

Reflejo de ello, es que los jóvenes quieren salir de esa situación y vislumbran a la educación como uno de los elementos más importantes para conseguir trabajo, a expensas de otorgarle un papel importante como medio de formación de sí mismo, de vínculo hacia la cultura, de acercamiento a la realidad, de ser una fuente de conocimientos socio-históricos, más allá de un simple centro de preparación para lo laboral.

Modalidad de estudios como el CETIS es una vía rápida que vislumbran los estudiantes para afrontar estas situaciones que son de mayor importancia en su vida; ante esto, su práctica va ligada a la falta de participación e interés en intervenir en su contexto, los jóvenes están poco o nada interesados en la política y escasos son los involucrados en cuestiones de interés público; estos ángulos son parte del escenario donde se construyen los sujetos socio-históricos, esos que se plantan en su realidad, la transforman y actúan en ella, ámbito que no debiera ser ajeno a ellos, desde ahí es desde donde se hacen presentes, reconocen su presente, cuestionan esas estructuras, analizan las problemáticas que suceden a diario y forman parte de su historia como actores de ella, no solo como un simple espectador que no tiene cabida para ser partícipe.

“Los jóvenes de la actualidad muestran características diferentes a las generaciones anteriores, de acuerdo con la CEPAL enfrentan múltiples paradojas entre las que se encuentran: gozar de más acceso a la educación (básica) y menos empleo; más acceso de información, redes informáticas y menos al poder y a espacios decisorios de la sociedad; son más aptos para el cambio productivo, pero más excluidos de este; hace algunas décadas los jóvenes se redefinían como protagonistas de la época del gran cambio social; hoy se redefinen desde el discurso público como objeto de políticas sociales y sujetos de derecho.”³⁴

El alumno que se encuentra inscrito en CETIS no es tomado en cuenta como actor de cambio, es abordado como un número más de egreso, un número más para el engrane laboral; el cual cada día se esfuma en plena etapa potenciabile de desarrollo formativo; pasa indiferente por este transcurso de su escolaridad, es un hecho que la práctica que lleva dista mucho de lo que se pretende para un joven en esa edad, reflejo de ello es el rendimiento escolar, la deserción, el aprovechamiento, los compromisos escolares y su proyección a futuro.

El docente no se encarga de transformar esa realidad, él solo se faculta el ser transmisor de conocimientos y llevar su quehacer educativo con respecto al cumplimiento de lo establecido; por lo cual está problemática se sigue reproduciendo al no abordarla desde el análisis y reflexión de la práctica del docente.

³⁴ GARCÍA, Soberanes Algeysa. op. cit. p. 80.

El estudiante de CETIS se encuentra en un proceso educativo fundamental para su formación posterior, “en esta etapa de la vida de cada ser humano se caracteriza por la innovación, la creatividad y las ganas de cambiar la estructura social existente [...] desgraciadamente en la actualidad las acciones encaminadas a la potencialización de los jóvenes y su participación e inclusión son tardías y no responden a las necesidades actuales en políticas públicas.”³⁵

Por ello mismo el sujeto se encuentra sumergido en una realidad parametral, donde no encuentra espacios para desarrollarse o guías que le permitan constituirse como una persona crítica, que se pueda parar en su mundo a cuestionar lo que le rodea y apropiarse de él para transformarlo.

El docente dentro de este marco juega un papel importante al refutar con su práctica esta situación; enfrentarse a grupos con estas características le es difícil, o bien a normalizado esta realidad en los estudiantes y se mantiene inerte a ello, por lo cual sigue reproduciendo la falta de interés, participación, y apropiación de conocimientos que repercutan en un proceso formativo, dejando de lado la concepción de práctica como praxis.

“Aun sin saberlo, el profesor dispone de concepciones de enseñanza-aprendizaje que determinarán su práctica docente.”³⁶ Él en su camino de constituirse como docente ha estado influenciado por la ideología dominante que marca las directrices para conducirse ante los procesos educativos; su quehacer va en relación a su educación, a la formación que ha recibido para impartir clases.

Los docentes que forman la plantilla de CETIS, no cuentan con estudios pedagógicos ni con cursos de actualización que sean la orientación para conducirse; por lo cual ellos formulan y determinan las concepciones que consideren más adecuadas para abordar el proceso de enseñanza-aprendizaje, desde paradigmas muy arraigados que siguen reproduciendo y que no cuestionan si son los más aptos para la realidad educativa que viven.

“En el mayor número de los casos, los profesores son profesionistas que se dedican a la docencia, apoyados en la preparación y conocimientos propios de su especialidad, y su acercamiento a los grupos está condicionado por concepciones docentes intuitivas derivadas del sentido común.”³⁷

Lo anterior es reflejo de la educación que están propiciando en los estudiantes distante de potenciar una formación integral, esto porque la reflexión y el análisis de su propia

³⁵ GONZÁLEZ, Landa Maroliva. Jóvenes, organizaciones juveniles y cohesión social. Red Global de Acción Juvenil, Mayo, 2008. <http://www.takingitglobal.org/express/panorama/article.html?ContentID=20173&start=5400>.

³⁶ PANSZA, Margarita (Et. Al). op. cit. p. 88

³⁷ *Ibíd.*, p.74-75.

práctica es carente, las diversas relaciones sociales, económicas, políticas e ideológicas le han condicionado su actividad hacia la automatización y sistematización.

Para Citlali Aguilar el concepto de práctica docente es aquel “proceso en el que los profesores cotidianamente construyen su trabajo a partir de la interrelación con otros sujetos del ámbito escolar. De esta manera, las diversas formas que la práctica docente puede adquirir son el producto de las diversas interacciones que los sujetos realizan, y en las que tanto la institución escolar como los propios sujetos modifican.”³⁸

Sin embargo, al analizar que la práctica docente ha sido mediatizada por una lógica instrumental reductora, cerrada poco flexible para plantear cambios, generar propuestas, se ha impedido o dificultado abordar la forma de trabajo desde otros marcos a los establecidos institucionalmente; por lo mismo él se adapta a este entorno que lo aleja de constituirse como un sujeto socio histórico que potencie en sus alumnos los mismos ideales de resistencia y de transformación.

El no cuestionar su práctica y no problematizarla impide que su actuar al momento de interactuar con los estudiantes vaya en relación a la praxis; el fundamento teórico se queda en un plano abstracto que no es llevado por un proceso de concientización que repercute en la acción; por eso mismo el docente de CETIS no cumple con los principios que se pretenden en el nuevo modelo educativo.

“En este contexto, adquieren nuevo sentido varias alarmas del pensamiento actual: por qué se evaporan las utopías y a casi nadie le importa tenerlas; por qué los jóvenes viven en el instante; a qué se debe que no se interesen por la historia, ni por tener historia y miren con escepticismo o indiferencia a quienes hablan de futuro.”³⁹ Planteamientos que van ligados dentro del ámbito educativo a la relación alumno-maestro; ya que ambos siguen reproduciendo un círculo de no participación, de no interés por indagar, cuestionar, reflexionar acerca de la realidad para hacerse presente en ella, actuar y apropiarse de ella.

Interrogantes fuertes que nos hacen cuestionar una constante decadencia donde los estudiantes y docentes de CETIS no se vislumbran, ni se construyen como sujetos socio-históricos, ya que formarse desde este ángulo implica existir en su mundo, otorgarle sentido a sus prácticas, transformarlo, actuado en el, como plantea Paulo Freire que la posición del hombre ante su mundo no es solo estando en él, sino más bien con él, es decir no solo ser un sujeto que se agota en la pasividad, sino lanzándose a la apropiación de él con actos creativos, de construcción y reconstrucción.

Eso nos hace referencia a ubicar al sujeto desde una conciencia histórica la cual se visualiza como un “modo de pensar y actuar en el mundo; además de sus funciones gnoseológicas, conforma el imperativo ético para no quedar atrapados en los espacios

³⁸ CERDA, Michel Alma Dea. op. cit. p. 29

³⁹ GARCÍA, Canclini. Diferentes, Desiguales y Desconectados. Ed. Gedisa, Argentina, 2004, p. 168.

de realidad definidos por las determinaciones del discurso del poder, y que nos orientan a pensar al sujeto desde el movimiento de su misma interioridad.”⁴⁰

Docente y alumno, sujetos que están inmersos en el mundo, que lo trasciende por que entiende su temporalidad, su presente, porque actúa en él y lo modifica estando dentro de él; sin embargo ha caído en la pasividad de dejarse arrastrar como un simple espectador que deja pasar y transcurrir su realidad, no interviniendo en ella, no existe solo vive, ya que está oprimido por cercos de una lógica dominante.

La modalidad de Estudios en CETIS no enfoca tanto al estudiante como al docente desde ese ángulo de actores socio-históricos, ni pretende que su quehacer vaya ligado a esos principios; ya que lo funcional para el mercado es lo productivo respondiendo a lo inmediato técnicamente calificado sin romper las estructuras; aún cuando en el modelo educativo planteado señale otro tipo de perfil del alumno y del docente las contradicciones educativas en la práctica escolar cotidiana son evidentes.

Teniendo que el joven y maestro que se configuran hoy, se encuentran inmersos en relaciones de un modelo económico que los enmarca como mano de obra para el desempeño de actividades productivas, prometiendo nuevos roles a desempeñar y una vida con signos de modernidad donde “a las nuevas generaciones se les propone globalizarse como trabajadores y como consumidores. Como trabajadores, se les ofrece integrarse a un mercado liberal más exigente en calificación técnica, flexible, por tanto inestable, cada vez con menos protección de derechos laborales y de salud, sin negociaciones colectivas ni sindicatos, donde deben buscar más educación para finalmente hallar menos oportunidades.”⁴¹

Este escenario que se vive a diario en el bachillerato tecnológico de CETIS desprendido de las prácticas de los actores educativos es al que se enfrenta la juventud de estudiantes y el que aborda el maestro; un panorama poco alentador para un proceso formativo crítico, estos actores educativos son capaces de romper y resistirse a la lógica dominante, sin embargo han permanecido en la pasividad por que el entorno así los ha orillado y ha si los ha encasillado, viendo como la única opción desempeñar el papel que tienen que cumplir o que está estipulado.

Por un lado el alumno de CETIS ingresa a este tipo de modalidad de estudios por que necesita certificarse para encontrar trabajo y solventar sus problemas económicos, ya que gran parte de la matrícula inscrita se encuentra en una situación económica no muy favorable con necesidades monetarias, más no intereses de superarse intelectualmente.

“México cuenta con jóvenes que viven con la esperanza de encontrar un empleo estable, mientras el tiempo sigue corriendo y las oportunidades para integrarse socioeconómicamente se desvanecen. Estos jóvenes ya no piensan como cambiar el

⁴⁰ ZEMELMAN Merino, Hugo. op. cit. Necesidad de conciencia. p. 5.

⁴¹ GARCÍA, Canclini. op. cit. p. 168-169.

mundo sino en que es lo que tendrán que hacer el día de mañana para asegurarse un sustento.”⁴²

La realidad que enfrentan hoy los jóvenes con respecto a las oportunidades laborales con una educación de bachillerato tecnológico como lo es en los Centros de Estudios Tecnológicos Industrial y de Servicios son muy distantes a lo esperado y a lo estipulado por el marco que estructura el modelo educativo; ya que actualmente el área para insertarse brinda trabajos poco remunerados que no permiten acceder a una calidad de vida con condiciones óptimas, y aunado a ello si tenemos que día a día las nuevas tecnologías van cambiando, los bachilleres técnicos quedan descalificados para desempeñarse.

El panorama a futuro es desalentador, las herramientas que se les brindan a los estudiantes ante una educación media superior técnica son limitadas y alejadas de la construcción de sujetos que se apropien de su realidad y eso es reflejo de la sociedad que se está construyendo, “esto pre-supone un rezago en el emprendimiento social a futuro, ya que la falta de interés de los jóvenes por tomar espacios que les pertenecen y empoderarse para llevar a la práctica sus ideas y así garantizar un mejor desarrollo resulta en falta de emprendedores sociales, los cuales se forman en la etapa joven y continúan innovando a nivel social en la etapa adulta.”⁴³

Parte de las contradicciones educativas las encontramos en el ideal de estudiante que se pretende formar en los CETIS ya que éste dista mucho de la realidad, se enuncia que el perfil⁴⁴ deseable está encaminado a que éstos sean agentes sociales de cambio para el desarrollo social donde eje directriz de este cambio de modelo educativo gira entorno a los siguientes planteamientos hacia el alumno:

- Se reconocen como el elemento fundamental del proceso de aprendizaje; demandan y cumplen con las condiciones educativas indispensables para su formación.
- Tienen interés por saber y gusto por aprender, y desarrollan la curiosidad, la creatividad y el pensamiento complejo.
- Están motivados para permanecer y terminar sus estudios en los tiempos revistos.
- Tienen información oportuna y permanente sobre su avance y los conocimientos que han adquirido, y la aprovechan para tomar mejores decisiones.
- Identifican lo que requieren aprender y desarrollan estrategias para lograrlo.
- Desarrollan habilidades y hábitos de estudio.
- Apoyan sus actividades de formación en el uso intensivo y adecuado de las tecnologías de la información y comunicación.

Contrariedad ya que desde este nuevo modelo educativo el educando es enfocado como un sujeto de aprendizaje constructivista por lo cual “la naturaleza construida del

⁴²GONZÁLEZ, Landa Maroliva. op. cit.

⁴³ Ídem.

⁴⁴ Consejo del Sistema Nacional de Educación Tecnológica. Modelo de la Educación Media Superior Tecnológica. Edición 2004, México, p. 33. En: http://cosdac.sems.com.mx/publicaciones_detalle.php?seccion=siete&idpub=37

sujeto constructivista no tendría ninguna importancia sino fuese por los efectos de poder que conlleva. Al producir este niño, ese individuo racionalmente normal, esa criatura cognitiva, racional, el constructivismo como pone de manifiesto Walkerdine (Popkewitz), efectúa procesos vitales de inclusión y de exclusión. El constructivismo es un dispositivo de normalización.”⁴⁵

Desde esta postura se sigue reforzando la realidad de la juventud que líneas arriba ya se había planteado, que implica no trascender, no romper con los parámetros, siendo guiados y controlados por los intereses de la lógica dominante y por ende el perfil de egreso que propone el CETIS no concuerda con la realidad porque no se puede llevar de esa forma ante tal lógica.

“La descripción constructivista del niño cognitivo y de los procesos escolares de aprendizaje es narrada como el punto culminante de una historia cada vez más científica de la comprensión de la mente humana.”⁴⁶ Noción que ubica al joven de hoy cómo un sujeto controlable, biológico que lo desligándolo de lo social y orientándolo hacia la mecanicidad en su actuar.

Ese perfil de estudiante en su fundamento teórico es muy alentador, ya que eso es lo que necesita el país, jóvenes emprendedores, agentes de su realidad y de su propio proceso de aprendizaje, que los conduzca a apropiarse del conocimiento y aplicarlo para transformar su entorno, lo cual será reflejo socialmente de progreso; sin embargo es una contradicción educativa presente en la realidad, esto no es logrado debido al contexto social-económico-político que está marcando una lógica dominante ajena a ese perfil de sujetos, ya que en la práctica eso no es redituable para las necesidades que se demandan en este momento.

El estudiante en esta etapa de formación se va delineando y conformando por su paso por el CETIS, ante un modelo que postula un ser social transformador, otorgándole un papel central como actor de cambio de su realidad y de sí mismo, con habilidades y destrezas para aplicar las nuevas tecnologías a su entorno, lo cual se evapora al observar el panorama que los jóvenes viven hoy, ante un decaimiento de participación del alumno en su propio proceso de configurarse a sí mismo y formarse, lo cual no lleva a apropiarse de ese perfil.

Fuerte contradicción educativa que la lógica técnico instrumental ha seguido reproduciendo en los jóvenes estudiantes de los CETIS, no trascendiendo con ello en la construcción de sujetos socio-históricos que se apropien de su realidad y que actúen en ella.

Por otro lado siguiendo esa lógica, el docente también está cargado de todos estos matices que delimitan su práctica y su forma de relacionarse con el alumno; ya que en el quehacer cotidiano en CETIS vemos como la mayoría de los maestros no cuentan con una formación enfocada a la docencia, se autodirigen por concepciones educativas

⁴⁵ TADEU Da Silva Tomaz. Op. cit. p. 12.

⁴⁶ *Ibíd.*, p. 14.

que han considerado las más apropiadas, las cuales se desencadenan por la ideología y contexto que los ha determinado a lo largo de su labor en la educación.

Contradicción educativa es querer cambiar de un día para otro esta realidad que ha distinguido al docente, ahora se le pide que de un giro completamente a su práctica para cumplir con el nuevo modelo educativo; sin embargo esto ha sido totalmente difícil ya que ellos no están formados para abordar desde otro enfoque su trabajo aunado a que no hay cursos de actualización que les brinden herramientas para enfrentar este cambio de paradigma, por lo mismo no se han cumplido los objetivos de aprendizaje deseados.

Se plantea una práctica ideal para el docente de CETIS desde el nuevo modelo educativo, el cual enuncia concebirlo como actor fundamental que representa y da vida a la propuesta educativa, siendo pieza clave para lograr los principios de una verdadera formación al ser facilitador de aprendizajes, sin embargo esto está descontextualizado ya que no toman en cuenta la carga dominante de racionalidad técnico-instrumental que trae muy arraigado el maestro, convirtiéndose en una problemática que no se ha abordado y que sigue afectando al proceso educativo, por lo cual no se puede partir desde una planta de docentes con tales dificultades y carencias para empezar a trabajar desde otros marcos.

El perfil que traza el Modelo de la Educación Media Superior Tecnológica, edición 2004 diseñado por el Consejo del Sistema Nacional de Educación Tecnológica hacia el docente de CETIS es el siguiente:

- Poseer una formación académica, docente, tecnológica y cultural acorde con la función educativa que desempeñan.
- Tener disposición para el trabajo colaborativo e interdisciplinario, y ser abiertos a la crítica.
- Apreciar su trabajo docente, proyectar actitudes positivas en sus alumnos y obtener el reconocimiento de la comunidad.
- Poseer autoridad moral para transmitir valores.
- Dominar los procesos que favorecen la generación, apropiación y aplicación del conocimiento.
- Satisfacer las necesidades de aprendizaje, con atención y respeto a las particularidades de los estudiantes.
- Despertar en los estudiantes el interés, la motivación y el gusto por aprender, y estimular la curiosidad, la creatividad y el pensamiento complejo.
- Fomentar la comunicación y el trabajo en equipo.
- Orientar y apoyar a los estudiantes, con base en la comprensión de las características y actitudes propias de los jóvenes.
- Hacer un uso intensivo de las tecnologías de la información y la comunicación, y promover su aplicación responsable dentro y fuera del aula.
- Desarrollar acciones formativas para sus estudiantes, en vinculación con los sectores público, privado y social.
- Desarrollar sus actividades docentes de acuerdo con los principios de la formación tecnológica.
- Participar activamente en programas de actualización y superación docente.

Planteamientos muy alejados de la realidad; ya que la contratación de los docentes que se hace es en función de áreas de conocimiento, más no de aptitudes de la anterior índole; en la educación medio superior no existe una institución encargada de formar para cubrir las necesidades educativas de este nivel, por lo cual cada docente que ingresa a trabajar lo hace desde sus experiencias.

“Frecuentemente se ha dicho que el maestro se hace, realmente, en la práctica; que la experiencia es indispensable para poder llegar a compartir aquellos conocimientos profesionales. Se afirma que hay poca relación entre lo que el maestro recibe en su formación profesional y las exigencias reales del trabajo real.”⁴⁷

Una gran cantidad de los maestros que laboran en CETIS no cuentan con una formación en la docencia, son contratados profesionales de diversas licenciaturas y en su mayoría de carreras como ingenierías o disciplinas de carreras acordes a lo técnico que ejercen la docencia desde su lógica de vislumbrar el acto educativo; lo cual es reflejo de prácticas incongruentes con los planteamientos del modelo educativo, al analizar que el quehacer del maestro está poco vinculado hacia la aprehensión de conocimientos en la formación de sus estudiantes, se enfocan más a reproducir lo que requiere la institución.

Para poder cubrir ese perfil que se menciona en discurso se requiere que el maestro modifique su práctica, pero cómo hacerlo si nadie cuestiona sus prácticas, si él mismo no lo hace críticamente, si hay pocos cursos de actualización pedagógica y los que existen tienen poca difusión y solo asisten pocos, cómo hacerlo si no tienen un fuerte compromiso con la educación, la sociedad la ha devaluado tanto como generadora de cambio y de transformación que ellos han adoptado esa postura y no promueven la transformación.

La formación docente se ha venido conformando con base a una lógica tradicional donde “la naturaleza del trabajo docente y el status profesional y social del/la profesor/a están evidentemente afectados por las transformaciones sociales y culturales que caracterizan nuestro tiempo”⁴⁸ lo cual determina la lógica de su práctica enmarcada en este contexto con signos de una descalificación a la profesión.

Las exigencias que se han venido planteando a los docentes para responder a nuevos enfoques educativos que les permitan encarar reformas o políticas acordes a otros modelos ajenos a los que han guiado su práctica, se hacen difícil de lograr, porque la docencia actualmente está en declive y más en esta modalidad de estudios de bachillerato tecnológico en CETIS que es poco valuada.

⁴⁷ ROCKWELL, Elsie. Ser maestro, estudios sobre el trabajo docente. Antología. Ed. El caballito, México, 1985, p. 17.

⁴⁸ A.; DUSSEL, I; DUSCHATZKY, S. y TIRAMONTI, G. (Compiladores). La formación docente. Cultura, escuela y política. Debates y experiencias. Ed. Troquel, Buenos Aires, 1998, p.23.

Haciéndose presente el hecho donde el mismo sistema cae en el “intento por despojar al docente de la dimensión intelectual de su trabajo. Se le considera un operario en la línea de producción; su tarea es aplicar aquello que unos especialistas han hecho. Está condición de ejecutante de diversas propuestas implica en sí misma elementos de alienación de la práctica docente y del propio maestro como persona.”⁴⁹

Es por ello que hablamos de prácticas técnico instrumentales de los actores educativos: docente-alumno, porque es un ángulo que influye directamente en el resultado de los objetivos planteados por el proyecto curricular y que es evidente que esas prácticas se están resquebrajando y deshumanizando ante la lógica de pensamiento dominante.

El quehacer educativo que tanto el docente como el alumno llevan en su cotidianeidad juega un papel fundamental en la constitución de los signos que caracteriza a la realidad educativa actual en la cual se encuentran inmersos; ya que pudiendo constituirse y actuar como sujetos sociales que trascienden e intervienen en su realidad desde la conciencia crítica, se han reducido a actuar como operarios de la lógica dominante.

Esa realidad que se sigue reproduciendo en la educación medio superior del bachillerato tecnológico en CETIS va en relación a múltiples determinantes que tienen su justificación en parámetros institucionales, sociales, económicos, organizativos y políticos que son reflejo de las prácticas de los actores educativos; punto nodal que habría que poner más atención para entender la problemática que aqueja a los postulados e intereses de ese modelo educativo en los docentes y alumnos.

⁴⁹ DÍAZ Barriga, Ángel. Docente y programa. Lo institucional y lo didáctico. Ed. Aique Grupo, Argentina, segunda edición, p. 22.

II.3- Modelo didáctico en CETIS dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje: vínculo conductor de la lógica técnico-instrumental.

La racionalidad técnico-instrumental orientada al saber hacer que se ha venido legitimando desde un sistema de conocimientos que traza la estructura curricular de CETIS se normaliza en las prácticas educativas; lo cual nos obliga a remitirnos a un plano en específico: el aula, espacio donde se teje la dinámica educativa entre el docente y el alumno; personajes principales que objetivan el modelo educativo, siendo éstos quienes encauzan las contradicciones fundamentales que limitan el despliegue de potencialidades que permitan trascender esa línea de la mecanicidad en los sujetos.

El vehículo que se encuentra ligado a ello es a lo que llamamos proceso de enseñanza-aprendizaje donde intervienen un sinnúmero de elementos y concepciones que le dan sentido a esta práctica, la cual es guiada bajo el fundamento teórico del modelo educativo que le da direccionalidad y enfoque para intervenir, concretándose este proceso con base a las características del espacio áulico y a la realidad educativa que se vive.

El modelo educativo constructivista que guía actualmente a los CETIS plantea una redefinición de sus elementos centrales, para que ello impacte directamente en la concreción de los objetivos educativos planteados; por eso las nociones fundamentales de las cuales parte este enfoque es con respecto a la reconceptualización que se tenía del, aprendizaje, el estudiante, el docente, los contenidos, la evaluación, la forma didáctica de trabajo, etc. Los cuales se encuentran inmersos en los planes y programas de estudio.

Aunque el trabajo teórico que se ha reestructurado en el nuevo modelo educativo ha dado un gran salto, al dejar atrás la forma obsoleta de concebir el acto educativo y todos los elementos que estaban inmersos en ello en este tipo de instituciones, existen muchas contradicciones en la práctica que no permiten trascender hacia una verdadera formación del estudiante, esa que se definía como un proceso mediante el cual el sujeto se reconoce y actúa de forma consciente, crítica y reflexiva, creciendo en el sentido personal que será reflejo de su actuar en la realidad, construyendo y reconstruyendo el conocimiento.

Para entender las contradicciones que se encuentran en el modelo educativo de CETIS desde el diseño de los planes y programas de estudio que son los puntos de partida para llevar a cabo el proceso de enseñanza aprendizaje dentro del aula, nos valemos de la didáctica; la cual, como lo plantea José Contreras Domingo nos ofrece los fundamentos para hacer una reflexión acerca de la práctica que se vive en el aula desde los interrogantes ¿Qué?, ¿Por qué?, ¿Quién?, ¿Para qué?, ubicándose así como “la disciplina que explica los procesos de enseñanza-aprendizaje para proponer su realización consecuente con las finalidades educativas”⁵⁰.

⁵⁰ CONTRERAS, Domingo José. Enseñanza, Currículum y profesorado. Ed. AKAL, España, 1990, p. 19.

La didáctica nos permite reconocer ante la realidad que se vive en el espacio áulico qué tipo de modelo guía al acto educativo al cuestionarnos qué es lo que pasa a partir de lo establecido en el modelo educativo para entender esos procesos y mejorarlos; por lo cual haremos un acercamiento al modelo didáctico del CETIS desde las nociones que le dan vida hasta su concreción en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Partimos señalando que la educación tecnológica concebida desde los planteamientos del modelo educativo en que se sustentan los CETIS se refiere al “despliegue de procesos de aprendizaje desde su integralidad, es decir, de procesos en los que se pone en juego tanto la objetividad como la subjetividad porque quienes estudian son considerados como sujetos de aprendizaje y no objetos de enseñanza.”⁵¹ Este principio se vuelve fundamental ya que a partir de ello gira el proceso de enseñanza-aprendizaje distando mucho en el quehacer cotidiano.

La educación tecnológica se asienta solo por el abordaje de materias en áreas técnicas, es ubicada como de utilidad, mal entendida como preparación, habilitación y capacitación en el ámbito del saber hacer hacia demandas que imponen los avances tecnológicos, ésta se sigue abordando desde lo pragmático y lo objetivo, donde el docente imparte sus clases sin un trabajo que permita el entendimiento y aprehensión de contenidos, por lo cual no existe un despliegue de procesos de aprendizaje que permitan lograr está finalidad; y es así que se lleva una práctica mecánica que encasilla al estudiante como un objeto.

Cuestión que es guiada bajo un proceso de enseñanza-aprendizaje que se vale de elementos tradicionales de control, ante la figura docente que dirija, la cual es poseedora del saber y transmisor de información, con la finalidad de obtener de los estudiantes resultados de aprendizaje concebidos como rendimiento académico.

Lo anterior está muy alejado del modelo educativo ya que éste parte de la reconceptualización de aprendizaje como una “construcción personal que requiere de jóvenes interesados, motivados, dispuestos a aportar sus saberes previos y toda su experiencia; de igual forma necesitamos un facilitador que plantee retos apoye en las dificultades y propicie el crecimiento de los estudiantes.”⁵²

Un modelo basado en el aprendizaje que es el eje central para llevar a cabo la dinámica educativa encaminado al logro de la autonomía del sujeto y la plena responsabilidad de su formación académica con base en el apoyo de un docente que funja cómo la persona encargada de potenciarlo; sin embargo estos planteamientos distan mucho del trabajo realizado en el aula por parte de estos dos actores.

La enseñanza que se lleva a cabo en el salón de clases corre a cargo totalmente del docente; quien opta por una instrucción tradicional, expositiva y normativa, aún cuando

⁵¹ SEP, Coordinación Sectorial de Desarrollo Académico. Segunda versión del programa de Ciencia, Tecnología, Sociedad y Valores. Periodo: Marzo-diciembre 2007, México. En: <http://cosdac.sems.gob.mx/programas.php>.

⁵² SEP, Coordinación Sectorial de Desarrollo Académico. Segunda versión del programa de Ciencia, Tecnología, Sociedad y Valores. Periodo: Marzo-diciembre 2007, México. En: <http://cosdac.sems.gob.mx/programas.php>.

se quiere romper con esas concepciones y trascender hacia otro paradigma educativo que ubique a la enseñanza como “un proceso mediante el cual es posible desplegar en los educandos la curiosidad, la imaginación, la fantasía y la capacidad de interrogarse e interrogar a la realidad.”⁵³

Trabajo centrado en el docente que es quien se encargará de poner ante los estudiantes el ambiente necesario para que aprendan, haciendo uso de todas las herramientas metodológicas que lo posibiliten, pero esta concepción está muy alejada de la práctica que se vive; ya que esta es simplemente una actividad mecánica y rutinaria.

Es aquí donde remitimos a la función que están llevando a cabo el docente y el alumno en este proceso de enseñanza-aprendizaje; ya que el papel que desempeñan estos actores no responde a la reconceptualización que describe su perfil para cumplir los objetivos planteados donde refiere al “profesor como mediador entre el conocimiento y el aprendizaje, y al estudiante en el centro del proceso educativo.”⁵⁴

Esto es un gran reto, porque la educación tradicional se ha venido estancando con tanta fuerza que ha costado mucho empezar a trabajar de diferente forma; ahora el docente y el alumno tienen que adoptar otras características a las cuales no están acostumbrados a responder, por lo cual es más sencillo seguir reproduciendo los mismos patrones educativos.

En la dinámica cotidiana dentro del aula en el CETIS se vive una situación poco alentadora: estudiantes con bajos rendimientos, desinteresados de la educación, pasivos, con rendimientos académicos bajos, que esperan todo del docente, poco participativos; vemos un docente que se enfrenta a circunstancias complejas, desarmado para abordar estas problemáticas, con grupos de hasta 50 estudiantes que demandan diferentes necesidades, sin un programa de trabajo para el docente por parte de la institución que lo apoye para abordar desde el nuevo enfoque el trabajo en el salón de clases.

Fue muy sencillo plantear a un alumno que “es responsable último de su propio proceso de aprendizaje. Él es quien construye (o reconstruye) los saberes de su grupo cultural y es un sujeto activo cuando manipula, explora, descubre o inventa, e incluso cuando lee o escucha la exposición de otros.”⁵⁵ Sin embargo en el proceso de enseñanza-aprendizaje cotidiano que se vive en el aula nos encontramos con un alumno que muestra poca participación e intervención en la dinámica de la clase, el ser partícipe de su formación en la apropiación del conocimiento dentro del acto educativo está en la mayoría de los estudiantes muy alejado.

Se observa un alumno que no tiene interés ni motivación por aprender, un alumno con apatía ante los conocimientos que los integra sin sentido y significado alguno, un

⁵³ Ídem.

⁵⁴ SEP, Coordinación Sectorial de Desarrollo Académico. Tercera versión del programa de Estudios Lectura, expresión oral y escrita. Periodo Enero 2009, México. En: <http://cosdac.sems.gob.mx/programas.php>

⁵⁵ Ídem.

alumno que solo reproduce la información que absorbe; donde la noción de agente social de transformación se queda en un plano discursivo; ya que ante tal actitud que adoptan en las clases, no se construyen como sujetos sociales que entienden e intervienen en su realidad.

Un estudiante que actúa por inercia, que no dialoga con el maestro, ni con sus propios compañeros, que no argumenta, que le es más fácil copiar del otro, que le es difícil expresarse, que no investiga, que no se hace presente, que solo deja el tiempo transcurrir, sin iniciativa, sin ímpetu de transformarse a sí mismo y a las estructuras que encuentra a su paso, sin ganas de estudiar, haciéndose presente solo por acreditar las materias, en poco acercamiento con el docente; es un estudiante que no trabaja en su proceso de formación.

El trabajo del docente, que si bien “tiene como función organizar los procesos de construcción del alumno con el saber colectivo culturalmente integrado. La función del profesor no se limita a crear condiciones óptimas para que el alumno despliegue una actividad mental constructiva, sino que debe orientar y guiar explícita y deliberadamente dicha actividad.”

Ahora el docente funge como facilitador, el cual tiene que conducir hacia procesos de enseñanza que posibiliten aprendizajes significativos que potencien las capacidades de los estudiantes, que logren que éstos sean participes activos, que intervengan y que haya un trabajo conjunto de aportación y construcción entre todos los integrantes que conforman el aula.

Sin embargo para los maestros ha sido muy complicado adaptarse a esta forma nueva forma de trabajo, ya que implica mayores responsabilidades, mayor interacción con los alumnos, mayor trabajo e implementación por parte del docente de estrategias, y por eso a pesar de que este modelo se empezó a implementar desde el 2004 es fecha que no se han podido lograr los objetivos señalados, porque ni el docente ni el alumno les interesa cambiar los paradigmas educativos.

El docente encuentra muchas problemáticas con este modelo, escépticos de que propicie buenos resultados, realizan su trabajo desde su lógica e implementándolo con sus propios medios; ya que no recibieron cursos de actualización para abordar el programa de estudios.

Aunque el docente ante los programas de estudio que se diseñaron tiene todo puesto sobre la mesa para cumplir con su trabajo no se logran tales objetivos; porque los programas educativos de las diversas áreas asignaturas que plantea el nuevo modelo educativo no están la mayoría de las veces a su disposición, ellos no tienen acceso a ellos; por lo cual siguen desprovistos para enfrentar los nuevos retos en el aula.

Se plantea que “el facilitador tiene varias herramientas, entre ellas el diseño de las secuencias didácticas, que son la principal estrategia de intervención educativa; implican la planeación de cómo enseñar, determinar tiempos, seleccionar contenidos, medios, recursos, competencias genéricas y disciplinares etc., lo que conlleva a valorar si las actividades programadas serán significativas para los estudiantes y si los

profesores están atendiendo la diversidad de caracteres de los jóvenes que se tienen en el aula. Ambos –alumnos y profesores- son fundamentales.”⁵⁶

Sin embargo está es una fuerte contradicción ya que el docente desconoce todo ello y le es ajeno, la institución no les hace llegar estos documentos para que orienten su práctica; aunado a ello, la infraestructura, auditorios, materiales audiovisuales, rota folios, cañones son insuficientes; así como fuentes de referencia en sus bibliotecas son escasas y no permite que el docente pueda realizar su plan de trabajo con respecto al enfoque planteado y de está forma se acopla con los medios tradicionales que encuentra: pizarrón para exponer.

Este modelo educativo plantea un modelo didáctico diseñado para abordar las asignaturas sobre competencias, ejes transversales y éste no se lleva a cabo, porque el docente desconoce los fundamentos para integrar y relacionar los contenidos con habilidades, aptitudes y capacidades que sean aplicables a su vida social; aunado a ello la situación del aula no lo favorece por cuestión de tiempos, numero de estudiantes, disposición para trabajar por parte del maestro y del alumno, recursos, infraestructura, materiales, etc.

El proceso de enseñanza-aprendizaje que se lleva dentro de las aulas de los CETIS, se sigue presentado una modelo tradicional, donde el docente transmite información que para los estudiantes queda en un plano descontextualizado, donde no hay una vinculación de lo que aprenden a la resolución de problemas de su vida cotidiana con plena consciencia de ello, por lo cual el papel que desempeña el alumno en esta construcción de aprendizajes se queda en el plano de la reproducción de información desde un marco memorístico y esas habilidades, conocimientos y destrezas son poco explotadas ante el marco didáctico que se lleva dentro del aula tanto por parte del docente como del alumno.

Es desde este marco donde se observa el verbalismo que “constituye uno de los obstáculos más serios de la escuela tradicional, donde la exposición por parte del profesor sustituye de manera sustantiva otro tipo de experiencias como pueden ser la lectura en fuentes directas, la observación, la experimentación, etc., convirtiendo así la ciencia en algo estático y al profesor en un mediador entre el alumno y el objeto de conocimiento. La dependencia que se establece entre el profesor y el alumno, retarda la evolución afectiva de este último infantilizándolo y favoreciendo su incorporación acrítica en el sistema de las relaciones sociales.”⁵⁷

Problemática que el docente y alumno viven a diario y que se ha normalizado; ya que por parte del primero su recurso es lo expositivo, ese verbalismo del que sea habla en donde sólo interviene él y no hay interacción con el otro; al enfrentarse a un grupo que no participa, que le es difícil expresarse, compartir y argumentar sus ideas, que no

⁵⁶ Ídem.

⁵⁷ PANSZA, Margarita (Et. Al). op. cit. p. 51-52

investiga, que no analiza, que no muestra un entendimiento de los contenidos, sigue reproduciendo ese ciclo de enseñanza-aprendizaje

“En la escuela, profesores y alumnos viven enajenados y, sin darse cuenta asumen los roles complementarios que la institución les adjudica: el profesor es la autoridad que sabe y que dentro de los límites del aula toma decisiones (siempre dentro de lo que le es permitido por la institución); el alumno, que no sabe, es un subordinado que acata, que está dispuesto a depender de aquél, porque ha aprendido a “depender de”, durante su vida familiar, escolar y social. El vínculo que se establece entre ellos es de dependencia; se educa en la dependencia y en la sumisión y éstas se practican cotidianamente.”⁵⁸

Esos elementos son los que determinan al modelo didáctico que se lleva dentro del aula por parte de los actores educativos de CETIS conllevando así, hacia la ruptura de la relación dialéctica entre el docente y el alumno para aprehenderse del conocimiento y reconstruirlo conscientemente, por lo cual es incongruente hablar de un proceso formativo como línea eje del modelo educativo, si en el proceso de enseñanza-aprendizaje no se ha modificado el abordaje y no han hecho cambios.

El docente remite que él pone en situación de aprendizaje al alumno; pero, éste no sabe cómo responder ante tal situación; cederle la palabra para argumentar, participar, hacerse responsable de su proceso de enseñanza-aprendizaje, trabajar en equipo, exponer ideas, defender posturas les es completamente difícil y ajeno a su realidad, prefieren relegarle todo ese trabajo al docente; ellos asumen el papel pasivo y le otorgan al docente la plena autoridad para que desempeñe su labor como transmisor del saber.

Otro punto que aqueja el no transgredir la forma didáctica tradicional es cuando “la labor del docente es un conjunto de institucionalizaciones que tienen lugar en el aula; se pasa lista, pidiendo que se responda presente (uno de los tantos rituales que se dan en el aula); el profesor se coloca al frente y en lugar alto, y los alumnos en hileras de sillas clavadas en el piso; se exponen o se dictan los mismos apuntes de todos los años (o se reproducen en fotocopia, con un afán de modernización); se utilizan los mismos procedimientos y técnicas de enseñanza, sobre todo aquellos que garantizan la disciplina y por ende la pasividad. En un intento de superación se adoptan algunos procedimientos que están de moda, que promueven la actividad pero que no alteran los roles ni las relaciones de poder en el aula.”⁵⁹

Cuestiones que no permiten trascender hacia otra forma de pensar y actuar donde los fundamentos centrados hacia la motivación, autonomía, construcción de aprendizajes significativos, participación, colaboración, que debieran verse plasmados y consolidados en el acto educativo, siguen siendo orientados sobre marcos didácticos rutinarios; por lo mismo la práctica del docente y del alumno muestra signos que es difícil adoptar nuevos esquemas de aprender a pensar, aprender a actuar, aprender a

⁵⁸ *Ibíd.*, p. 95.

⁵⁹ *Ibíd.*, p.76-77.

abordar el conocimiento, aprender a hacer el conocimiento suyo y aprender a formarse a sí mismo.

El modelo didáctico en el quehacer cotidiano de las aulas de CETIS es guiada desde un marco que sigue reproduciendo la lógica dominante ante esquemas que no permiten potenciar todas las capacidades intelectuales en los alumnos, coartando de esta manera su participación e intervención en su proceso formativo, lo cual ha venido permeando en las instituciones, ya sea por falta de formación de los docentes para abordar de manera constructivista su práctica, o bien, porque es el camino más fácil y cómodo de trabajar sin cuestionar el cómo lleva su práctica dentro del aula.

Planteamientos que se alejan de las categorías que señalan desde el nuevo modelo educativo que concibe a la enseñanza como “proceso mediante el cual es posible desplegar en los educandos la curiosidad, la imaginación, la fantasía y la capacidad de interrogarse e interrogar a la realidad.”⁶⁰ Sin embargo la realidad dentro del aula no se acerca en mucho porque esos ángulos son a los que menos se les da importancia a pesar de que se cuenta con un marco amplio de operatividad en los programas de estudio en cada asignatura para lograr tales principios.

Dicha contradicción educativa es la que se lleva con el abordaje de los programas de estudio que son la base de las nuevas reestructuraciones y su relación con práctica de los actores educativos en el proceso de enseñanza-aprendizaje; el programa desglosa todas las herramientas y puntos necesarios para la operatividad de un modelo didáctico constructivista, éstos son diseñados para su lectura y puesta en acción desde los siguientes criterios:

⁶⁰ SEP, Coordinación Sectorial de Desarrollo Académico. Segunda versión del programa de Ciencia, Tecnología, Sociedad y Valores. Periodo: Marzo-diciembre 2007, México. En: <http://cosdac.sems.gob.mx/programas.php>

Para conocerlo hacemos uso de la enunciación de algunos puntos del programa de la materia Ciencia Tecnología, Sociedad y Valores.

DATOS DE IDENTIFICACIÓN

- Campo de conocimiento: Historia, sociedad y tecnología
- Componente de formación: Básica y propedéutica
- Materia: Ciencia Tecnología, Sociedad y Valores

COMPONENTE FORMACIÓN	ASIGNATURA	CLAVE	SEMESTRE	CARGA HORARIA
BÁSICA	Ciencia, tecnología, Sociedad y valores I	CTBAHS14	Primero	4 horas por semana
	Ciencia, tecnología, sociedad y valores II	CTBAHS34	Tercero	4 horas por semana
	Ciencia, tecnología, sociedad y valores III	CTBAHS54	Quinto	4 horas por semana

ÍNDICE

vii Para leer este programa xi Reflexiones imprescindibles

1. Introducción

2. Propósitos

2.1 Propósitos formativos

2.1.1 Propósito de la materia CTSyV

2.1.2 Propósito de la asignatura CTSyV I

2.1.3 Propósito de la asignatura CTSyV II

2.1.4 Propósito de la asignatura CTSyV III

2.2 Propósitos y competencias

2.3 Consideraciones conceptuales

2.3.1 Ciencia, tecnología y

sociedad (CTS)

2.3.2 Estrategias centradas en el aprendizaje

2.3.3 Desarrollar competencias para conocer y valorar críticamente

2.3.4 Los estudiantes

2.3.5 Ciencia y tecnología (CyT)

2.3.6 Aprender a participar como ciudadanos

2.3.7 Desarrollo sustentable

2.3.8 Ecosistema

2.3.9 Cultura e interculturalidad

2.3.10 Historicidad

2.3.11 Justicia social

2.3.12 Transdisciplinariedad

25 3. Contenidos

3.1 Contenidos fácticos

3.1.1 Categorías y conceptos fundamentales

A) Desarrollo sustentable y su relación con las categorías

B) Sociedad y su relación con las categorías

C) Cultura y su relación con las categorías

D) Historicidad y su relación con las categorías

3.1.2 Conceptos subsidiarios

A) Conceptos subsidiarios de desarrollo sustentable

B) Conceptos subsidiarios de sociedad-cultura

C) Conceptos subsidiarios de historicidad

3.1.3 Temáticas para CTSyV

A) Temática para la asignatura CTSyV I

B) Temática para la asignatura CTSyV II

C) Temática para la asignatura CTSyV III

3.1.4 Mapas de las asignaturas

3.2 Contenidos axiológicos

3.2.1 Valores ético-políticos

3.2.2 Valores epistémicos

3.2.3 Valores estéticos

3.3 Contenidos procedimentales

41 4. Operación del programa de CTSyV

4.1 Encuadre del curso

4.2 Tema integrador

4.3 Propuestas para operar SD en CTSyV

4.4 Criterios para elegir hechos sociales

4.5 Criterios para evaluar competencias de CTSyV

4.5.1 Atributos de la competencia para conocer críticamente

4.5.2 Atributos de la competencia para valorar críticamente

4.5.3 Atributos de la competencia para participar responsablemente en sociedad

4.6 Ejemplos de SD

4.6.1 Ejemplo 1

4.6.2 Ejemplo 2

88 5. Documentos

5.1 Lecturas recomendadas

5.1.1 Lecturas de introducción a CTS

5.1.2 Lecturas para profundización en CTS

5.1.3 Lecturas relativas al trabajo con SD de CTSyV

5.1.4 Lecturas para mejorar el desempeño docente

5.2 Fuentes

97 6. Anexo

6.1 Secuencias didácticas para CTSyV

6.1.1 Mediación

6.1.2 Caso real

6.1.3 Caso simulado

6.1.4 Grupo de discusión o focal

6.1.5 Ciclo de responsabilidad

El documento que abarca todo lo anterior, es la planeación que pone de manifiesto las formas y los medios de enseñanza desde un enfoque didáctico constructivista, el cual tiene como finalidad lograr productos y construcciones de aprendizaje en el sujeto desde sus esquemas referenciales y la metacognición ante la imagen de un facilitador que emplee las secuencias didácticas que se sugieren de una manera integradora, abierta y flexible haciéndose valer de estrategias de aprendizaje que sean acciones que induzcan al alumno determinados procesos mentales.

Estos programas se convierten en un listado canónico de lo que debe de hacer el docente, es un encuadre del curso donde él encuentra un sinfín de cuestiones a cubrir como ejercicios, dinámicas, evaluaciones que pierden su objetividad ante la carencia de tiempo, materiales insuficientes, características de los actores educativos, necesidades, intereses que se viven en el aula, etc.

Aquí cabe señalar que estos programas que Ángel Díaz Barriga denomina como programa del plan de estudios (sintético) se convierten sólo en nociones básicas institucionalizadas que se deben cumplir ante la propuesta del sistema educativo, siendo una versión global y de relaciones de los contenidos a cubrir en un curso que se le hacen llegar al docente mediante un programa institucional o de academia.

La importancia de este último programa es su carácter analítico porque éste tiene como fin “orientar a la comunidad académica (maestros y estudiantes) acerca del desglose de los principales temas por trabajar, de su ordenamiento en unidades de aprendizaje, de las principales propuestas metodológicas que se desprenden del mismo y de la forma en que, atendiendo a los reglamentos de evaluación y al desarrollo académica institucional se sugiere realizar la evaluación.”⁶¹

Este debiera de funcionar como punto de partida para que el docente lo tradujera personalmente ante las necesidades y exigencias que se le presentan en los procesos de trabajo que lleva en su quehacer cotidiano, constituyéndose como el programa guía que él implementará y lo orientará la dinámica dentro del aula; ya que cada grupo vive una situación particular que no puede ser generalizada conforme a lineamientos establecidos rígidamente; pero la forma en que son traducidos por la planta docente de los CETIS es de una forma que no potencia mejores resultados de enseñanza-aprendizaje; ya que no cambian su forma didáctica y se siguen estancando en la misma línea de trabajo que han llevado.

El modelo didáctico que se desprende de la propuesta de trabajo de los programas de estudio que adoptan los CETIS es con base a la implementación de secuencias didácticas concebidas como “conjunto de actividades, organizadas en tres bloques: apertura, desarrollo y cierre. Las actividades de apertura son aquellas, a partir de las cuales es posible identificar y recuperar las experiencias, los saberes, las preconcepciones y los conocimientos previos de los estudiantes. A partir de tal identificación y recuperación, se realizan las

⁶¹ DÍAZ, Barriga Ángel. Didáctica y Currículum. Ed. Paidós, México, 2008, p. 54.

actividades de desarrollo mediante las cuales se introducen nuevos conocimientos científico-técnicos para relacionarlos con los identificados y recuperados en las actividades de apertura. Las actividades de cierre son aquellas que permiten al educando hacer una síntesis de las actividades de apertura y de desarrollo, síntesis entendida como aquella que incluye los conceptos fundamentales y subsidiarios, así como categorías.”⁶²

Cuestión que dentro del aula no es llevada de esa forma, el docente de CETIS organiza su trabajo alrededor de abarcar contenidos, no centrado en lo que sabe el estudiante, en lo que le interesa; el maestro se hace valer en algunos casos de lecturas, cuestionarios, y en el área de las especialidades cobra mayor peso la práctica que son ejercicios ligados a lo técnico, siendo todo lo que se puede abarcar en el horario destinado a la asignatura.

La manera didáctica propuesta en estos programas que fomenta la práctica del alumno desde una postura socio-histórica es donde refiere que se lleven a cabo actividades participativas, las cuales “detonan a partir de (y continúan en torno a) un problema, un aspecto conflictivo o controversial relacionado con las implicaciones sociales, culturales o ambientales del desarrollo científico-tecnológico en un hecho social particular presente o pasado, real o ficticio -pero verosímil-. En las actividades que constituyen la SD, los estudiantes participan en investigaciones, reflexiones, discusiones y propuestas de diversas modalidades valiéndose de los conceptos subsidiarios y de los elementos conceptuales que incluyen, que también les servirán para documentar las características del hecho social, cómo evoluciona y cuál es la visión, postura y papel de los actores sociales involucrados, llegando incluso a asumirlas.”⁶³

No es llevado en el quehacer cotidiano del proceso de enseñanza aprendizaje; ya que tanto docente como alumno no propician tales situaciones que sean formadoras para aprehenderse del conocimiento, problematizarlo, hacerlo suyo, y reconstruirlo de acuerdo a la postura que cada quien construya, es por ello que está dinámica se convierte en explicaciones por parte del maestro y la pasividad del estudiante el cual adopta las visiones del maestro sin un proceso de concientización.

Aunado a lo anterior, la parte de cierre que es fundamental para ligar todos los conocimientos vistos y unirlos en su totalidad suele quedarse en último plano al sólo reducirlo en la conjunción de calificaciones de exámenes que asignan un número más, no como la dimensión que refleja lo aprehendido, cuestión que es una contradicción con la forma de conceptualizar a la evaluación desde las nociones de este nuevo enfoque.

“Desde una perspectiva constructiva la evaluación es un proceso dinámico, integral es decir, la evaluación no son momentos de asignación de calificaciones “objetivas” y fragmentadas del proceso de aprendizaje, marcados por la aplicación de dos, tres... exámenes parciales. Tampoco es el final del proceso educativo. La evaluación constructiva es un proceso continuo que se

⁶² SEP, Coordinación Sectorial de Desarrollo Académico. Segunda versión del programa de Ciencia, Tecnología, Sociedad y Valores. Periodo: Marzo-diciembre 2007, México. En: <http://cosdac.sems.gob.mx/programas.php>

⁶³ Idem.

realiza a lo largo de las secuencias didácticas, por tanto, la evaluación diagnóstica, formativa y sumativa se convierten, también, en un proceso continuo, dinámico e interrelacionado.”⁶⁴

El docente aplica exámenes parciales de conocimiento teórico, los cuales deben de ser muy dirigidos, descriptivos, de relación y opciones cortas, por que al alumno se le dificultan las pruebas de preguntas abiertas por exponer sus ideas, también establece criterios y lineamientos como asistencia, examen, prácticas operativas para que el alumno alcance una calificación que la mayoría de las veces es suficiente para pasar con un 6, ya que tan sólo del 3 al 5 % son alumnos activos.

Cuestiones que remiten a las dificultades por las cuales atraviesan en el proceso de enseñanza aprendizaje los actores educativos, convirtiéndose así este ángulo didáctico en la vía para seguir reproduciendo la lógica técnico instrumental que ha cosificado a la formación desde una postura socio-histórica.

Ante ello podemos hacer referencia que gran parte de las prácticas de enseñanza aprendizaje dentro de los espacios áulicos de los CETIS se trabaja de manera mecánica para cumplir con los requerimientos establecidos institucionales y curriculares, en este caso el docente cumplir con lo que dicta el plan y programa de estudios y por parte del alumno se reduce a cumplir con la acreditación de la materia, por eso mismo podemos hablar de un proceso de enseñanza-aprendizaje que no potencia la apropiación del conocimiento que le permita adquirir conciencia de su realidad; por está vía didáctica la lógica de pensamiento es acrítica, antireflexiva, no cuestionable y moldeable a la ideología dominante desligada a la formación socio-histórica.

Por lo cual los rasgos que predominan en el modelo didáctico de CETIS son con tendencias de un modelo tradicional, el cual es vínculo conductor de esa racionalidad mecánica que se reduce a lo técnico instrumental y que imposibilita la aprensión del conocimiento para constituir sujetos socio-históricos, cuestión donde se remite que “la didáctica va enfocada a la fundamentación y operatividad de la educación formal que se concreta en la acción de profesores y alumnos en la escuela.”⁶⁵ Y no como un campo de crítica y reflexión del proceso de enseñanza-aprendizaje.

⁶⁴ Ídem

⁶⁵ PANSZA, Margarita (Et. Al). op. cit. p. 28.

Capítulo III- Modelo pedagógico de la apropiación del conocimiento del estudiante como formador de sujetos históricos desde el modelo técnico-instrumental.

La pedagogía crítica sienta las bases para construir un modelo educativo que entienda y guíe la realidad de CETIS como un acto de emancipación y transformación social desde los fundamentos de una tendencia curricular de la liberación y de la praxis que en su conjunto permiten conceptualizar una racionalidad crítica en el estudiante mediante la inserción de conocimientos históricos que medien la lógica técnico-instrumental.

Una formación socio-histórica desde la pedagogía crítica es la que va a propiciar que los actores educativos (docente-alumno) se empiecen a constituir dentro del espacio áulico como sujetos históricos que sean capaces de transformar su entorno entendiéndolo y reflexionando, ante un proceso de concientización que les permita construir el conocimiento para dismantelar la lógica de pensamiento dominante, siendo reflejo de la práctica con la cual se dirigirán en todo ámbito haciéndose presentes por su participación como actores de cambio.

Un modelo didáctico de la apropiación del conocimiento socio-histórico es el que retoma elementos de resistencia, emancipación, libertad, participación, diálogo, praxis, aprehensión, consciencia y transformación como generadores de cambio, para llevar un ejercicio pedagógico dentro del aula que sea formativo en el estudiante de CETIS, exigiendo un trabajo crítico de constante cuestionamiento y participación en constantes ejercicios de trabajo de los actores educativos docente-alumno hacia el proceso de enseñanza aprendizaje con base a la reformulación de los elementos que giran alrededor de la práctica educativa .

Por lo tanto, se pretende plantear y estructurar una lógica de razonamiento donde se conjugue el modelo técnico-instrumental de CETIS con un modelo de liberación y praxis curricular para potenciar un pensamiento crítico en el estudiante a fin de construir un modelo pedagógico socio-histórico, planteando la importancia y fomento de una formación socio-histórica en el estudiante y el maestro desde el ámbito educativo, para que ésta sea detonante de la apropiación del conocimiento que refleje su participación en la sociedad y su aprehensión de la realidad replanteando las directrices y nociones del modelo didáctico de CETIS para que se generen modificaciones en la práctica del proceso de enseñanza-aprendizaje dentro del aula y así propiciar la aprehensión de conocimientos hacia la comprensión, argumentación y reflexión; redireccionando esa forma mecánica y tradicional que ha dominado en el acto educativo.

III.1- Estructura curricular encaminada a la recuperación de un modelo pedagógico socio-histórico en el CETIS.

Este trabajo surge de la necesidad de cuestionar la realidad educativa que se vive hoy dentro del nivel medio superior de bachillerato tecnológico como son los CETIS, ante un escenario que muestra signos de empobrecimiento de sujetos socio-históricos; por eso este apartado se estructura a partir del interés de hacer planteamientos que puedan contribuir a rescatar ese ángulo de la educación que se constituye como una esfera de cambio y transformación social.

Proyectar una propuesta desde el contexto anteriormente citado, resulta ser complicado, pero no por ello imposible; si no empezamos a exigir ese tipo de cambios y empezamos a exigirnos a nosotros mismos a hacernos partícipes activos de nuestra realidad, en nada estamos contribuyendo a cambiar la lógica de pensamiento que ha venido dominando fuertemente para dejarnos en la ignorancia de participación social; por lo cual necesitamos herramientas que nos posibiliten entender y comprender la realidad socio-histórica en la que estamos inmersos para hacernos presentes en ella.

En esta perspectiva “la educación se concibe como articulación de procesos que posibilitan la formación de sujetos cognoscentes, comunicantes e históricos, capaces de negar teóricamente la realidad (capacidad crítica) y de negar una práctica alienada, para construir una realidad social (capacidad creativa). La educación, en este sentido, debe romper las estructuras cristalizadas con el fin de propiciar que los sujetos sean capaces de pensar lo posible y lo nuevo”¹

La educación para este tipo de modalidad educativa que cursan los estudiantes de CETIS juega un papel muy importante, al ser el medio para cambiar ese paradigma técnico-instrumental que ha arrasado durante décadas para trascender hacia otra lógica de pensamiento que posibilite una racionalidad crítica argumentativa y reflexiva de la realidad en el sujeto; es por eso que desde el enfoque de la pedagogía crítica se fundamentan los posibles planteamientos.

Nos hacemos valer de los planteamientos de Peter McLaren quien “sintetiza de manera elocuente las características y metas más importantes de la pedagogía crítica, al afirmar que ésta se asocia al símbolo hebreo tikkun, lo cual significa “curar, reparar y transformar el mundo.”²

La idea de impulsar el cambio social entendiendo y ubicando el acto educativo como un proceso que se teje desde un contexto social, cultural y político de redes de poder-dominación que pueden ser trastocadas mediante la acción de los sujetos para intervenir y modificar esa realidad, es eje rector de los principios de la pedagogía crítica, con fines hacia la autonomía y liberación del sujeto de esos marcos opresores que desvirtúan su formación.

¹ GÓMEZ, Sollano Marcela y Zemelman Hugo. Discurso Pedagógico. Horizonte epistémico de la formación docente. Ed. PAX México, 2005, p. 30.

² BÓRQUEZ, Bustos Rodolfo. op. cit. p.105

“La pedagogía crítica proporciona dirección histórica, cultural, política y ética, para los involucrados en la educación que aún se atreven a tener esperanzas. Irrevocablemente comprometida con el lado de los oprimidos [...] dado que la historia está fundamentalmente abierta al cambio la liberación es una meta auténtica y puede alumbrar un mundo por completo diferente”³

Este enfoque deviene de la Escuela de Frankfurt, quienes desde la década de los veinte centran su eje de análisis sobre la crítica al racionalismo positivista, sobre los fines de la educación y los problemas que van más allá del contexto áulico. Teniendo que hasta la fecha este enfoque se ha consolidado como una alternativa de transformación ante la lógica de pensamiento dominante, propiciando así un sistema que aboga por ideales de democracia y resistencia ante los problemas sociales que aquejan a diario, ubicando como punto de partida la educación.

Constituida como un modelo pedagógico que establece una forma de entender y elaborar explicaciones de la realidad educativa desde la praxis, mezclando la teoría y la práctica, conjuntando el pensar y el actuar; desde una lógica dialógica que concibe al hombre como un sujeto histórico que trasciende sus límites e imposiciones, un sujeto que va construyendo y reconstruyendo su entorno conscientemente, otorgándole un sentido y un por qué a las cosas, al cuestionar desde su conocimiento la realidad que lo determina.

Asentada sobre una racionalidad que clama por ser un paradigma alterno a las concepciones reduccionista y mecanicistas y trascender hacia potenciar el razonar desde el reconocimiento, entendimiento y comprensión de la realidad como una dimensión socio-política que está inmersa en todo acto educativo con connotaciones de intereses ideológicos, que nos atañen directamente y que habría que dismantelar.

Instaurada actualmente como una escuela de pensamiento que engloba los estudios de una serie de investigadores tanto de América Latina como Paulo Freire, como exponentes de la corriente europea, estadounidense y canadiense como Paul Willis, Michael Appel, Henry Giroux y Peter McLaren, etc., quienes se centran en el análisis de las categorías de historicidad, centralidad del sujeto, filosofía política, hegemonía, dirección cultural y resistencia; dando paso así a las principales corrientes actuales de la pedagogía crítica.

Dentro de esas corrientes, se retoma la perspectiva de resistencia, porque eso es lo que se clama en este tipo de educación técnica en que están inmersos los CETIS; así que el “enfoque comunicativo de la resistencia hace una serie de críticas a la crítica del paradigma reproduccionista, pero principalmente desaprueba a la pedagogía tradicionalista conductual-positivista. Su punto de

³ MCLAREN, Peter. La vida en las escuelas, una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación. Ed. Siglo XXI, México, 1998, p.146.

partida es que el sujeto a pesar de estar sometido a una serie de instituciones coercitivas, ostenta la capacidad de resistir.”⁴

Esa lógica para entender, explicar y describir la realidad educativa, es la que le da soporte a la propuesta planteada como vía racional del modelo educativo de CETIS ante los marcos rígidos, mecánicos e instrumentales que imposibilitan formar sujetos socio-históricos que contribuyan hacia la ruptura y modificación del entorno educativo.

El fin de tal modelo pedagógico es recuperar ese ángulo que humaniza al hombre, ya que a éste se le ha desposeído de esa capacidad inherente al él que es estar en el mundo interviniendo desde la construcción de saberes dialógicos, que por consiguiente se vuelve un componente más de la estructura productiva, al forjarlo como un elemento de consumo que se edifica sobre valores mercantilistas y utilitaristas deshumanizándolo.

Sobre estas nociones la propuesta de tal problemática es un modelo pedagógico socio-histórico que se asienta sobre la concepción de un sujeto que se reconoce en su realidad, que actúa a partir de ella y que desarrolla una lógica de pensamiento de reflexión y desarrollo de conciencia crítica; sobre este paradigma se retoman las bases que guiarán a un modelo educativo socio-histórico de la praxis encaminado sobre los fundamentos de diversos teóricos críticos.

“La riqueza teórica proveniente de las teorías críticas, permite configurar un cuerpo teórico educativo bajo las acepciones de crítico y comunicativo, cuyas bases epistemológicas descansan básicamente en la validación de mecanismos que conducen a ofrecer salidas a los procesos de reproducción y estancamiento de las diversas actividades que se llevan a cabo en la cotidianeidad del quehacer educativo.”⁵

Se entiende que tal modelo educativo será una visión condensada de la concepción transformadora y emancipadora de la educación y de todos los elementos que giran alrededor de ella para darle direccionalidad bajo un enfoque diferente del control psicológico que postula el constructivismo y por ende trascender hacia finalidades que postulan la formación de sujetos históricos.

Esa representación conceptual de la realidad educativa que se propone como modelo educativo para el CETIS se clama desde la educación dialógica y liberadora que es trabajada por Paulo Freire citando que se tiene que alfabetizar desde la praxis, ya que la praxis realiza la síntesis entre teoría y práctica, es la acción consciente y reflexiva que desborda los límites de lo concreto, tanto como acción como reflexión, dado que abarca lo que es externo al acto concreto, para ir más allá de él. La relación entre acción-práctica y teoría-reflexión es dialéctica, pues si el pensamiento influye en la acción, ésta

⁴ BÓRQUEZ, Bustos Rodolfo. op. cit. p.104.

⁵ FERRADA, Dona. Currículum crítico comunicativo. Ed. El Roure, Barcelona 2001, p. 9.

también transforma el pensamiento, al ponerse éste en contacto con lo concreto.

Necesario replantear las bases teóricas que guían la realidad educativa de los CETIS para trascender a otro tipo de lógica racional que potencie en los estudiantes un proceso formativo crítico no sólo como actores mecánicos, por lo tanto estos fundamentos tienen que permitir encarar y abordar las problemáticas educativas no sólo algo estático, sino como un ángulo problematizador de acción en el que hay que estar en constante confrontación dialéctica entre el saber hacer y el saber pensar y reflexionar para ofrecer un análisis más profundo de los fenómenos educativos que se suscitan en la cotidianidad.

Lo cual implica articularlo con lo que Freire apunta sobre la importancia de la concientización ya que esta es un “proceso mediante el cual los seres humanos participan críticamente en un acto transformador” (Freire, 1990, p. 120), y defiende la necesidad tanto del contexto teórico (cuando se produce la reflexión) como de la inserción en el contexto concreto, la realidad social que ha de ser transformada.”⁶

Lo anterior permite que no dejando de lado que la modalidad de estudios de bachillerato tecnológico en la cual están inmersos los CETIS tiene por interés primordial preparar alumnos para las demandas laborales productivas, se relegue un modelo donde coexista a la par la acción-reflexión para que el conocimiento que los alumnos vayan apprehendiendo sea detonante de la formación de sujetos socio históricos.

Por lo mismo la propuesta de un modelo educativo socio-histórico de la praxis tiene por objetivo retomar también las premisas de las teorías educativas que plantea Henry Giroux ya que el maneja lo siguiente:

“En la educación emancipatoria, <<el conocimiento no se estudia por sí mismo, sino que es contemplado como una mediación entre el individuo y la realidad social más amplia>> (Giroux, 1990, p. 110). El conocimiento es también de otro tipo: a diferencia del conocimiento técnico-instrumental (causa-consecuencia) o del práctico (entendimiento, interpretación), el conocimiento crítico se corresponde con un interés emancipador: tomar el control de las propias vidas

⁶ IBÁÑEZ, José Emilio. La educación transformadora: conceptos, fines, métodos. Pangea, 2004. En <http://www.pangea.org/jei/edu/f/edu-transf-conc.htm#top>

y transformar la realidad, mediante la reflexión y control sobre las metas y no sólo sobre los medios. Incluye así a los otros tipos de conocimiento al abarcarlos en la praxis desde una perspectiva autorreflexiva”⁷

Se consideran pertinentes estos postulados para poder plantear que si se pretende poner en marcha una educación que sea acorde a las necesidades sociales y económicas que el contexto está implantando como legítimas, un modelo socio histórico de la praxis permitirá entender los procesos que están en juego en la realidad educativa y a partir de ello rediseñar el perfil de hombre que sea viable formar no dejando de lado su capacidad intelectual crítica para intervenir y transformar.

La concreción de tales finalidades será desde el currículum ya “el currículum acaba en una práctica pedagógica [...] Siendo la condensación o expresión de la función social y cultural de la institución escolar, es lógico que a su vez impregne todo tipo de práctica. El currículum es cruce de prácticas diferentes y se convierte en configurador, a su vez, de todo lo que podemos denominar como práctica pedagógica en las aulas y en los centros.”⁸

Será éste, el que promueva un proyecto educativo configurado como una racionalidad que repercutirá en el ideal de estudiante a formar sobre fines socio-históricos de resistencia y transformación de los dictados de una lógica de pensamiento que cerca mecánicamente todo tipo de prácticas, para construirse como una racionalidad que potencie una forma de pensar crítica desde la praxis.

Giroux y Meter McLaren manejan que "el imperativo de este currículum es crear condiciones para el ejercicio del poder y la auto-constitución del estudiante como un sujeto activo política y moralmente. Usando el término ejercicio del poder para referirnos al proceso en el que los estudiantes adquieren los medios para apropiarse críticamente del conocimiento existente fuera de su experiencia inmediata, para ampliar la comprensión de sí mismos, del mundo, y las posibilidades de transformar las presuposiciones, vistas como dadas para siempre, acerca de la forma en que vivimos.”⁹

El enfoque curricular será determinante para no dejar en el abstracto estos planteamientos; ya que para empezar a gestar tales planteamientos debemos de “viabilizar la construcción de una estrategia curricular que trascienda la noción de realidad estructurada, con la intención de establecer formas de aprehenderla en el presente (lo que está dado), a partir de todas las articulaciones posibles de niveles, espacio y tiempos, con una perspectiva de movimiento potencial hacia lo todavía no determinado, lo no dado, pero posible y necesario.”¹⁰

⁷ Ídem

⁸ SACRISTÁN, Gimeno. El currículum. Una reflexión sobre la práctica. Ed. Morata, Madrid, 1998, p. 39.

⁹ IBÁÑEZ, José Emilio. op. cit.

¹⁰ GÓMEZ, Sollano Marcela y Zemelman Hugo. op. cit. p. 24.

Por ello, se deberá reconstruir un currículo que se conciba como elemento de praxis donde estén en dialéctica la teoría y práctica que permita ubicar los elementos que lo componen desde un sentido crítico potenciabile que conlleve hacia la transformación de las prácticas educativas, del conocimiento y de los actores educativos con base en el interés emancipador al no seguir reproduciendo una visión de realidad cercada por parámetros establecidos e impuestos que la fragmentan y la alejan de nosotros.

Un currículo que vaya encaminado hacia pretender “lograr que las personas de forma individual y de forma colectiva sean responsables y gestores de su propio destino y tomen las riendas de su vida autónomamente. Es el interés por la autonomía y la libertad. Desde este punto de vista el currículo es un proceso de reflexión y acción colectiva y cooperativa de los diversos instrumentos sociales y profesionales de la comunidad escolar.”¹¹

Esas finalidades son las que determinarán el ideal de hombre a formar que actuará en la sociedad; por lo cual se plantea que la estructura curricular que ha dado pie a una racionalidad técnico-instrumental se impregne de matices socio-históricos en donde el estudiante complementa su formación no solo como un sujeto donde la prioridad es prepararlo para saber trabajar en un área en específico, sino, que se medie con la formación que encamine al sujeto a ser crítico y reflexivo para colocarse en su mundo y así transformarlo con base en sus capacidades, aptitudes y destrezas que vaya adquiriendo.

Por lo cual esta propuesta se hace valer de las orientaciones curriculares críticas que comparten la idea de comprender al sujeto inmerso en la realidad educativa como actor integrante, productor y transformador de la sociedad, a partir de ello se pone énfasis en las tendencias de un currículo liberador y un currículo como praxis, “-el primero corresponde al propio Freire y el segundo está fuertemente ligado a su pensamiento- que comparten la idea de inserción en una realidad contradictoria y que está en el interior de la misma donde operan. Asumen el conflicto y el diálogo como punto de partida de su acción educativa y con ello promueven la transformación desde los grupos sociales en que se desarrolla.”¹²

Desde esas teorías que pueden estructurar al currículo como un elemento que guíe al modelo educativo de CETIS se puede trascender de la lógica técnico instrumental hacia una racionalidad socio-histórica de transformación en el acto educativo, esto con base a reconceptualizar la lógica de los elementos que la conforman que será reflejo de las prácticas en el proceso de enseñanza aprendizaje.

¹¹TABERNERO, Pastor Dolores. Los enfoques curriculares. Diario Reflexión, Noviembre 2005. En: <http://dolorestaberneropastor.bitacoras.com./archivos/2005/11/09/los-enfoques->

¹² FERRADA, Dona. op. cit. p. 34.

Sintetizando de mejor manera los postulados que le dan vida a estos enfoques curriculares hacemos uso del trabajo que realiza Dona Ferrara al respecto:

	CURRÍCULUM LIBERADOR	CURRÍCULUM COMO PRAXIS
Metas	Crear junto a los y las estudiantes las situaciones necesarias para construir una sociedad dotada del diálogo. Transformar la sociedad.	Mediante la participación en la construcción de significado en la interacción educativa se construye la realidad, por tanto se transforma.
Estudiantes	Se centra en las situaciones de opresión que viven los y las estudiantes. Su palabra adquiere valor. Enseña y aprende a la vez. Se le considera agente del cambio social.	Se centra en la participación activa del estudiantado como constructor de sus propios conocimientos.
Profesorado	Quien enseña también aprende. No tiene un rol protagónico sino que se encuentra en igualdad con quien aprende y enseña.	El profesor participa junto con el estudiante en la construcción de los conocimientos escolares.
Conocimiento	Los conocimientos surgen de la interacción entre estudiantes y profesores, con lo que se produce la apropiación reflexiva y cuestionadora del mundo.	Los conocimientos adquieren significado y se construyen a partir de la interacción entre estudiantes y profesorado. Distinguir entre lo natural y lo social.
Visión social	Sociedad oprimida. Cultura del silencio. Se debe liberar mediante la palabra, el diálogo. El contexto social es altamente significativo.	Sociedad diferenciada en clases sociales. El poder se distribuye en torno a la ideología dominante. Se debe asumir la praxis para modificarla. El contexto social es importante.
Rol escuela	Liberar el potencial creador, desarrollar la capacidad crítica, reflexiva, transformadora y la interacción dialogante: praxis.	Asumir el carácter político en la actividad educativa, desarrollar la praxis para el cambio de la sociedad.
Conciencia	Avanzar hacia una conciencia crítica, constructora y transformadora que conduce al encuentro entre las personas con las que me libero y transformo.	La praxis como proceso de construcción de significados socialmente alcanzado configura la conciencia. La sociedad siempre es posible de modificar.
Cambio	La cultura del diálogo creador constituye el punto de liberación y de transformación. Comprende e integra dialécticamente la diversidad sociocultural, alcanza consensos y disensos dialogados.	El potenciar emancipador que conlleva la praxis se dirige necesariamente hacia una transformación social. En la medida en que asumimos la sociedad como algo construido por quienes la componemos podemos modificarla.

Cuadro comparativo entre las 3 orientaciones curriculares de la perspectiva crítica. Rescatada de FERRADA, Dona. Currículum crítico comunicativo. Ed. El Roure, Barcelona 2001, p.32.

Con base a los fundamentos anteriores se integran tales elementos que potenciarán la formación en el estudiante como medio para aprehender la realidad y actuar conscientemente en ella aunado con el énfasis de la especialidad profesional técnica; ya que la educación que reciben los estudiantes de CETIS actualmente está guiada por una orientación tecnológica que queda descontextualizada siendo el vínculo para seguir reproduciendo patrones mecanizados en el actuar y pensar; es así que desde este plano de

análisis de estudia la Pedagogía es desde donde se conjugará el primer plano para propiciar una forma de pensar crítica dentro de los objetivos de habilitación en un área productiva.

Por lo mismo, la propuesta se centra desde el contexto social real que está aquejando en estos momentos donde es claro que no se puede dejar de lado los requerimientos que se demandan al necesitar gente que cumpla con cierto perfil de preparación técnicamente calificado para trabajar adecuadamente para implantar un currículo centrado únicamente en formar estudiantes pensantes y críticos, sin embargo no por ello, se debe de relegar como conocimiento inútil lo humanístico, social e histórico que es el ángulo desde donde se forma el estudiante para no reducirlo a un objeto mecánico.

Los postulados de los pedagogos críticos enuncian que “las bases epistémicas del quehacer pedagógico abren las posibilidades para construir un nuevo tipo de conocimiento, donde lo dado y lo dándose se contengan y no se excluyan, donde el ámbito objetual, la comprensión –entendida como intersubjetividad de la experiencia comunicativa- constituya un elemento indispensable en la construcción del objeto.”¹³

Los contenidos deberán integrar una lógica de pensar, ver el mundo y actuar en él desde una racionalidad crítica, encaminados hacia la construcción de hombre que se adecue a las demandas de la sociedad haciéndose presente y actuando como un sujeto activo que no se deja llevar solo por la automatización de los procesos que han de guiar su camino por la vida; aunado a ello los contenidos de preparación técnica en un área productiva también son importantes para trabajar, la cuestión es organizarlos y seleccionarlos de modo que se fusionen otorgándole la misma importancia.

Es por ello que desde el currículo se replantea esa “necesidad de privilegiar una forma de racionamiento que no quede prisionero de la verdad de la teoría acumulada, sino que aprehenda su propia lógica de construcción.”¹⁴, principio que potencia las capacidades del estudiante para hacer suyo el conocimiento, construirlo y reconstruirlo, a fin de que desarrolle un tipo de pensamiento que no lo deje sometido a verdades absolutas tanto en lo histórico social como en lo técnico-instrumental.

El plantear una revisión a la reforma que se está implantando curricularmente en los CETIS donde se le da primacía a las competencias de carácter laboral, es porque se considera fundamental “rescatar y potenciar lógicas de razonamiento que consideren otras modalidades de apropiación que trasciendan los parámetros condicionantes de una relación científica o instrumental con la realidad, de manera que se habrán a otras modalidades de apropiación”¹⁵

¹³ BÓRQUEZ, Bustos Rodolfo. op. cit. p. 100.

¹⁴ GÓMEZ Sollano, Marcela. Formación de sujetos y configuraciones epistémico-pedagógicas. op. cit. p. 83.

¹⁵ BÓRQUEZ, Bustos Rodolfo. op. cit. p. 96.

Esos lineamientos y lógica curricular que están adoptando los CETIS, no contribuye hacia alcanzar los principios a los que quieren llegar de formación de agentes sociales transformadores; ya que aunque se plantean competencias que lo pudieran propiciar el híbrido de asignaturas, áreas, módulos y campos de conocimiento que estructuran su currícula es incongruente con ello.

El seguir arrastrando una lógica curricular por asignaturas sigue manteniendo una fragmentación del conocimiento y por ende fragmentación para articular la realidad social y entenderla en su totalidad, ya que esto “frecuentemente planes y, programas de estudio organizados por materias aisladas, cuya obsolescencia de contenido es evidente, así como su acentuado distanciamiento de la problemática social y del ejercicio de la práctica profesional.”¹⁶

Ante esta lógica se recurre a unidades de conocimiento que sean articulables con las demás, no siendo cerradas para que retomen áreas de humanidades y sociales que se igualen a la carga horaria de las demás áreas de corte técnico-instrumental que conforman el plan de estudios:

A partir de definir los principios, finalidades e ideal de hombre desde el enfoque liberador y de praxis del currículo, se procede a elaborar los planes y programas de estudio, que serán el punto del cual se desprende la racionalidad crítica que se pretende potenciar en los alumnos siendo el esquema organizado de esa lógica de pensamiento con base a unidades de conocimiento que permitan articular y visualizar la realidad como una totalidad para entender y actuar sobre el contexto actual y no sobre asignaturas que segmentan los contenidos.

El ideal es estructurar un plan de estudios que deje de lado la fragmentación de los contenidos; ya que este imposibilita la articulación de una realidad social como un todo, por eso “el diseño de estos planes de estudio organizados por áreas implica partir del análisis de límites formales que tradicionalmente han caracterizado a las disciplinas, buscando borrar estas fronteras para hacer a aquéllas más acordes con el proceso de conocimiento.”¹⁷

Los ejes principales que se retoman es con base a la agrupación de las áreas de conocimiento hacia el énfasis desde las áreas técnicas con lo socio-histórico, integrando así la teoría y la práctica para permitir visualizar una totalidad social cuestionable para los estudiantes, donde ellos puedan contextualizar esos contenidos y habilidades pragmáticas en las problemáticas que giran en su vida cotidiana.

Seleccionar contenidos que sean relevantes para cuestionar, reflexionar y argumentar la realidad de los estudiantes ante un proceso de concientización dentro de los contenidos que se tienen que cubrir de preparación técnica, será el reto; por lo cual este trabajo pretende unir esas dos tendencias tan

¹⁶ PANSZA, Margarita (Et. Al). op. cit. p. 145.

¹⁷ *Ibíd.*, p. 149.

distanciadas entre sí con base en la estructura de conocimientos que retomen las problemáticas sociales y ligarlas a su área de preparación técnica.

La finalidad de esta estructura en cuanto a la selección de contenidos es por la necesidad de recuperar una racionalidad crítica desde este ángulo que permita educar para transformar, fomentando así la participación activa de los estudiantes; ya que como dice Paulo Freire “la alfabetización y por ende toda la tarea de educar, sólo será auténticamente humanista en la medida en que procure la integración del individuo a su realidad nacional, en la medida en que le pierda miedo a la libertad, en la medida en que pueda crear en el educando un proceso de recreación, de búsqueda, de independencia y, a la vez, de solidaridad.”¹⁸

Desde el espacio educativo en CETIS, se puede gestar prácticas ligadas a un paradigma pedagógico socio-histórico que devenga en un modelo educativo que entienda la importancia de que el estudiante construya y reconstruya los conocimientos para que mediante ellos se encaminen hacia la aprehensión de la realidad a favor de ir conformando una ciudadanía competente que no se sumerja en la ignorancia social que se asiente sobre valores democráticos en la tolerancia, solidaridad, justicia y libertad.

“En México, esta necesidad de educar para la ciudadanía en las escuelas es evidente, puesto que la sociedad mexicana aún está lejos de tener una cultura democrática en un sentido más amplio.”¹⁹ La indiferencia y poca participación es algo que está invadiendo a los estudiantes hoy y si no son ellos quienes empiecen a generar cambios ¿qué pasará con las siguientes generaciones?

Cuando se subraya esa necesidad de democracia como lo plantea Henry Giroux, no sólo es desde la esfera de la política del poder público; sino ubicarla en primer momento como una forma de vida que será reflejo de prácticas sociales cotidianas más inclusivas en las que participaran los actores educativos para establecer relaciones de un diálogo libre en todo ámbito empezando por el educativo.

“Para el ejercicio de la democracia es imprescindible poseer una cultura ciudadana, que consiste no sólo en comprender el funcionamiento de las instituciones de una sociedad (como son las familias, el Estado, las empresas, los partidos políticos, etc.), sino, y sobre todo, en reconocer los problemas y carencias de una sociedad.”²⁰

Ante ello, la lógica del sustento teórico que se ha planteado para darle una nueva concepción al modelo educativo de CETIS respetando las finalidades de preparación y habilitación en una rama de estudios para inserción laboral, plantea la necesidad de integrar estos elementos que serán fundamentales para recuperar desde la racionalidad de un modelo pedagógico socio-histórico,

¹⁸ FREIRE, Paulo. La educación como práctica de la libertad. Ed. Siglo XXI, México, 1978, p. 14.

¹⁹ BÓRQUEZ, Bustos Rodolfo. op. cit. p. 179.

²⁰ *Ibíd.*, p. 178.

lógicas de pensamiento más críticas, concientizadoras y reflexivas dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje

El fin de un modelo pedagógico socio histórico que se quiere poner sobre la tela de juicio desde los CETIS es para constituirse como una alternativa que enfoque la realidad educativa cuestionándola y planteando y replanteando vías para transformarla desde la dialéctica de los actores educativos y su entorno; ya que “si bien es cierto que el proyecto de la modernidad constituye aún una posibilidad, o un camino hacia la humanización del hombre, no es menos cierto que, al plasmarse este proyecto, tiende a reproducirse a reproducirse un sistema de dominación, sustentado en una racionalidad tecnocrática-deshumanizante –que permea toda nuestra vida-, lo que ha traído consecuencias catastróficas a nivel universal tanto para los seres humanos como para la naturaleza. Sin embargo consideramos que el mundo de la vida, recurriendo a una infinidad de formas, tiene la capacidad de resistir a los embates hegemónicos de los sectores dominantes, tanto a nivel de las escuelas, como de la sociedad global.”²¹

²¹ *Ibíd.*, p. 185.

III.2- Formación socio-histórica educativa que potencia el papel de los alumnos y maestros como actores de cambio en vías de reaprehender su realidad.

El figurar una propuesta que ubique a sujetos socio-históricos como actores de cambio que pueden aprehender su realidad desde el espacio educativo de CETIS surge de la necesidad de recuperar el papel de los estudiantes y maestros como constructores de conocimiento y transformadores desde una conciencia histórica, lo cual implica potenciar en sus prácticas una formación cargada de acción y reflexión que los haga partícipes de su proceso de enseñanza aprendizaje activamente y que recupere su intervención en su contexto.

Partimos del principio socio-histórico, porque somos seres sociales en movimiento inmersos en un tiempo y espacio que marcha dejando huella, las cuales permiten entender y comprender nuestro momento en la historia y de esta manera trascender en lo individual y en lo colectivo desde nuestra forma de razonar y entender el mundo; ya que no somos entes estáticos que se dejan guiar por inercias dentro de una realidad intocable e inmutable, sino somos sujetos que actuamos y somos parte de ella activamente en diferentes expresiones.

“A pesar de reconocer que la escuela es un instrumento más de transmisión ideológica a favor del poder, este enfoque sostiene que los sujetos involucrados en el proceso educativo no solo gozan de la posibilidad de resistir, sino también de intervenir para modificar la realidad social.”²²

Es por ello que desde este plano se pretende recuperar la noción de “conciencia histórica como modo de pensar y actuar en el mundo”²³, ya que partiendo de esa premisa nos conduciremos hacia recuperar el potencial del hombre como constructor y reconstructor de su realidad desde una relación dialéctica entre el sujeto y los objetos que giran en torno a la dinámica de la sociedad, entablando de esta manera un punto de diálogo y encuentro recíproco, que permite la interacción de ambas partes para cuestionar el contexto que nos rodea y así tratar de dismantelar los significados que están ahí y que han sido vetados para ser punto de reflexión y transformación.

La lógica socio-histórica va en relación al concepto de hombre de Paulo Freire, ya que desde esta postura “El hombre no está en el mundo como un objeto más, está más bien con el mundo; por medio de la razón puede comprender ese mundo, darle un sentido, reflexionar, criticar, crear ideas nuevas y transformarlo. El hombre no se acomoda, sino que se integra al mundo, pero en este proceso de integración él tiene la posibilidad de luchar contra todas las formas de opresión que le impiden humanizarse. Así el hombre se construye a sí mismo, se hace sujeto; al construirse como persona transforma al mundo, se relaciona con otros hombres, construye cultura y hace la historia, historia que,

²² BÓRQUEZ, Bustos Rodolfo. op. cit. p.104.

²³ ZEMELMAN Merino, Hugo. Necesidad de conciencia. op. cit. p. 5.

al mismo tiempo, la puede reformar o transformar, por el solo hecho de ser sujeto, y no objeto.”²⁴

Reconceptualizar al sujeto visto tanto como docente como alumno desde la noción de seres históricos que trascienden en el tiempo al actuar en él desmantelando los obstáculos y parámetros de la lógica dominante para crear y recrear la realidad, nos lleva hacia la construcción de una propuesta que priorice la emancipación del sujeto, en su condición de potenciar una forma de razonamiento que permita liberarlo de esas estructuras rígidas en las cuales se ha encontrado inmerso y que lo han mantenido en actitud pasiva de su entorno, solo respondiendo a los dictados que plantea la lógica dominante.

Es difícil, pero no imposible pensar que desde el modelo educativo de CETIS “el sujeto es un sujeto que se desafía a sí mismo como protagonista en tanto se sabe incompleto. Y encuentra su primera posibilidad de respuesta en la necesidad de desplegar sus capacidades para construir una relación de conocimiento que sea inclusiva de muchas racionalidades.”²⁵

Desde esos planteamientos se recuperaría en el quehacer pedagógico de los actores educativos una forma de estar en el mundo y hacerse presentes actuando en el aula encontrando y desmantelando las contradicciones de su realidad por medio del conocimiento; a partir de ello se empiezan a adueñar y hacer suya la realidad para intervenir y transformarla configurándose como sujetos históricos que es la finalidad de esta propuesta.

Una formación que vaya más allá del puro sentido instructivo técnico que contribuya a rescatar la práctica de los actores educativos como un plano de desarrollo que encierra la complejidad de ir construyendo una postura consiente de la realidad histórica de la que son partes y tratar de potenciarla es trascender hacia la reflexión y el cambio como algo constitutivo del ser humano que se pudiera aplicar a la educación que reciben los estudiantes de CETIS.

Por lo cual, retomamos la postura de Marcela Gómez Sollano quien contribuye a la reconfiguración de la categoría formación; su trabajo se desprende de conceptualizarla como un campo de problematización en constante movimiento que permite la potencialidad del sujeto desde la aprehensión de su cultura, ubicando esta categoría como configuración²⁶ que desarticula, rearticula y busca opciones ante los parámetros impuestos, es por eso que la enfoca como un ángulo de lo constituyente, de lo que está en constante cambio-transgresión y no de lo que se cerca, de lo constituido que es lo ya establecido que no se deja cuestionar y que se presenta como inamovible.

²⁴ BÓRQUEZ, Bustos Rodolfo. op. cit. p. 149.

²⁵ GÓMEZ, Sollano Marcela y Zemelman Hugo. op. cit. p. 73.

²⁶ “Configuración alude a la exigencia histórico-epistemológica de la articulación, cuya construcción implica desedimentar lo constituido para reconocer lo posible en lo dado. Ello plantea un tipo de discurso racional orientado a enriquecer la realidad en cuanto a problemática, aunque no exclusivamente en torno a un eje teórico, sino con base en proyectos de sujetos sociales.” GÓMEZ Sollano, Marcela. Formación de sujetos y configuraciones epistémico-pedagógicas. op. cit. p. 82.

“La noción de configuración se refiere así a una construcción específica que privilegia las lógicas de lo constituyente sobre las de lo estructurado, de tal manera que asumir la formación como configuración articulada supone colocarnos en el proceso para atender la particularidad del fenómeno en su despliegue espacio-temporal y como productor de espacios-tiempos, con base en una exigencia de articulación inclusiva, en movimiento y constante devenir.”²⁷

Ante ello cobra sentido esta categoría por constituirse como una exigencia histórico-epistemológica que partiendo de un conocimiento fundado sobre el razonamiento trasciende esa realidad que se nos ha presentado de una forma estática y fragmentada, donde ha quedado nula la participación activa de los sujetos ya que éstos ignoran su contexto; ya que el conocimiento se presenta descontextualizadamente, sin la trama articulada de relaciones; es por eso que esta exigencia recupera la dinámica en la que se mueve la realidad en espacios, tiempos y momentos concretos inacabados que le dan sentido y permiten dismantelar su significado y desde ese ángulo los sujetos se forman apropiándose de su historia para actuar sobre ella, construirla y deconstruirla.

Implicando una forma epistemológica del pensar históricamente²⁸ que potencia el aprehender la realidad, el conocimiento, para trascender esos marcos rígidos de un razonamiento positivista que descontextualiza y fragmenta los hechos a simples datos objetivos, certeros, desde los parámetros cientificistas de un pensamiento que despoja la complejidad del sentido histórico en la que están inmersos los sujetos como necesidad para pensar críticamente y así sucumbir esas prácticas cotidianas de mecanización y creciente instrumentalización.

Por lo tanto, para retomar esos conceptos ordenadores los autores Hugo Zemelman y Marcela Gómez Sollano trabajan sobre esa línea de pensamiento que visualiza que un “proceso autoformativo de los sujetos históricos; implica la apropiación de una conciencia y, por tanto, sus prácticas así como, fundamentalmente, la relación de conocimiento que sean capaces de establecer con la realidad.”²⁹

Retomando esta postura se construye la noción de formación socio-histórica como praxis entendida desde la dialéctica entre el actuar y pensar; la cual recupera la necesidad de realidad, teniendo por objetivo primordial que los actores educativos abran su mirada hacia la totalidad articulando su conocimiento, que no sólo vivan y accionen por inercia mecánica ante el cerco de los límites teóricos, sin cuestionar, al sólo habilitarse para trabajar dejando de lado su capacidad crítica de transformación como agentes sociales no como objetos.

Se enfoca desde el espacio educativo de Educación Media Superior de Bachillerato Tecnológico y en especial dentro del modelo educativo de CETIS, ante la realidad que ha sido bloqueada y delimitada para los estudiantes; por

²⁷ *Ibíd.*, p. 82-83

²⁸ “Pensar históricamente consiste en un permanente cuestionamiento de los parámetros en cuyo marco se organiza el pensamiento.” *Ibíd.*, p. 88

²⁹ GÓMEZ, Sollano Marcel y Zemelman Hugo. *op. cit.* p. 29.

eso se parte de re- significar el concepto de formación como “una posibilidad de especificidad del concepto la proporciona la construcción de la relación de conocimiento y la capacidad reactiva de actuación del sujeto frente a su contexto y circunstancias.”³⁰

La formación socio-histórica clama como medio de liberación de pensamiento en el hombre, para conducir hacia el desarrollo de actitudes críticas, reflexivas y de análisis que permitan en la práctica cuestionar y trascender la realidad. Ángulo necesario para que los estudiantes de CETIS empiecen a despertar, a emprender proyectos, a interesarse por lo que pasa a su alrededor, y empiecen a generar cambios que repercutan en su entorno.

Si el Modelo Educativo de CETIS toma vida por la práctica con la que se conducen los actores educativos docente-alumno, hay que potenciarla ésta desde el ángulo formativo; porque a pesar de los múltiples factores familiares, económicos, culturales, políticos que intervienen y que han contribuido hacia actuar desde la mecanicidad, se puede trascender esa situación y resistir a caer en el mismo círculo vicioso de una ceguera en la lógica de razonamiento que no permite mirar y desenvolverse más allá de lo legitimado como verdadero.

En el CETIS hay que partir de que “la comprensión de los roles estereotipados que juegan profesores y alumnos nos proporciona la posibilidad de penetrar en la situación, de buscar la forma de transformar la relación pedagógica institucionalizada y de disponer de un repertorio de nuevos roles”³¹, lo cual significa que al identificar la situación que envuelve las prácticas de estos actores se puede trabajar sobre eso para tratar de orientar las práctica de estos actores desde otra lógica de pensamiento.

Por lo anterior, no consideramos que todos los planteamientos del modelo educativo de CETIS sean erróneos y conduzcan hacia una formación técnico-instrumental, por el contrario tienen muchos aciertos sólo que no se han sabido implementar en la práctica de tal forma y se ha caído en múltiples contradicciones que no potencian la formación hacia la emancipación de los estudiantes.

Sin embargo, sí se retoma los fundamentos que ubican al docente y al maestro como actores activos del proceso enseñanza-aprendizaje que están delineados en el Modelo de Educación de Bachillerato Tecnológico, sólo que sabemos que para llegar a ello hay que tomar otra postura y rol que será sobre la interacción mutua, el interés, compromiso, autoformación, responsabilidad, creatividad, organización, etc. actitudes que serán el eje de su actuar y que tendrán que ser retoalimentadas por las dos partes para lograr fomentarlas día a día.

Retomando lo que anteriormente ya se había trabajado en el apartado 2.2 sobre el perfil que sería idóneo para el maestro y alumno de CETIS, se vuelve a hacer mención de ello para referir que la apropiación del conocimiento es con base a ubicar desde estos planteamientos que son posibles de desarrollar en el

³⁰ *Ibíd.*, p.40.

³¹ PANSZA, Margarita (Et. Al). *op. cit.* p. 98.

aula y así trascender la tradición educativa de autoridad del saber contra la ignorancia del educando, de esa relación unilateral, de la educación bancaria sólo como almacenamiento de información, del verbalismo y repetición.

Por lo tanto, se creó adecuado retomar los siguientes planteamientos, que aunado a las nociones que se han trabajado para potenciar una formación que construya sujetos históricos, los docentes y alumnos trascenderían los roles de una educación tradicional para actuar y hacerse presentes desde una actitud crítica.

PERFIL DEL DOCENTE-ALUMNO EN EL MODELO EDUCATIVO DE CETIS	
ALUMNO	DOCENTE
<ul style="list-style-type: none"> - Se reconocen como el elemento fundamental del proceso de aprendizaje; demandan y cumplen con las condiciones educativas indispensables para su formación. - Tienen interés por saber y gusto por aprender, y desarrollan la curiosidad, la creatividad y el pensamiento complejo. - Están motivados para permanecer y terminar sus estudios en los tiempos revistos. - Tienen información oportuna y permanente sobre su avance y los conocimientos que han adquirido, y la aprovechan para tomar mejores decisiones. - Identifican lo que requieren aprender y desarrollan estrategias para lograrlo. - Desarrollan habilidades y hábitos de estudio. - Apoyan sus actividades de formación en el uso intensivo y adecuado de las tecnologías de la información y comunicación. 	<ul style="list-style-type: none"> - Poseer una formación académica, docente, tecnológica y cultural acorde con la función educativa que desempeñan. - Tener disposición para el trabajo colaborativo e interdisciplinario, y ser abiertos a la crítica. - Apremiar su trabajo docente, proyectar actitudes positivas en sus alumnos y obtener el reconocimiento de la comunidad. - Dominar los procesos que favorecen la generación, apropiación y aplicación del conocimiento. - Satisfacer las necesidades de aprendizaje, con atención y respeto a las particularidades de los estudiantes. - Despertar en los estudiantes el interés, la motivación y el gusto por aprender, y estimular la curiosidad, la creatividad y el pensamiento complejo. - Fomentar la comunicación y el trabajo en equipo. - Orientar y apoyar a los estudiantes, con base en la comprensión de las características y actitudes propias de los jóvenes. - Participar activamente en programas de actualización y superación docente.

Fuente: Consejo del Sistema Nacional de Educación Tecnológica. Modelo de la Educación Media Superior Tecnológica. Edición 2004, México, p. 33. En: http://cosdac.sems.com.mx/publicaciones_detalle.php?seccion=siete&idpub=37

Lo anterior se retoma porque esas prácticas son las que hay que propiciar en el trabajo cotidiano que realizan los docentes y estudiantes; ya que a partir de ello se empieza a gestar otra dinámica dentro del aula que será repercusión de una postura activa y crítica que llevarán hasta otros ámbitos que conforman su realidad.

Sin embargo, las problemáticas que se han detectado para que lo anterior sea viable es que tanto los docentes tengan una mejor preparación y formación para adquirir compromiso a su profesión, como los alumnos hacia un proceso formativo visualizándose como actores de cambio que pueden aprehenderse del conocimiento para intervenir en su realidad.

Por lo tanto; se parte que el docente de CETIS no cuenta con formación pedagógica y se enfrenta ante la carencia de cursos de actualización que lo

auxilien ante ello para abordar su práctica desde otra postura , “en América Latina, y con mayor particularidad en México, es muy importante que la formación de profesores se oriente a la construcción de la racionalidad histórico-crítica, porque será a través de ella que se rescriba su historia, una historia consecuente con la complejidad, la pluralidad y la dinámica que caracteriza a una sociedad en movimiento”³²

Es necesario que la planta de maestros que tiene el CETIS tenga las aptitudes, actitudes, conocimientos, capacidades y destrezas pedagógicas para trabajar en conjunto con los alumnos; ya que de nada sirve que sólo tenga dominio técnico de la asignatura y contenidos que imparte sino posee y empieza a desarrollar una formación docente como intelectual, desde la crítica a su trabajo para modificarla y mejorarla con la finalidad de que el alumno pueda construir y reconstruir los conocimientos.

Parte del trabajo institucional en colaboración con los docentes; ya que la gran responsabilidad de que el sistema pueda ser llevado de esa forma o de que se siga cayendo en una educación con prácticas tradicionales obsoletas, tendrá que ver con la elección de los maestros que cubrirán las diversas asignaturas; aunado a ello se tiene que proponer cursos que brinden herramientas a los docentes para enfrentar estos nuevos paradigmas educativos y no sólo proponer sino convocar hacia una asistencia constante, hacia un compromiso de tomarlos para mejorar su labor.

Se pretende retomar que con base a este tipo de acercamientos el docente haga “un análisis crítico de concepciones y acciones docentes, de las interacciones que se promueven en el aula, de formas de transmisión de conocimiento, etc., con la óptica de los procesos de institucionalización, permitirá tener conciencia de las contradicciones en que como profesores nos vemos involucrados, orientar nuestra acción docente, así como contribuir a ese proceso de transformación que deseamos para la escuela.”³³

De esta forma, se empieza a contribuir en la transformación del aparato escolar en que ha estado inmerso en CETIS, sujetado a la tecnocracia e instrumentalización; por ello la actualización docente permitirá ser una vía para encaminar y reforzar las prácticas desde una postura socio-histórica que contribuyan hacia la aprehensión de conocimientos que sea repercusión de la realidad y el contexto en los alumnos y los maestros.

Pretendiendo que con base a lo anterior el alumno se encuentre actores educativos responsables de su trabajo que fomenten procesos formativos donde todos trabajen críticamente y no se siga cayendo en la dinámica mecánica que hasta ahora ha reinado como una vía que contribuye hacia la pasividad e ignorancia social en la mayoría de las aulas del CETIS, siendo esto una obstrucción para trascender a otro tipo de racionalidad.

Desde las prácticas de los alumnos y maestros es desde donde se plasmará los fines anteriormente citados, sólo hasta que el sujeto adquiera conciencia de

³² GÓMEZ, Sollano Marcela y Zemelman Hugo. op. cit. p. 32.

³³ PANSZA, Margarita (Et. Al). op. cit. p. 71-72.

su propia formación es cuando se empezarán a gestar cambios en lo escolar y en lo social; ya que desde la propuesta que se está planteando se entiende que “la práctica es la esencia del conocimiento; porque el ámbito del conocimiento es precisamente la práctica y es el presente donde la praxis se materializa; se concretiza y se potencia”³⁴

Los cambios que se mencionaban en la estructura curricular desde una base de la Pedagogía Crítica cobran importancia en el tipo de prácticas que van a desplegar en el aula y en el contexto de los actores educativos; ya que al impregnarle igual importancia a las áreas de conocimiento ligadas a lo histórico-social y a las del ámbito de preparación técnica se contribuye a no mecanizar al sujeto para que éste pueda mediar su actuar en la labor productiva de un mundo cada vez más técnico-instrumental y su actuar como sujeto histórico.

Sólo pretender que el conocimiento que están recibiendo los alumnos de CETIS por sí sólo conlleva hacia la aprehensión, construcción y reconstrucción de ellos, es un hecho que acarreará los mismos resultados de una educación tradicional; por lo cual fomentando prácticas que activen la participación de alumnos y maestros será resultado de una educación radical cómo refiere Henry Giroux.

“Giroux incita a los educadores críticos a que aprovechen la teoría radical para producir nuevos temas, nuevas subjetividades y el valor necesario para una reforma institucional más amplia”³⁵ él hace una fuerte crítica a las ideologías tecnocráticas que han despojado a los actores educativos de la capacidad de análisis reflexivo y transformador de su contexto.

Es así que está propuesta gira en torno a que el conocimiento que imparten los docentes y que están recibiendo los estudiantes en CETIS sea detonador de prácticas que reflejen interés y participación en su realidad, que adquieran conciencia de que está pasando en el contexto, para hacerse presentes desde su forma de pensar, razonar y actuar.

“Poder entender al pensar cómo el proceso formativo de una apertura cada vez mayor en la capacidad de ver, que obliga a analizar al pensamiento desde la dialéctica de cómo fueron conformados sus parámetros como resultado del desenvolvimiento histórico del pensamiento.”³⁶

Ese proceso formativo en el estudiante de CETIS se ha tornado complicado; ya que la etapa por la que están atravesando los jóvenes que cursan ese tipo de estudios de bachillerato tecnológico se encuentran ante una serie de cambios que giran a su alrededor y se encuentran en la apatía social, democrática, formativa, que no les permite trascender hacia otro tipo de prácticas que hablen de ellos cómo jóvenes responsables e interesados en el cambio; ya que encuentran muchas dificultades y situaciones que les impide desplegar un tipo de pensar más crítico

³⁴ GÓMEZ, Sollano Marcela y Zemelman Hugo. op. cit. p. 60.

³⁵ MARTÍN, Molero Francisca. *La didáctica ante el tercer milenio*. Ed. Síntesis, Madrid, 1999, p. 26.

³⁶ ZEMELMAN, Merino Hugo. *Sujeto: existencia y potencia*. op. cit. p. 9.

Es desde ese ángulo que se pretende instar a que la “comprensión de las juventudes ya no puede enfatizar la mera preparación y transición a la adultez, más aún en sociedades donde las mutaciones demográficas, culturales y productivas colocan a la juventud en la tensión entre retracción y protagonismo. En este marco, los jóvenes hacen sus síntesis flexibles, propias y originales de modelos, identificaciones e ideales que nuestras sociedades (y el mundo adulto) ofrecen. Esto tiene que expresarse en la participación con un sentimiento positivo de identidad. Los jóvenes no pueden eximirse del compromiso en las acciones, pues tal dilación/oclusión posterga la ciudadanía responsable y el reconocimiento social de los jóvenes como sujetos.”³⁷

La educación es una vía de despliegue de todas las capacidades intelectuales y críticas del estudiante en esa etapa formativa por la que está transitando, para que pueda intervenir en su realidad en todas las expresiones, desde lo laboral, productivo, personal, social, económico, político; lo cual da cuenta que es un sujeto histórico que no ha quedado sometido ante las barreras de una lógica dominante que cerca el racionamiento hacia una sola verdad, limitando ante ello su actuar.

Cuestión que se hará viable desde la educación que reciben los alumnos de CETIS si se encuentran ante las condiciones para favorecer una formación socio-histórica que repercuta en las prácticas que empiecen a generar; para que con base a ello se empiecen a gestar cambios que no se generaran en aislado así que por lo tanto se requiere de la participación y compromiso de todos los actores educativos para empezar a adueñarse, construir y reconstruir desde el aula del conocimiento que será el camino para autoformarse.

“El esfuerzo de la concientización no resulta posible si no se toma en cuenta su viabilidad histórica.”³⁸ Aquí cabría preguntarse dentro de los planteamientos de esta propuesta ¿qué tan viable es potenciar el conocimiento liberador y transformador a cierto sector de la población que está encaminado hacia cumplir la función de trabajador del engrane del mercado productivo?

El interés por el que emana la praxis es la formación de sujetos críticos, reflexivos que transformen la realidad ante esa mecanicidad en la práctica de los sujetos que han acarreado las demandas económicas; ya que el objetivo de una educación técnica es el desarrollo de habilidades que se puedan aplicar al ámbito laboral dejando de lado ese tipo de pensamiento, al tomarlo como inútil para las necesidades del contexto.

Por lo tanto, nuestro quehacer cotidiano ante las demandas productivas por las cuales surge el CETIS necesita de hombres y mujeres preparados para trabajar y lograr progreso eso es un hecho que no se cuestiona, pero también necesita personas pensantes que salgan de la ignorancia para aprovechar mejor los

³⁷ KRAUSKOPF, Dina. Dimensiones de la participación en las juventudes contemporáneas latinoamericanas. Inclusión y ciudadanía: perspectivas de la juventud en Iberoamérica, Número 3 2º época 2008/2 Revista Bianual. En: <http://www.pensamientoiberoamericano.org/sumarios/3/inclusion-y-ciudadania-perspectivas-de-la-juventud-en-iberoamerica/>

³⁸ ZEMELMAN, Merino Hugo. Necesidad de conciencia, op. cit. p. 39.

recursos que tiene el país y que no han sido optimizados, no sólo requerir personal preparado técnicamente para el saber hacer es garantía de que estemos en el mercado laboral competitivamente; sino por el contrario personal técnico que pueda trascender hacia la innovación, creación, reconstrucción, puede favorecer de mejor forma el desarrollo y crecimiento económico.

Este tipo de instituciones como el CETIS son vistas como preparadoras para los requerimientos productivos siendo que abría que trascender esa visión tomando en cuenta que “el bachillerato no sólo es una institución escolar, es también un espacio de vida juvenil también constituye un medio en el que se conforman nuevas visiones de mundo, enriquecidas con los saberes, valores e ideas que portan los distintos sujetos que ahí conviven (compañeros, profesores, autoridades)”³⁹.

Al ubicarlo de esa forma se contribuirá a potenciar desde la educación técnico-instrumental lo formativo que humaniza al hombre en su capacidad crítica y reflexiva que le permite adueñarse de su realidad.

Desde una formación socio-histórica que coadyuve en una sociedad más democrática ante la participación de ciudadanos activos, ya que el ideal de estudiante y el docente que se teje en el CETIS entre la tecnicidad y la humanización sea hacia el promover actividades colectivas que los hagan comprender las dificultades que implica utilizar el conocimiento para crear proyectos, para trabajar, para tomar decisiones y para proponer alternativas, siendo este un perfil hacia la construcción de sujetos históricos, los cuales demanden y se enfrenten al mundo.

La centralidad de esta propuesta es ante la realidad que se está generando y está viviendo la juventud de hoy, como son los estudiantes de CETIS, quienes no encuentran otro tipo de racionalidad para actuar y por ende siguen reproduciendo patrones mecánicos que no potencian su capacidad para intervenir desde el aula en su proceso de enseñanza-aprendizaje que será reflejo de las prácticas que despliegan en la sociedad.

“La discusión en América Latina sobre las nuevas prácticas juveniles de participación social, y el reconocimiento de la participación como un derecho ciudadano, llevan a reconocer la importancia de la participación de los jóvenes en relación con la democracia, el sistema político, las modalidades de institucionalización y legitimación de la participación, la resolución de las distancias generacionales y la redistribución del poder político y económico. En el contexto de la aceleración de los cambios sociales, se analizan prácticas sociales y formas de asociatividad juvenil emergentes. Éstas demandan espacios abiertos, equitativos y plurales. También requieren el reconocimiento de las dimensiones culturales y subjetivas en la vida de los jóvenes, de su capital cognitivo y de sus pautas de asociatividad. Todo ello implica negociar nuevas normas organizativas e innovar las modalidades de promoción de la acción colectiva. Especial énfasis se presta a la construcción de conocimiento por parte de grupos de jóvenes, como forma de desarrollar la capacidad de comprender y modificar su propia situación.”⁴⁰

³⁹ GARCÍA, Soberanes Algeysa. op. cit. p. 122-123.

⁴⁰ KRAUSKOPF, Dina. op. cit.

Desde estos fundamentos se hace presente la necesidad de jóvenes que cambien el rumbo del contexto que aqueja hoy en día, jóvenes que empiecen a demandar cambios, a hacerse presentes por su forma de pensar, cuestionar, proponer, actuar, que generen transformaciones desde su entorno que en primer momento sería desde el espacio educativo en el que se están formando como es el bachillerato tecnológico; ya que desde esta modalidad de estudios como es el CETIS que ha quedado rezagado de tales principios y finalidades, se puede rescatar y empezar visualizar hacia una educación de la emancipación.

De esta forma el bachillerato como escuela es un espacio donde los jóvenes y maestros pueden retomarla como “alternativa que los coloca en la posibilidad de reunirse, discutir, participar, practicar valores, actuar organizadamente y tener acceso a cierta comunicación interactiva.”⁴¹ Siendo parte de su proceso formativo que será reflejo de su práctica al enfrentar los problemas del mundo real cuando se enfrente a lo laboral y productivo que es la finalidad de tal Modelo educativo del bachillerato Tecnológico.

Es así que la propuesta de formación socio-histórica que conciba al docente y alumno como agentes de cambio que aprehendan su realidad se debe de apoyar en la educación como “horizonte que puede aportar a la potenciación del sujeto a partir de formas de razonamiento, en las que se aprehenda problemáticamente lo acumulado, y se despliegue en la historicidad del saber y del saber hacer, un marco de posibilidades que vaya más allá de los patrones culturales que bloquean la capacidad del individuo para asumirse como persona en y de la acción, como constructora de espacios y de generadora de temporalidades diversas y no solo de aquellas que la rutina e inercias marcan como lógica de sobrevivencia y de consumo”⁴²

III.3- Modelo Didáctico de la apropiación del conocimiento socio-histórico en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Un modelo didáctico de la apropiación del conocimiento socio-histórico es el que retoma elementos de resistencia, emancipación, libertad, participación, diálogo, praxis, aprehensión, consciencia y transformación como generadores de cambio, para llevar un ejercicio pedagógico dentro del aula que sea formativo en el estudiante de CETIS, exigiendo un trabajo crítico de constante cuestionamiento y participación en constantes ejercicios de trabajo de los

⁴¹ GARCÍA, Soberanes Algeysa. op. cit. p.123.

⁴² ZEMELMAN, Merino Hugo. Necesidad de conciencia. op. cit. p. XIII.

actores educativos docente-alumno hacia el proceso de enseñanza aprendizaje con base a la reformulación de los elementos que giran alrededor de la práctica educativa .

Replantear las directrices y nociones del modelo didáctico de CETIS, es para que se generen modificaciones en la práctica del proceso de enseñanza-aprendizaje dentro del aula y así propiciar la aprehensión de conocimientos hacia la comprensión, argumentación y reflexión; redireccionando esa forma mecánica y tradicional que ha dominado en el acto educativo.

La finalidad de este apartado es esbozar los principios que den pauta para replantear desde una visión crítica el quehacer cotidiano que viven los actores educativos en los CETIS dentro del proceso de enseñanza aprendizaje en el aula; ya que se considera que a partir de este ángulo se pueden generar cambios que contribuyan a la aprehensión del conocimiento como vía constructora de sujetos socio-históricos para acercar a la comprensión crítica de la realidad en la que viven los estudiantes.

Se parte, centrando nuestra atención hacia bases de un Modelo Didáctico Crítico que dé un giro integral al conjunto de concepciones, nociones, principios, estrategias y finalidades que le dan vida al Modelo Educativo de CETIS, para que sean acordes a una postura socio-histórica que permita que el acto educativo diario que llevan a cabo los docentes y alumnos dentro del aula potencie ese plano formativo que transforma al sujeto en dialéctica con su realidad ante un proceso de concientización y reflexión.

“La didáctica crítica es una propuesta que no trata de cambiar una modalidad técnica por otra, sino que plantea analizar críticamente la práctica docente, la dinámica de la institución, los roles de sus miembros y el significado ideológico que subyace en todo ello.”⁴³ Elementos que tienen que ser cuestionados para lograr romper con las barreras impositivas de intervención áulica que permitan hacer del acto educativo un espacio de transformación y resistencia.

En el espacio áulico es donde cobra vida el quehacer didáctico, y por eso mismo desde ahí es desde donde se pretende que surjan los primeros cambios fomentando que se lleve una congruencia entre lo que indica la teoría y lo que surge en la práctica; ya que es en ese campo en donde convergen un sinnúmero de interacciones que afectan negativa o positivamente a la dinámica que se detonará entorno a la enseñanza y el aprendizaje.

Tanto docentes como alumnos deben profundizar en nuevas maneras de formular y resolver problemas dentro del proceso de enseñanza aprendizaje para encaminar el proyecto educativo de CETIS hacia la formación de sujetos socio-históricos que puedan emerger dentro de la racionalidad técnico-instrumental que seguirá latente en todo ámbito.

Al ubicar las problemáticas que giran entorno al eje de la lógica pragmática en el actuar del docente y el estudiante que han repercutido en el trabajo áulico,

⁴³ PANSZA, Margarita (Et. Al).op. cit. p. 182.

se tiene contemplado que no será fácil que se adopten nuevos roles, posturas, posiciones, acercamientos al conocimiento, etc., y pretender intervenir radicalmente para cambiar de tajo esas prácticas.

Por lo tanto, se considera pertinente delinear ciertos criterios, concepciones y principios que sienten las bases de lo que se denominará Modelo Didáctico de la apropiación del conocimiento que tiene la intencionalidad de propiciar un diferente enfoque del trabajo en el aula para permitir enfrentar las condiciones cotidianas que bloquean el despliegue de la apropiación de conocimiento socio-histórico que serán pauta para promover transformaciones y la formación del estudiante.

En correlación a las premisas desde un horizonte crítico del modelo pedagógico que se ha planteado hacia el CETIS, la base fundamental será la práctica pedagógica de los actores educativos, la cual se define como: “actividad dialéctica de síntesis, donde debe promoverse simultáneamente tanto al autoeducación del alumno como la coordinación del conocimiento por parte del docente, es decir, se trabaja con base en el principio de cooperación y no en el de imposición, se pone el acento en el aprendizaje más que en la enseñanza, y se le concede mayor relevancia a la formación que a la información.”⁴⁴

Esa práctica pedagógica es la que está inmersa en las relaciones que se dan en el proceso de enseñanza aprendizaje dentro del acto educativo entre docente-alumno, siendo parte fundamental para encauzar los postulados asentados curricularmente que van en relación a propiciar un modelo pedagógico socio-histórico, el cual se logra mediante la apropiación del conocimiento, por ende desde el plano didáctico el trabajo va ligado a estructurar con base a esa lógica los elementos que den pie a la consecución de los objetivos planteados.

“El currículum escolar se construye de manera cotidiana en las aulas, proceso en el que los profesores y los alumnos son sujetos primordiales. Los planes de estudio son solo documentos, propuestas de propósitos, contenidos y formas de enseñanza y aunque constituyen un referente siempre presente de las acciones de los profesores y alumnos, éstas no son reflejo de aquellos.”⁴⁵

El proceso de enseñanza aprendizaje que ha diario crean y recrean los docentes y alumnos es el que realmente dirige todo lo asentado normativamente; por lo cual aunado al proyecto educativo que guía al Modelo Educativo de CETIS hay que poner énfasis en lo que pasa dentro del aula, y retomar como líneas arriba se citó, que los actores educativos son los responsables de los resultados del proceso de enseñanza-aprendizaje.

A partir de la estructura curricular, la forma de hacer realidad los propósitos de las diversas unidades de conocimiento de una forma articulada que se han

⁴⁴ BÓRQUEZ, Bustos Rodolfo. op. cit. p. 90.

⁴⁵ CERDA, Michel Alma Dea. op. cit. p. 39.

planteado como eje de la educación media superior en la modalidad de bachillerato tecnológico de CETIS, es la acción del trabajo didáctico que permite encaminar hacia el cumplimiento de los postulados, donde hacemos hincapié que “la instrumentación didáctica, no únicamente como el acto de planear, organizar, seleccionar, decidir y disponer todos los elementos que hacen posible la puesta en marcha del proceso de enseñanza aprendizaje, sino que entendemos el acontecer en el aula como una actividad circunstanciada, con una gama de determinantes, tanto institucionales como sociales.”⁴⁶

Instrumentación didáctica no se refiere a una noción técnica de simple aplicación por aplicación de estrategias o actividades de aprendizaje, sino es un plano de acción y reflexión para intervenir de forma crítica en el proceso de enseñanza aprendizaje; el cual si tanto docente como alumno trabajan en constante cuestionamiento la instrumentación didáctica dejará de ser solamente una herramienta que dicta cómo intervenir para posicionarse como un ángulo que siempre presentará múltiples opciones para abordar el quehacer cotidiano del aula.

Para postular un modelo didáctico crítico de la apropiación del conocimiento se considera importante replantear algunos conceptos ordenadores que son ejes para llevar a la práctica otro tipo de intervención que sea más participativa, donde se promueva la argumentación, reflexión y cuestionamiento constante de los contenidos para llegar a la aprehensión de ello; por ello se pone atención en conceptualizaciones acordes a otro tipo de racionalidad que ubican los elementos educativos desde la postura socio-histórica que servirán de eje para concretar en el aula un proceso formativo.

“Es importante rescatar el análisis de las contradicciones en el acto educativo, para fortalecer la posibilidad de la educación como práctica transformadora. Estas contradicciones pueden ser un elemento de ruptura.”⁴⁷ Rupturas que desde un modelo didáctico de la apropiación del conocimiento conduzca a la problematización, cuestionamiento, al desmantelamiento de la dogmaticidad que permita trascender hacia la formación de sujetos socio-históricos.

Rupturas que exigen mirar desde la perspectiva de la didáctica crítica al aprendizaje como “proceso que manifiesta constantes momentos de ruptura y reconstrucción, las situaciones de aprendizaje cobran una dimensión distinta a los planteamientos mecanicistas del aprendizaje, pues el énfasis se centra más en el proceso que en el resultado; de aquí la gran importancia de las situaciones de aprendizaje como generadoras de experiencias que promueven la participación de los estudiantes en su propio proceso de conocimiento.”⁴⁸

Definir desde ese ángulo al aprendizaje hace dar un paso hacia la transformación; ya que el solo hecho de remitir que éste se encasilla en ser un proceso de integración y adquisición de conocimientos que modifican la

⁴⁶ PANSZA, Margarita (Et. Al). op. cit. p.159-160.

⁴⁷ *Ibíd.*, p. 42.

⁴⁸ *Ibíd.*, p. 194.

estructura cognitiva del estudiante se sigue reproduciendo la lógica educativa tradicional, por eso se conceptualiza como una actividad compleja que lleva a cabo el ser humano dialécticamente con los objetos de la totalidad que le rodea siendo un proceso de concientización y aprehensión.

Esta definición no se puede quedar en lo abstracto, para que se concrete desde tal posición “no es suficiente definir el aprendizaje como un proceso dialéctico, como algo que se construye, sino que es necesario seleccionar las experiencias idóneas para que el alumno realmente opere sobre el conocimiento”⁴⁹, desde ahí es desde donde opera la didáctica al actuar desde una visión crítica y desarrollar en la dinámica de enseñanza aprendizaje en las aulas de CETIS las condiciones para que propicien la indagación, búsqueda, argumentación, acercamiento, reflexión, etc., que detonen aprendizajes desde este punto.

Al ser el aprendizaje un constate cuestionamiento que transforma al sujeto, éste exigirá mayor participación, responsabilidad, argumentación, discusión diálogo, etc., de los actores educativos para propiciar aprendizajes que se aprehendan, que permitan construir y reconstruir conocimientos, que permitan suscitar un tipo de enseñanza no sólo como la reacción de enseñar, de aplicación técnica, mecánica y rutinaria, sino como una esfera donde converge la interacción entre el docente, el alumno y los contenidos dialógicamente.

La reconceptualización de enseñanza va ligada a la noción que ubica que el “enseñar es un proceso de comunicación humana que tiene la intención de provocar reconstrucción y enriquecimiento consciente de las formas de pensar, sentir, actuar, que el estudiante ha incorporado en su cultura experiencial.”⁵⁰

Definida como una actividad intencional educativa que se lleva entre el docente y el alumno de una forma dialéctica que pretende acercar el conocimiento desde el actuar y reflexionar, no es sólo una actividad de reacción e instrucción, sino por el contrario es una práctica que encauza y que comunica aprendizajes; por ello, ésta debe inclinarse hacia el ámbito que propicie un proceso formativo con la finalidad que la dinámica dentro del aula se vuelva una experiencia de aprehensión y concientización.

Desde el modelo didáctico de la apropiación del conocimiento no se puede disociar el aprendizaje de la enseñanza; por lo cual se define que el proceso de enseñanza aprendizaje, es un ejercicio pedagógico constante, es la actividad que se lleva entre el docente y el alumno de una forma bilateral con la intencionalidad de propiciar construcciones, cuestionamientos como parte de una experiencia formativa, es movimiento. “El que enseña aprende, y también, quien aprende enseña. Enseñar no existe sin aprender.”⁵¹

⁴⁹ Ibíd., p.193.

⁵⁰ PÉREZ, Gómez Ángel. *La cultura en la sociedad neoliberal*. Ed. Morata, 200, p. 276.

⁵¹ SÁNCHEZ, Morales Hugo. [Enseñar no es transferir conocimientos. Un homenaje al pensamiento de Paulo Freire. Euroamerica S.A. 2000. En: http://www.euram.com.ni/pverdes/Verdes_de_Calidad/articulos/edicion_169/verdes_calidad_169.htm](http://www.euram.com.ni/pverdes/Verdes_de_Calidad/articulos/edicion_169/verdes_calidad_169.htm)

Por eso mismo, en el binomio enseñanza aprendizaje se insta a que se conjuguen estos sentidos que le dan vida a un trabajo dentro del aula para crear condiciones que vayan encaminadas hacia la aprehensión del conocimiento que rescate las ideas de todos, donde hay intervención, aportaciones, diálogo; emanando así la apropiación de los contenidos como fuente de formación de estudiantes socio-históricos para emancipar a que los estudiante de CETIS sean actores de su realidad.

“En todo proceso educativo se establece una relación directa entre educador y educando, cuyo fin es transmitir un contenido, pero también impulsar las capacidades y disposiciones que posee el alumno para captar, aprehender, y usar dichos contenidos. El estudiante debe descubrir, entender, incorporar y usar el valor que todo bien cultural encierra, pero además emplearlo críticamente.”⁵²

El modelo didáctico de la apropiación del conocimiento tiene que poner énfasis en actividades que potencien esas capacidades críticas; por lo mismo el desafío es abordar los contenidos que se han delimitado en la estructura curricular de CETIS para concebirlos y trabajarlos como conocimiento, como un saber que no es simple información descontextualizada; sino por el contrario que sean las construcciones que hace cada estudiante y relacionarlas con su realidad para que adquieran un nuevo sentido.

Elemento que se conjuga en la relación dialéctica del docente y estudiante son los contenidos y por eso hay que puntualizar que “en el proceso de enseñanza aprendizaje, es fundamental presentar los contenidos lo menos fragmentados posible y promover aprendizajes que impliquen operaciones superiores de pensamiento como son: el análisis, síntesis, así como las capacidades críticas y creativas”⁵³

Ante ello, el reto que trata de abordar el modelo didáctico planteado es lograr que el estudiante haga suyos los contenidos de las unidades de conocimiento y las convierta en conocimiento apropiado en ideas, posturas, argumentaciones, reflexiones, que le permitan formarse una visión propia como un sujeto socio-histórico capaz de actuar en su realidad y transformarla desde su esfera, al no sólo presentarlo como un fragmento estático e independiente de su contexto.

Por lo anterior, se tiene que delinear el despliegue de actividades didácticas para trabajar en el aula fomentando la participación activa del docente y del alumno desde una labor crítica, sirviendo ello como una orientación que contenga criterios que servirán al docente para orientar su práctica y a partir de ello planeé su puesta en práctica con cada grupo de trabajo ante las condiciones que los caracteriza para enfrentar las problemáticas y situaciones que se le presentan a diario al abordar los temas del programa de estudios a cubrir.

Ponemos sobre la mesa los siguientes criterios que pueden servir de base para organizar el trabajo en el aula como propone Esther Pérez para favorecer una

⁵² FREIRE, Paulo. *Pedagogía del oprimido*. Ed. Siglo XXI, México, 2005, p. 91.

⁵³ PANSZA, Margarita (Et. Al). op. cit. p. 192.

didáctica crítica, siendo una propuesta dinámica que sirva en el quehacer cotidiano:

⁵⁴1- Presentación de un programa mínimo y flexible de la materia que señale a grandes líneas los objetivos y contenidos y facilite:

- La explicitación del objetivo general y el planteamiento de algunos textos que orienten el proceso e el momento de arranque, puesto que se trata de que el grupo elabore vínculos de no dependencia,
- El avance en dicha elaboración y conduzca al grupo a plantear sus propias iniciativas, establecer sus objetivos, buscar las formas de abordar la tarea.
- Disponer del tiempo necesario para el aprendizaje en grupo, que el propio proceso irá señalando y que requiere ser respetado dentro de los periodos establecidos institucionalmente.

2- La intencionalidad de la puesta en marcha de un proceso de ruptura de los roles estereotipados, directivos y pasivos, que son asumidos reiterada e inconscientemente para evitar la ansiedad que tiende a presentarse ante las situaciones nuevas, y la elaboración –lenta y dolorosa – de otras actitudes que faciliten la relación interpersonal, la indagación y por tanto el aprendizaje. Son imprescindibles para ello:

- El análisis y estudio por parte del grupo de los problemas y los conflictos en el momento en el que surjan, así como los recursos disponibles tomando en todo caso como referencia los objetivos y la tarea,
- La auto observación del grupo para verificar la marcha del proceso y el cumplimiento de la tarea tanto con respecto a contenidos como a la interacción.

3- La toma de conciencia de las posibilidades y limitaciones del grupo que se adquirirá por la confrontación permanente con la estructura institucional. Los límites institucionales constituyen un criterio de realidad a partir del cual el grupo podrá elaborar un proyecto de acción para incidir en las situaciones por la vía de lo no institucionalizado.

A partir de lo anterior, la práctica educativa dentro de las aulas de CETIS tiene que exigir más a los actores educativos, sólo ellos pueden intervenir para concretar tales planteamientos, transformarlos y mejorarlos, pero eso demanda investigación, compromiso, responsabilidad, dedicación, explorar, indagar, etc., ya que el conocimiento es complejo, requiere de un proceso de entendimiento, de búsqueda de relaciones e interacciones.

“Si la simple acumulación de información no garantiza que pensemos mejor la realidad, entonces debemos plantearnos la necesidad de enriquecer los mecanismos a través de los cuales organizamos nuestro razonamiento. Por tanto, el problema de fondo es como ir traduciendo la realidad en una forma más explícita que permita la articulación entre conocimiento y conciencia.”⁵⁵

Mecanismos que se traduzcan en el planteamiento de estrategias didácticas que faciliten que el trabajo que realice el profesor sea acorde en la práctica con

⁵⁴ PANSZA, Margarita (Et. Al). op. cit. p.100-1001.

⁵⁵ GÓMEZ Sollano, Marcela. op. cit. p. 98.

los fines de formación socio-histórica; el eje central de este modelo didáctico es sentar las bases para que el estudiante y al maestro cuestionen su práctica y pongan en marcha nuevas estrategias para llegar al conocimiento, estrategias no metódicas, expositivas, autoritarias y dirigidas.

Se necesita recuperar el disfrute, la imaginación, creatividad, intervención, transformación; ejercicios que las fomenten y que permitan que el alumno comprenda mejor los temas, que le permitan cuestionar, que le haga responsable de llevarlas, que requiera mayor análisis, que pongan en problematización y crisis al alumno para que genere argumentos y con ello llegue a la concientización de cómo esos temas repercuten y se articulan a su realidad.

Hacer que las clases que tomen los estudiantes de CETIS sean generadoras de apropiación de conocimiento tiene la finalidad que “no solamente del conocer, sino también del pensar. Representa el desafío de aprender a pensar desde fuera de lo que se sabe, para poder captar la historicidad de los procesos sociales en incidir en su potenciación desde perspectivas de futuro históricamente viables, es decir presentes”⁵⁶

El pretender que los alumnos lleven un proceso de aprendizaje desde esos planteamientos, es para recuperar ese tipo de pensamiento que ha quedado desvanecido, tan ajeno, tan poco explotable; pudiendo ser un medio para que el sujeto que cursa esta modalidad de bachillerato tecnológico recupere su capacidad pensante crítica y construya la formación que lo humaniza para ser un actor socio histórico que interviene en su realidad.

Por lo mismo, se quiere romper con la enseñanza tradicional que ha contribuido a generar apatía por estudiar, deserción, poco interés, etc. y propiciar que “enseñar no es transferir conocimientos, y aprender no es repetir la lección dada. Hay que experimentar, comprobar y construir para cambiar y mejorar. El que aprende es el propio artífice de su formación, con la ayuda del que enseña. Esto requiere ante todo respeto tanto a la persona que quiera cambiar como a la que no lo quiera.”⁵⁷

El docente va a cumplir un papel fundamental, no sólo como facilitador, autoridad, mediador u otros sinónimos que se le han adjudicado; sino como un transformador intelectual cómo lo nombra Henry Giroux, el cual no sólo actúa, sino posee una capacidad pensante para emancipar y trascender hacia una educación libertadora, mediante su acción de posibilidad y cambio educativo.

“El quehacer del que enseña es una práctica humana de gente inacabada, curiosa, inteligente, de gente que puede saber y que, por tanto, puede ignorar.”⁵⁸ Por eso mismo el docente no puede solo recurrir o delimitarse a cubrir lo que dicta la institución o a sólo querer abordar su programa de trabajo para dar evidencias y productos finales en tiempo y fecha, sino que debe de

⁵⁶ *Ibíd.*, p. 88.

⁵⁷ SÁNCHEZ, Morales Hugo. *op. cit.*

⁵⁸ *Idem*

cuestionar que pasa en su aula para partir de ello y modificar su intervención con el alumno.

“El propósito principal de todo maestro comprometido con su función histórica y social es apropiarse de la didáctica crítica y luego aplicarla efectivamente a sus estudiantes para desestabilizar los conocimientos, confrontar, cuestionar y transformar la realidad alienante”.⁵⁹

Esa es la finalidad de un modelo didáctico de la apropiación del conocimiento, que el proceso de enseñanza-aprendizaje sea detonador de una formación socio-histórica ante la problematización y concientización del entorno por medio del conocimiento, para emanciparse y transformarse; es por ello que el trabajo que llevan a diario en el aula el docente y el alumno será una de los pilares fundamentales para lograr trascender hacia un nuevo enfoque educativo.

Punto culminante será la evaluación que se tiene que entregar a la Institución de cada plantel de CETIS para acreditar a los estudiantes en las unidades de conocimiento; ya que los planteamientos anteriormente citados de cómo poder llevar a cabo un proceso de enseñanza aprendizaje dentro de un modelo didáctico de la apropiación del conocimiento debe de ubicarse en su contexto y en este caso el CETIS para certificar a los alumnos requiere una calificación que justifique el desempeño del estudiante.

Por lo cual, aunque la apropiación del conocimiento no es medible, se deben de plantear criterios que no se encasillen hacia aplicar instrumentos para que lo evidencien cuantitativamente, por el contrario ante este modelo didáctico la evaluación debe de ser concebida como la que “apunta a analizar o estudiar el proceso de aprendizaje en su totalidad, abarcando todos los factores que intervienen en su desarrollo para favorecerlo u obstaculizarlo; a inquirir sobre las condiciones que prevalecieron en el proceso grupal, las situaciones que se dieron al abordar la tarea, las vicisitudes del grupo en términos de racionalizaciones, evasiones, rechazos a la tarea, así como de interferencias, miedos, ansiedades, etc., elementos todos que plantean una nueva concepción de aprendizaje que rompe con estructuras o esquemas referenciales rígidos y que encauzan al grupo a nuevas elaboraciones del conocimiento.”⁶⁰

El docente tiene que contemplar todo lo que desarrolla el alumno implementando criterios diversos que vayan más allá de exámenes, productos de aprendizaje y prácticas de laboratorio que sólo reflejan repetición de forma mecánica de los temas vistos y no hablan del entendimiento que hubo de ellos; por el contrario hay que rescatar cuestiones que evidencien su aprehensión a lo largo del curso ante trabajos de investigación, ensayos, participación, trabajo en equipo, exposiciones, etc., los cuales hablen de su actividad constante en todo el trayecto de la asignatura.

Esa fase que podría visualizarse como el término del proceso que repercute en la formación de los estudiantes de CETIS, tiene que tornarse como el principio,

⁵⁹ ARANGO, Mg. SC. Jaime Demera. Hacia una didáctica crítica. Edición 214 — El Autonomista Marzo 12, 2007. En: <http://www.elautonomista.com/autonomia-manabi/hacia-una-didactica-critica/>

⁶⁰ PANSZA, Margarita (Et. Al). op. cit. p. 200.

para reflexionar actuando y trasladar todo lo visto en la realidad, para llevarlo hacia otros espacios detonando transformaciones sobre una postura propia; cuando eso pase se podrá hablar sujetos socio-históricos que entienden su contexto y actúan para modificarla.

“Si queremos tomar en serio la enseñanza, las escuelas deben ser espacio donde las relaciones sociales democráticas formen parte de las experiencias vividas de cada uno de nosotros. Toda forma viable de enseñanza ha de estar animada por la pasión y la fe en la necesidad de luchar para crear un mundo mejor. Nuestra preocupación primaria es enseñar a los estudiantes a pensar críticamente, a afirmar sus propias experiencias y a comprender la necesidad de luchar individual y colectivamente por una sociedad más justa.”⁶¹

Modelo didáctico que retoma los elementos de resistencia, emancipación, libertad, participación, diálogo, praxis, aprehensión, consciencia y transformación como generadores de cambio, para llevar un ejercicio pedagógico dentro del aula que sea formativo en el estudiante de CETIS, que permita rescatar sus voces, que les recobre y recuerde el sentido de que son agentes sociales de cambio y que tienen el derecho de intervenir y modificar su contexto.

”Ejercicio cotidiano de lo que implica aprender a pensar histórica y críticamente; aprender que cuando se aprehende, no solo están en juego contenidos relacionados con el conocimiento constituido, sino con la posibilidad de crear algo nuevo y con ello constituirse como sujeto de y en la acción; aprender que el conocimiento es un instrumento para pensar y una exigencia para crear”⁶²

Será una práctica constante que exija el trabajo crítico de los actores educativos, requiriendo la capacidad de resistencia hacia la lógica dominante de pasividad e ignorancia para encargarse de fomentar en el aula un proceso de enseñanza aprendizaje que sea el vínculo para trascender de una simple preparación para el trabajo técnico instrumental, hacia una formación para actuar y reflexionar en la vida.

⁶¹ MARTÍNEZ, Yolanda y PÉREZ, Virginia. La educación emancipadora - Henry Giroux. Red Educativa, El Portal Educativo, Año 2007. En: <http://www.reducativa.com.uy/verarticulo.php?id=40>

⁶² GÓMEZ Sollano, Marcela. op. cit. p. 95.

• CONCLUSIONES

El presente trabajo de investigación se realizó con la finalidad de contribuir hacia el análisis de una de las múltiples problemáticas que al día de hoy aquejan al ámbito educativo, ya que los aportes que ofrece el conjunto de saberes que configuran a la Pedagogía brindan elementos de estudio para poder entender e intervenir en la realidad educativa en la que estamos inmersos; a partir de la elaboración de este escrito se ha obtenido una visión global de lo que gira en torno a la construcción de sujetos históricos dentro del ámbito educativo en la educación media superior de la modalidad bachillerato tecnológico en CETIS, reconstruyendo el escenario que permite entenderlo desde el marco de una sociedad que transita por una cultura de la globalización y un modelo económico neoliberal que impregna una lógica de pensamiento técnico-instrumental.

El ideal de hombre que la sociedad ha legitimado es un hombre que está siendo desplazado en su capacidad de participación crítica ante la mecanización de su actuar para responder a los dictados de un mercado productivo que lo que le interesa es mano de obra calificada para laborar en un mundo donde el progreso es sólo de unos cuantos a expensas de la deshumanización y desigualdad económica, cultural, social, educativa y política del sector mayoritario de la población.

Ese contexto es el que sea implantado por medio de reformas y lineamientos de organismos internacionales y esferas de poder que imponen las directrices que determinarán el rumbo y finalidad que ha de seguir la educación con base en sus intereses; México se encuentra inmerso sobre esas determinantes enfocado hacia preparar cuadros técnicos para ser competitivos a nivel mundial desde la lógica de pensamiento técnico-instrumental.

El papel del Estado ha jugado un papel importante ante la importancia que le ha otorgado a este tipo de educación técnica como medio de desarrollo industrial del país, es a partir de ello que se han creado varias instituciones, direcciones y escuelas de carácter técnico para que respondan a las demandas productivas a expensas de la formación intelectual de los estudiantes.

Actualmente el nivel de estudios medio superior ha diversificado su oferta y aumentado la demanda dentro del bachillerato tecnológico por la salida terminal que ofrece para integrar a los estudiantes al ámbito laboral; a partir de ello el CETIS al ser una institución dependiente de la DGETI se rige por un modelo educativo que está atravesando por la RIEMS (Reforma Integral a la Educación Media Superior 2008) que marca nuevos lineamientos y directrices, donde en un primer plano quitan el área de humanidades en contra de la formación socio-histórica

Las primeras contradicciones educativas a partir de ello, fue ante la omisión en el plan de estudios del área de humanidades, aunque los cambios giraron en torno a una educación basada en competencias que tuviera como finalidad que el estudiante sea crítico ante las características de su contexto como un agente social transformador que argumenta y toma postura, la realidad es otra, por eso

con base en un modelo pedagógico de corte tradicional y un modelo educativo constructivista estos planteamientos están muy alejados de concretarse de tal forma.

Aunado a ello, las contradicciones educativas se evidenciando con respecto a la incongruencia de un modelo teórico constructivista basado en competencias que ahondando en su fundamento y su concreción dentro del aula se orienta hacia el control, regulación de conductas, descontextualización del individuo, habilidades y destrezas para el ámbito laboral desde la funcionalidad y pragmatismo sobre una estructura curricular que ha omitido y dejado fuera el área de conocimiento socio-histórico de donde emerge la formación crítica.

Por lo cual, se sigue reproduciendo una lógica técnico-instrumental en las prácticas de los actores educativos con signos de apatía, poca participación, responsabilidad e interés, deserción, problemas económicos, familiares, culturales, han sido una cuestión que no permite potenciar una verdadera formación como praxis concientizadora orientada hacia la construcción y reconstrucción que genere cambios y transformaciones para entender y aprehenderse de su realidad.

El vínculo que reforzó esta mecanización de los actores educativos (docente-alumno) fue en el proceso de enseñanza aprendizaje, ya que por parte de ambos no existe una dialéctica para apropiarse de los conocimientos, no existe un trabajo de participación, colaboración, de estrategias alejadas de lo expositivo y autoritario, que han mermado el actuar del estudiante en el despliegue de su capacidad intelectual crítica, por lo tanto a pesar de un modelo educativo que se fundamenta en una didáctica constructivista se sigue reproduciendo la didáctica tradicional.

Por último se analizó la situación para plantear que la propuesta más viable desde estos marcos que fue encaminada hacia recuperar un ángulo de la racionalidad crítica de transformación y emancipación desde la praxis que permita propiciar procesos formativos en el estudiante, tomando en cuenta el énfasis que hay sobre la preparación de cuadros técnicos calificados para poder mediar y complementar estas dos racionalidades.

Lo anterior partió desde vislumbrar en los CETIS un modelo pedagógico socio-histórico que entendiera y diera cuenta de la realidad educativa desde una racionalidad crítica para redefinir las concepciones teóricas de su modelo educativo ante los aportes de teorías educativas como Paulo Freire y Henry Giroux llevándolo hacia la concreción en un enfoque curricular de liberación y praxis que se organizará sobre áreas de conocimiento socio-histórico que permitan construir saberes no acabados y dados y estos sean detonadores para entender la realidad.

Por lo tanto, desde ese marco socio-histórico crítico se planteó la necesidad de conciencia histórica, necesidad de la dialéctica entre los actores educativos y su entorno, necesidad de praxis entre el pensar-actuar desde la reconceptualización de la noción de formación en el quehacer educativo, el cual se dejó en tela de juicio que si esto se pudiera concretar sería repercusión

de prácticas de participación, argumentación y opinión crítica del contexto, actitud democrática en valores sobre acciones de cambio para aprehenderse de su realidad y darle un nuevo giro.

Otro de los puntos importantes que se trabajó en esta propuesta fue plantear un modelo didáctico crítico, que repercutiera en el proceso de enseñanza aprendizaje como un acto de participación, interés, motivación, organización, cooperación, responsabilidad, entre el docente alumno para construir y reconstruir conocimientos en conjunto que permitan ser un vínculo que desplace a la lógica mecánica en el trabajo en el aula y aprehenderse de ellos como base de su formación.

Finalmente las consideraciones pedagógicas a las que se hicieron mención permitieron armar los argumentos para acercarnos a entender la problemática educativa como una totalidad articulada que no quedará desde un plano subjetivo e idealista, sino con base a ello se llegó a construir los observables empíricos que se desprenden en el acto educativo como en este caso fue el modelo educativo de CETIS, el currículo, la práctica de los actores, el proceso de enseñanza-aprendizaje y el modelo didáctico.

Por lo cual la finalidad de este trabajo fue dar a conocer desde el ángulo de la Pedagogía las contradicciones educativas que están presentes en la modalidad de bachillerato tecnológico en CETIS ante las incongruencias que giran alrededor de la llamada formación que ha sido ensombrecida por la racionalidad técnico instrumental dominante que mecaniza el actuar de los estudiantes limitándoles constituirse como sujetos históricos de cambio y transformación que se apropian de su realidad y a partir de ello poder plantear una propuesta viable desde ese contexto.

- **BIBLIOGRAFÍA**

- **ANGULO** Rasco, J Félix. El neoliberalismo o el surgimiento del mercado educativo. Escuela pública y sociedad neoliberal. Ed. Niño y Dávila. Malaga, 1999.
- **Argüelles**, Antonio (comp.) Competencia laboral y educación basada en normas de competencia. Ed. Limusa, México, 1996.
- Competencia Laboral y Educación Basada en Normas de Competencia. Ed. Limusa, México, 2004.
- **BAUDELLOT** Ch. y Establet R. Sociología de la Educación. Ed. Ariel. Barcelona, 2001.
- **BÓRQUEZ**, Bustos Rodolfo. Pedagogía crítica. Ed. Trillas, México 2006.
- **CAMBI**, Franco. Las pedagogías del siglo XX. Ed. PROA, México, 2005.
- **CARRANZA**, Palacios José Antonio. 100 años de Educación en México 1900- 2000. Ed. Limusa. México, 2003.
- **CARRETERO**, Mario. Constructivismo y Educación. Ed. Aique, Argentina, 2001.
- **CASARINI**, Ratto Martha. Teoría y diseño curricular. Ed. Trillas, México, 2004.
- **CERDA**, Michel Alma Dea. Nosotros los maestros. Concepciones de los docentes sobre su quehacer. Ed. UPN, México, 2001.
- **CHOMSKY**, Noam. La sociedad global. Educación, Mercado y Democracia. Ed. Joaquín Mortiz. México, 1995.
- **COLEMAN**, James. Inserción de los jóvenes en una sociedad de cambio. OCDE/CERI” Ed. Narcea, Madrid, 1989.
- **CONTRERAS**, Domingo José. Enseñanza, Currículum y profesorado. Ed. AKAL, España, 1990.

- **COVARRUBIAS**, Villa Francisco. La otredad del yo. El hombre cosa de la sociedad capitalista. Ed. UPN, México, 2002.
- **DE ZUBIRÍAN** Samper, Julián. Los Modelos Pedagógicos. Hacia una pedagogía dialogante. Ed. Delfín Ltda. Bogotá, 2006.
- **DÍAZ** Barriga, Ángel. Didáctica. Aportes para una polémica. Ed. Rei, Argentina, Instituto de Estudios y Acción Social, Aique Grupo editor. Argentina, 1995.
- Docente y programa. Lo institucional y lo didáctico. Ed. Aique Grupo, Argentina, segunda edición, 1990.
- El currículo escolar. Surgimiento y perspectivas. Ed. Aique Grupo, Argentina tercera edición, 1992.
- **DÍAZ** Barriga Arceo, Frida. Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Ed. Mc Graw Hill, México, 1998.
- **ESCALANTE** Gonzalbo, Pablo. Nueva Historia Mínima de México. Ed. Colegio de México, México, D.F., 2007.
- **FAINHOLC**, Beatriz. La tecnología educativa propia y apropiada. Democratizando el saber pedagógico. Ed. HVMANITAS, Buenos Aires, 1980.
- **FERNÁNDEZ**, John. Globalización: crítica a un paradigma. Ed. UNAM-DGPA. México, 1999.
- **FERRADA**, Dona. Currículum crítico comunicativo. Ed. El Roure, Barcelona, 2001.
- **FERRY**, G. El trayecto de la formación. Ed. Paidós. México, 1990.
- **FREIRE**, Paulo. La educación como práctica de la libertad. Ed. Siglo XXI, México, 1978.
- Pedagogía del oprimido. Ed. Siglo XXI, México, 2005.
- Práctica de la Pedagogía Crítica. Ed. siglo XXI, México 2004.

- **GARCÍA**, Canclini. “Diferentes, Desiguales y Desconectados.” Ed. Gedisa, Argentina, 2004.

- **GARCÍA** Soberanes Algeysa. “ Desigualdad en el acceso y permanencia en la educación media superior pública propedéutica y su repercusión en la formación de los jóvenes de la ciudad de México: Colegio de Ciencias y Humanidades (UNAM) y Colegio de Bachilleres (SEP), México, 2008,

- **GIROUX**, Henry. Los profesores como Intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje. Ed. Paidós, Barcelona, 1990.

- Placeres inquietantes. Ed. Paidós. Educador. Barcelona, 1996.

- Teoría y Resistencia en Educación. Ed. Siglo XXI. México, 1992.

- **GÓMEZ** Sollano, Marcela. Formación de sujetos y configuraciones epistémico-pedagógicas. en: Epistemología y sujetos: algunas contribuciones al debate coord. Guadalupe Valencia y otros. México, Plaza y Valdés, 2002.

- Teoría, Epistemología y Educación: Debates contemporáneos. Ed. Plaza y Valdés. México, 2002.

- **GÓMEZ** Sollano, Marcela y Orozco Fuentes Bertha. Pensar lo educativo. Tejidos conceptuales. Ed. Plaza y Valdés, México. 2001.

- **GÓMEZ** Sollano, Marcela y Zemelman Hugo. Conocimiento social. El desafío sociales para la formación de profesores en América Latina. Ed. PAX MÉXICO, México, 2005.

- Discurso Pedagógico. Horizonte epistémico de la formación docente. Ed. PAX México, 2005

- **GONZÁLEZ** Casanova, Pablo y Saxe-Fernández John (coordinadores) (Et Al). El mundo actual: situación y alternativas. Ed. Siglo XXI. México, 1996.

- **GRAMSCI**, Antonio. La alternativa Pedagógica. Ed. Fontamara, México, 1992.

- **GRUPPI**, Lucciano. El concepto hegemonía en Gramsci. Ed. Cultura popular, México, 1978
- **HONORE**, Bernand. Para una Teoría de la formación. Ed. Narcea. Madrid, 1980.
- **LARROYO**. Jorge La ciencia de la Educación. Ed. Porrúa, 20° Edición, México, 1982.
- **LÓPEZ** Herrerías, José Ángel. Paradigmas y métodos pedagógicos para la educación social. Ed. NAV. Libres Valencia, 2000.
- **McLAREN**, Peter. La vida en las escuelas, una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación. Ed. Siglo XXI, México, 1998
- **MARTÍN**, Molero Francisca. La didáctica ante el tercer milenio. Ed. Síntesis, Madrid.
- **MARTÍNEZ** Bomm, Alberto. Lecciones y lecturas de educación. Ed. Universidad Pedagógica Nacional (Colombia). Maestría en Educación, Facultad de Educación, 2003.
- **MENESES** Díaz, Gerardo. Formación y Teoría Pedagógica. Ed. Diogenis, México, 2004.
- **NORIEGA** Chávez, Margarita. En los laberintos de la modernidad: Globalización y sistemas educativos. Ed. UPN, México, 1996.
- Cultura política y política educativa en el sexenio de Ernesto Zedillo. Ed. Plaza y Valdés, México, 2008.
- **PANSZA** González, Margarita. (Et Al) Fundamentación de la Didáctica. Tomo I. Ed. Gernika, México, 2001.
- Fundamentación de la Didáctica. Tomo II. Ed. Gernika, México, 2005.
- Pedagogía y currículo. Ed. Gernika, México, 1988.
- **PÉREZ**, Gómez Ángel. La cultura escolar en la sociedad neoliberal. Ed. Morata, Madrid, 1998.

- **PUIGGRÓS** y Gómez. Alternativas pedagógicas sujetos y prospectiva de la Educación de Latinoamérica. Ed. UNAM. México, 1992.
- **PUIGGROS**, Adriana. Imaginación y crisis en la educación Latinoamericana. Ed. Alianza, México, 1990.
- **QUILES**, Cruz Manuel (coord. et. al.) Bases para la planeación por competencias. Ed. Trabajos Manuales Escolares, México, 2004.
- **ROBLES**, Martha. Educación y sociedad en la Historia de México. Ed. Siglo XXI, México, 1990.
- **ROCKWELL**, Elsie. Antología Ser maestro, estudios sobre el trabajo docente. Ed. El caballito. México, 1985.
- **RUÍZ DEL CASTILLO**, Amparo. Crisis Educación y Poder en México. Ed. Plaza y Valdés, México, 1998.
- Educación superior y globalización. Educar, ¿para qué?. Ed. Plaza y Valdés. México, 2001.
- **SACRISTÁN**, Gimeno. El currículum. Una reflexión sobre la práctica. Ed. Morata, Madrid, 1998.
- **SCHAFF**, Adam. Historia y Verdad.” Ed. Grijalbo. México, 1984.
- **TADEU DA SILVA**, Tomaz Las Pedagogías psicológicas y el gobierno del yo en tiempos neoliberales. Ed. M.C.E.P., Sevilla, 2000.
- **TENTI**, Emilio. El arte del buen maestro. Ed. Pax, México, 1988.
- **THOMPSON**, John B. Ideología y cultura moderna. Ed. UNAM I. México, 2002.
- **TORRES**, Jurjo. El curriculum oculto. Ed. Morata, Madrid, 1998.
- **VÁZQUEZ**, Josefina Zoraida. La educación en la Historia de México. Ed. Colegio de México, México, 1992.
- **SAXE-FERNÁNDEZ**, John. Globalización: crítica a un paradigma. Ed. UNAM-DGPA. México, 1999.

➤ **ZABALA**, Vidiella Antoni. La práctica educativa. Cómo enseñar. Ed. Graó, Barcelona, 1995.

➤ **ZEMELMAN** Merino, Hugo. Necesidad de conciencia. Ed. Anthropos. México, 2002.

----- Sujeto: Existencia y Potencia. Ed. Anthropos/UNAM/CRIM, México, 1998.

➤ **ZEMELMAN**, Hugo y Quintana, Martínez Alicia. Conocimiento y sujetos sociales: contribución al estudio del presente. Ed. Colegio de México, Texas, 2008.

- **HEMEROGRÁFICO Y ELECTRÓNICO**

- **ÁLVAREZ** Mendiola, German. Sistema Educativo Nacional de México: 1994. Secretaria de Educación Pública y Organización de Estados Iberoamericanos. En: <http://www.angelfire.com/ms/camm/sem.html>
- **BRIASCO**, Irma y Vargas Fernando. La implementación de sistemas por competencias: impacto en el modelo de gestión organizacional Experiencias y estrategias para la acción. Programa Educación y Trabajo. Foro Iberoamericano sobre educación y trabajo, Febrero del 2001. En: www.ilo.org/public/spanish.
- **CARMONA**, León Raymundo y PAVON, Tadeo Maira Fernanda. A casi tres años de gobierno ¿Qué ha pasado con la educación? Artículos de Opinión OCE, 7 septiembre 2009. En: <http://www.observatorio.org/opinion/TresAnos.html>
- **CEDEÑO**, Lisbeth. Educación Técnica: ¿Educación para pobres? Fecha de publicación: 22/04/08 En: <http://www.aporrea.org/educacion/a55595.html>.
- **Centro de Estudios Sociales y de Opinión Pública.** Definición en Ciencia y Tecnología. [Actualización: 22 de febrero de 2006] en www.diputados.gob.mx/cesop/.
- **CIVERA**, Cerecedo Alicia. Política educativa en el Estado de México entre 1970-1990: una revisión general. Ed.Colegio mexiquense, México, 1997.En: <http://www.cmq.edu.mx/docinvest/document/DI05098.pdf>
- **COMIPEMS 2008** En: <http://www.comipems.org.mx/>
- **DEMERA** Arango, Jorge Mg. Sc. Hacia una didáctica crítica. Edición 214 — El Autonomista Marzo 12, 2007 en: <http://www.elautonomista.com/autonomia-manabi/hacia-una-didactica-critica/>
- **DGETI.** Modelo educativo de Bachillerato Tecnológico, 2004. En: www.dgeti.com.mx
- **DGETI.** Reseña Histórica de la D.G.E.T.I. En: <http://www.dgeti.sep.gob.mx/newweb/Documentos/histor.htm>
- **DÍAZ** Barriga y Catalina Inclán Espinosa. El docente en las reformas educativas: Sujeto o ejecutor de proyectos ajenos. En Revista

Iberoamericana de Educación - Número 25, Enero - Abril 2001. En:
<http://www.rieoei.org/rie25a01.htm>.

- **Dirección General de Bachillerato.**
http://www.dgb.sep.gob.mx/institucional/pdf/mapa_curricular_acordado.pdf
- **Dirección General de Educación Tecnológica Industrial.**
<http://www.dgeti.sep.gob.mx>
- **FLORES** Fahara, Manuel Implicaciones de los paradigmas de investigación en la práctica educativa. Revista UNAM, 31 de enero de 2004, Vol. 5, No. 1. En: <http://www.revista.unam.mx/vol.5/num1/art1/art1-3b.htm>
- **Gobierno Federal de la República Mexicana.** Plan nacional de desarrollo 2007-2012 en: www.pnd.presidencia.gob.mx
- **GONZÁLEZ**, Landa Maroliva. Jovenes, organizaciones juveniles y cohesión social. Artículo publicado en red Global de Acción Juvenil, Mayo, 2008.
<http://www.takingitglobal.org/express/panorama/article.html?ContentID=20173&start=5400>.
- **HERNÁNDEZ**, Díaz Sergio. Foro del Docente en la DGETI. Marzo 2004
En: <http://www.somedicyt.org.mx/eventos/docs/Ponencias/>
- **IBÁÑEZ**, José Emilio. La educación transformadora: conceptos, fines, métodos. Pangea, 2004. En <http://www.pangea.org/jei/edu/f/edu-transf-conc.htm#top>
- **Instituto Mexicano de la Juventud. Centro de Investigación sobre juventud.** Encuesta Nacional de Juventud 2005. Resultados preliminares.
En: <http://e-lecciones.net/novedades/archivos/jovenesMex.pdf>
- **KLEEMANN**, Godínez, J. Jesús. Técnica y tecnología en la educación del futuro. En revista: La tarea. Sección 47 del SNTE, artículo 12. En: www.la-tarea.com
- **KRAUSKOPF**, Dina. Dimensiones de la participación en las juventudes contemporáneas latinoamericanas. En Inclusión y ciudadanía: perspectivas de la juventud en Iberoamérica, Número 3 2º época 2008/2 Revista Bianual. En:
<http://www.pensamientoiberoamericano.org/sumarios/3/inclusion-y-ciudadania-perspectivas-de-la-juventud-en-iberoamerica/>

- **MÁRQUEZ**, Alejandro. El bono generacional y la reforma integral a la educación media superior. Artículos de opinión OCE, 18 abril 2008. En: <http://www.observatorio.org/opinion/BonoGeneracional.html>
- **MARTÍNEZ**, Yolanda y Pérez Virginia. La educación emancipadora - Henry Giroux. Red Educativa, El Portal Educativo, Año 2007. En: <http://www.reducativa.com.uy/verarticulo.php?id=40>
- **MENDOZA**, Martínez Oscar Osvaldo. El sistema educativo en México, lo que hay que cambiar. Comentario al Programa Nacional de Educación. Volumen V, número 165. México, Mayo 2005. En <http://www.observatorio.org/colaboraciones/mendoza.html>
- **MORELOS**, LUIS. La Reforma educativa del bachillerato tecnológico. Una decisión elitista sin fundamento. Observatorio, Volumen IV, número 114. México, junio de 2004. En: <http://www.observatorio.org/colaboraciones/morelos.html>
- **MORENO** Moreno, Prudenciano. La política educativa de Vicente Fox (2001-2006). Revista Tiempo de educar, julio-diciembre, año/vol. 5, número 010, Universidad Autónoma del Estado de México. En <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/311/31101002.pdf>
- **Observatorio Ciudadano de la Educación**. Las recomendaciones educativas del Banco Mundial para México. Comunicados OCE sobre temas internacionales. 2001. En: http://www.observatorio.org/comunicados/comun057_3.html
- **OEI**. Documento de trabajo: Los Organismos internacionales de cooperación y la educación. Sus principales definiciones. En: <http://www.oei.es> OEI - Programas - Calidad y Equidad - Sala de Lectura
- **OEI**. México - Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS) En: www.oei.es/noticias/spip.php?article2121. Marzo 2008.
- **Oficina Internacional del trabajo**. Tendencias Mundiales del empleo Juvenil. 2004. En: www.ilo.org.
- **PÉREZ**, Reynoso Miguel Ángel. La formación por competencias como alternativa educativa. Volumen V, número 145. México, enero de 2005. En: <http://www.observatorio.org/colaboraciones/perez4.html>
- **RODRÍGUEZ**, Ma. de los Ángeles. Historia de la Educación Técnica. Archivo Histórico Instituto Politécnico Nacional. En artículos biblioweb.dgsca.unam.mx En artículos biblioweb.dgsca.unam.mx.

- **SÁNCHEZ** Morales, Hugo. En:
http://www.euram.com.ni/pverdes/Verdes_de_Calidad/articulos/edicion_169/verdes_calidad_169.htm
- **TABERNERO**, Pastor Dolores. Los enfoques curriculares. Diario Reflexión, Noviembre 2005. En:
<http://dolorestaberneropastor.bitacorras.com/archivos/2005/11/09/los-enfoques->
- **VÁZQUEZ**, Josefina Zoraida. La modernización educativa (1988-1994). El Colegio de México. En:
http://historiamexicana.colmex.mx/pdf/13/art_13_1866_15973.pdf