



SECRETARÍA  
DE EDUCACIÓN  
DE GOBIERNO  
DEL ESTADO

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DE GOBIERNO DEL ESTADO



UNIDAD UPN 24  
SAN LUIS POTOSÍ

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL**

**UNIDAD 241**

**“ANÁLISIS DISCURSIVO DE LA POLÍTICA EDUCATIVA Y LA CIUDADANÍA EN LA EMS  
EN UN CONTEXTO NEOLIBERAL”**

**TESIS**

**QUE PARA OBTENER EL GRADO DE MAESTRA  
EN EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR**

**PRESENTA**

**JUANA GERÓNIMO CEDILLO**

**DIRECTORA DE TESIS**

**DRA. DIANA CECILIA RODRÍGUEZ UGALDE**

**SAN LUIS POTOSÍ, S.L.P**

**Noviembre, 2020**

## ÍNDICE

Introducción.....	1
Capítulo I. Marco teórico-conceptual y metodológico:.....	16
El entramado sociocultural e ideológico .....	16
1.1 Fundamentos .....	16
1.2 Marco conceptual.....	18
1.3 Propuesta metodológica .....	37
1.4 La metodología .....	38
1.4.1 El corpus.....	39
1.4.2 El método de análisis.....	41
1.4.3 La técnica .....	43
1.4.4 Interpretación de resultados .....	45
CAPÍTULO II. La construcción de la propuesta educativa neoliberal .....	46
2.1 Un poco de historia- el contexto.....	46
2.1.1 México en el contexto internacional .....	47
2.1.2 México en el contexto educativo .....	54
2.2 Antecedentes. La política educativa mexicana en el mundo globalizado.....	57
2.2.1 Los objetivos de la educación media superior desde otros estudios previos	59
2.2.2 El discurso político de los organismos internacionales en torno a la ciudadanía en la Educación del Nivel Medio Superior .....	63
2.2.3 El ciudadano idóneo en el modelo económico neoliberal en la educación media superior en México .....	68
CAPITULO III. Educación, sociedad y ciudadanía .....	76
3.1 Análisis sintagmático: estructura del discurso.....	79
3.1.1 Estrategias discursivas: La interiorización del discurso .....	79
3.1.1.1 Estrategia lógico-secuencial .....	82
3.1.2 Estrategias de persuasión .....	86
3.2 Análisis paradigmático: El otro discurso.....	90

3.2.1 Estrategias de modo: La orientación.....	90
3.3 Los objetivos de la educación media superior .....	93
3.3.1 En una sociedad mundializada: la educación como derecho .....	94
3.3.1.1 Útil e indispensable para la paz y sostenibilidad.....	101
3.3.1.2 Para la movilidad social (reducción de la pobreza y brecha de desigualdades) .....	103
3.3.1.3 - Para el desarrollo humano y económico.....	107
3.3.1.4 Formar sociedades desarrolladas y ciudadanía .....	109
CAPÍTULO IV. La incidencia de la educación media superior en la conformación de la sociedad y sus ciudadanos.....	112
4.1 Tipo de sociedad requerida.....	114
4.1.1 Sociedad demandada .....	115
4.1.2 Una sociedad que aprenda a convivir (con principios y valores comunes) .....	120
4.2 La participación de la educación media superior en la conformación de la ciudadanía .....	126
4.3 La ideologización del ciudadano en la sociedad desarrollada .....	138
4.4 El tipo de ciudadano.....	139
4.4.1 “El ciudadano esperado” (discurso oficial) .....	141
4.4.2 “El otro ciudadano” (discurso no oficial).....	156
4.4.2.1 Recapitulando: “el concepto” .....	172
CONCLUSIONES.....	176
BIBLIOGRAFÍA .....	190

## ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Análisis discursivo de las políticas educativas.....	58
Tabla 2. Estrategias discursivas-argumentativas.....	81
Tabla 3. Objetivos de la EMS.....	94
Tabla 4. Discursos sobre objetivos de la educación en relación con los documentos.....	110
Tabla 5. La incidencia de la educación media superior en la conformación de la sociedad.....	115
Tabla 6. Incidencia de la EMS en la caracterización de la sociedad.....	126
Tabla 7. La incidencia de la educación media superior en la conformación del ciudadano.....	140
Tabla 8. El otro ciudadano en la EMS.....	158

## **Introducción**

El presente proyecto de investigación tuvo como objetivo identificar y analizar, a través de la metodología del análisis del discurso, el perfil de egreso de estudiantes de educación media superior en torno a la ciudadanía pretendida en los discursos internacionales y nacionales. Ello se problematiza cuando, en implementación de reformas educativas en el nivel medio, se identifica el desarrollo del modelo civilizatorio neoliberal a través del despliegue de programas y currículos orientados hacia la productividad y el emprendimiento dentro, desde finales de la década de los ochenta hasta nuestros días

En este trabajo, a través de la exposición de los hallazgos, se encuentran elementos discursivos que evidencian, por un lado, una aparente oportunidad de asequibilidad para todos aquellos estudiantes cuya búsqueda o propósito sea potenciar su desarrollo y, por consiguiente, acceder a un mejor modo de vida. Pero, por otro lado, denotan un discurso que, opacado por el primero, surge de forma inusitada al cuestionar y poner en entredicho al discurso oficialmente benévolo, exitoso, pero también cargado de contradicciones.

En este contexto, es pertinente mencionar que la narrativa del presente trabajo se organizó en cuatro capítulos, los cuales están estructurados de manera tal que el primero abarca el Marco Conceptual y la presentación de la propuesta metodológica dando pie al análisis de los discursos inmersos en los documentos más adelante descritos. Un segundo capítulo, dividido en dos partes, hace referencia, primero, a los hechos que antecedieron a las actuales políticas en materia de educación mientras que, en su segunda parte, se abordó lo relativo a las investigaciones identificadas como

antecedentes a este proyecto y que permitieron establecer el estado del arte. Ello posibilitó entrar de lleno a los fundamentos teóricos en que se sustenta el presente trabajo.

Dos capítulos más conforman la estructura de la investigación; en una primera parte del capítulo tercero se aborda la forma en la cual se introdujo ideológicamente un discurso internacional basado en el individualismo y en el mérito, oficializado más tarde en el discurso nacional pero ejecutado en el plano local. Cabe señalar que en el capítulo cuarto, se vislumbra otro discurso que evidencia y contradice al primero, mostrando, una brecha entre el decir y el hacer. Dicho discurso presenta el fondo y sustancia de un entramado que en su conjunto muestra realmente los objetivos de la educación los cuales se determinan a partir de un análisis paradigmático. Así, se presentan, por tanto, las contradicciones y tensiones derivadas de la exposición de ambos discursos.

Para cerrar la tesis se presentan las conclusiones, en donde se recurrió a explicitar las recomendaciones y sugerencias que ponen en relieve las dificultades, cuestionamientos y hallazgos surgidos en y durante el desarrollo de la investigación.

**Descripción del problema: La idoneidad del perfil del ciudadano ¿a quién beneficia?**

En el transcurso de los años, la educación ha coadyuvado y modificado sus fines en función de los intereses u objetivos e ideología de los gobiernos en turno según lo detalla Martínez (2001) al describir las características de las políticas educativas que definieron cada uno de los gobiernos antes y después del 2001; en el nivel local se visibilizan los cambios relativos a los programas y currícula en el nivel medio superior, como muestra el siguiente fragmento:

La educación media superior ha transitado por muy diversas fases y etapas; en el siglo XX las orientaciones se multiplican; destacan el énfasis en la formación tecnológica, la conciencia histórica social y la preparación para el trabajo. Los modelos pedagógicos adoptados en sus currículas se ubican en el enciclopedismo, la racionalidad positivista, el constructivismo y actualmente en el enfoque de competencias (Colegio de Bachilleres, 2016, p.23).

Ello quizá tenga que ver con la situación de que al ser nuestro país integrante de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) desde 1994 (Flores, 1994), acuerda acatar las disposiciones de este organismo e incorpora a la educación términos y condiciones aplicables más a una empresa que al de una institución educativa. Esto puede notarse en el siguiente fragmento, dirigido a la educación superior, donde vincula al sector privado con el educativo: “El Consejo Asesor de la OCDE considera urgente la creación de una “coalición orientadora” que incluya a los líderes políticos y universitarios, a los líderes del sector privado y de la sociedad civil” (OCDE, 2010 p. 8). De ahí quizá la importancia de considerar las opiniones los distintos organismos nacionales e internacionales (Coraggio, 1995).

En relación con este aspecto, el siguiente párrafo expresa la manera en que los marcos y lineamientos normativos se dejan, no en mano de los actores, sino en manos de los “expertos”, quienes crean y formulan políticas aplicadas por “otros”: “Un grupo de expertos en contenidos de Pearson, dirigidos por un presidente, y tres expertos propuestos por los países participantes revisaron las

versiones existentes de los marcos de evaluación de PISA 2012 y 2015...” (OCDE, 2017, p. 3 y 4).

En ese sentido, bien cabe considerar el análisis que Connell (2004, p. 26) realiza en torno a las políticas educativas, pues afirma que las mismas se han hecho sin tomar en cuenta a los dos grupos más aptos para comprenderlas: los profesores y las personas pobres. Justo en esta dinámica se espera de los profesores sean quienes implementen las políticas públicas, no que las formulen; mientras tanto, de las personas pobres se espera sean los objetos de estas políticas, y no las autoras de la transformación social.

Al volver a la OCDE, resulta un tanto cuestionable el hecho de que, siendo un organismo enfocado al desarrollo económico, emita evaluaciones y/o dictámenes respecto a los diferentes aspectos de los sistemas educativos del nivel medio superior que, al ponerlos a la par de otros países con circunstancias socioeconómicas distintas, con mayores posibilidades económicas y de acceso al poder, propicien una presión a los países miembros de esta organización. Quizá algo que coadyuve a dilucidar el papel a desempeñar por las organizaciones crediticias y de comercio en el terreno educativo sea el expuesto por Fonseca (2004 p. 255). El autor hace alusión a la manera de operar de estas organizaciones para introducir políticas de eficacia, innovadoras y de bajo costo “con vistas a atender a mayor escala a la población marginada del sistema educacional” (Fonseca, 2004, p. 252).



Suponer que estas dinámicas ejercidas en el plano supranacional no inciden o ejercen presión en el plano nacional denotaría una actitud pueril, por tanto, planteo la hipótesis de que la dinámica que se ejerce en los altos niveles se traslada en cadena a niveles inferiores. Para discutir ello se analiza que, por ejemplo, organizaciones crediticias y financieras como el Fondo Monetario Internacional (FMI) y el Banco Mundial (BM), se han convertido en instituciones con peso político sobre este tema; opinan y proponen políticas públicas respecto a situaciones ambientales, educativas y de salud, de tal manera que participan inclusive en la formación docente; por ejemplo, lo que refiere el Acuerdo que se establece entre el Banco Mundial y la Secretaría de Educación Media Superior (SEMS, 2013), que determina la necesidad de cursos de formación docente.

Tal vez el argumento subyacente a la injerencia de estos organismos se sustente en lo referido por Gómez (2014), quien trae a colación una frase enunciada por Voltaire: “el comercio, la libertad y el progreso eran inseparables” y que, a esta misma frase le fueron abonando teóricos y pensadores economicistas que universalizaron el supuesto mediante teorías, modelos y formas para generar bienestar individual y social, según determina Gómez (2014, pp.21 y 22).

Pero ese grupo de pensadores no sólo se limita a enunciar la intervención de estos organismos en la educación sino que, a través de los discursos y acciones propuestas, también determinan las características del nuevo ciudadano en un sistema en donde priman la productividad y los mercados sobre la persona, en cuya dinámica entran Estado y escuela, cada uno con su respectivo rol:

[La] Institucionalización del sistema educativo como base para construir sujetos productivos y competitivos en la globalidad del desarrollo. Ello deriva en una excesiva confianza en la educación de aula y en una profunda desconfianza del papel formador de la familia y las comunidades (Gómez, 2014, p. 83).

Con base en lo anterior, la escuela, como socializadora, participa orientando a la educación de acuerdo con estas expectativas en donde, al pretender moldear un perfil de alumno y, por consiguiente, un perfil de “ciudadano” acorde con la filosofía neoliberal, no respeta el derecho del ser humano de ser diferente con su propio proyecto de vida en colectividad. Con ello, se anticipa que aquellos individuos que por alguna razón no “encajan” en ese modelo, quedan excluidos. Ante dicha situación, a nivel áulico, el trabajo del docente se orienta al logro de las competencias definidas por los planes y programas acordes con el modelo neoliberal.

No obstante las características que definen a un país como México imposibilitan una educación homogénea, estandarizada y de “calidad” desde los parámetros internacionales, dadas las problemáticas específicas del entorno sociocultural y económico, aunadas a la pluralidad étnica y cultural que orientan proyectos de vida distintos al interior del país. Dentro de las problemáticas educativas del territorio, es posible distinguir: los bajos índices de acceso, los altos índices de deserción, la deficiencia y carencia de infraestructura, la sobrepoblación en las aulas, entre otras.

Específicamente sobre el índice de escolaridad, datos del Censo de Población y Vivienda en México del año 2015, proporcionados por el Instituto de Estadística Geografía e Informática ([INEGI], 2015), muestran que la población de 15 años y más cuenta con un promedio de escolaridad de 9.1 años, apenas superando el nivel secundario. Por otra parte, también es importante considerar el índice de escolaridad de los hombres, que fue de 9.3 años, con respecto a las mujeres quienes tuvieron un índice de 9.0 años. Respecto al Estado de San Luis Potosí, en términos generales, señala que este se encuentra en una posición por debajo de la media, la cual es de 9.2 años, con 8.8 años en promedio, superado por la Ciudad de México con 11.1 años como la máxima posición, mientras que la posición más baja es Chiapas con 7.3 años.

Conviene también agregar que, aunado a estos problemas de escolaridad, México se enfrenta a situaciones sociales y económicas, así como a cuestiones de género que vuelven difícil una educación integral y completa donde el estudiantado logre ingresar o concluir el nivel medio superior. Otra de las realidades, específicamente en el nivel medio superior, es la saturación de grupos conformados hasta por 60 o 70 alumnos que estudian en aulas reducidas, sin herramientas electrónicas, que condicionan a altos índices de deserción y reprobación, aunados al desinterés escolar. Por citar un ejemplo, el Periódico Excelsior (2015) menciona que, según la OCDE, es México quien ocupa el primer lugar en tener los grupos sobrepoblados pues, mientras que en países desarrollados es de 15 alumnos por grupo, en nuestro país lo es de 30.

Sin embargo, es en el subsistema Colegio de Bachilleres en donde el número de alumnos por grupo excede los 50, según datos del Programa de Desarrollo Institucional de Colegio de Bachilleres de San Luis Potosí (2016, p.94). En consecuencia, los convenios y acuerdos internacionales dejan expuesto su carácter instrumentista, al no sopesar todos estos factores, pues parecen pretender el mismo efecto bajo circunstancias distintas en un país y en otro, así como en una región y en otra.

Esto puede explicar las tensiones entre el docente y las Instituciones, pues son los docentes quienes se ven en la disyuntiva de aplicar a la educación un modelo que, por sí mismo, requiere de abundante trabajo administrativo, o de preparar técnicas y métodos de estudio que pudieran ser mejor implementados dadas las condiciones citadas arriba. La exigencia institucional sobre las y los docentes en los contextos con las características descritas puede provocar que su práctica se vea reducida a un mero compromiso de cumplimiento y simulación. Por lo anterior, no está de más mencionar que ocurren situaciones que orientan rupturas y conflictos entre docente y alumnos al intentar preparar y fortalecer un perfil del alumnado que cumpla con el definido por el sistema.

Aunque ante esto, se considera la posible existencia de conflictos internos que dichas prácticas provocan en el docente, que le permiten, en términos generales, deliberar y cuestionar acerca de la pertinencia impositiva del actual enfoque educativo por competencias a través de sus instituciones y, por otro lado, analizar y determinar en su hacer la sujeción a las medidas y requerimientos de tal modelo. En este punto, cabe también conferir el beneficio de la duda al modelo

educativo, pues quizá sea aplicable en lugares y sistemas con mayores y mejores condiciones de medios e infraestructura, no así en escuelas con carencias de este tipo y cuyas condiciones son totalmente diferentes.

En razón de lo anterior se determinó el cuestionamiento principal de investigación: ¿Cuál es el perfil de ciudadanía esperada en los/as estudiantes que cursan la educación media superior en México, acorde con el modelo neoliberal, que plasman los discursos político-educativos?

De dicho cuestionamiento se derivaron las preguntas específicas que dieron cuerpo a la investigación:

1. ¿Cuáles son los objetivos de la educación media superior en los discursos internacionales y nacionales?
2. ¿Cuál es el discurso político de los organismos internacionales en torno a la ciudadanía que se espera fortalezca el Estado mexicano en la educación del nivel medio superior?
3. ¿Cómo es el perfil de ciudadanía idónea según el modelo económico neoliberal que se perfila en las políticas y programas educativos nacionales del nivel medio superior en México?
4. ¿Hay congruencia entre lo que se promueve discursivamente respecto al perfil tanto del estudiante como del egresado?

Cabe señalar que aun cuando la respuesta a estas preguntas parece ser clara en los documentos desde el análisis sintagmático, el objetivo de la investigación es encontrar ese discurso no tan visible y dilucidar sobre ello.

De esta forma, el objetivo general fue identificar en los discursos político-educativos, el perfil de ciudadanía esperada en los/as estudiantes que cursan la educación media superior en México, acorde con el modelo neoliberal. Mientras que los objetivos específicos fueron:

1. Identificar los objetivos de la educación media superior en los discursos internacionales y nacionales.
2. Analizar en el discurso político de los organismos internacionales el perfil de ciudadanía que se espera fortalezca el Estado mexicano en la educación del nivel medio superior.
3. Determinar el perfil de ciudadanía idónea según el modelo económico neoliberal que se perfila en las políticas y programas educativos nacionales del nivel medio superior en México.
4. Comparar la congruencia entre lo que se promueve discursivamente respecto al perfil tanto del estudiante como del egresado.

### **Hipótesis general**

Hipótesis 1.- Los actuales discursos internacionales y las políticas y programas educativos en el Nivel Medio Superior en México, al orientarse al mundo globalizado y al modelo civilizatorio neoliberal (Lander, 2000), plantean un tipo de ciudadanía particular acorde al proyecto de desarrollo neoliberal que segrega a la diversidad del alumnado. Estos discursos disfrazan la exclusión de la diferencia.

Hipótesis 2.- Se prevé que la función prioritaria en este perfil es la laboral a través de la promoción de una educación homogeneizadora a la población, a la

cual se le atribuyen cualidades de bienestar y progreso puesto que, al articular estos discursos con la práctica social, permean los niveles locales de la sociedad donde ocurren los actos pedagógicos.

### **Justificación**

En los últimos años, México es un país que ha transitado por diversas reformas políticas y económicas, fruto y consecuencia de una situación política, geográfica, cultural y económica que se da en el marco de una globalización cuyo resultado ha propiciado oportunidades de desarrollo desiguales. En este contexto, se puede decir que el presente del país es consecuencia de su pasado histórico, político, económico y social con repercusiones en lo educativo, social, cultural y laboral.

Sin embargo, juzgar en esa lógica que estas consecuencias o repercusiones obedecen a aspectos de orden casual y no al causal, sería pretender ignorar la interacción de distintas variables en un juego de poder para dar como resultado un discurso educativo hegemónico que surge a través de los escritos en forma de documentos promovidos y auspiciados por organismos nacionales e internacionales. Razón por la cual se consideró pertinente abordar una investigación que permitiese vislumbrar ese discurso implícito y, por lo mismo, velado pero emergente en una retórica hegemónica y oficialista.

No es pretensión inducir a la retórica, sino abrir un panorama real en donde cada uno de los actores de la educación actúe con conocimiento de causa, propiciando con ello la promoción hacia una cultura de la reflexión. Por ello, es importante mencionar que para la comprensión del presente trabajo, fue necesario

realizar un análisis crítico en relación al perfil esperado del alumnado, en donde la escuela como institución podría incidir activamente en los procesos de socialización del alumnado y que, presumiblemente, amolda, adecúa y reforma su currículo y programas según lo que acuerda el Estado en relación con los organismos internacionales, tales como el BM, el FMI y la OCDE. En consecuencia, es entendible la articulación de una serie de políticas cuyos discursos se orientan a justificar y validar prácticas educativas que generan exclusión, supuestos y conceptos, como: idoneidad, capacidad, competencia y competitividad, entre otros, en torno al citado modelo.

También es importante distinguir que la presente investigación aspira a dar luz a cuestiones tales como el papel y los roles que juegan los hacedores, ejecutores y actores de la educación desde una óptica en la que subsisten juegos de poder y resistencia vistos desde una perspectiva hegemónica. Se considera, por tanto, que el presente trabajo abona a vislumbrar un velado discurso sobre la formación de la ciudadanía “acorde” con la realidad social a través de políticas educativas implementadas por las instituciones y ejecutadas por los docentes en cuestión. En ese sentido, es importante centrar la investigación sobre el perfil en cuestión que promueve el bachillerato pues es en ese nivel donde se forman y emergen los futuros ciudadanos que, a querer o no, son objeto y receptores de una carga ideológica durante el proceso de su formación cívica o ciudadana.

Para analizar el perfil del ciudadano es pertinente asumir que el “deber ser del individuo” gira en torno al logro de las expectativas del mercado y, por ende, alinear políticas y programas podría considerarse lógico. En contraparte, sustraer



el discurso que subyace a esta idea del deber ser resulta necesario para entender la intencionalidad de los verdaderos objetivos de la educación. En ese sentido, será necesario cuestionarse hacia dónde y hacia qué tipo de jóvenes se dirige la educación media superior en la creación de un modelo ideal de ciudadanía. Para tal efecto, se partirá, por tanto, de la forma en que se articulan los discursos de los grupos hegemónicos plasmados en documentos internacionales, en forma de Declaraciones, así como su concreción en documentos muy específicos del nivel nacional; por considerar que una política educativa “consensada internacionalmente” se visibiliza en el plano nacional.

Por todo lo descrito anteriormente y retomando la pluralidad del pueblo mexicano, así como la influencia globalizadora en la educación en cuanto al deber ser del “ciudadano del mundo”, es necesario replantearse las propuestas de los organismos nacionales y supranacionales con respecto a las características que orientan la educación, así como el reflejo de estas propuestas en las políticas educativas y, en consecuencia, a la forma en que se apoyan y se contraponen entre sí, pero sobre todo la intencionalidad u objeto

### **El corpus**

Para el logro de los objetivos planteados se integró un corpus de documentos internacionales y nacionales, así como un documento local. La elección de documentos obedece a la relevancia que versa acerca de la temática de investigación respecto a la forma de enfocar, pugnar y presentar un discurso

internacional a través de las instituciones educativas. Para la selección de los documentos internacionales se tomó en cuenta que estos fueran emitidos por organismos u organizaciones internacionales de peso político y/o económico, como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), cuyos documentos fueron: La Declaración de Jomtién, Tailandia, *Conferencia Mundial de la Educación para Todos* (UNESCO, 1990); la Declaración de Dakar, *Marco de Acción de Dakar: Educación para Todos: cumplir nuestros compromisos comunes (con los seis marcos de acción regionales)* (UNESCO, 2000); la Declaración de Incheón, *Educación 2030: Hacia una Educación Inclusiva y Equitativa de Calidad y un Aprendizaje a lo Largo de la Vida para Todos* (UNESCO, 2015); el *Acuerdo de cooperación México-OCDE para mejorar la calidad de la educación de las escuelas mexicanas* (OCDE, 2010); y las *Prioridades y estrategias para la educación: examen del Banco Mundial* (Banco Mundial, 1996).

Por otro lado, en el plano nacional, el criterio por el que fueron seleccionados los documentos nacionales obedeció a la importancia de representar la política educativa oficial mexicana. De modo que se analizaron específicamente documentos emitidos por la Secretaría de Educación Pública (SEP) relativos a la Educación Media Superior (también llamada “secundaria” en algunos países), ellos fueron: la Reforma Integral Educación Media Superior (RIEMS), específicamente el Acuerdo 442 (SEP, 2008a) y el Acuerdo 444 (SEP, 2008b); el Nuevo Modelo Educativo (SEP, 2017) (anterior al de la Nueva Escuela Mexicana). Finalmente, un documento local del Estado de San Luis Potosí, el Plan

de Desarrollo Institucional del Colegio de Bachilleres de San Luis Potosí (Colegio de Bachilleres, 2016).

### **La temporalidad**

Con respecto a la temporalidad de los documentos vale destacar que, para efectos del análisis, se tomaron en cuenta aquellos documentos previos a la autorización de la Reforma educativa del año 2013 y algunos posteriores a ella, mismos, que son orientadores jurídicos y legislativos de las prácticas educativas del profesorado. En cuanto a la temática, abordan el “logro” de un tipo de alumno con vías a formar a un ciudadano globalizado en el marco de la diversidad y la economía de mercado.

Se acotó la temporalidad entre el año 1990 y el año 2017, debido a que se consideró la coyuntura política con un sistema neoliberal incipiente, donde las políticas de un Estado de Bienestar estaban siendo desplazadas. Lamentablemente, los trabajos de investigación que anteceden el presente trabajo respecto a la temática y metodología del mismo no fueron abundantes.

## Capítulo I. Marco teórico-conceptual y metodológico:

### El entramado sociocultural e ideológico

#### 1.1 Fundamentos

Sin duda, una parte muy importante en todo trabajo de investigación son los aportes teóricos; por tanto, los conceptos, proposiciones, teorías y paradigmas presentes en los párrafos siguientes, fueron suscritos en función de estimar ser los más apropiados. El sustento teórico de la presente investigación se basa en los postulados de la *Teoría crítica* en educación, al acercarse a Popkewitz (1988, p. 33) cuando atribuye un carácter político al lenguaje y la intención, pues repara en los momentos de dominación, la ideología, la hegemonía, la emancipación en la vida y cambio social. Este autor menciona que el concepto de paradigma proporciona un modo de analizar diferencias entre concepciones, costumbres y tradiciones.

Además, el autor refiere que permite estudiar la existencia de distintos conjuntos de supuestos e ideologías, presumiblemente en conflicto; de mano a ello, se considera importante la pertinencia del análisis en torno a los postulados de la hermenéutica. Cabe señalar que al llevar a cabo esta investigación no se pretende transformar una realidad, por lo cual, metodológicamente toma distancia de la teoría crítica.

Además, se consideró la inclusión de otras teorías con las cuales es posible generar diálogos interpretativos, como: *la teoría de la correspondencia*,

pues desde la perspectiva de Giroux (1986), cuestiona el papel socializador de las escuelas en la reproducción de la desigualdad social, debido a que:

... la teoría de la correspondencia afirma que los patrones estructurados jerárquicamente, de valores, normas y habilidades que caracterizan a la fuerza de trabajo y la dinámica de la interacción entre clases bajo el capitalismo, se reflejan en la dinámica social de la confrontación escolar cotidiana. Desde ese punto de vista, la educación funciona a través de las relaciones escolares para producir estudiantes con actitudes e inclinaciones que los hace dóciles y receptivos a los imperativos sociales y económicos a una economía capitalista (Giroux, 1986, p.128).

Otra teoría que se identificó apropiada para dilucidar las dinámicas y tensiones generadas en este entramado social, cultural y pedagógico es la *teoría sobre el poder*, pues relata las dinámicas en el ejercicio del control y la dominación a través de las instituciones. Sin duda, Foucault y Weber son ejemplos representativos de dicha teoría, pues explican que el poder se expresa y clarifica a través de los discursos.

Desde el punto de vista de Foucault (1970), existe una vinculación del discurso con el deseo y el poder, en donde el discurso no sólo manifiesta o encubre el deseo, sino que también es el objeto del deseo. Por tanto, además de traducir las luchas o sistemas de dominación, el discurso es el “medio de lo cual se lucha, aquel poder del que quiere uno adueñarse” (Foucault, 1970, p.6).

Weber (1979), por su parte, concibe el poder o influjo como una forma de dominación o autoridad que tiene que ver con la sumisión inconsciente hasta las consideraciones arregladas. Señala que esto no necesariamente tiene que ver con lo económico, es decir, no propiamente lo económico tiene que ser medio o fin. En ese contexto, el poder a través del discurso resulta más abarcativo, pues es no sólo objeto de posesión y de lucha. De ahí entonces la complejidad del análisis de discurso de los documentos citados desde dos concepciones: la presentación de la estructura del discurso (sintagma), y la identificación de leyes ideológicas (paradigmas).

## **1.2 Marco conceptual**

Los conceptos implicados en la teoría deberán, ciertamente, ser aclarados y precisados. Con respecto a la forma de ordenarse y sistematizarse estos conceptos básicos, Daros (2002) remite a Canales, Pineda y Alvarado (1994), quienes afirman que: “Un marco conceptual estaría organizado por conceptos básicos y no por teorías.... Los conceptos no “se organizan” ni “se les da coherencia” en forma azarosa, sino bajo una idea que incoa una teoría y posibilita excluir las incoherencias” (Daros, 2002, p. 82).

Por ello, creo prudente iniciar con un concepto que reviste singular importancia: la globalización. Se entiende a la *globalización* como un fenómeno polémico que traspasa gobiernos, culturas y lenguas, pues mientras algunos autores le confieren cualidades, otros más le atribuyen perjuicios. Por ejemplo, Segato (2007) habla de la importancia de poder distinguir dos tendencias opuestas

a este concepto; refiere que una de estas dos tendencias es la progresiva unificación planetaria con la consiguiente homogeneización de los modos de vida, con lo cual, lo local, regional y particular es no sólo redireccionado, sino que también es generado por las mismas fuerzas del sistema económico mundial. En tanto, la segunda tendencia analítica de la globalización es la producción de nuevas formas de heterogeneidad y pluralismo como resultado de la emergencia de las identidades transnacionales. Esto, menciona, es una “globalización desde abajo”, en donde los pueblos históricamente oprimidos se hacen visibles asociándose con otros pueblos y ofreciendo resistencia a las presiones de las identidades transnacionales.

Interesante es el concepto que de la globalización hace Cabello (2013, p. 9 y 10) pues, en referencia a Weber, dicho término es descrito como un modelo civilizatorio que pugna por la incorporación de pueblos no occidentales a la lógica de vida occidental. Conjuntamente con ello agrega, remitiendo a Giddens, que la modernidad es occidental y capitalista. Este modelo civilizatorio avasallante, incide e impacta en las políticas de los Estados Nación, pues trastoca valores, culturas y lenguas, así como economías en el nombre del “libre mercado”.

Cabe comprender que la globalización no sólo genera polémicas y controversia, y no solo traspasa o trastoca culturas y lenguas, también incide en la educación. Pero, es en el mundo global donde la inercia de las políticas conlleva a plantear un análisis complejo de sus causas y sus efectos en todos los ámbitos y niveles, esto hace necesario abordar la *globalización* desde otras perspectivas.

Por ejemplo, Giddens (2007) la concibe en términos económicos, políticos, tecnológicos y culturales.

Por otro lado, Paladino (2011, p. 2) asocia este fenómeno no solo a tendencias económicas sino que, por su carácter relativamente reciente, encuentra lugar en los esquemas de la ciencia social, en donde parece imponerse como “llave maestra”. Así, el autor plantea unas preguntas: “¿Estamos frente a un dramático punto de inflexión socio-estructural? ¿Nos arroja la globalización, obligadamente, hacia un nuevo tipo de sociedad que, por el momento, sólo puede autodescribirse bajo el prefijo «post»?” y, agrega, “la distanciación espacio-temporal, la deslocalización (globalización) de las prácticas sociales, no son sino la expresión más acabada de las consecuencias “desvinculatorias” generadas por la propia autonomización y expansión de los sistemas funcionales modernos” (Paladino, 2011, p. 2).

Por su parte, Giménez (2002) asegura que las opiniones acerca de este término giran en dos sentidos, unos la consideran como una novedad y, otros, como un espejismo o un mito. En el abordaje de este término cita a distintos autores, por ejemplo, a Scholte (2000, p. 5), quien acerca de la globalización, narra lo siguiente:

... sería lo mismo que liberalización, e implicaría el proceso de supresión gradual, por parte de la mayoría de los gobiernos, de todas las restricciones y barreras que entorpecen el libre flujo financiero y comercial, con el fin de



favorecer la integración económica internacional (Scholte, 2000, p. 25, en Giménez, 2002).

Bauman (2003), por su parte, describe a la *globalización* como un fenómeno paradójico, pues lo mismo une que separa, y cuyos procesos globalizadores "(...) incluyen una segregación, separación y marginación social progresiva" (Bauman, 2003, p. 9). Mientras tanto, el FMI (2000) le concibe como un proceso histórico, social y cultural, y profundiza aseverando que dicho término alude a desplazamientos de mano de obra y conocimientos a través de las fronteras. Quizá por ello, el meollo del problema del presente trabajo radique en que, debido a los cambios vertiginosos derivados de este proceso, la educación, como otras instituciones sociales, se ve inmersa en la dinámica de estos cambios, estructuraciones, reestructuraciones y resignificaciones en la construcción social de una ciudadanía "apta" para competir en el nuevo orden mundial.

Pues bien, la *globalización* es un proceso histórico, puesto que abarca aspectos culturales y políticos, fruto del resultado de la innovación humana y el progreso de la tecnología cuyas características aluden a la integración de las economías de todo el mundo (FMI, 2000). Vista la globalización de esta manera no parece muy compleja, sin embargo, Segato (1999, p.105) le describe como una "exacerbación del imperialismo", y refiere que la forma de concebirla depende de los distintos actores y las escenas, por tanto, dice que es un error considerar como únicos actores a los Estados nacionales y a los grupos de interés. Dice, además, que derivado de las relaciones se generarían tensiones y enfrentamientos entre

los grupos y corporaciones transnacionales, produciendo un debilitamiento de los estados, lo que llevaría a un nuevo orden mundial (Segato, 1999, p.106):

... el Estado se comporta como un interlocutor con gran poder de interpelación. De acuerdo a cómo y con qué peso realizan este papel de interlocutor privilegiado en el entrecruzamiento de voces de la nación, por un lado; y, por el otro, dependiendo de la forma como se relacionan con otros Estados nacionales, puede hablarse de Estados de diversas magnitudes. Es decir, es posible identificar Estados de primera, segunda o tercera, en función del poder relativo de interpelación que posean dentro de la escena nacional y en relación con otros Estados, escenas nacionales y corporaciones de capital transnacional (Segato, 1999, p.108).

En el decir de Segato (1999), la globalización tiene distintas acepciones dependiendo del peso que como interlocutor ejecuten los distintos estados y su relación con otros estados y corporaciones.

Por su parte, Aching (2010) alude al mismo tiempo a una distinción entre términos como el capitalismo, argumentándole como un régimen económico, mientras que a la globalización la define como la tendencia de los mercados. Menciona, asimismo, que el neoliberalismo es un proyecto de renovación del capitalismo que postula, entre otras cosas, la reducción del estado en todos los aspectos a su mínima expresión. Ahora bien, sobre el *neoliberalismo*, Vargas (2007, p. 81) le concibe como una nueva versión del liberalismo económico; mientras tanto, Dávalos (2008, p. 2) hace una descripción más detallada del

término, cuando señala que es una doctrina que cumple con ser económica pues estudia la regulación, es política, es ética, histórica, jurídica y simbólica. No obstante, en este proyecto se dista de Dávalos, pues concibe al neoliberalismo como una doctrina ética, aquí se asume que cuando se centran los valores de la misma en el consumo irracional de recursos, llámese naturales o humanos, dicha doctrina es todo, menos ética.

Por ello, se retoma el enfoque de Gentili (2004), quien le define como “un modo específico e idiosincrático” en donde se combinan las prácticas reproductivas de conservación y ruptura -características propias de dominación-, lo que explica de otra manera: crea una nueva forma de dominación y la reproduce mediante “un nuevo formato”, por lo tanto, es una forma de dominación, original y repetitiva. Se entiende que en el plano pragmático, se reproducen prácticas de dominación desde el ámbito del poder, significando con ello prácticas y conductas permeantes en todos los ámbitos y estructuras sociales e institucionales y, por supuesto, la Escuela no escapa de ello.

Además, se retoma a Vargas (2007), pues define al *liberalismo* como una ideología inspirada en el individualismo, que tiene sus orígenes en los movimientos de reforma del siglo XVI, así como las revoluciones inglesas del siglo XVIII, con la influencia de pensadores de los siglos XVII y XVIII. Sin embargo, Bobbio (1996) va más allá y la describe como una doctrina del Estado, limitado tanto en poderes como en funciones. Añade que el liberalismo es, por tanto, una forma de poner freno a las acciones del Estado. No está de más mencionar la definición de Lander (2000, p. 11, 12) sobre el neoliberalismo, quien asertivamente

lo define como el discurso hegemónico de un modelo civilizatorio que engloba y sintetiza una serie de elementos y factores como valores, riqueza, naturaleza, historia, progreso y *buena vida*, cuya eficacia se sustenta en las relaciones de poder que establece con otros proyectos de vida. Cabría considerar que, cuando el poder se hace presente en este discurso hegemónico, se rompe la coraza del discurso para aterrizar también en las prácticas.

De mano con este concepto, es necesario discutir la teorización sobre el Estado, puesto que es éste quien incorpora al sistema educativo los acuerdos de las declaraciones internacionales, para bajarlas al plano de lo local. Giroux (1986) define al *Estado* como una activa organización defensora de la sociedad capitalista a través de medios, tanto represivos como ideológicos, y plantea algunos cuestionamientos sobre la forma de ejercer el control sobre las escuelas, y cómo funciona la escuela para contradecir y resistir, así como para promover los intereses del Estado y las clases dominantes.

Popkewitz (2000, pp. 243, 244), por otro lado, define al Estado como la relación entre el poder y el saber, y añade que se define a través de pautas y relaciones productoras de regulación social. Sin embargo, añade la conveniencia de “ver” al Estado como la coherencia y seguridad a un cuerpo social a lo largo del tiempo y cómo estas prácticas influyen en la constitución de la pedagogía. Esto, según el autor, permite ver las relaciones entre micro y macro pautas de gobernación dentro de la educación. En ese sentido, encuentro semejanza con Gupta (2015), quien relaciona al discurso del Estado y sus repercusiones no sólo a nivel macro, sino micro, a través de los agentes de esta institución en donde, a

través de ciertos mecanismos de control, como la coerción y sobornos, países, empresas y organismos nacionales e internacionales han impuesto una nueva forma de ejercer dominio.

Por su parte, Segato (2010) concibe al Estado a partir de la introducción de otros dos conceptos que refieren a procesos: la colonialidad y su contraparte, la descolonialidad. Ahí, encuentra un cruce entre dos términos: el patriarcado y la colonialidad. Atribuye, asimismo, a una doble moral por parte del Estado, pues en su opinión, por una parte debilita las autonomías y genera dependencia a la vez que rasga el tejido comunitario; mientras, por otro, introduce el individualismo y el instrumentalismo a la vez, ocasionando sometimiento, estrés y emasculación a quienes no son blancos (Segato, 2010, pp. 3, 4).

En esta caracterización del poder, a través del patriarcado y la colonialidad, así como del capitalismo, surge una nueva supremacía, también llamada *hegemonía*, la cual es descrita por Szurmuck y Mckee (eds., 2009) como una forma de dominación, en donde la coerción y violencia no desaparecen, coexistiendo la aceptación del poder y dominación más o menos voluntarios. Relacionado con ello, Gruppi (1978) estima conveniente que hablar de hegemonía no sería posible sin mencionar a Gramsci, para quien el término de hegemonía es aplicado a la dictadura del proletariado, y añade que es la capacidad de dirección, de conquistar alianzas, así como de proporcionar una base social. Por lo tanto, es además una cuestión política y cultural.

Mariscal (2005, p. 5) remite a Williams (1980, p. 134), para quien la *hegemonía* es un sistema de significados y valores que, cuando se experimentan como prácticas, se confirman recíprocamente. De entre estas concepciones, me identifico más con la descripción de Szurmuck y Mckee (eds., 2009), pues considero que su concepción aplica para el caso de México, ya que al encontrarse en una situación de desventaja respecto a los miembros de la OCDE, se ve forzado a aceptar las políticas neoliberales emanadas en el Consenso de Washington.

Anticipo que, a partir de cómo se estructuren y conciban las formas de dominación, se articulan una serie de políticas públicas que, de manera descendente, derivan en normativas, lineamientos y reformas que permiten identificar los manifiestos ideológicos implícitos en ellas a partir de sus *discursos*. Con base en lo anterior, comprendo que la hegemonía se manifiesta en forma de políticas públicas y, por consiguiente, en políticas educativas como una forma de dominación. Por ello, considero importante definir a las *políticas educativas* desde la perspectiva de Muñoz (2012); para él, las políticas educativas son todas aquellas leyes impuestas por el Estado para garantizar que la educación se aplique de manera óptima para la sociedad. Argumenta también que estas leyes se forjan de acuerdo a las necesidades históricas del país en el que se promueven, en su opinión, aun cuando ese debería ser el ideal del Estado, la realidad se manifiesta cuando al contrastar discurso y práctica, es posible percatarse del distanciamiento o incongruencia de los mismos; es decir, entre “lo dicho” y “lo no dicho”, en términos de Viñas (1992).

Sin embargo, cabe destacar que a pesar de ese distanciamiento latente entre el decir y el no decir, es innegable la gran influencia que ejercen en la delimitación de la realidad, pues no dejan de tener un peso sustantivo en la promoción de políticas públicas desde la posición de poder ejercida por el Estado. En alusión a ello, no es solamente la asimetría que existe entre estos dos verbos, sino qué se dice, desde qué posición, así como la coyuntura en la cual se inscribe ese discurso, algo que suscribe Giménez (1983). Por ello, precisamente es importante buscar eso “no dicho” de manera abierta pero presente en un discurso, razón por la cual para el presente proyecto se precisaron técnicas y metodologías que pusieran al descubierto esa parte implícita en él. He allí la importancia del análisis del discurso.

Acerca de este término, Foucault (1970) afirma que las prohibiciones que recaen sobre él, revelan su vinculación con el deseo y el poder. Para el autor, los discursos no solamente manifiestan o encubren el deseo, sino que son enunciados también los objetos del deseo. Dicho de otra manera: “el discurso no es simplemente aquello que traduce las luchas o los sistemas de dominación, sino aquello por lo que, y por medio de lo cual, se lucha; es ese poder del que quiere uno adueñarse” (Foucault, 1970, p. 6) y, a través del **discurso**, se legitiman los saberes y las prácticas posibles en una sociedad y, por ello, se lucha por el dominio del discurso.

Giménez (1983) argumenta que:

Todo discurso remite implícita o explícitamente a “una premisa cultural” preexistente que se relaciona con el sistema de representaciones y de valores dominantes (o subalternos), cuya articulación compleja y contradictoria dentro de una sociedad define la *formación ideológica* de esa sociedad (Giménez, 1983, p. 62).

Por otro lado, para Van Dijk (2002, p. 1) “el discurso, construye, constituye, cambia, define y contribuye a las estructuras sociales”, y, en concordancia con él, asumo que el poder a través del discurso, posee ese dominio; en consecuencia, son los procesos de articulación y de mediación de reformas los que permiten la *legitimación*. Este término, según Habermas (1988, p. 28), define una operación del sistema político, en donde sostiene que existen consecuencias y pérdida de validez jurídica, tornándose difusa la identidad del derecho.

Weber (1979), sin embargo, considera que “la legitimidad de una dominación debe considerarse sólo como una probabilidad, la de ser tratada prácticamente como tal y mantenida en una proporción importante”. Menciona, además, que existen tres tipos de dominación:

1. De carácter racional (autoridad legal)
2. De carácter tradicional (autoridad tradicional)
3. De carácter carismático (autoridad carismática)

Acercas de la legitimación de los discursos, programas y planes de acción, García (2003) explicita que cualquier discurso proviene de saber cuál es la verdad



y cuál es el método de conocimiento y validación. Añade, además, dos respuestas que se enfrentan e instituyen una separación entre objeto y sujeto.

Hasta aquí, se ha hecho referencia a los conceptos que se dan en un nivel macro, pero ¿Cuál es el papel de la escuela como institución? Giroux (2004) puede aproximarnos a una respuesta:

[La escuela es] un aparato ideológico del estado cuya función principal es el de constituir las condiciones ideológicas para el mantenimiento y reproducción de las relaciones de producción capitalistas, esto es, la creación de una fuerza de trabajo que pasivamente obedece a las demandas del capital y de sus instituciones (Giroux, 2004, p. 23).

En función de ello, elabora discursos que legitiman el actuar del Estado. De manera que una vez difundido y avalado se interioriza y reproduce. En este proceso, la escuela y, por consiguiente, el docente, participan en conjunto. De ello habla Giroux (1986) al recurrir a Althusser (1971), cuando dice que:

... la escuela tiene la función de transmitir las habilidades y la disciplina necesarias para socializar pasivamente a los alumnos preparándoles para sus futuros puestos de trabajo. La dominación bajo esta perspectiva aparece de una manera tan total que los maestros y alumnos se muestran como sirvientes inconscientes de esta ideología y no tienen muchas alternativas para evitar servir a los intereses de éstos (Althusser, 1971, en Giroux, 1986, p. 139).

Giroux afirma que ante esta dominación, existe una *resistencia*, cuya descripción del concepto no se limita a ser una expresión de impotencia sino de poder, dicho concepto teórico brinda significado a la conducta de oposición. Desde esta perspectiva, el poder no es unidimensional, no se ejerce como un modelo de dominación sino como un acto de resistencia; por lo tanto, el poder es relacional.

Coincido totalmente con Giroux, pues considero que si bien los maestros y alumnos ejercen la educación como seres inconscientes y dominados, cuentan con la capacidad de actuar como agentes de poder a través de la resistencia. Por lo mismo, no obedecen a una función exclusivamente estructuralista. Considero que este concepto es importante entenderlo no como un simple y llano deseo de resistirse al cambio, sino como una acción de oposición a un proceso no considerado el propio. Esto contrapone la perspectiva de Althusser (1971), pues para él la escuela como institución cumple como reproductora de los intereses de una clase dominante, considerando a docentes y estudiantes como sujetos pasivos.

Sin embargo, coincido con Althusser (1971) al afirmar que la dominación de la cual habla se evidencia a través de un *currículum* socializado justamente en la institución, y al cual Gimeno (2010) define como un texto que representa distintos aspectos, llámese intereses o ideales cuya misión puede ser entendida de distintas formas, dependiendo de su contexto histórico, desde donde se toman y eligen decisiones y caminos que se ven afectados por políticas generales y económicas.

Popkewitz (2000), por su parte, alude a los orígenes de la palabra *currículum* cuando menciona que ésta aparece en los siglos XVI y XVII, al ser utilizada para interrelacionar las filosofías sociales y la economía con las prácticas de gestión. Decía, además, que el *currículum*, los métodos y la clase escolar eran invenciones para resaltar entre otras cosas el orden y disciplina relacionados con la organización social y económica. Abona el autor al concepto al admitirle un conjunto de valores sociales, no propiamente aparentes de manera inmediata.

Giroux (2004) visualiza al *currículo* de dos maneras, como formal y como oculto. Al respecto del segundo, se plantea la pregunta: *¿qué hacen en realidad las escuelas?*, considero que esta pregunta es respondida por el mismo Giroux (2004 p, 71), cuando enunciaba que “las escuelas mediaban, y legitimaban la reproducción social y cultural de clase, raza y relaciones de género en la sociedad dominante”.

Resulta interesante cómo conciben el término estos tres autores, pues Gimeno y Popkewitz coinciden en pensar que el currículum enmarca intereses políticos, económicos y sociales. Mientras que para Giroux, aunado con este concepto de manera indisoluble se encuentra el de escuela, al ser un espacio que socializa a través del currículum oculto. Es decir, mientras que los primeros dos autores hablan de la legitimación, el tercero habla de la socialización.

En concordancia, la escuela no sólo reproduce ideologías, sino que participa en la socialización del alumnado a través de una educación igualadora (Enguita, 2016). Al respecto de ello, es necesario definir cinco conceptos

sumamente importantes e imprescindibles que se desprenden del actuar de la escuela: socialización, homogeneidad, heterogeneidad, diversidad, e inclusión.

Mientras tanto Fanfani, (2000) dice:

La socialización es el nombre que designa el proceso de constitución del individuo en sujeto o miembro de una determinada sociedad. Como tal es un movimiento que va de la sociedad (como conjunto de cosas sociales) al individuo y puede tener un carácter espontáneo, no programado, no racionalizado (la educación de las cosas) o bien puede obedecer a un plan, a una racionalidad medio-fin. En este segundo caso, socialización es sinónimo de pedagogía (Fanfani 2000, p. 1).

Por su parte, Alpízar y Bernal (2003) vinculan a la homogenización con las prácticas homogeneizantes, y las describen como aquéllas en donde las personas asumen tener características, necesidades o condiciones de vida homogéneas, es decir, no se toma en cuenta su diversidad. Otra persona que aporta puntos de vista muy interesantes al respecto, es sin duda Pujolás (2002), quien describe a la homogeneidad como una fantasía y una falacia (respectivamente), ello, en alusión a la falsedad de formar grupos de alumnos como si todos tuvieran el mismo nivel. Frente a este panorama, sugiere pasar de esa fantasía a la de *heterogeneidad*, para así aprovechar la *pluralidad* de los mismos en cuanto a condiciones y subjetividades.

La UNESCO (2001), caracteriza a este concepto con elementos positivos como fuente de intercambios, innovación y creatividad, así como elementos

necesarios para el género humano. Agrega también que esta diversidad se manifiesta en la originalidad y la pluralidad de identidades. Por su parte, Aguado (2009, p. 14), citando a Abdallah-Pretceille (2006, p. 20), manifiesta que:

La lógica de la diferencia se inscribe en el marco de una lógica monódica que aísla las entidades desde el punto de vista de una relación no igualitaria. La diferencia no se manifiesta en el plano de las realidades sino en el de los símbolos. La diferencia legitima la distancia, incluso el rechazo (Abdallah-Pretceille, 2006, p. 20, en Aguado, 2009, p. 14).

En relación con el concepto (diferencia), Segato (2007) hace patente que un proyecto de política nacional no alcanzará el nivel de pluralismo a menos que se tenga una conciencia clara de su diferencia, lo que implica una crítica a las matrices y formas de ser del otro por el derecho de ser y de entender la justicia, la economía y su relación con la naturaleza. Esto lleva a suponer que la idea preconcebida acerca de estos tres conceptos, tal vez no tenga el mismo peso y valor para unos u otros, pero para poder manifestarlos debe existir conciencia del derecho a ser diferente y disentir.

Rodríguez (2008, pp. 21,22) menciona que algunos conceptos como: tiempo, arte, ciencia, religión, educación, dios, comida, naturaleza, sociedad, sexualidad, democracia, belleza y representatividad, entre otros, denotan connotaciones culturales históricas y que, en ese sentido, si se entienden dichos conceptos desde una perspectiva no hegemónica (occidental y moderna) serviría de base para romper con la noción de universalidad. Esto es, si se aquilata y

admite la existencia de culturas y sociedades distintas, con otras apreciaciones y concepciones políticas, por tanto, con otros proyectos de vida que disten del hegemónico occidental y del capitalismo. Cabe mencionar que Rodríguez (2008) aborda este concepto desde la otredad, además, hace un análisis muy complejo en cuanto al tema, cuando menciona en quién o quiénes son o somos los otros. Él aborda la “otredad” de distintas formas, pues sitúa la primera desde la concepción que se tiene de las “sociedades avanzadas” cuyos caminos se desean seguir (ellos son los otros); una segunda manera de entenderla es cuando “nosotros” somos “los otros” frente a una situación en donde no sabemos qué hacer. Rodríguez (2008, p. 28), por último, menciona que comprender la otredad es algo complicado, pues no sólo existe fuera de nosotros sino que a partir de ella se define el sentido de existencia personal, social e histórico.

Por su parte, Solís y Martínez (2012, pp. 77, 78) definen a la diversidad como una expresión concreta que, por estar presente, cuestiona perspectivas posmodernas que promueven un discurso de la fragmentación. Los autores hacen referencia a Barbero (2005:39), al descubrir que la diversidad ya no significa *pluralidad*, sino *alteridad*. Al parecer, tanto Segato, como Rodríguez, y Solís y Martínez, coinciden en cuestionar la diversidad, pues confrontan a la perspectiva posmoderna al sugerir la existencia de otras formas de ver y desear la vida y la realidad.

Otra manera de concebir la diversidad es lo descrito por Sánchez y Jiménez (2013, p. 141), quienes al enunciar a Castells (1995), citan que es un recorrido que va desde la vulnerabilidad en el empleo y las relaciones sociales, hasta la

ausencia de trabajo y el aislamiento social. Por consiguiente, según los autores, ocurre un proceso de pérdida del sentido de pertenencia. En concordancia con lo anterior, se genera una *exclusión social* y, por ende, una segregación. Sin embargo, es destacable el posicionamiento tomado por Sánchez y Jiménez pues, ellos asumen que desde una perspectiva occidental el grueso de las sociedades tienen como proyecto de vida el modelo neoliberal, lo que anularía otras formas de concebirle.

En referencia a la exclusión social, Rizo (2006) la caracteriza por la fractura de elementos de integración y del individualismo; y agrega que, como fenómeno estructural, no es nuevo. Mientras, Jiménez, (2008) en alusión a Castells (2001, p.98), abunda diciendo que es "el proceso por el cual a ciertos individuos y grupos se les impide sistemáticamente el acceso a posiciones que les permitirían una subsistencia autónoma dentro de los niveles sociales determinados por las instituciones y valores en un contexto dado". Con base en lo anterior, me atrevo a decir que la segregación, en nuestros tiempos, es la culminación de todo un proceso neoliberal cuyo producto se traduce en una separación entre aquellos grupos minoritarios, debido a situaciones de diferencia (llámese de raza, género, clase).

En este sentido, Rubia (2013), al citar a Merle (2012, pp. 47, 48, 49), coincide con Jiménez (2008), quien describe a la *segregación* como un proceso de separación de individuos, que tiene en la escuela cuatro dimensiones diferentes: por sexo, étnico, académico y por causas sociales. Menciona el autor que la causa de la segregación es la desregulación escolar o la flexibilización debido a los

procesos de matrícula, pues los centros educativos desarrollan procesos de selección ventajosa.

Contrariamente a la exclusión social, se encuentra la educación inclusiva, algo que la UNESCO (2008) define como un proceso que pretende hacer llegar la educación a todos los educandos. Su principio general es orientar tanto políticas como prácticas educativas, partiendo del concebir a la educación como un derecho humano básico. Algo que, Giné, Durán, Font y Miquel (2009) exponen, es:

Que el paso de una educación normativa y uniformadora a una escuela que dé respuestas adecuadas a necesidades diversas ya sean individuales o colectivas... es el resultado de un proceso de transformación que implica cambios didácticos, organizativos, de actitudes y valores (Giné, Durán, Font y Miquel, 2009, p. 78).

Los conceptos anteriores dan una idea de todo cuanto se conjuga para dar forma a un constructo que, finalmente, viene a ser producto de todo un proceso derivado de una filosofía neoliberal: la *ciudadanía*. Díaz (2009) la concibe como una condición con derechos y deberes concretos. Esto plantea algo muy distinto de la crítica hecha por Baca (2000) hacia la concepción clásica de ciudadanía, pues menciona que ésta no refleja la composición heterogénea de las personas, y añade que se deberían reconocer plenamente las identidades étnicas.

Mientras tanto, Montes de Oca (2008) entiende a la ciudadanía como una categoría que posibilita la convivencia entre los seres humanos, pero sin olvidar la



pertenencia a un grupo, en donde ese grupo determina las actuaciones de los individuos. Añade que ello implica reconocerse al interior de una comunidad permitiendo un equilibrio entre lo colectivo e individual, pero a la vez con derechos y obligaciones.

Finalmente considero que si bien dichos conceptos no son los únicos ni los más importantes, sí creo son los más representativos, pues en torno a ellos es posible interpretar una serie de situaciones y dinámicas en términos sociales y educativos que se hacen explícitas en los discursos políticos.

### **1.3 Propuesta metodológica**

Curiel, González y Lavín (2003, p. 12) conciben a la metodología como “la utilización consciente de los principios, categorías y leyes de la filosofía en el trabajo de la investigación” y agrega que, “simplemente es la suma o adición de los métodos y la técnica”. A la vez, conceptualizan al método como una “sucesión de pasos ligados entre sí por un propósito”; mientras que la técnica es valorada como una “operación especial para recolectar, procesar o analizar los datos que se necesitan” (2003, p. 11).

A partir de esta conceptualización, es preciso recordar que la presente investigación no se realizó desde el punto de vista lingüístico o semiótico, sino desde el marco de la *hermenéutica* por suponer este método como el más apropiado para el tema y objetivos del proyecto. De hecho, Weiss (2005) concibe la hermenéutica como un arte de interpretación de textos que, durante el siglo

XVIII y XIX, tomó real importancia al constituirse como una herramienta útil para la jurisprudencia y la historiografía.

Por cierto, dicha investigación se realizó de manera lineal desde dos vertientes. Una, desde un nivel macro por ser ahí donde se articulan los discursos internacionales y nacionales, que posteriormente son llevados a la sociedad; y otra, desde el análisis interdocumental, para lo cual se entrecruzaron los hallazgos con el objetivo de formar patrones y ejes de análisis, permitiendo así identificar discursos tanto visibles como ocultos.

#### **1.4 La metodología**

Giménez (1980) diseñó una metodología (Análisis del Discurso) basada en dos planos complementarios: uno *sintagmático*, que reconstruye el *proceso de esquematización* de la realidad; y uno *paradigmático*, que identifica los *paradigmas o leyes ideológicas* que permiten explicar los argumentos implícitos en los discursos. Considerando así al discurso como una práctica social:

Todo discurso se inscribe dentro de un proceso social de producción discursiva y asume una posición determinada dentro del mismo y por referencia al mismo (interdiscurso)... Todo discurso remite implícita o explícitamente a una “premisa cultural” preexistente que se relaciona con el sistema de representaciones y de valores dominantes (o subalternos), cuya articulación compleja y contradictoria dentro de una sociedad define la formación ideológica de esa sociedad. Todo discurso se presenta como una práctica socialmente ritualizada y regulada por aparatos [como la escuela]

en el marco de una situación coyuntural determinada (Giménez, 1980, p. 57).

Pues bien, al utilizar esta metodología, se buscó identificar las tensiones existentes entre la inclusión-exclusión de los discursos del Estado, así como las políticas públicas educativas presentes en dichos documentos. Para ello, se tuvo en cuenta que el análisis del discurso no se haría desde el punto de vista lingüístico o semiótico, como se dijo, sino que, por la naturaleza de los documentos y el objetivo de la investigación, éste se realizó desde un enfoque político (Giménez, 1983, p. 63), cuya característica: "... remite al poder del Estado o de los poderes que tienen por mira al Estado". El autor sostiene que en este tipo de discurso tiene mayor peso la función argumentativa, pues se subordinan a la misma los análisis lingüísticos.

De manera que el eje del análisis de esta investigación se circunscribió en tres aspectos: a) *al discurso político respecto a los objetivos de la educación* inscrita en los documentos nacionales e internacionales ya citados, b) *la ciudadanía* que desde los discursos internacionales se espera fortalezca el Estado mexicano y, c) *el perfil de ciudadanía ideal* promovida en los discursos nacionales de acuerdo con el modelo neoliberal.

#### **1.4.1 El corpus**

Para el caso particular, se incluyeron documentos en formato de Declaraciones emitidas por organismos nacionales e internacionales, tales como la UNESCO, el Fondo Monetario Internacional, el Banco Mundial, así como la Reforma Integral de

Educación Media Superior (RIEMS), cuyas temáticas están encaminadas a elementos que involucran aspectos tales como la homogeneidad, heterogeneidad, exclusión, competencias y ciudadanía. Para la elección de este corpus se tomó en cuenta la influencia que dichos organismos ejercen sobre los Estados al imponer condiciones de regulación, pretendiendo incidir en aspectos educativos lineamientos de pago mediante la implementación de normas, tratados y políticas que abonan a modelos educativos, considerados como los más adecuados para la economía neoliberal. En ese sentido, uno de los documentos fue el del Banco Mundial (1996) “Prioridades y Estrategias para la Educación”. Aunque, previo a él ya estaba la Declaración de Jomtién, “Educación para Todos” (UNESCO, 1990), lo que sirvió como preámbulo para ubicar las declaraciones subsecuentes: la Declaración de Dakar (UNESCO, 2000), la Declaración de Incheón (UNESCO, 2015), el Acuerdo de cooperación México-OCDE para mejorar la calidad de la educación de las escuelas mexicanas (OCDE, 2010). Así como los documentos emitidos en el marco de la Reforma Integral de la Educación Media Superior: el Acuerdo 442 (SEP, 2008a) y el Acuerdo 444, (SEP, 2008b); además del Nuevo Modelo Educativo (SEP, 2017), y el Programa de Desarrollo Institucional (PDI) del Colegio de Bachilleres (2016).

Dichos documentos del marco internacional fueron seleccionados por suponer que aterrizaron en la actual reforma (evidenciada y plasmada en Acuerdos), propiciando la emisión de normas, dictámenes y nuevos documentos que agenciaron en el nivel nacional la intencionalidad de los organismos internacionales.

La intención de hacerlo de esta manera y en ese orden obedeció al hecho de ver la forma de enlazar un documento con otro, en el aspecto de afinar un discurso surgido en la década de 1980, legitimado a través de la UNESCO en la década de 1990 y del 2000 e implementado en el año 2006 a nivel nacional con la Reforma Integral para la Educación Media Superior a través de los Acuerdos 444 y 442 respectivamente, para posteriormente plantearse en el PDI del Colegio de Bachilleres así como en El Nuevo Modelo Educativo.

#### **1.4.2 El método de análisis**

Santander (2011) asiente que no es suficiente explicar la comunicación humana como un proceso de codificación y decodificación, pues al citar a Grice (1975), Sperber y Wilson (1994), ésta tiene un componente inferencial, y esto es más importante que el significado literal de los signos. Con ello aduce:

... sabemos que el lenguaje no es transparente, los signos no son inocentes, que la connotación va con la denotación, que el lenguaje muestra, pero también distorsiona y oculta, que a veces lo expresado refleja directamente lo pensado y a veces sólo es un indicio ligero, sutil, cínico (Santander, 2011, p. 208).

Es decir, el Análisis del Discurso, en este proyecto, abarcó dos niveles: uno macrosocial, por ser ahí donde se articulan los discursos internacionales y nacionales, que posteriormente son llevados a la sociedad; y uno microsociales (local), pues se deduce que es justo en los documentos locales donde se perciben los procesos de inclusión – exclusión con respecto a la heterogeneidad del

alumnado en relación con el tipo de ciudadanía que se pretende “crear”, según la lógica neoliberal. Para ambos casos, se llevó a cabo la metodología propuesta por Giménez (1983).

En este punto, es preciso recurrir a Giménez (1983, p. 62), pues desde su perspectiva, el discurso es definido como un proceso social, que asume una posición determinada dentro y referente al mismo discurso, es decir, el interdiscurso. El autor profundiza al subrayar que el discurso es una práctica ritualizada y regulada por ciertos aparatos, como la escuela, en una situación coyuntural. Además, complementa:

... remite implícita o explícitamente a una premisa cultural preexistente que se relaciona con el sistema de representaciones y de valores dominantes (o subalternos), cuya articulación compleja y contradictoria dentro de una sociedad define la formación ideológica (Giménez, 1983, p. 62).

Con fines procedimentales e interpretativos, Giménez diseña una metodología que, para el plano sintagmático, está comprendida por tres fases:

a) Reconocimiento de argumentos. En este apartado se recurre al uso de modalizaciones, que muestran la forma de relacionarse del sujeto con el enunciado. Los argumentos se identifican a través de diversas modalidades argumentativas, tales como: aserción, certeza, deónticas, factitivas, apreciativas y de veredicción.

b) Explicitación de la “gramática de argumentos”. Se seleccionan argumentos llamados “pivotes” que muestran una panorámica de las

relaciones, tales como: Incompatibilidad, Consecuencia, Implicación, Oposición, Complementación, Equivalencia. Diferencia, Unión y Jerarquía.

c) Identificación de las estrategias discursivas. Se menciona que éstas corresponden a “la selección y orden de las operaciones lógicas y modales aplicadas a las series de argumentos” (Giménez, 1983, pp. 77 y 79).

Ahora bien, en el caso del plano *Paradigmático*, se hace hincapié en las representaciones sociales o colectivas, mismas que son llamadas “axiomas”, y que brindan al discurso un “*efecto de verosimilitud*”, para las cuales presenta modalidades tales como: definiciones implícitas, giros impersonales “procedimientos de énfasis”, como sistema de normas, de asertos, por mencionar algunos (Giménez, 1983, p. 80).

### **1.4.3 La técnica**

Consecuentemente, con base en Giménez (1983), se optó por elaborar seis categorías conceptuales llamados: objetos discursivos. Para cada uno de ellos se añadieron argumentos que variaron en cantidad según cuántas veces aparecieron a lo largo del documento. Posterior a ello, para cada una de esas categorías u objetos discursivos, se determinaron los argumentos pivotes (el argumento más recurrente) en función de lo cual se definió el análisis sintagmático. Así, a través de ciertos axiomas se pudieron dilucidar teoremas, que en su conjunto permitieron determinar leyes paradigmáticas determinando aquellos discursos evidentes e implícitos.

Para facilitar el trabajo de investigación, y según la propuesta de Giménez, se recurrió al uso de Cartografías que mostrasen dos maneras de interpretar el mismo discurso: uno sintagmático y uno paradigmático. Esta técnica se utilizó con todos y cada uno de los documentos y Declaraciones: Dakar, Incheón, RIEMS (Acuerdo 442 y 444), Nuevo Modelo Educativo, para finalizar con el Programa de Desarrollo Institucional del Colegio de Bachilleres.

Por lo que, una vez identificados los argumentos pivotes, y habiendo hecho uso de las cartografías de la gramática de argumentos, fue posible relacionar estos elementos mediante operaciones lógicas, siendo algunas de ellas aquellas que representaban: Consecuencia, Oposición, Equivalencia, Diferencia, Unión, Oposición, entre otras. La intención de hacerlo de esta manera y en ese orden obedeció al hecho de ver la forma en que se vincula un documento con otro de manera secuenciada.

Para la identificación de las estrategias discursivas se procedió a identificar operaciones lógicas y modales inmersas en los argumentos, sobre todo aquellas de orden temporal (ayer, hoy, ahora...), y deónticas (deber ser, tener que, entre otras). Dichas estrategias permitieron distinguir el análisis sintagmático. Por otro lado, respecto a las estrategias propias del análisis paradigmático, éste se pudo dilucidar a través de ciertos axiomas o preconstruidos, conocido como “efecto de verosimilitud” según lo refiere Giménez. Dicha axiomática fue bastante relevante pues por medio de ella se pudieron identificar las *leyes ideológicas*.



#### **1.4.4 Interpretación de resultados**

Para la interpretación de resultados, se hizo uso de la triangulación entre documentos, en donde se establecieron similitudes en cuanto a las estrategias que se emplearon para introducir un discurso. Cabe decir que para esto se recurrió, además, a dos documentos anteriores a los del citado corpus: Declaración de Jomtién (UNESCO, 1990) y al documento emitido por el Banco Mundial (1996), pues sirvieron de base y referencia para la comprensión de los resultados.

## **CAPÍTULO II. La construcción de la propuesta educativa neoliberal**

El presente capítulo estará dividido en dos partes: el primero, trata de introducir al contexto de la educación y los cambios que en el transcurso de los años se fue presentando, su conceptualización y sus políticas en un marco geopolítico. Mientras que una segunda parte aborda lo relativo a los antecedentes de los objetivos de la Educación Media Superior, el discurso político en los distintos ámbitos, así como la ciudadanía ideal y el ciudadano idóneo desde la perspectiva de distintos investigadores.

### **2.1 Un poco de historia- el contexto**

Al inicio de la investigación se establecieron cuestionamientos sobre los discursos que planteaban las políticas educativas en torno al perfil del ciudadano en los documentos oficiales, tanto internacionales como nacionales y locales. El supuesto planteado al inicio mostraba que las dinámicas, políticas y estrategias de los diversos documentos instaban a la conformación de un ciudadano ideal poseedor de habilidades, conocimientos y destrezas que le permitieran sobresalir en el mundo. En este plano, se asumía que aquellas personas que no lograsen entrar por una u otra causa, quedarían excluidas de estos “beneficios”.

En el presente capítulo se pretende analizar los cambios que han tenido la educación y sus objetivos en el transcurso de los años. Para ello, resultó esencial considerar a los contextos nacional y global que, de alguna manera, incidieron en la implantación e implementación del actual modelo educativo. En razón de lo anterior, es preciso referir en un primer plano al hecho de que la educación en

México ha pasado por diversas conceptualizaciones y puestas en práctica. Su procedimentalización ha cambiado con el transcurso de los años de acuerdo a las políticas que históricamente han sido implementadas. En este sentido, los cambios no son ajenos a los proyectos de vida nacionales, los cuales se circunscriben en las esferas social, económica y cultural. Por tal razón, esta primera parte abordará las políticas públicas y socioeconómicas que incidieron en la aplicación de un modelo educativo que tuvo sus orígenes, sus causas y consecuencias en relación con el perfil del alumnado, por tanto, este apartado será abordado desde un marco histórico.

### **2.1.1 México en el contexto internacional**

Mucho se ha hablado de proyectos educativos de nación, mismos que se han estipulado en el Plan Nacional de Desarrollo. México, como muchos otros países, ha generado reformas en distintos campos y materias, el aspecto educativo no iba a ser la excepción. Por ello, es necesario tener presente las relaciones y procesos puntuales que acontecieron a nivel global en fechas posteriores a la Segunda Guerra Mundial con la conformación de dos grandes bloques: por un lado, el bloque capitalista, cuyo exponente fue Estados Unidos de Norteamérica; por otro lado, el bloque comunista, con la Unión de Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS). Cada uno de estos bloques, con diferentes maneras de entender y de enfrentar los retos que las sociedades demandaban de sus respectivos gobiernos y contextos. Pero también es posible identificar el juego de poderes que desempeñaron los países del tercer mundo, pues se menciona que éstos, al verse en un estado de inferioridad, sólo pudieron contrarrestar esa

situación al amparo de cualquiera de uno de los poderes del sistema mundial. Todo ello es referido por Hobsbawn (1999), quien además da un claro ejemplo al mencionar que Gran Bretaña mantuvo una explotación del Tercer Mundo sin necesidad de ocupación directa.

Tras la Segunda Guerra Mundial, se presentó una época caracterizada por tensiones entre los dos países representativos (capitalista y comunista), la cual fue nombrada como: la Guerra Fría. Sin embargo, para Jarque (1999) ésta no surgió en ese entonces, sino desde 1917, misma que fue madurando hasta la etapa mayormente conocida:

... la guerra fría recibió sus semillas en 1917, floreció durante la Guerra Civil Rusa, maduró durante la Segunda Guerra Mundial, para terminar siendo recolectada a partir del 1945, aunque las discrepancias entre la URSS y EE.UU. engordaron de forma continuada a medida que la guerra se aproximaba a su fin (Jarque, 1999, p. 167).

Independientemente de cómo o cuándo conciban algunos autores sus inicios, existe mayor coincidencia respecto a su fecha de término. Habrá que recordar que, a finales de los ochenta, un hecho significativo marca un parteaguas en el mundo: la caída del Muro de Berlín. Esto puso en mira la crisis del sistema socialista en varios países y la separación de Unión Soviética en 1991, con ello finalizó la llamada Guerra Fría. Sin embargo, este acontecimiento significativo dio pie a un fenómeno conocido como Globalización, hecho caracterizado por las Naciones Unidas y la Comisión Económica para América Latina (CEPAL, 2002)

por una creciente gravitación de procesos sociales, económicos y culturales, cambios drásticos en la información y las comunicaciones que brinda oportunidades para el desarrollo. Al menos ese ha sido el argumento discursivo que iguala a la globalización con “oportunidades de desarrollo”. Sólo como ejemplo retomo a Cabello (2013), quien le confiere a éste fenómeno características avasallantes generador de inestabilidad comercial y financiera con los consiguientes riesgos de exclusión para aquellos países que no estaban preparados para la competitividad.

Este mismo autor recurre a Tomlinson (1999), quien caracteriza a la globalización como un proceso surgido con las primeras civilizaciones humanas, y que es “una conectividad compleja”, pero también recurre a otros autores quienes la encuentran dividida en varias etapas. Por ejemplo, menciona que Therborn (2012) la subdivide en seis olas, en tanto evidencia a Robertson (1990), quien la describe en cinco acontecimientos o etapas, siendo la quinta la de incertidumbre, la cual se encuentra situada entre los años 1960 y 1990. Ésta es justamente, según esta descripción, la que enmarca temporal y fenomenológicamente a la presente investigación.

Al congregarse las organizaciones bancarias y crediticias en el llamado “Consenso de Washington” (1989), fijaron su postura respecto a las medidas a las que se debían ajustar los gobiernos en nombre del “desarrollo”. Dicho grupo estuvo integrado por “organismos internacionales (FMI, BM), el Congreso de los EUA, la Reserva Federal, los altos cargos de la Administración y los grupos de expertos” (Serrano, 2000). Con la aparición de este fenómeno, claramente definido

por una filosofía neoliberal, y con la influencia de las telecomunicaciones, se abrieron también las fronteras mercantiles, hecho que permitió la existencia de un sistema hegemónico compuesto por organismos internacionales. Pues bien, asumo con ello que dicho sistema hegemónico todo concibe bajo la perspectiva de inversión, busca expandirse argumentando ideologías o doctrinas en pro del desarrollo pugando así por la existencia del libre mercado.

Respecto al capitalismo, Huerta (2005, p. 129) menciona que tuvo su auge durante cuatro décadas, que abarcó desde 1930 hasta los 1960, con el consiguiente florecimiento de las empresas. Sin embargo, es precisamente a finales de esta época cuando el capitalismo empezó a mostrar signos de agotamiento, presentando un debilitamiento a su sistema de expansión, con lo cual dejó atrás un período de estabilidad económica que se mantuvo después de la posguerra y que es justamente en ese contexto cuando los organismos financieros: el BM y el FMI, se mostraron como pilares de la estabilidad y desarrollo. De esta manera, el BM se presentó como el encargado de brindar asesoría técnica para la concreción de proyectos que favorecieran el crecimiento económico.

Ante esta situación, se sugirió y definió el papel que debía asumir el gobierno con respecto a las políticas públicas, al ser uno de los puntos del Consenso de Washington, pasando de ser un Estado Benefactor asistencialista a un Estado regulador y pretendiendo normar, regular y legitimar en favor del libre mercado. Es decir, su tarea se redujo a intervenir sólo en “aquellas tareas básicas

que ni los mercados ni la sociedad civil puedan llevar a cabo” (Zurbriggen, 2007, p. 264).

Pues bien, con el argumento del fracaso del Estado para administrar los “inmensos y aparentemente ingobernables sistemas educativos”, Gentili (1998, p. 107) alude a “la necesidad” de que el Estado cediera el terreno a aquellos expertos en finanzas: los empresarios. La lógica, según entiendo, es que un problema complejo es reducido a un problema técnico con requerimiento de especialistas para incursionar a la lógica del capitalismo empresarial. En relación con este punto, Torres (2004) hace una crítica al BM, por promover a través de una llamada comunidad de *expertos*, políticas neoliberales de educación. Esto se concreta en el trabajo de intelectuales a su servicio, lo que resulta conveniente, puesto que permite generar espacios a través de procedimientos, donde los discursos hegemónicos internacionales se materializan (Torres, 2004, p. 188 y 189):

Debido a su posición en los círculos de investigación y financiamiento, los trabajos y *experts* del Banco Mundial influyen en el discurso internacional. Así, por ejemplo, el Banco comisiona investigaciones de amplio alcance, influyendo en la selección de los tópicos de estas investigaciones (por ejemplo, calidad de la educación, libros didácticos); en la definición operacional de las variables, en la terminología ... (Torres, 2004, p. 188 y 189).

Esto tiene importancia, pues es justo lo que desde el Consenso de Washington se tenía contemplado: la presencia fuerte de un Estado que dirima, legitime o atestigüe políticas y prácticas de un régimen o sistema que responda a la lógica de desarrollo. Es decir, la inmersión del ámbito privado en el ámbito público en un achicamiento de los márgenes de lo público.

Posterior a esta reunión, el Estado inició un rol diferente pues, de ser un Estado Benefactor y proteccionista, pasó a ser un Estado Regulador que, como refiere Torres (2004, p. 165), reflejó nuevas visiones y prácticas antinómicas en la democratización y en la política educacional globalizada, en donde una de esas visiones es el Estado de bienestar social y otro es el Estado neoliberal. Torres (2004), en apoyo a Puigróss (1990 y 1992), describe cómo es la pugna existente entre la educación pública y su relación con el Estado en su lucha por crear un sujeto liberal y la posición de los profesores con un discurso marcado por una ideología estatizante. También afirma el mismo autor (Torres, 2004, p. 168) que el Estado neoliberal propone nociones de mercados abiertos y tratados de libre comercio, reducción del gasto público y disminución de la intervención del Estado en la economía y regulación del mercado.

Los acuerdos y tratados propuestos, cuyo objetivo era revitalizar la economía de América Latina imponiendo ajustes económicos en un inicio, se generalizaron a otras regiones, adoptando dichas políticas como propias. Sin embargo, no fue sólo eso, sino que dichas políticas y propuestas fueron llevadas al ámbito educativo. En relación con ello, Gentili (1998, pp. 103 y 104) fija postura y defiende la tesis que indica que hubo un Consenso de Washington en materia de



políticas educativas. Bajo esa lógica, resume de la siguiente manera: da cuenta de las reformas educativas y del papel del Estado al tiempo que despliega una retórica que impulsa y legitima.

Sobre ello, al ser México un país con una política interior no aislada y dependiente en mucho del acontecer mundial, se precisa entonces referir lo que pasaba en el mundo. Desde esa perspectiva se relata que, desde mediados de la década de 1970 hasta entrada la década de 1980, en los países tercermundistas se propagó una “*ola democratizadora*” paralela a la llamada “crisis de la deuda” 1982-83 (Da Costa, 2004, p. 70). Serrano (2000) menciona, al retomar a Krugman, que el hecho de haber creído en las bondades de ese modelo económico se debió a unas burbujas especulativas propiciadas por los mismos inversores, provocando con ello un aumento en las cotizaciones; por consiguiente, se ocasionó una credibilidad, por los países emergentes que adoptaron paquetes de políticas propuestas por el FMI, pero en el caso de México no funcionó debido a su realidad económica.

Por su parte, Da Costa (2004, p. 70) sostiene que los cambios internos en los países primermundistas tuvieron repercusión en los países endeudados, el hecho provocó una recesión y devaluación en las “*facilidades*” con las cuales planeaban equilibrar sus balanzas de pagos. La consecuencia de ello fue un mayor endeudamiento, incumplimiento y la incapacidad para saldar las deudas que se habían disparado. Es en ese momento cuando intervinieron los organismos financieros, ganando espacios en el terreno económico y político. Es en ese contexto que se produjo “la moratoria mexicana”, que ajustó su política económica

a las condiciones impuestas por dichas instituciones crediticias (Da Costa, 2004, p. 70).

Habría que mencionar que ante este agotamiento se produjo la llamada crisis de 1970 y 1980, en donde los países subdesarrollados sufrieron las consecuencias debido al déficit de la balanza de pagos y que:

En el caso de México, uno de los efectos más importantes de la recesión mundial fue la reducción en los flujos de recursos hacia esa economía. Esto se complicó en 1981 y 1982 por la dolarización, la fuga de capitales y la crisis de la deuda externa. El Estado mexicano ya no contó con los montos de recursos que le habían permitido intervenir en los procesos económicos y garantizar con base en los compromisos políticos de los gobiernos posrevolucionarios con las distintas clases y fracciones del capital la reproducción adecuada del sistema económico. Particularmente, con la caída de los ingresos públicos también se afectó su capacidad para atender las demandas de la sociedad. En consecuencia, la concepción acerca de la importancia del quehacer del Estado y del por qué debía ser un agente económico activo, cambió sustancialmente y se despejó el camino para que las estrategias económicas de tipo neoliberal se aplicaran internamente y se modificara el perfil del Estado mexicano (Huerta, 2005, p. 129, 144).

### **2.1.2 México en el contexto educativo**

Martínez (2001, pp. 37-38), en una semblanza relativa a las políticas educativas en México anterior y posterior al año 2001, menciona que a partir de la creación de

la SEP en 1921, el peso del Gobierno Federal se dejó ver y se hizo cada vez mayor, por lo que José Vasconcelos, quien fuera Secretario de Educación Pública en el período presidencial de Álvaro Obregón (1920-1924) promovió una educación con una concepción civilizatoria, hecho evidenciado en las campañas de alfabetización y en la escuela rural. En la concepción de Vasconcelos, la civilización “idónea” debía ser tal que era menester “castellanizar” a los pueblos indígenas para así poder integrarlos al desarrollo. Por tanto, es asumible que desde su concepción, el modelo ideal de ciudadanía debía ser de habla hispana, por consecuencia criollo o mestizo -y, quizá no indígena- con un conocimiento de la lectura clásica (Vasconcelos, 2014).

Continuando con Martínez (2001, p. 37-38), posteriormente, en 1934 con Lázaro Cárdenas (1934- 1940) y hasta el período de Ávila Camacho (1940-1946), se hizo patente la educación socialista influenciada por los logros de la revolución soviética. El mismo autor hace hincapié en el surgimiento paralelo de una educación tecnológica en los años veinte impulsada por Moisés Sáenz. Refiere además que, a mediados de la década de 1940, se abandona la educación socialista con Jaime Torres Bodet y que a partir de allí se denominó la *modernización educativa*. Posterior a eso, y debido a la explosión demográfica en el periodo de 1958-1964, Torres Bodet elaboró el Plan de los Once Años, aplicando las mismas políticas para hacer frente a la explosión demográfica suscitada en el período del presidente Gustavo Díaz Ordaz (1964-1970). Sin embargo, en el período de Luis Echeverría (1970-1976) debido a las demandas educativas y del capital, se crearon instituciones de nivel medio superior y

superior. Ya en el período de José López Portillo (1976-1982) se adoptó el Plan Nacional de Educación que nunca se terminó, optando por políticas más concretas y calendarizadas hasta 1982. De mano con el mismo autor y la misma cronología, Miguel de la Madrid (1982-1988) orientó políticas que se plasmaron en el Programa Nacional De Educación, Cultura, Recreación y Deporte, cuyos objetivos eran: vincular la educación al desarrollo, entre varios ambiciosos objetivos.

Dice el mismo autor que Salinas de Gortari retomó el proyecto de la modernidad, sin embargo, tomó distancia de las posturas revolucionarias y orientó la política en la reducción de la intervención del Estado al incrementar el libre mercado según las políticas de los entonces personajes dominantes: Ronald Reagan y Margaret Thatcher. Dicho período quedó marcado por grandes eventos nacionales e internacionales, pues en él ocurrió la caída del muro de Berlín, de modo que los países del Tercer Mundo se vieron inmersos en diversas situaciones planeadas desde Estados Unidos.

En esa misma dinámica, uno de los puntos de mayor relevancia y que considero concentra o resume la nueva política mundial, fue: el papel asignado al Estado en un proyecto nacional de desarrollo, lo cual deriva en el papel conferido a la Escuela como institución en las relaciones que se gestan para la conformación del ciudadano.

Guevara, (2002) lo explica así:

De la educación positivista de la época porfiriana, a la educación con carácter social y popular de los veinte y hasta el inicio de los ochenta,

pasando por distintos modelos "educativos", que sin embargo tenían en común la convicción de que la educación era factor de cambio, individual y social de transformación nacional. Hasta llegar a la "educación" actual, al servicio de la empresa, antidemocrática, eficientista, competitiva y rabiosamente individualista, que capacita para el mercado de trabajo; la que, haciendo un manejo ideológico, intenta convencer a los trabajadores, que gracias a la capacitación, dejarán de ser simples trabajadores para convertirse en dueños de "capital humano," lo que les permitirá obtener en el mercado una mejor remuneración por su fuerza de trabajo (Guevara 2002, p 7 y 8).

Pues bien ese, en ese contexto histórico que abordó distintos aspectos: sociales, políticos, dilucidarán en el próximo apartado. Como se pudo apreciar en los párrafos anteriores, las políticas educativas sostenidas y aplicadas en nuestro país fueron producto de una inercia mundial, que derivó en una reforma educativa.

## **2.2 Antecedentes. La política educativa mexicana en el mundo globalizado**

Este segundo apartado vincula las preguntas de investigación planteadas con respecto al estado del arte, inscritas en el marco de las políticas educativas de la EMS en torno a tres vertientes: a) el discurso internacional y nacional sobre los objetivos de la EMS, b) el discurso político sobre la ciudadanía que conciben y promueven algunos organismos internacionales y nacionales, y, finalmente, c) el ideal de ciudadanía desde la perspectiva neoliberal promovido por el Estado Mexicano por medio de la EMS.

Por tal motivo, este segmento se estructuró en tres apartados; de modo que en la muestra de los hallazgos se tomaron en cuenta algunos autores de cuyas investigaciones tratarán de rescatarse sus aportes, métodos y/ o conclusiones relativas a los puntos y aspectos declarados. Es decir, primero, muestra de manera panorámica los objetivos de la EMS desde lo internacional a lo nacional. Posteriormente, evidencia la manera en cómo es concebida la ciudadanía planteada a nivel macro pero promovida por el Estado Mexicano en el nivel Medio Superior para, finalmente, centrarse en el ideal del perfil del ciudadano desde la perspectiva del modelo neoliberal y el papel del bachillerato en su construcción.

**Tabla 1. Análisis discursivo de las políticas educativas**

<b>Preguntas de investigación</b>	<b>Apartados/ vertientes</b>
¿Cuáles son los objetivos de la educación media superior en los discursos internacionales y nacionales?	Los objetivos de la educación media superior desde otros estudios previos
¿Cuál es el discurso político de los organismos internacionales en torno a la ciudadanía que se espera fortalezca el Estado mexicano en la educación del nivel medio superior?	El discurso político de los organismos internacionales en torno a la ciudadanía en la Educación del Nivel Medio Superior
¿Cómo es el perfil de ciudadanía idónea según el modelo económico neoliberal que se perfila en las políticas nacionales de la educación media superior en México?	El ciudadano idóneo en el modelo económico neoliberal en la educación media superior en México

Elaboración propia

He de mencionar que dicho apartado no pretende dar respuesta como tal a las preguntas de investigación, sino investigar qué de lo que se cuestiona se ha investigado previamente, falta, concuerda o se contradice con los resultados de esta investigación, así como con el discurso hegemónico oficial.

### **2.2.1 Los objetivos de la educación media superior desde otros estudios previos**

Hablar de la Educación Media Superior, de sus objetivos y alcances, no es nada sencillo debido a la diversidad de modalidades, alumnos y características que la conforman, pero, si se parte de que independientemente de ello, se promueve discursivamente la idea de un proyecto de educación a todas luces global, impulsado por poderes fácticos y económicos, podría entenderse que dichos objetivos permanecen implícitos o explícitos hasta el nivel local. Por tanto, rescatar aquellos trabajos que abordaron el discurso internacional, que cobraron forma y consistencia en lo nacional, para, finalmente expresarse en lo local (estatal o subsistemas), fue realmente complicado.

Díez (2010, p. 7), en un trabajo relativo a la globalización y su impacto en la educación española, destaca que aunque el objetivo de una educación es ofrecer igualdad de oportunidades donde los peores puedan mejorar, no es así. En ese sentido, la igualdad ha sido redefinida, pues en la actualidad lo que se promueve es una educación basada en términos del “libre mercado” bajo el precepto de “la libre elección” buscando con esto: la privatización de la educación”. Refiere que ello acarrea ciertas situaciones: a) “fuga de blancos”, provocando con ello guetos escolares a los que asisten hijos de personas de clase trabajadoras y minorías y, en contraparte, en menor proporción, b) un estudiante “más adecuado” y, c) convertir un asunto privado de consumidores y consumidoras que eligen de acuerdo con sus intereses, por tanto, se promueve como una cuestión técnica lo que era de un carácter social y ético.

Por su parte, Alcántara y Zorrilla (2010), desde un enfoque cualitativo, realizaron una investigación cuyo principal objetivo fue identificar ciertos elementos que permitieran comprender el impacto de la globalización en diversos países. Para ello, recuperaron las percepciones de dos grupos de profesores de enseñanza media superior acerca de los cambios de currículo, políticas y reformas del sistema educativo mexicano. En su estudio, revelaron que el nivel medio superior en México tiene una doble finalidad: a) proporcionarle las herramientas para el nivel superior, y b) capacitarlo en distintas actividades para la incorporación al sistema laboral. De igual forma, al hablar respecto a los planes gubernamentales, sostienen que no van más allá de lo descrito por la Ley General.

Ahora bien, Alcántara y Zorrilla (2010), aun cuando no apuntan propiamente a los objetivos de la Educación Media Superior, hacen hincapié - en el decir del Documento de la Comisión de Educación por el Equipo de Transición del presidente Vicente Fox (2000- 2006) a las políticas y objetivos que deberían seguir las modalidades, planes y programas de estudio, pues aducen que estos obedecerán a estándares aceptados internacionalmente.

Mientras tanto, Villa (2003, pp. 132 y 133) realizó una investigación documental en la cual hizo uso de revistas y artículos de opinión de algunas organizaciones; encontró aspectos benévolos y contradictorios a la vez. Para ello, citó a Villa y Rodríguez (en prensa), quienes reconocen a la educación como una paradoja que opera de manera simultánea como mecanismo de igualación social pero también como medio para la reproducción de las desigualdades entre quienes lograrán incorporarse y permanecer en el circuito escolar con respecto a



quienes quedan excluidos de las oportunidades educativas. Ello cobra significado, pues se puede inferir que la EMS busca propiciar una educación basada en el conocimiento, pero también, quizá como objetivo o no, reproducir las desigualdades, generando con ello exclusión. Para llevar a cabo la investigación recurrieron a bases de datos en distintas bibliotecas a partir de revistas y tesis.

Por otro lado, Rojas (2004) expone un trabajo respecto a los objetivos y fines de la Educación Media Superior llevada a cabo en el Estado de Chihuahua. Cita como objetivos de este nivel educativo la mejora de las condiciones de vida con miras hacia la movilidad social, sobre lo cual argumenta que la ampliación de las oportunidades educativas contribuirá a la promoción de la justicia y la equidad. Se menciona asimismo que entre los objetivos de la EMS se encuentra lograr en los jóvenes actitudes y competencias de comunicación oral y escrita, que respondan a las características de los nuevos “nativos digitales”, así como de dotarles de ciertas habilidades cognoscitivas y actitudinales, destacando: “la alfabetización científica” y el uso de las tecnologías. Este autor le encuentra a los fines de la EMS oportunidades educativas que le abonan a la movilidad social.

En otro investigación, Villa (2014) hace una crítica y un reconocimiento a los esfuerzos del sistema educativo y el Estado por atender las demandas de este sector educativo; señala que a pesar de ello, no se han implementado políticas orientadas a mejorar la eficiencia terminal y la calidad de la educación. En ese sentido, determina que la democratización educativa es concebida de dos maneras: la democratización cuantitativa y la cualitativa, pues hace mención de que la igualdad de oportunidades no se ha logrado con la implementación de una

política basada sólo en el mérito escolar sin que medien situaciones como el nivel sociocultural y familiar. Para la autora, aun cuando la Educación Media Superior es una condición indispensable para la incursión en la vida laboral y para el logro de un trabajo formal, no plantea ello como parte de sus objetivos. Sin embargo, asegura que el hecho de no contar con el bachillerato dificultará las posibilidades de acceso de las/os estudiantes a obtener un empleo bien remunerado.

Se puede apreciar en voz de estos y estas investigadores e investigadoras que los objetivos de la educación giran en torno a aspectos tales como la educación privada e individual, como lo citó Díez, (2010), que no busca (más que discursivamente) promover la igualdad social. Mientras tanto, Alcántara y Zorrilla (2010) mencionan que la EMS promueve dos objetivos: prepararlo para la Educación Superior y capacitarlo para la vida laboral; en tanto, Villa (2003) sitúa la educación como una paradoja, pues en su decir, cumple con dos propósitos: a) como igualadora social, y como b) generadora de exclusión. También, retomando a Rojas (2004), pero ya en el plano nacional, se busca promover la justicia y la equidad con miras hacia la movilidad social, pero infiere que con una educación basada en el conocimiento genera exclusión reproduciendo desigualdad social. Mientras que Villa (2014) cataloga al mérito escolar como una de las políticas de democratización.

Como se pudo apreciar, los estudios relativos a los objetivos de la EMS en los discursos internacionales y nacionales no fueron abundantes, y tampoco se ha estudiado el cruce de cómo éstos se transfieren al plano local. También fue posible clarificar que los investigadores citados coinciden en la pretensión de

potenciar un discurso que atribuye a la educación una facultad todopoderosa (como un elemento útil e indispensable para el logro de la movilidad social, como un activo o como moneda de cambio). Sin embargo, discuten que ésta conlleva una exclusión social que se visualiza al anteponer políticas meritocráticas, así como el privilegiar la educación privada e individual.

Por otro lado, he de decir que en el terreno nacional no fueron abundantes los trabajos relacionados a los puntos de investigación del presente trabajo (sólo artículo de revistas y de opinión de algunas organizaciones), por tal razón, considero que hablar de los objetivos de la EMS además de la metodología del Análisis del discurso, es un terreno aún poco explorado. Por tanto, se rescatan aquellos trabajos que abordaron el discurso internacional, que cobraron forma y consistencia en lo nacional para, finalmente, expresarse en lo local (estatal o subsistemas).

### **2.2.2 El discurso político de los organismos internacionales en torno a la ciudadanía en la Educación del Nivel Medio Superior**

El término o concepto “ciudadanía” tiene diferentes acepciones dentro de las cuales una aborda cómo es concebida desde el plano hegemónico y cómo es percibida por quienes no forman parte de ese grupo. A continuación se presenta cómo lo caracterizan algunos investigadores en estudios sobre la EMS situados en distintos contextos.

Suponer que las políticas educativas no obedecen a proyectos globales en los cuales interfieren, inciden y ejercen su influencia poderes hegemónicos y

fácticos, -asumo- no sería creíble. En este caso, se expondrán algunas de las investigaciones que ponen de relieve los posicionamientos de los organismos internacionales con respecto al tipo de ciudadanía esperada. Para este apartado considero conveniente exponer la influencia e importancia que los distintos organismos ejercen en el campo educativo indistintamente del nivel.

Miranda (2016), aunque no habla específicamente de la educación Media Superior, sino que aborda la influencia ejercida de los organismos internacionales en el terreno educativo, refiere que ante el paradigma del desarrollo humano se busca mejorar las capacidades humanas mediante el predominio de un paradigma netamente academicista. Al respecto, menciona la influencia de las organizaciones financieras, como el Banco Mundial, en el campo educativo, de tal manera que tienen un papel destacado en las políticas de descentralización de la educación, rendición de cuentas y eficiencia. De igual manera, cita a Psacharopoulos (2002), quien destaca que el monto de los préstamos ofrecidos en pro de la educación revela una asimetría en el contexto sociocultural de cada población. También agrega que en sus propuestas de orientación y la búsqueda de modelos de desarrollo, éstas no son acordes a las necesidades de la población sino que corresponden al modelo capitalista imperante. Por otra parte, menciona el papel que juega la OCDE en distintas áreas y que, por ser una organización con bastante influencia al interior y exterior de sus países agremiados, sustenta sus ideas e influencia de gobernanza global a través del instrumento evaluativo “Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes” (PISA).

Buenfil (2000), por su parte, declara que en el México de hoy el concepto mismo de competencias forma parte del discurso de la preparatoria, y que dicho concepto puede rastrearse como un efecto de la política global planteada por organismos internacionales. Posteriormente, dicho concepto se encuentra en documentos nacionales, como: el Programa de modernización educativa (SEP, 1989), y el Curriculum Básico Nacional (SEP, 1994); además de concretar operar y guiar programas, estrategias y métodos, en libros de texto y programas.

En tanto, Gutiérrez (2009), en un estudio sobre educación media superior del Estado de México, describe la manera en que las políticas educativas, como efecto de la presión ejercida por organismos internacionales de tendencias neoliberales, se modifican, se aplican y, por último, se concretan en contextos regionales y locales. En ese sentido, la autora observa al interior de la educación media superior situaciones de desigualdad, autoritarismo, influyentismo, poder y status, además de haber observado que se les brinda más a quienes más tienen. Refiere que por la misma razón, muchos de estos estudiantes no tienen manera de manejar los recursos de información y comunicación necesarios para desarrollarse en un mundo globalizado. Además, agrega que la política educativa no está funcionando y hace una recomendación al gobierno mexicano, expuesta por la Directora de la OCDE para América Latina: la necesidad de cambiar el modelo educativo por uno privado en la EMS pues, según refiere, al ser un beneficio debe tener un costo. Esto parece soslayar una idea: la educación no es un derecho, es un beneficio y los beneficios cuestan.

Asimismo, agrega que los organismos internacionales, como el BM y la OCDE, pretenden introducir e incidir en los sistemas educativos (particularmente en la EMS) procesos de enseñanza y aprendizaje, sembrando ideologías tecnocráticas, con lo cual se deja de lado el sentido del humanismo, justicia, solidaridad y democracia. Agrega, además, que la UNESCO propone contribuir a la paz través de la ciencia y la cultura.

Maldonado (2000), en una investigación de carácter analítico-documental, aun cuando no habla de la EMS, ubica en cuatro ejes de análisis la influencia que los organismos internacionales (BM, UNESCO, OCDE, Banco Interamericano de Desarrollo [BID], Comisión Económica para América Latina [CEPAL]) ejercen en la Educación Superior. Principalmente apunta al Banco Mundial (1995, p. 28), que expone como una de las políticas persistentes dar prioridad a las inversiones en la educación primaria y secundaria, por encima de la educación superior, porque las "tasas de rentabilidad social" del primer tipo de enseñanza son superiores a las del segundo.

Son notorias las coincidencias y divergencias que los distintos autores encuentran en sus respectivas investigaciones, pues algunos coinciden al afirmar que dichos proyectos educativos obedecen a políticas internacionales e injerencistas de organismos financieros como el BM, pero también de la UNESCO, con lo cual se pretende inculcar ideologías y valores, desfasando y relegando valores tradicionales, como: la justicia, la igualdad, la cooperación, entre otros.

Toruño (2010), en un trabajo elaborado en Costa Rica referente a los fundamentos curriculares de la ciudadanía en un estado neoliberal, advierte que el modelo político Neoliberal busca socavar al Estado Nacional, y no suprimir las identidades locales. Es decir, implementar una ciudadanía global que responda a intereses de producción y de mercado. De tal forma que manifiesta que una ciudadanía neoliberal ha sido impulsada por grupos económicos, en donde se ha sustituido al ciudadano como un consumidor, rompiendo con ello sus lazos territoriales y culturales. En consecuencia, según el autor, se genera una crisis de Estado, legitimando valores tales como: el individualismo, la competencia y el consumo.

En clara referencia hacia los jóvenes, enuncia que en la construcción de una ciudadanía neoliberal se enmarcan los perfiles de salida, opciones educativas, al tiempo que se lanza una campaña de sujetos alfabetizados en áreas tecnológicas con conocimientos del inglés versus ciudadanos analfabetos en áreas socioemocionales, artísticas, de salud física y mental. De igual manera, menciona que en una sociedad neoliberal predominan las características citadas por Torres (2007, p. 191): el individualismo, el egoísmo, competitividad, competencia, entre otras. Señala como un mecanismo de supervivencia la interiorización de estos principios por los alumnos, pretendiendo que se funde una escuela que responda a las reglas de mercado, forme consumidores en lugar de ciudadanos, así como jóvenes despolitizados, pues como consumidores no es necesario asociarse políticamente.

Como señalé anteriormente, encontrar trabajos que ayudaran a dilucidar el tema en cuestión no fue sencillo, sin embargo, la exposición de estas investigaciones coadyuvó a contemplar diversas perspectivas.

### **2.2.3 El ciudadano idóneo en el modelo económico neoliberal en la educación media superior en México**

La sola idea de la construcción de un ciudadano ideal o de un modelo de ciudadano, precisa conocer desde la perspectiva de qué o quiénes se plantean. En esta línea, cabe cuestionarse qué características debería de reunir, y no sólo eso, sino además quién o quiénes participarían en esa construcción, y sobre todo, ¿con qué objetivo?

En relación con el perfil deseado o pretendido, el presente apartado abordará lo concerniente a aspectos tales como: a) las características que definen al ciudadano ideal, así como el papel que juegan las instituciones, pero particularmente la EMS en su construcción, y b) desde la realidad de la o las instituciones, resaltar los puntos de encuentro y/o desencuentro en la implementación de las políticas educativas relativas al perfil a formar. De esa manera, se recurrirá a identificar el estado del arte que guardan las investigaciones.

Silva (2006) analiza el discurso emitido por la Dirección General de Bachillerato (DGB), en donde menciona de primera intención detectar el lenguaje y principios empresariales aplicados a la escuela, pero también cree conveniente tomar a la calidad educativa como el medio idóneo para lograr crear ese ser



“educado” en las habilidades o características exigidas por el aparato productivo. De igual modo, refiere que el objetivo de la burocracia educativa fue contribuir a la formación de carreras que fuesen valoradas como vehículo de desarrollo, y que en consecuencia fueron creados los Colegios de Bachilleres, los cuales modificaron sus planes y programas incorporando al currículo la capacitación para el trabajo.

Desde entonces, el objetivo de la burocracia educativa fue conducir la demanda de formación profesional hacia las carreras estimadas como promotoras del desarrollo económico. En coincidencia, en 1982 se realizó la adecuación curricular en el bachillerato y en 1983 se fundaron los Colegios de Bachilleres con el fin de vincularse a la esfera productiva Silva (2006, p. 71)

En ese contexto, menciona que la calidad educativa se ha de concebir como una filosofía de vida o de trabajo.

En dicha investigación, equipara a la Dirección General de Bachillerato con la industria, al encontrar en el discurso elementos o términos empresariales, como: clientes, satisfacción, eficacia, eficiencia, optimización de recursos, entre otros. Derivado del análisis, sugiere sea congruente con su retórica, debiendo hacer dos cosas: garantizar ingreso y permanencia, y que la formación y capacitación del estudiantado no se concrete al trabajo maquilador sino al pensamiento ciudadano que busque la emancipación social. De lo contrario, solo servirían para maximizar el orden social como intercambio en el mercado, e inclusive para formular decisiones, pero no como actores sociales.

Blanco (2014) elabora un estudio con los datos provenientes de una Encuesta sobre Trayectorias Educativas y Laborales de los Jóvenes de la Zona Metropolitana de la Ciudad de México. En dicho estudio contempla, en concordancia Bourdieu y Passeron (1981) y Basil Bernstein (1990), los efectos de la dominación ejercida por grupos sociales al interior y al exterior de las instituciones. Por ejemplo, menciona que en una cadena de condicionamiento, los sujetos del último eslabón en el desempeño académico son los hijos de trabajadores. El autor refiere que estas diferencias son legitimadas a través de ciertos mecanismos, como: exámenes de ingreso, evaluaciones, objetivos basados en el mérito, lo que produce una interiorización y una subordinación.

Por otro lado, Toledo (2018) realizó una tesis doctoral relativa al aprendizaje de la historia en la etapa del bachillerato. Afirma que los jóvenes son un sector que se resiste a actuar en la vida pública por no contar con una adecuada educación ciudadana. Específicamente, atribuye a los jóvenes preparación insuficientemente para asumirse como ciudadanos por falta de educación en ciudadanía, consistente en valores, y formación cívica y ética. Debido a ello, les llama ciudadanos inacabados, pues aclara son reflejo de una sociedad apática y poco informada que sigue reproduciendo “súbditos – participantes” quienes, con base en Almond y Verba (2001, p. 189), se orientan “hacia una estructura gubernamental”. Por ello, recomienda a México tomar medidas para tratar de formar un mejor tipo de ciudadano a través de reforzar la enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales.

De igual manera, el mismo autor concibe a la ciudadanía desde perspectivas distintas pero complementarias: procedimental, como una posición o

situación y, desde una perspectiva normativa o ética, la inscripción de actitudes y aptitudes esperadas mínimas de los ciudadanos. Para ello, se plantea una pregunta referente a esos mínimos valores morales necesarios que deben ser socializados en la escuela. Aduce que el déficit de ciudadanía es atribuible a diferentes causas, por ejemplo, cita a Saramago (2006, p. 47), quien concibe a los ciudadanos “aplastados por todos los problemas del mundo”, responsabilizándoseles por las consecuencias de todo y por todo. Centra al decir que, aunque este tema se encuentra relacionado con la cuestión empresarial, las instituciones también son responsables de esa situación.

Vidales (2009), en un estudio que realizó en una preparatoria de la Universidad de Zacatecas, abordó el fracaso escolar masivo como uno de los mayores problemas en todo el mundo. El autor señala que es un fenómeno complejo con una doble vertiente: social y educativa, y que ello impide en términos reales cumplir con las habilidades, competencias, destrezas y capacidades “requeridas para su edad”, agregó que esta condición es un impedimento para cumplir con el perfil requerido.

El mismo autor aduce que este fenómeno es complejo por ser social y además es educativo, pues el abandono de los estudios trae como consecuencia repercusiones negativas en su ámbito social, en el sentido de que el individuo se vería impedido para alcanzar su nivel de inteligencia de acuerdo con los “estándares establecidos por la sociedad y las instituciones de educación superior”. Es decir, cuando se da el fracaso escolar, se interrumpe su desarrollo y adaptación a la escuela y sociedad. Ello trae como resultado incapacidad e

insuficiencia, deficiencia y disfuncionalidad, con los cuales no cumple con los “estándares establecidos” que forman parte del modelo o perfil de egreso del currículum, mismos que son:

... cuando el estudiante no ha logrado asimilar determinados conocimientos y desarrollar determinadas capacidades, competencias, habilidades, hábitos, actitudes, convicciones, valores, rasgos morales y del carácter, ideales, gustos estéticos y modos de conducta (contenidos en la misión y visión de la escuela y en el perfil o modelo del estudiante egresado declarado en el currículum escolar) (Vidales, 2009, p. 327).

Hasta esta parte, las investigaciones realizadas convergen en un resultado del cual se infiere que alcanzar esa “idoneidad” en el perfil de egreso de un bachiller es un tanto complicado por ser una cuestión multifactorial para el logro de esa condición. Más aun cuando lo que se quisiera potenciar es el alcance de las mismas utilizando el aprendizaje autodirigido, método empleado para la adquisición de las competencias casi de manera autodidacta.

Donnadieu (2009), mediante una investigación documental, buscó traducir y explicar las coincidencias respecto a las competencias genéricas presentadas por la RIEMS y las competencias presentadas por Villa y Poblete (2007). En ese estudio, tradujo los componentes del aprendizaje dirigido con la propuesta de la RIEMS respecto al perfil de los estudiantes del bachillerato. Para ello hizo uso de un estudio correlacional con un enfoque cualitativo y lanzó dos preguntas: “¿Es el perfil de egreso propuesto por la RIEMS suficiente para dar frente a las exigencias

de la Sociedad del Conocimiento?, ¿Realmente se están sopesando todos los aspectos para formar aprendices para toda la vida?” (Donnadieu, 2009, p. 2).

El autor encuentra ambas propuestas similares, mencionando que la propuesta emitida por la RIEMS sí es suficiente para cumplir con las exigencias para dotar a los alumnos de habilidades y competencias. Para encontrar los puntos de convergencia en el logro de un perfil de egreso del bachiller a partir de las dos propuestas ya referidas, estableció que en la sociedad del conocimiento se precisa del estudiante de bachillerato conocimientos y habilidades para su desarrollo personal que impacten de manera positiva en el país, mientras que el aprendizaje autodirigido cumple con las exigencias que la sociedad del conocimiento demanda. Cita a Knowles (1975) para definirlo como:

... el proceso en el cual los individuos toman la iniciativa, con o sin ayuda de otras personas, en diagnosticar sus necesidades de aprendizaje, definen los objetivos del aprendizaje, identifican los recursos humanos y materiales para el aprendizaje, escogen e implementan estrategias apropiadas para aprender, y evalúan los resultados del aprendizaje (Knowles, 1975, en Donnadieu, 2009, p. 23).

Por lo consiguiente, un perfil de un aprendiz autodirigido es aquél que: “... de acuerdo con Cross (1981)... asume la responsabilidad para planear, implementar y evaluar su propio aprendizaje” (Donnadieu, 2009, p. 18).

Con base en su análisis, identificó componentes de la ciudadanía en donde, sólo por dar un ejemplo, cito el Componente 3: Potencial interno (según remite a Cázares, 2009, p.2):

La persona que presenta dominancia en este componente muestra interés por obtener la habilidad, el conocimiento y el entendimiento de lo que lo rodea, muestra un interés genuino por sobresalir y está dispuesto a esforzarse para conseguirlo. Además, utiliza estrategias como la planeación y el monitoreo de procesos cognitivos y afectivos, ligadas a aspectos relacionados con la administración del tiempo, del esfuerzo y de búsqueda de información. Posee voluntad individual para aprender o conseguir lo que le interesa, asumiendo la responsabilidad de sus actos (mediante una reflexión crítica de ellos) y posee un adecuado autoconcepto (Cázares, 2009, p. 2, en Donnadieu Blanco, 2009, p. 23).

He de mencionar que para Donnadieu (2009), esta comparación fue documental y teórica, es decir, no fue llevada a la práctica y que desde esa perspectiva el discurso parece ser no encontró divergencias significativas, concluyendo que ambas propuestas o enfoques cumplen con la misma capacidad para dotar a un alumno de las herramientas necesarias para el desarrollo del perfil adecuado.

Encuentro oportuno señalar nuevamente que al menos en el nivel medio superior, los trabajos relativos a la dicotomía de los discursos de la sociedad, ciudadanía y objetivos de la educación promovidos por las instituciones, no son

abundantes y, menos aun si estos son estudiados utilizando la metodología del Análisis del Discurso. Es decir, no pude encontrar trabajos de investigación que pudieran abonar cual hubiese deseado a mi trabajo. Puedo decir, por tanto, que ello fue uno de los factores que dificultaron el análisis e interpretación de los resultados obtenidos.

No sé si por ser la EMS un nivel amplio y diverso en sus modalidades justifique las escasas investigaciones en torno a las tres referidas vertientes; sin embargo, me permito traer a colación las investigaciones de Toledo (2018) y Silva (2006) pues considero ayudan a dilucidar la importancia que tienen las materias de Cívica y Ética para preparar ciudadanos, de ahí que el autor Toledo (2018) les llame “ciudadanos inacabados”, producto y reflejo de una sociedad apática.

### **CAPITULO III. Educación, sociedad y ciudadanía**

Para entrar en contexto, es pertinente recurrir a las características, situaciones y especificaciones que dieron origen a los documentos arriba nombrados, pues si bien se crearon en el marco del neoliberalismo, cada uno de ellos muestra características particulares entre uno y otro. De igual manera, también se recurrirá a los discursos emitidos por la Declaración de Jomtién (UNESCO, 1990) y al texto que alude las prioridades y estrategias para la educación por el Banco Mundial (1996) que se suscitaron en la articulación de un proyecto educativo. Con base en ello, en el presente capítulo se abordarán las estrategias discursivas de los documentos mencionados, tales como la Declaración de Jomtién Tailandia en 1990 (recién iniciado el período neoliberal), y a cuya convención, convocada por la UNESCO, se dieron cita alrededor de 1500 participantes de 155 países en la que también intervinieron especialistas en educación, autoridades educativas y jefes Estado, manejando como estandarte en dicha convención una Educación para Todos (EPT).

Diez años después, también convocada por la UNESCO, se llevó a cabo la Convención que da origen y sustento a la Declaración de Dakar en el año 2000 y, aunque retoma los principios descritos en la Declaración de Jomtién, esta hace énfasis en la Excelencia “para todos” (UNESCO, 2000 pp.70, 71, 72). Sin embargo, dicha Declaración tiene la particularidad de segmentar por grupos de características similares a los diversos países de los cuales se desprenden otras reuniones posteriores con el fin de promover acciones compartidas, por ejemplo, a



México lo ubican en el grupo E-9 (de los más poblados), y el Marco de Acción para este grupo se llevó a cabo en Recife (Brasil, en febrero del mismo año).

Otro documento también emitido por la UNESCO fue la Declaración de Incheón (UNESCO, 2015), cuya meta u objetivo principal fue promover una educación sustentable en un lapso de tiempo hasta el 2030. Hasta antes de esta Declaración, no se hacía demasiado énfasis en la educación media superior.

Al respecto de estos documentos, Torres (1999) evidencia situaciones y circunstancias previas, durante y después de la reunión en Dakar, Senegal 2010. Ella refiere como asistentes a este foro representantes de la UNESCO, UNICEF, PNUD, FNUAP y Banco Mundial, así como ONGs, y algunos especialistas. Menciona asimismo poca presencia latinoamericana, así como pocos traductores, salvo en las plenarios. En el decir de la autora, el evento fue costoso y sin brillo, pareciendo más bien una ratificación de las metas acordadas en Jomtién con algunas modificaciones en donde, además, se acordó el próximo evento (en 15 años), pero que hasta aquí, las metas, planes y programas no se contemplaban más que para la educación primaria, mientras que en Jomtién dejaba abierta una posibilidad para la educación secundaria.

En este mismo contexto, aduce que mientras en algunas organizaciones se generaron pugnas, el Banco Mundial fue el único que pareció no tener problemas de ningún tipo al contar con recursos y técnicos en el terreno educativo con su grupo de “*expertise*”. Otro documento internacional que estimó tomar en cuenta dentro del corpus es el *Acuerdo de cooperación México-OCDE para mejorar la*

*calidad de la educación de las escuelas mexicanas* (OCDE, 2010). Resulta apropiado mencionar que, aunque dicho documento está dirigido hacia las escuelas mexicanas como bien refiere, este es concebido por los países integrantes de la OCDE quienes son en su mayoría europeos y de primer mundo. Como puede notarse, este acuerdo es elaborado y propuesto por un organismo internacional con énfasis en lo nacional. Algo que no se puede pasar por alto es la manera de introducir discursivamente la importancia de la Reforma Educativa.

Anterior a este Acuerdo internacional, pero en el plano nacional, se circunscribe la Reforma Educativa que, para el caso en particular se encuentra definida por la RIEMS, siendo Presidente de la República Felipe Calderón Hinojosa, plasmándose en diversos acuerdos pero que, para el caso en cuestión, sólo se analizaron los Acuerdos 442 (SEP, 2008a) y el Acuerdo 444 (SEP, 2008b), mismos que orientan la educación hacia el tema de las Competencias.

Años más tarde, y sin olvidar la orientación de la RIEMS surge el Nuevo Modelo Educativo (SEP, 2017), que es elaborado en el período del Gobierno de Enrique Peña Nieto, posterior a la coyuntura política del Pacto por México en el año de 2012 y nueve años después de haber hecho oficiales los Acuerdos Secretariales en el año de 2008, finalmente, el Programa de Desarrollo Institucional del Colegio de Bachilleres de San Luis Potosí (COBACH, 2016), una Institución educativa con 35 años de haber sido fundada, hace suyo el NME (elaborado un año más tarde)

Para efecto del análisis, este será presentado en dos apartados: 1) Estrategias en relación con el análisis *sintagmático* (en cuanto a la manera como

se fue estructurando el discurso, y en cuanto a la manera en cómo se fueron presentando los argumentos mediante enunciados modalizados); y, 2) los objetivos de la educación media superior, en relación con el análisis *paradigmático*. De igual manera, se abordarán los hallazgos que se obtuvieron del análisis conjunto de los documentos nacionales e internacionales

### **3.1 Análisis sintagmático: estructura del discurso**

#### **3.1.1 Estrategias discursivas: La interiorización del discurso**

Para entrar en detalle es preciso recordar que en el capítulo anterior se mencionaron las pautas y puntos de inflexión que en el terreno geopolítico incidieron en la aceptación de las “estrategias y recomendaciones” emitidas por los organismos internacionales, las cuales dieron origen a una serie de circunstancias políticas que se concretaron en reformas de diversa índole, pero particularmente educativas.

Partiendo de ese capítulo, es necesario poner en contexto la concepción de la realidad que, en su momento, dio pie a que se justificaran las propuestas y acciones encaminadas a satisfacer ciertas demandas que, en voz de quienes emiten los documentos analizados, no sólo era necesario sino que era beneficioso (SEP, 2008a, p. 7). De tal suerte que fue posible distinguir en algunos de ellos una velada condicionante, y/o promesa (estrategias) para aquellos países que optaran por insertarse en una dinámica de mercado, así como ciertas advertencias para aquellos que no lo hicieran.

En relación con la dinámica de pretender inducir a la implementación de las políticas y marcos de acción enunciados en las declaraciones de Jomtién, Dakar e

Incheón, emitidas por la UNESCO, es preciso revelar aquellas estrategias discursivas que orientaron una política internacional, que más tarde fue legitimada en Acuerdos Nacionales en México, la RIEMS, con su aplicación en el Programa de Desarrollo Institucional. Es decir, quizá no en riguroso orden, las Declaraciones emitidas por la UNESCO recurren argumentativamente a las siguientes estrategias en la presentación de un discurso que intenta penetrar, incidir e influir ideológicamente en la aceptación de políticas *ad hoc* a un proyecto neoliberal. A continuación se exponen más ampliamente las estrategias identificadas:

**Tabla 2. Estrategias discursivas - argumentativas**

**Análisis sintagmático y paradigmático**

<p><b>ANÁLISIS SINTAGMÁTICO</b></p>	<p>ESTRATEGIAS DE FORMA LÓGICA – SECUENCIAL</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>a) Presenta una situación alarmante y negativa de la situación mundial debido a la falta de educación.</li> <li>b) Muestra esta situación como un fenómeno global en donde la educación es el medio mediante el cual los países podrán integrarse al desarrollo.</li> <li>c) Se envía un mensaje esperanzador, para quienes “accedan” a integrarse implementando las políticas sugeridas.</li> <li>d) Se advierten las posibles consecuencias que se podría acarrear en el caso de no aceptar dichas políticas.</li> <li>e) Los insta a que tomen posiciones y aceleren a acatar los compromisos del respectivo Marco de Acción.</li> <li>f) Posteriormente, ya no trata de convencer, sino que se asume realizada la concientización y aceptación, por lo se aboca en la implementación de rendición de cuentas, foros y parlamentos.</li> </ul>
	<p>ESTRATEGIAS PERSUASIVAS</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>a) Temporalización o valorización de un hecho: ayer, hoy, ahora, más tarde</li> <li>b) Símil o comparación: ejemplos o analogías</li> <li>Dramatismo: apelación de consecuencias</li> </ul>
<p><b>ANÁLISIS PARADIGMÁTICO</b></p>	<p>DE MODO: Modalizaciones (Forma de presentar los enunciados)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>a) Deónticas: deber ser, tener que ser</li> <li>b) Factitivas: hacer- hacer, hacer ejecutar</li> <li>c) Verosimilitud: en forma de giros impersonales: se trata de, esto es; preconstruidos o presuposiciones, normas introducidas implícitas o explícitas</li> </ul>

Elaboración propia

### **3.1.1.1 Estrategia lógico-secuencial**

a) Se presenta una situación alarmante y negativa de la situación mundial debido a la falta de educación. En Dakar, en el año 2000, tuvieron encuentro las impresiones y percepciones de 150 organizaciones y de 115 países y, al igual que en Jomtién, pinta un panorama mundial poco halagador; aunque, en su decir, reconoce avances:

La Evaluación de la Educación para Todos en el año 2000 muestra que se ha avanzado considerablemente en muchos países. Sin embargo, resulta inaceptable que en el año 2000 haya todavía más de 113 millones de niños sin acceso a la enseñanza primaria y 880 millones de adultos analfabetos; que la discriminación entre los géneros siga impregnando los sistemas de educación; y que la calidad del aprendizaje y la adquisición de valores humanos y competencias disten tanto de las aspiraciones y necesidades de los individuos y las sociedades (UNESCO, 2000, p. 1).

b) Muestra esta situación como un fenómeno global en donde la educación es el medio por el cual los países podrán integrarse al desarrollo:

La educación es un derecho humano fundamental y un elemento clave del desarrollo sostenible y de la paz y estabilidad en cada país y entre las naciones, y, por consiguiente, un medio indispensable para participar eficazmente en los sistemas sociales y económicos del siglo XXI, afectados por una rápida mundialización (UNESCO, 2000, p. 2).

Este fragmento es paradójico porque delata la mundialización al conferirle afectaciones a los sistemas sociales y económicos pero, al mismo tiempo conmina a aportarle. Por otro lado, atribuye las pocas habilidades y conocimientos básicos que tienen tanto niños, como jóvenes y adultos a situaciones diversas. Ello es similar a lo que se expone en la Declaración de Jomtièn, pues atribuye el acceso a las técnicas y conocimientos como factor que impide el avance: “Se niega a jóvenes y adultos el acceso a las técnicas y los conocimientos necesarios para encontrar empleo remunerado y participar plenamente en la sociedad” (UNESCO, 2000, p. 1).

c) Se envía un mensaje esperanzador para quienes “accedan” a integrarse implementando las políticas sugeridas. Como en Jomtièn, también se envía un mensaje esperanzador a quienes se comprometan: “Afirmamos que ningún país que se comprometa seriamente con la educación para todos se verá frustrado por falta de recursos en su empeño por lograr esa meta” (UNESCO, 2000, p. 5).

De igual manera, fue posible distinguir en algunos documentos, una velada condicionante y/o promesa para aquellos países que optaran por insertarse en una dinámica de mercado. Cabe mencionar que los documentos internacionales mostraron semejanzas en el manejo del discurso, pues se pudo apreciar que en cada uno de ellos hubo aspectos similares (en lo sucesivo sólo se mostrarán algunos aspectos relacionados con este tipo de estrategia lógico-secuencial).

d) Se advierten las posibles consecuencias que se podría acarrear en el caso de no aceptar dichas políticas; en contraparte, se lanza una promesa o se les pinta un panorama esperanzador para quienes lo hagan:

Si no se avanza rápidamente hacia la educación para todos, no se lograrán los objetivos de reducción de la pobreza, adoptados en el plano nacional e internacional, y se acentuarán aún más las desigualdades entre países y dentro de una misma sociedad (UNESCO, 2000, p. 1).

Otro extracto menciona:

Los países y hogares que no tengan acceso a la educación básica en una economía mundial basada cada vez más en el conocimiento se verán confrontados a la perspectiva de una mayor marginalización en una economía internacional cada vez más próspera (UNESCO, 2000, p. 1 5).

e).- Los insta a que tomen posiciones y aceleren el acatamiento de los compromisos del respectivo Marco de Acción:

En el marco de esas estrategias, se pueden y se deben acelerar los progresos merced a una intensificación de la ayuda internacional. Al mismo tiempo, a los países con estrategias menos elaboradas -comprendidos los países afectados por conflictos, los países en transición y los que acaban de salir de una crisis- se les debe proporcionar el apoyo necesario para que avancen más rápidamente hacia la meta de la educación para todos (UNESCO, 2000, p. 5).



f) Posteriormente, ya no trata de convencer, pues, la narrativa discurre cual si ya se estuviera concientizado y aceptado, por lo que se aboca en la implementación de rendición de cuentas, foros y parlamentos:

Reforzaremos los dispositivos internacionales y regionales de rendición de cuentas para dar una clara expresión a los compromisos contraídos y velaremos por que el Marco de Acción de Dakar figure en los programas de todas las organizaciones internacionales y regionales, todos los Parlamentos nacionales y todos los foros responsables de la adopción de decisiones en el plano local (UNESCO, 2000, p.9)

La estrategia, en el caso de la Declaración de Jomtién (UNESCO, 1990), se concreta en la presentación de una imagen negativa en materia educativa de los “países de todo el mundo” (UNESCO, 1990, p.1). Ejemplo de ello es el siguiente extracto que menciona cifras alarmantes sobre analfabetismo, carencia de tecnologías y conocimientos, las cuales son acompañadas por calificativos que denotan situaciones pavorosas, deudas, guerras y muerte:

Al mismo tiempo, el mundo tiene que hacer frente a problemas pavorosos: en particular, el aumento del cargo de la deuda de muchos países, la amenaza de estancamiento y decadencia económicos, el rápido incremento de la población, las diferencias económicas crecientes entre las naciones y dentro de ellas, la guerra, la ocupación, las contiendas civiles, la violencia criminal, los millones de niños cuya muerte podría evitarse y la degradación generalizada del medio ambiente (UNESCO, 1990, p. 1).

Así, la estrategia se completa cuando, al presentar una problemática o situación negativa se muestra a la educación como una (cuasi) alternativa o medio para afrontarlas, como ya se señaló párrafos arriba.

### **3.1.2 Estrategias de persuasión**

A pesar de que los documentos sujetos a análisis coinciden en pretender potenciar el desarrollo económico de cada país en el contexto de un proyecto global, se pudo notar que cada uno de ellos tiene sus particularidades. Por ejemplo, es notoria la referencia hecha por el BM sobre la importancia de la educación y la estrecha relación que guarda con los cambios constantes en las economías mundiales, así como la manera en que trata de influir e incidir en la necesidad de optimizar recursos, básicamente en lo que concierne al área científica, dictaminando y sugiriendo lo que desde su perspectiva resulta prioritario. Entre sus estrategias, recurre al símil o comparación entre los países de ingreso bajo y medio, con respecto a los países industrializados (particularmente Europa) (BM, 1996, p. 100):

Los países de África, el Oriente Medio y Europa oriental y Asia central tienen poca o ninguna costumbre de recuperar los costos de la enseñanza superior. Sin embargo, en la mitad de los países de Asia y en la quinta parte de los países de América Latina, la recuperación de los costos equivale a más del 10% de los gastos ordinarios en la educación pública superior (Banco Mundial 1995b, citado en BM, 1996, p. 71).

El siguiente extracto también ejemplifica lo señalado (comparación):

Los gobiernos pueden mejorar los logros académicos estableciendo objetivos de aprendizaje claros y normas estrictas para las materias básicas. Las normas han dado buenos resultados en los sistemas escolares de países industrializados como Alemania, Australia, Francia y Japón (Tuijnman & Postlethwaite 1994, citado en BM, 1996, p. 80 y 81).

Por otra parte, aun cuando los documentos muestran particularidades en el discurso sintagmático, se pudieron identificar las siguientes estrategias de manera general. Por ejemplo, resaltan aquellas de temporalización (ayer, hoy, ahora, más tarde) que, en el caso de Jomtién (UNESCO, 1990, p. 1), relata: "Hace más de cuarenta años las naciones de la tierra afirmaron en la Declaración Universal de Derechos Humanos que < toda persona tiene derecho a la educación >" (UNESCO, 1990, p. 1).

Se recurre a un discurso suave que trata de mover la sensibilidad recurriendo al dramatismo y a la advertencia para aquellos que no lo hicieron o siguieran (OCDE, 2010, p. 8), con lo cual se muestran estrategias predictivas. Por ejemplo, la SEP (2008 a, p. 7) atribuye el estancamiento de la EMS como uno de los lastres más pesados para el desarrollo; mientras que la UNESCO (2015) también advierte: "Del hecho de no haber alcanzado los objetivos de la EPT se puede extraer otra enseñanza, esto es, que de "seguir con lo habitual" la educación de calidad para todos no se hará nunca realidad" (UNESCO, 2015, p. 25).

Por su parte, también la OCDE (2010) afirma:

No invertir en las amplias reformas de la política docente y el liderazgo escolar recomendadas por el Consejo Asesor puede ser, a largo plazo, mucho más costoso para el futuro de México que las inversiones que implican las iniciativas sugeridas en este reporte (OCDE, 2010, p. 8).

Esta estrategia se muestra también en el Programa de Desarrollo Institucional del Colegio de Bachilleres, en donde se evidenciaron las recomendaciones sugeridas anteriormente: “Las reformas educativas exigen a las instituciones renovarse y para ello se requiere de una reingeniería en las mismas” (Colegio de Bachilleres, 2016, p. 127), lo que cobra sentido, pues teniendo este documento su base y fundamentos en la RIEMS a través de los diversos acuerdos, ya había transcurrido un proceso de socialización

Con estas estrategias discursivas argumentativas, se pudo distinguir desde la parte sintagmática una estrategia lógico-secuencial, al identificarse argumentos tendientes a lograr la interiorización de las políticas, acciones y sugerencias encaminadas a erigir un nuevo modelo educativo en la EMS.

Que la modernización de la EMS mediante la implantación del Marco Curricular Común permitirá que este tipo educativo sea un propulsor del desarrollo del país, precisamente en el momento en que el número de jóvenes en edad de cursarlo alcanzará su máximo histórico (SEP, 2008b, p. 2).

De tal manera, fue posible distinguir en algunos de ellos una velada condicionante, y/o promesa (estrategias) para aquellos países que optaran por

insertarse en una dinámica de mercado. Cabe señalar que los documentos internacionales mostraron semejanzas en el manejo del discurso pues se pudo apreciar que en cada uno de ellos hubo aspectos similares. Ejemplo de ello es que algunos presentan una imagen negativa de la realidad, concebida por quien o quienes los emiten, acompañadas por calificativos que denotan situaciones pavorosas, deudas, guerras y muerte.

Por lo que se pudo ver, se presentó primero una problemática, y luego se le adjudicó a la falta de educación, en la Declaración de Dakar se da ejemplo de ello: “Se niega a jóvenes y adultos el acceso a las técnicas y los conocimientos necesarios para encontrar empleo remunerado y participar plenamente en la sociedad” (UNESCO, 2000, p. 1).

Cabe resaltar que dicha estrategia y recursos utilizados en los documentos internacionales no fue privativa sólo de ellos sino que también tuvieron eco en los discursos nacionales aunque con menor presencia en el Programa de Desarrollo Institucional de Colegio de Bachilleres, en donde se evidenciaron las recomendaciones sugeridas anteriormente; lo que cobra sentido, pues, teniendo este documento su base y fundamentos en la RIEMS a través de los diversos acuerdos, ya había transcurrido un proceso de socialización.

Es de llamar la atención que un discurso que se emite desde 1986, por el Banco Mundial, repercute más tarde como así se muestra en el Acuerdo 442:

La educación media superior está transformándose en todo el mundo y México forma parte de ese proceso. Los cambios en Europa y América

Latina tienden a establecer propósitos comunes del bachillerato, dejando lugar para las competencias genéricas, el conocimiento disciplinar y la formación profesional (SEP, 2008a, p. 42)

Enseguida se presentarán aquellos fragmentos que muestran estrategias de modo o modalizaciones más recurrentes a lo largo de los discursos de los diversos documentos ya nombrados.

### **3.2 Análisis paradigmático: El otro discurso**

#### **3.2.1 Estrategias de modo: La orientación**

Por lo que respecta a las estrategias de modo o modalizadas, estas permitieron develar un discurso cuya orientación y sentido se hizo presente en forma de axiomas, leyes y paradigmas. Dichas estrategias resaltaron las de tipo deónticas, pues recurre mucho a la utilización del "debe ser", por ejemplo, aquellas donde se muestra lo que el sistema educativo está obligado (SEP, 2008a, p. 28), también resalta lo que se dictaminan los conocimientos que "deben adquirir" los estudiantes (SEP, 2008b, p.5).

Artículo 6.- Las competencias disciplinares básicas procuran expresar las capacidades que todos los estudiantes deben adquirir, independientemente del plan y programas de estudio que cursen y la trayectoria académica o laboral que elijan al terminar sus estudios de bachillerato (SEP, 2008b, p. 5).

El numeral 1.7 señala que es necesario definir un perfil básico del egresado que sea compartido por todas las instituciones, por medio del cual se establezcan las competencias básicas que los alumnos deben obtener, así como el incorporar en los planes y programas de estudio contenidos y actividades de aprendizaje dirigidas al desarrollo de competencias tanto para la vida como para el trabajo (SEP, 2008b, p. 1)

En ese mismo orden de ideas, se encuentran aquellas modalidades factitivas o de verosimilitud con lo que se dio pie al análisis paradigmático, mismas que son identificables a través de preconstruidos o presuposiciones, por ejemplo, la UNESCO refiere que: “En la ejecución de la nueva agenda deberá darse gran importancia a la eficiencia, la eficacia y la equidad de los sistemas educativos” (UNESCO, 2015, p. 31). Mientras que 15 años antes, señaló que:

... si los recursos existentes pueden ser utilizados por un número mayor de individuos o si los mismos objetivos de aprendizaje pueden alcanzarse a un costo más bajo por alumno, se podrá aumentar la capacidad de la educación básica para alcanzar las metas de acceso y de rendimiento de los grupos actualmente desasistidos (UNESCO, 1990, p. 10).

Aunque también pueden encontrarse en forma de normas que, de manera implícita o explícita, subyacen a lo largo de los documentos, ello es identificable en el discurso del Colegio de Bachilleres, cuando señala que existen distintas posiciones y roles dentro del Colegio de Bachilleres, en donde, como muestra, uno de ellos se encarga de vigilar el comportamiento:

Lo anterior, en un principio, cambió con la imagen que se tenía del nivel medio superior en la ciudad y el estado, donde la dinámica que se vivía en las preparatorias se acercaba más a las licenciaturas; ahí el alumno es responsable de su asistencia a clases o de su estancia dentro de la escuela; en contraposición, el Colegio adopta la figura del subdirector y prefectos, quienes se encargan de vigilar el comportamiento y asistencia de los alumnos, así como el uso de uniforme. Para el décimo año de fundación del Colegio, la mayor parte de los planteles de la ciudad, lo habían instituido (Colegio de Bachilleres, 2016, p. 31).

Considero pertinente destacar que, en los Acuerdos Secretariales descritos, no se presentan argumentos recurrentes sobre la necesidad de que la educación esté orientada al desarrollo económico del país -por lo que asumo, la etapa de la sensibilización ya no era necesaria-. Además, en las estrategias argumentativas se vieron disminuidos de manera notable los enunciados modalizados, inclusive, en el objeto de "acciones a seguir", los argumentos fueron pocos. El objetivo del documento en cuestión se centró en la definición del "perfil de egreso" apropiado para un bachiller.

Al igual que los acuerdos descritos antes, también siguen un patrón estratégico que inicia presentando una realidad, aquí se alude a la globalización y al progreso tecnológico. Por lo que respecta al Colegio de Bachilleres de San Luis Potosí, fue una constante recurrir al argumento del rezago educativo como una de las principales causas de la pobreza, razón por la cual, en un marco de transformaciones, resultaba urgente disminuir las desigualdades: "El rezago



educativo es la principal causa de pobreza; resulta impostergable mejorar este rubro para poder aspirar a una sociedad más igualitaria” (Colegio de Bachilleres, 2016, p. 13). Es decir, si se asume ese extracto como tal, parece una solución no tan complicada para “salir” de la pobreza; pues dicho rezago lo consideran como causa y no como consecuencia.

Considero que para cuando se da la concreción del Nuevo Modelo Educativo, (que como se mencionó anteriormente fue elaborado en el período presidencial de Enrique Peña Nieto), ya se había aceptado e interiorizado la idea acerca del objetivo de la educación abordado de manera particular por la EMS, porque este documento se centró en las especificaciones "del perfil de egreso" del estudiante de bachillerato.

Pues bien, hasta aquí, se muestran algunas estrategias de forma, en cuanto a la manera como se fue introduciendo una intención y que fueron utilizadas en los discursos de los documentos ya citados con antelación; si bien, no fueron las únicas, considero fueron las más recurrentes. Cabe destacar que, de manera inmediata la siguiente tabla sólo muestra el tipo o tipos de estrategias a las que se recurrió de manera constante en la generalidad de los documentos. Solo como ejemplo, en la tabla número 3 se exponen las estrategias más recurrentes en la Declaración de Dakar (UNESCO, 2000).

### **3.3 Los objetivos de la educación media superior**

Como ya se mencionó al inicio de este capítulo, en este apartado se hará referencia a la parte paradigmática que se identificó a través de leyes o axiomas

que permitieron caracterizar un discurso implícito en forma de categorías. La tabla 3 resume los objetivos de la Educación Media Superior desde los discursos internacionales que cada vez tuvieron mayor eco en nuestro país; en este análisis surgieron con mayor frecuencia las cuatro categorías que enseguida se exponen.

**Tabla 3. Objetivos de la EMS**

<b>Análisis Paradigmático</b>		
<b>La educación (es un derecho)</b>	<b>Leyes o axiomas</b>	<b>Útil e indispensable para la paz y sostenibilidad</b>
		<b>Para la movilidad social</b>
		<b>Para el desarrollo humano y económico</b>
		<b>Formar sociedades desarrolladas y ciudadanía</b>

**Fuente:** categorías analizadas

### **3.3.1 En una sociedad mundializada: la educación como derecho**

En una sociedad “mundializada”, se asume “natural” fijar metas y objetivos comunes. Ése, al menos, es el argumento que subyace a las políticas educativas que en los últimos años parecen cobrar cada vez más fuerza en los países de todo el mundo. En ese contexto, México se desenvuelve adquiriendo y aplicando nuevas ideologías a un proyecto educativo de nación que empieza a adquirir, adaptar y adoptar los enfoques sugeridos por el Banco Mundial. Este organismo financiero dice que: “Las prioridades educacionales deben establecerse teniendo en cuenta los resultados, utilizando análisis económicos, estableciendo normas y

midiendo los resultados a través de la evaluación del aprendizaje” (Banco Mundial, 1996, p. 10).

Con un interés de incidir en la aceptación de sus sugerencias, agrega que:

Muchos países han adoptado un enfoque en dos niveles para la reforma de los planes de estudio. Se establecen primero las normas sobre rendimiento de aprendizaje y se miden los resultados mediante exámenes o evaluaciones nacionales. Se fomenta luego, dentro del plan de estudio general, la variación local en el uso de los materiales, los métodos de enseñanza y la asignación del tiempo (Banco Mundial, 1996, p. 89).

Este discurso toma sentido por ser una institución financiera quien sugiere las normas y los enfoques a seguir en el terreno educativo, hecho que se podrá constatar en el uso recurrente de estos conceptos manejados y sugeridos por el Banco Mundial. En el terreno nacional, estas normas se fincan en el Acuerdo 442:

Es deseable que la formación basada en competencias profesionales se vincule con las Normas Técnicas de Competencia Laboral. La ventaja de este esquema consiste en que dichas normas proporcionan un referente valioso para la formación pertinente (SEP, 2008 a, p. 39).

Por otro lado, resulta curioso observar la coordinación de organismos financieros y sociales para entender la forma en que la educación es concebida desde estas esferas. Pero, para entrar en detalle, es conveniente precisar que la UNESCO (2000) refiere a la educación como un derecho humano, así como un elemento clave para la paz y la sostenibilidad. A su vez, afirma que es un medio

para participar en una dinámica socio-económica para ciertos factores realmente útiles y necesarios en los tiempos actuales; enfatiza el hecho de ver a la educación como un acto beneficioso que privilegia la asimilación de conocimientos y la convivencia:

La educación es un derecho humano fundamental, y como tal es un elemento clave del desarrollo sostenible y de la paz y estabilidad en cada país y entre las naciones, y, por consiguiente, un medio indispensable para participar en los sistemas sociales y económicos del siglo XXI afectados por la rápida mundialización (UNESCO, 2000, p. 3).

¿La mundialización afecta? Ésta parece ser una pregunta difícil de responder, ya que reconoce a la mundialización, paradójicamente, como oportunidad y problema, pues crea a la vez interconexión e interdependencia entre las economías, pero se corre el peligro de excluir a aquellos que no tengan posibilidades de lograr conocimiento:

La mundialización constituye a la vez una oportunidad y un problema. Es un proceso que es menester moldear y gestionar, si se quiere lograr la equidad y la sostenibilidad. La mundialización está generando nuevas riquezas y produciendo una mayor interconexión e interdependencia de las economías y las sociedades. Impulsada por la revolución de las tecnologías de la información y la mayor movilidad de los capitales, puede contribuir a reducir la pobreza y las desigualdades en el mundo y a poner las nuevas tecnologías al servicio de la educación básica. Conlleva, sin embargo, el

peligro de crear un mercado del saber que excluya a los pobres y desfavorecidos (UNESCO, 2000, pp. 14 y 15).

Efectivamente, con la mundialización se corre el riesgo de excluir a aquellos que no tengan posibilidades de lograr conocimiento, como pobres y desfavorecidos, más aun cuando existe disparidad de recursos económicos en y entre los países. Es, desde luego un discurso paradójico puesto que también promueve e incita a apostarle a la mundialización. En referencia a esta paradoja habría que plantearse la siguiente pregunta: ¿la educación como derecho sólo es aplicable a quienes tienen posibilidades de adquirir conocimientos específicos?

Retomando el tema:

... todos los niños, jóvenes y adultos, en su condición de seres humanos tienen derecho a beneficiarse de una educación que satisfaga sus necesidades básicas de aprendizaje en la acepción más noble y más plena del término, una educación que comprenda aprender a asimilar conocimientos, a hacer, a vivir con los demás y a ser (UNESCO, 2000, p. 2).

Esta concepción de la educación como derecho humano también es compartida por el Gobierno Mexicano a través de sus instituciones, pues la SEP (2017), en el Nuevo Modelo Educativo, así como el Colegio de Bachilleres de San Luis Potosí a través del Programa de Desarrollo Institucional (PDI), aluden a la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos:

En el rubro educativo al que pertenece el Colegio, la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en su Artículo tercero, plantea a la educación como un derecho individual, determina la obligatoriedad del nivel básico, así como su carácter laico y la responsabilidad del Estado. En este mismo nivel normativo, se encuentra el decreto del 9 de febrero de 2012, donde se establece que la Educación Media Superior es obligatoria (Colegio de bachilleres, 2016, p. 33).

Sin embargo, creo apropiado cuestionar el tipo de educación que se busca impartir; entender esto, ayudará a dilucidar más claramente aquellos objetivos reales de la educación no mostrados de forma explícita, en el entendido que la educación obedece a un proyecto nacional e internacional.

Uno de los objetivos que muestra, al menos en el terreno nacional, es el de implantar una identidad a través de un Marco Curricular Común entre las instituciones de Educación Media Superior, utilizando como recurso el ejemplo de aquellos países clasificados como desarrollados, ello hace suponer que la educación ejemplar o ideal es eurocéntrica. Por ejemplo:

La educación media superior está transformándose en todo el mundo y México forma parte de ese proceso. Los cambios en Europa y América Latina tienden a instituir propósitos comunes del bachillerato, dejando lugar para las competencias genéricas, el conocimiento disciplinar y la formación profesional (SEP, 2008 a, p. 42).

Al respecto considero que la Unión Europea no es representativa de los problemas y contextos de nuestro país, por tanto, el hecho de que países latinoamericanos estén implementando proyectos educativos con la misma orientación, sin haber visto resultados positivos, tampoco es garantía de éxito. Justo entonces es conveniente clarificar que esta política con visión eurocéntrica no sólo aplica para la educación media superior, sino que es aplicable a la educación básica:

Los países de Europa y América del Norte tienen una responsabilidad con respecto a las regiones del mundo donde la educación está menos difundida. Cumplen esta responsabilidad mediante la cooperación y la ayuda para el desarrollo, prestada de manera bilateral y multilateral. En el ámbito de la educación, esta asistencia parece actualmente concentrarse más en la educación básica (UNESCO, 2000, p. 65).

Ahora, tanto Quijano (2000) como Dussel (2000) tienen una opinión muy interesante. Dussel (2000) habla mucho del eurocentrismo y le encuentra una explicación lógica en los acontecimientos relevantes y representativos que marcaron de una u otra manera la forma de comprender los cambios en el mundo originados en la Europa occidental, tales como: la Reforma, el Renacimiento, la Revolución Industrial, la Revolución Francesa entre otros. Ello genera subjetividades que hacen suponer que todo cambio tendiente a la modernidad surge de Europa; a esto la llamó “visión eurocéntrica”.

Ahora bien, Quijano (2000), en concordancia con Dussel (2000), enfatiza que estos hechos propiciaron que los europeos se asumieran como lo más moderno y avanzado, así como la culminación de una trayectoria civilizatoria, creyéndose, por tanto, creadores y protagonistas, difundiendo y estableciendo una idea histórica y hegemónica. Quijano asocia al “eurocentrismo” con la colonialidad en la que confiere el tipo de trabajo con una *raza* en particular, asignándole características de control hacia un grupo específico de gente dominada. Ahora, si se plantea como realidad la división del mundo en dos partes: en “países desarrollados y países subdesarrollados”, se puede lograr comprender el hecho de tomar como referencia a los países europeos en el terreno educativo y económico. La veracidad de las oportunidades, así como la obtención de recursos, es otro problema no abordado.

De tal manera que son los países de Europa y América del Norte quienes se perfilan y posicionan como ejemplo y autoridad ante el resto del mundo. Se posicionan como los guías, al ser ellos quienes modelan al desarrollo, lo cual confirma su dominio en términos discursivos, para luego seguir camino en la procedimentalización e intervencionismo institucional (Escobar, 2014). Ello parece sugerir el tutelaje de los países primermundistas hacia los países subdesarrollados.

Los siguientes apartados abordan específicamente los objetivos de la educación que identifiqué en el análisis discursivo documental. Se enlistan: a) para la paz y sostenibilidad, b) Para la movilidad social, c) Para el desarrollo humano y económico, d) Para formar sociedades desarrolladas y ciudadanía.



### **3.3.1.1 Útil e indispensable para la paz y sostenibilidad**

Que la educación es un derecho, eso es claro, el ejercicio o no de ese derecho es otro asunto, pero por lo que respecta al decir de los documentos en cuestión, estos coinciden en concebirlo como tal. Se puede notar que cada uno de ellos le imprime su propio sello, tanto a la forma de concebir la educación como a los objetivos de la misma. La UNESCO (2000, p. 8) la describe así:

La educación... es un elemento clave del desarrollo sostenible y de la paz y estabilidad en cada país y entre las naciones, y, por consiguiente, un medio indispensable para participar en los sistemas sociales y económicos del siglo XXI. Ya no se debería posponer más el logro de los objetivos de la Educación para Todos (UNESCO, 2000, p. 8).

Otro párrafo alusivo a la educación como precursora de la paz es el siguiente, que se describe en la Declaración de Jomtién:

Comprendiendo que la educación es capaz de ayudar a garantizar un mundo más seguro, más sano, más próspero y ambientalmente más puro y que simultáneamente contribuye al progreso social, económico y cultural, a la tolerancia, y a la cooperación internacional (UNESCO, 1990, p. 9).

Como es evidente, el anterior extracto no sólo le confiere a la educación cualidades pacifistas, ambientalistas y sociales, sino que también supone que un país “educado” tiene por antonomasia principios, valores y situaciones de desarrollo más sanas y, en consecuencia, en esa lógica, podría asumirse lo contrario con aquellos países “no educados”.

Por su parte, es la Declaración de Incheón (UNESCO, 2015) quien le abona al concepto de Educación elementos que promueven principios tales como: la garantía de una educación inclusiva y equitativa, concediendo a la misma un enfoque humanista. Es decir, muestra respeto a lo diverso, visualizando a la educación como medio para lograr la igualdad, además la concibe al mismo tiempo como bien público y clave para lograr la sostenibilidad.

Así, según la UNESCO (2015), la educación se centra en algunos aspectos fundamentales que son: afianzamiento, ampliación del acceso, inclusión, equidad y calificación de resultados. Por tanto, garantizar una educación de calidad, inclusiva, equitativa, con oportunidades para todos, es uno de los slogans de la Declaración de Incheón (UNESCO, 2015, pp. 7, 34):

Reafirmamos que la educación es un bien público, un derecho humano fundamental y la base para garantizar la realización de otros derechos... Es esencial para la paz, la tolerancia, la realización humana y el desarrollo sostenible... Además, la educación prepara a los niños, jóvenes y adultos para un futuro sostenible... porque los dota de aptitudes para prevenir desastres, conflictos y enfermedades.

En esta manera de entender la educación, surge una inquietud: si la educación es un bien con las acepciones que esto conlleva, podría entonces suponer que se puede comerciar con ella. Si por el contrario, es un derecho, tendría que ejercerse sin cortapisas, algo que en realidad no sucede. Por otro lado, según lo anterior, podría decirse que un país educado es un país en donde

reina la paz, versus un país subdesarrollado que no tiene educación, no tiene paz, no es tolerante, no es sostenible y sus ciudadanos no están realizados desde su concepción (una concepción occidental y eurocéntrica). Ante ello, ¿Qué opinión tienen o tendrán los pueblos originarios sobre la paz, el desarrollo humano y sostenible? ¿Será la misma?

### **3.3.1.2 Para la movilidad social (reducción de la pobreza y brecha de desigualdades)**

Uno de los argumentos que justifican la implementación de un modelo educativo con visión emprendedora y empresarial es aquella que enfatiza las escasas oportunidades de empleo bien remunerado. Caso contrario, quienes no cuenten con elementos tales como técnicas y conocimientos, consecuentemente se encontrarían en desventaja para participar en sociedad. En este apartado se abordan elementos tales como la importancia que en los discursos se le atribuye a la educación como elemento principal para el empleo y, por consiguiente, para la erradicación de la pobreza (UNESCO, 2000, pp. 2, 70).

La UNESCO (2000, p. 7) reconoce “que la educación es clave para lograr el pleno empleo y la erradicación de la pobreza”, pero agrega que la comunidad internacional declara posibilidades de logro para cualquier país si se vincula con financiamiento proveniente del sector privado:

La comunidad internacional reconoce que en la actualidad muchos países no cuentan con los recursos necesarios para lograr la educación para todos en un plazo aceptable. Por consiguiente, los organismos

bilaterales y multilaterales de financiación, entre ellos el Banco Mundial y los bancos regionales de desarrollo, así como el sector privado deberán movilizar nuevos recursos financieros, de preferencia en forma de subsidios y asistencia con condiciones favorables. Afirmamos que ningún país que se comprometa seriamente con la Educación para Todos se verá frustrado por falta de recursos en su empeño por lograr esa meta (UNESCO, 2000, p. 5).

En el mismo documento se enfatiza la importancia de unificar prioridades, tales como la vinculación de la educación con el mundo del trabajo, como se muestra a continuación:

Es necesario formular prioridades y estrategias adecuadas para optimizar el vínculo entre la EFTP y el mundo del trabajo, tanto en el sector laboral formal como informal, mejorar su condición, crear vías de aprendizaje entre distintas ramas de la educación, y facilitar la transición de la escuela al trabajo (UNESCO, 2000, p. 43).

Aunado al tema de desarrollo, resulta obligado hablar de la pobreza. Sobre ello se abunda en la Declaración de Dakar, en el apartado que corresponde al Grupo E-9 sobre los países más poblados, donde se inserta México:

... Si no se avanza rápidamente hacia la educación para todos, no se lograrán los objetivos de reducción de la pobreza, adoptados en el plano nacional e internacional, y se acentuarán aún más las desigualdades entre países y dentro de una misma sociedad... [Es necesario] fomentar políticas

de Educación para Todos en el marco de una actividad sectorial sostenible y bien integrada, que esté explícitamente vinculada con la eliminación de la pobreza y las estrategias para el desarrollo... [Para ello,] se pedirá a todos los Estados que elaboren o fortalezcan los planes nacionales de acción a más tardar antes del año 2002. Esos planes se deberían integrar en un marco más amplio de reducción de la pobreza y de desarrollo y se deberían elaborar mediante un proceso más transparente y democrático en el que participen los interesados, en particular representantes de la población, líderes comunitarios, padres de familia, alumnos, ONG y la sociedad civil (UNESCO, 2000, pp. 2, 3 y 4).

Es posible notar en los discursos internacionales que la educación definida como de calidad, es contemplada como motor de cambio y de desarrollo; se promueve, entonces, como un elemento casi único para el logro del desarrollo social y económico, donde su propósito es contribuir al bienestar. Sin embargo, esto trasciende al orden de los discursos en las políticas nacionales:

La educación desempeña un papel determinante en la construcción de un país más equitativo. Ha sido una de las vías de mayor eficacia para lograr la movilidad social. De ahí que en México resulta indispensable la atención de las grandes diferencias económicas y sociales que colocan en situación de desventaja a los más pobres en relación con los beneficios de la escuela (SEP, 2008a: 12).

En razón de lo anterior, recae en la educación el peso de la desigualdad social, de la pobreza, pero al parecer también recae en ella la solución, cuando los argumentos aluden que sólo basta con ajustar políticas y planes nacionales de acción mediante procesos transparentes y democráticos que refieren a los beneficios de la educación y la fuerza de trabajo:

La participación de México en un mundo globalizado guarda estrecha relación con una EMS en expansión, la cual debe preparar a un mayor número de jóvenes y dotarles de las condiciones que el marco internacional exige. Empleos bien retribuidos serán la contraprestación a un mejor nivel de preparación (SEP, 2008 a, p. 9).

También profundiza:

... contar con una EMS en todo su potencial será cada vez más un requisito para que los jóvenes logren obtener un empleo razonablemente bien pagado y que les ofrezca posibilidades de desarrollo laboral (SEP, 2008 a, p. 5).

Pero, reconoce una realidad, al decir que:

Este y otros factores pueden estar relacionados con la baja valoración de la formación para el trabajo, percibida socialmente como de menor estatus que el bachillerato general. En la medida en que la educación superior es vista como un camino viable de movilidad social, los estudios medios que no conducen a ella no son suficientemente apreciados (SEP, 2008 a, p. 16).

Por su parte, el Nuevo Modelo Educativo, así como el Programa de Desarrollo Institucional (PDI), aluden a la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos al decir que: “[Es necesario] Elevar la calidad de la educación para que los estudiantes mejoren su nivel de logro educativo, cuenten con medios para tener acceso a un mayor bienestar y contribuyan al desarrollo nacional” (Colegio de Bachilleres, 2016, p. 1). En relación con lo anterior, considero que siendo el Acuerdo 442 un documento nacional, se encuentra bastante desfasado pues, en el México real, mayor preparación académica no equivale a mejor retribución económica. Por tanto, parece ignorar el tipo de empleo y salario al que se puede acceder o aspirar con cierto nivel educativo. Por otro lado, la desvalorización de una educación asociada a la formación para el trabajo no es lo suficientemente retribuida quizá porque la fuerza de trabajo no es lo suficientemente valorada, si no se acompaña de lo productivo; es decir, no tiene plusvalía.

### **3.3.1.3 - Para el desarrollo humano y económico**

La UNESCO (2000), en la Declaración de Dakar, reúne las impresiones y percepciones de 150 organizaciones y de 115 países. En ella, expone una problemática “mundializada” cuyo tema álgido es el poco desarrollo económico como consecuencia lógica de las pocas habilidades y conocimientos básicos que presentan tanto niños, como jóvenes y adultos, debido a situaciones diversas. Se hacen patentes las acciones encaminadas a lograr el acceso y mejora educativa de niños, jóvenes y adultos en condiciones de equidad, en el entendido que, de hacerlo, aquél país que considere a la educación como un derecho, tendrá como

resultado dos aspectos, en suma, importantes: a) desarrollo financiero y b) desarrollo humano. En el plano discursivo, se estima que estos aspectos redundarán en una transformación de la sociedad complementariamente.

En esta Declaración, de manera abierta se manifiesta como objetivo de la educación favorecer el desarrollo humano con el propósito de incrementar el desarrollo financiero o económico de cada país. Se le ubica como la clave para participar en los sistemas sociales y económicos de la mundialización. Sin embargo, agrega que para que eso se dé, es preciso satisfacer ciertas necesidades básicas de aprendizaje, como son: conocimientos, aprender a vivir con los demás, a ser, y a hacer. Es posible distinguir ello en el siguiente extracto de la Declaración de Dakar:

Una educación orientada a explotar los talentos y capacidades de cada persona y desarrollar la personalidad del educando, con objeto de que mejore su vida y transforme la sociedad... Nuestra visión es transformar las vidas mediante la educación, reconociendo el importante papel que desempeña la educación como motor principal del desarrollo y para la consecución de los demás ODS propuestos (UNESCO, 2000, pp. 2, 7).

Pero, también es sumamente importante precisar que, entre esos objetivos, se fijan posturas en cuanto a la forma como se concibe la falta de educación, así como al tipo de educación que, en su decir, propiciaría el desarrollo social, tecnológico y económico. De esta manera, la UNESCO indica que:



Vislumbramos un futuro en el cual nuestros países estén liberados del peso del analfabetismo y gocen plenamente de su capacidad de moverse en armonía fructífera hacia la paz, la prosperidad y la estabilidad mundial, la seguridad y el desarrollo tecnológico (UNESCO, 2000, p. 72).

Con esta idea, se constata el peso y la responsabilidad que se le concede a la educación pues, en el decir de Gentili (2011, portada), se le atribuye un papel redentor al adjudicar a la falta de ella “la raíz de los males”.

#### **3.3.1.4 Formar sociedades desarrolladas y ciudadanía**

En la construcción de una sociedad, la que sea, se requiere de la contribución de todas y cada una de sus instituciones, miembros y elementos. En este caso, se analizará lo que la Educación Media Superior enuncia respecto a su papel en la conformación de ella, en el nivel nacional:

La vida en sociedad requiere aprender a convivir, y supone principios compartidos entre todas las personas. Por lo tanto, la fraternidad y la igualdad, la promoción y el respeto a los derechos humanos, la democracia y la justicia, la equidad, la paz, la inclusión y la no discriminación son principios que deben traducirse en actitudes y prácticas que sustenten, inspiren y legitimen el quehacer educativo (SEP, 2017, pp. 59, 60).

Villoro (2009, p. 36) dice que la sociedad es un medio para la realización de la persona, distingue también tres tipos de sociedades: sociedades pasadas, cuyo orden normativo iguala a todos; sociedades actuales, que se caracterizan por la pluralidad de ideas; y sociedades modernas, en donde el bien común tiene

distintas acepciones fundadas en el liberalismo. A partir de lo anterior, se percibe cómo se le conceden a la educación (casi por sí sola) cualidades transformadoras, regeneradoras, paliativas y hasta curativas pues, se asume o se intenta hacer creíble que un país con mayor nivel educativo aunado o vinculado al sector productivo garantiza una mejor sociedad, traducándose en una mayor movilidad social, reflejándose en un mejor estilo de vida. Los resultados de los objetos discursivos sobre los objetivos de la educación, se muestran en tabla número 4 en relación con su presencia en cada documento analizado:

**Tabla 4. Discursos sobre objetivos de la educación en relación con los documentos**

		<b>OBJETOS DISCURSIVOS</b>			
<b>NIVEL</b>		<b>OBJETIVOS DE LA EDUCACIÓN (la educación es un derecho)</b>			
<b>INTERNACIONAL</b>	<b>NOMBRE</b>	Útil para la paz	Para la movilidad social	Desarrollo humano y económico	Útil para formar sociedades desarrolladas y ciudadanía
	Declaración de Jomtién	X	X	X	X
	Declaración de Dakar	X	X	X	X
	Declaración de Incheón	X	X	X	X
	OCDE *				
	Banco Mundial		X	X	X
<b>NACIONAL</b>					
	Acuerdo 442		X	X	X
	Acuerdo 444		X	X	X
	Nuevo Modelo Educativo	X	X	X	X
<b>LOCAL</b>					
	Programa de Desarrollo Institucional		X	X	X

**Fuente:** Resultados obtenidos

a) Se debe tomar en cuenta que el documento de la OCDE va dirigido particularmente a las políticas educativas dirigidas a los docentes.

b) Es notable que dicha tabla muestra la coincidencia y transferencia en la percepción del primer objeto discursivo en los distintos documentos.

## **CAPÍTULO IV. La incidencia de la educación media superior en la conformación de la sociedad y sus ciudadanos**

La UNESCO (2000) habla de la necesidad de transitar hacia una sociedad que privilegie el conocimiento y la información; y abunda diciendo que, a pesar de la existencia de avances y logros respecto al acceso, los servicios educativos, y la inclusión, entre otros, no deja de parecer un desafío el que algunos países subdesarrollados se enfrenten a problemas propios de su situación y, al mismo tiempo, encaminar sus pasos hacia la modernidad:

La llegada de la revolución de la información y el conocimiento está cambiando nuestras vidas a un ritmo sin precedentes. [Es necesario] aumentar la participación de la sociedad civil, fortalecer los valores morales en los programas de estudio de la educación básica, destacando la importancia de los valores democráticos, como la justicia, la imparcialidad, la tolerancia y el respeto de la diversidad y la igualdad, para los maestros y los estudiantes (UNESCO, 2000, p. 71).

En ese transitar hacia una nueva sociedad, la UNESCO (2000, pp. 8 y 9) consideró pertinente instaurar foros regionales y subregionales encaminados a implementar políticas cuyo propósito orientaba a la integración de una sociedad civil participativa para apropiarse e impulsar reformas y políticas educativas basadas en prácticas y experiencias de otros países. En tanto, la OCDE (2010, p.

8) consecuente con esta política hizo lo propio al requerir e insertar a un grupo de líderes políticos, universitarios, del sector privado y de la sociedad civil a los que llamó “coalición orientadora”.

La participación de organismos internacionales como la UNESCO se vuelve interesante pues promueve (a través de Foros) políticas con la intención de que sea la sociedad civil quien se apropie e impulse una idea o interés (de la UNESCO), pues, en este actuar que parecería natural, normal y hasta benévolo, involucra todo un proceso psicológico y hasta ideológico que, podemos dar lectura, pasa desde la manipulación por parte de los organismos y grupos hegemónicos hasta la “apropiación de ideas o ideología” por parte de la sociedad civil. Esto es llamado “consumo ideológico” por Peter y Olson (2006).

Ahora bien, ¿Qué sociedad queremos? ¿Quién se beneficia con este tipo de sociedad? Se habla de las ventajas y bondades de hacer caso a las “sugerencias” planteadas con antelación por la OCDE. En el caso de la UNESCO (2015), el elemento distintivo, además de transformar vidas, es transformar sociedades sostenibles en un discurso apegado al enfoque liberal. Hablando de transformaciones, en el PDI y NME, en el plano de los discursos nacionales, se atribuye la pobreza del país al rezago educativo. Por ello, juzga necesario crear reformas que permitan un avance significativo, en donde hace falta alinear las demandas de la sociedad al marco jurídico vigente. Según menciona, se debe vincular la educación al sector productivo.

Respecto a este punto, creo pertinente citar a Muñoz (2012), pues él considera importante aplicar políticas educativas acordes a las necesidades históricas del país y que, desde luego, promuevan los ideales y principios del Estado. En este posicionamiento, Viñas (1992) no coincide, pues ella le encuentra elementos divergentes entre lo que se dice y lo que se hace. Por mi parte y desde mi experiencia, concuerdo con Viñas (1992), pues en el transcurrir de la educación, reformas han ido y venido, y se sigue padeciendo de los mismos males (vinculada o no la educación al sector productivo): infraestructura, saturación de aulas, falta de docentes, burocracia excesiva, por citar algunos.

Por otro lado, pretende dar a conocer el hilo negro de la pobreza al atribuirse al rezago educativo; lo controversial es que a varios años de haberse “descubierto” la razón y motivo de la misma, y haberse elaborado reformas concordantes con esta manera de pensar el avance educativo y, consecuentemente, el económico, no ha sido significativo. Datos del CONEVAL (2010) muestran que en 1990 había un rezago para el grupo de 16 en adelante, en el año 1990 de 39%, en el año 2000 de 31.2%, en 2010 de 28%, y, suponiendo que haya existido un crecimiento significativo en razón de la disminución del rezago educativo, todavía habría que corroborar que la distribución económica haya ido a la par de la reducción en el rezago educativo.

#### **4.1 Tipo de sociedad requerida**

En el mismo orden de ideas, en la tabla 5 se muestran algunos argumentos acerca de la concepción de la sociedad ideal en el discurso internacional, nacional y local.

**Tabla 5**

**La incidencia de la educación media superior en la conformación de la sociedad**

Tipo de sociedad que “se requiere”	Una sociedad demandada
	Una sociedad con principios y valores comunes
Conformación de la ciudadanía	
La ideologización del ciudadano en la búsqueda de una “sociedad desarrollada”	

**Fuente:** categorías analizadas

**4.1.1 Sociedad demandada**

El siguiente párrafo alude a la necesidad de contar con personas con ciertas habilidades que les permitan destacar o desenvolverse en un ambiente cambiante:

En un contexto de mercados laborales que cambian rápidamente, desempleo creciente (en especial entre los jóvenes), envejecimiento de la población activa en algunos países, migración y adelantos tecnológicos, todos los países se ven confrontados a la necesidad de que las personas adquieran los conocimientos, aptitudes y competencias indispensables para el trabajo decente, la iniciativa empresarial y la vida (UNESCO, 2000, p. 42).

En el siguiente extracto, del nivel nacional, alude a la participación de la EMS:

En el caso particular de la educación media superior es de gran importancia favorecer una mayor vinculación con el sector social y el productivo que

favorezca un proyecto educativo de formación integral, y fortalezca el componente de formación profesional de la Educación Media Superior (SEP 2017, p. 118).

El Colegio de Bachilleres se alinea a este argumento, al decir que:

El Colegio de Bachilleres (COBACH) asume el compromiso de mejorar sus procesos académicos al estar alineado con el marco jurídico vigente y a las demandas de la sociedad, por tal motivo ha desarrollado el Programa de Desarrollo Institucional 2016-2021, que establece el diagnóstico, los objetivos estratégicos y las líneas de acción puntuales para ofrecer a la comunidad un servicio educativo de calidad, pertinente y de vanguardia dirigido a los jóvenes potosinos (Colegio de Bachilleres del Estado de San Luis Potosí, 2016 , pp. 14 y 15).

Sin embargo, es imperativo plantear los siguientes cuestionamientos: ¿Cómo determinaron cuáles eran las demandas de la sociedad? O bien ¿De qué sociedad se habla?

La SEP (2008a, p. 28), así como en el Nuevo Modelo Educativo, abunda lo suficiente para hacer comprender a la sociedad sobre sus necesidades educativas, asume de igual manera que todos quieren entrar a una dinámica productiva y, en función de ello, justifica la conveniencia de lo que se debe aprender, en pro de la sociedad y de su persona. Sin embargo, vincular los sectores social y productivo implica, desde luego, fijar acuerdos y compromisos educativos:



La relevancia de la oferta educativa se refiere a asegurar que los jóvenes aprendan aquello que conviene a sus personas y a la sociedad que les rodea. Los programas académicos tienen que permitir a los estudiantes comprender la sociedad en la que viven y participar ética y productivamente (SEP 2008a, p. 28).

Por su parte, el Nuevo Modelo Educativo (SEP, 2017, p. 118) también abona a la idea de mantener una fuerte vinculación social y productiva:

En el caso particular de la educación media superior es de gran importancia favorecer una mayor vinculación con el sector social y el productivo que favorezca un proyecto educativo de formación integral, y fortalezca el componente de formación profesional de la EMS. Se trata de consolidar una vinculación capaz de contribuir a la formación de los ciudadanos del siglo XXI que nuestro país requiere (SEP, 2017, p. 118).

Es justo aquí donde entra la EMS, pues es precisamente en este nivel educativo en donde empieza a tomar forma lo dispuesto con anterioridad por la OCDE. Con base en los argumentos anteriores, donde se caracteriza a una sociedad mexicana marcada por problemas de desigualdad, que atribuían responsabilidad al Estado, era preciso entrar en una dinámica de transformación en la que la escuela se volvió el punto central para propiciar, mediante la aplicación, alineación y “apropiación”, las políticas “recomendadas” por este organismo.

Al inicio de este extracto se percibieron dos cosas: una, que habla de la necesidad de crear un tipo de sociedad, y dos, que en aras de esa sociedad, la educación, particularmente la EMS, debe estar vinculada al sector productivo y ello es importante pues cada uno de estos elementos no actúa en asilado, al contrario, se entretajan y formulan políticas favorecedoras a un sector de la sociedad con mayores posibilidades de logro. Hablando de esto, Portantiero (1988) quien apunta a Gramsci, encuentra una correlación entre elementos, tales como: Estado- Sociedad – Escuela –Sector Productivo – docente/alumno, al mencionar que estos elementos persiguen un objetivo común: supeditar la educación a los mercados laborales. Encuentro relación en el decir de Portantiero con Giroux (1986), pues él habla de los mecanismos de control que ejercen su influencia a través de los aparatos ideológicos del Estado. Portantiero concibe a la teoría de la correspondencia como algo limitada para entender el concepto de reproducción en la relación que existe entre escuela y el lugar de trabajo, pues señala que, cuando la hegemonía se relaciona con las esferas más amplias de la existencia social, una teoría de la ideología y reproducción puede resultar más comprensiva. Giroux (1986), por su parte, abona lo siguiente:

Kellner lo demuestra identificando cuatro dominios ideológicos importantes:

- 1) dominio económico, i.e., ideologías de producción, intercambio y distribución, etc.;
- 2) dominio cultural, i.e., ideología de la cultura, valores, ciencia, tecnología, medios de comunicación, arte, etc.;
- 3) dominio social, i.e., ideología de las esferas privadas, de la familia, de la educación y de los grupos sociales, etc.;
- 4) dominio político, i.e., ideologías del Estado,

democracia, derechos civiles, sistemas legales judiciales, policía y ejército, etc. (Giroux, 1986, p.139).

Estos diferentes dominios se circunscriben a ciertas realidades que Althusser (1970) define como aparatos ideológicos del Estado, ofrecidas o representadas en forma de instituciones: religioso (el sistema de diferentes iglesias), escolar (el sistema de las diferentes escuelas, públicas y privadas), familiar, jurídico, político (sistema político con los diferentes partidos), sindical, de información (prensa, radio, televisión, etc.) y, el cultural (letras, bellas artes, deportes, entre otras).

Justo por esto, es importante traer a colación al Artículo Tercero de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, el cual alude a las responsabilidades educativas del Estado, quien determina aspectos y orientación a favorecer, enfatiza entre ellos, al desarrollo armónico del ser humano. Sin embargo, el habersele agregado el término *calidad*, implicó asumir términos y políticas empresariales expresadas por la Secretaría de Gobernación en el Diario Oficial de la Federación (2013). Relacionado con ello, la SEP aduce lo siguiente: “Las escuelas deben identificar y hacer uso efectivo de los recursos humanos, económicos y sociales disponibles, con el objetivo de desarrollar el máximo potencial de aprendizaje de cada estudiante en condiciones de igualdad” (SEP, 2017, p. 60).

Nuevamente Portantiero (1988), en alusión a Gramsci, menciona que la función de la escuela es organizar la parte formativa del Estado (que es la

elaboración de un consenso hegemónico), el cual consiste en elevar a un mismo nivel cultural y moral, la gran masa de la población a las necesidades del desarrollo de las clases dominantes, aduciendo que la complejidad conlleva más que a una “especialidad”, a la formación de la personalidad, lo cual me parece sumamente grave, pues se infiere que el Estado contribuye a través de la escuela como aparato a formar “personalidades” en pro del servicio de las clases dominantes.

En ese sentido, es de suponer que exista una urgencia en crear una sociedad que demande individuos con personalidades definidas que contribuyan a un proyecto que, de manera consciente o inconsciente, sirvan productivamente a los intereses de los mercados y, en ello, contribuye el Estado a través de sus instituciones como la Escuela.

#### **4.1.2 Una sociedad que aprenda a convivir (con principios y valores comunes)**

Los principios y valores “apropiados” en la sociedad y, de manera particular en la sociedad actual, así como sus características, implica vincular los sectores social y productivo y, desde luego, fijar acuerdos y compromisos educativos. Por ello, las reglas de convivencia que deben prevalecer son determinadas en el siguiente extracto:

La vida en sociedad requiere aprender a convivir, y supone principios compartidos entre todas las personas. Por lo tanto, la fraternidad y la igualdad, la promoción y el respeto a los derechos humanos, la democracia

y la justicia, la equidad, la paz, la inclusión y la no discriminación son principios que deben traducirse en actitudes y prácticas que sustenten, inspiren y legitimen el quehacer educativo (SEP, 2017, pp. 59 y 60).

También agrega:

Por su parte, “aprender a convivir” consiste en desarrollar las capacidades que posibilitan a niñas, niños y jóvenes establecer estilos de convivencia sanos, pacíficos, respetuosos y solidarios (SEP, 2017, pp. 70 y 71).

En dicho documento, menciona que en una sociedad se debe aprender a convivir, compartiendo principios entre los miembros de la misma; dichos principios deben ser aquellos relativos a la democracia y los derechos humanos. Para ello, enuncia la importancia de educar en valores humanistas, lo que implica fomentar el respeto, solidaridad y el rechazo a toda forma de discriminación. También añade que las sociedades actuales y de conocimiento requieren transformación, ampliación del conocimiento, así como nuevas tecnologías, algo en lo que la escuela también debe contribuir: “Es responsabilidad de la escuela facilitar aprendizajes que permitan a niñas, niños y jóvenes ser parte de las sociedades actuales, además de participar en sus transformaciones sociales, económicas, políticas, culturales, tecnológicas y científicas” (SEP, 2017, pp. 61 y 62).

Esta responsabilidad conferida a la escuela tiene sentido por ser una institución formativa, y esta formación a la que contribuye la escuela se encuentra en concordancia con el papel asignado. En tanto, Giroux (2004) define a la

escuela como un aparato constructor y reproductor de las condiciones ideológicas en la creación de una fuerza de trabajo pasivo y obediente al capital. El mismo autor (1986) hace énfasis en la tarea de la escuela cuando se es consciente de su papel, pues cuando eso sucede señala que podría aprovechar propiciando la existencia de una resistencia y que la misma, lejos de denotar impotencia, denote poder relacional.

Pero no sólo el Nuevo Modelo Educativo caracteriza a las sociedades actuales, también la RIEMS, a través del Acuerdo 442, aduce a la contribución de la educación al desempeño de los miembros de las sociedades:

La educación que reciban los estudiantes de EMS debe contribuir a su crecimiento como individuos a través del desarrollo de habilidades y actitudes que les permitan desempeñarse adecuadamente como miembros de la sociedad. Implica un esfuerzo y una inversión que los estudiantes valorarán mejor en la medida en que sus estudios sean significativos para sus aspiraciones como jóvenes (SEP, 2008 a, p. 10).

Cuando se habla de inversión, implícitamente también se habla de mercantilización y lo que conlleva; pero además, considero que, cuando habla de adecuación o “adecuadamente”, hace suponer una alineación y alienación, permitiendo entrever que quienes no resulten “adecuados” corren el riesgo de ser excluidos o segregados según lo estima Jiménez (2008), quien afirma que la escuela segrega por diversas causas, siendo las académicas y las causas sociales, dos de ellas.

En el caso siguiente, se muestra con claridad el sometimiento de la escuela a los requerimientos y necesidades del sector productivo, pues éste dictamina qué quiere, cómo lo quiere y cuándo lo quiere, en tanto, la escuela se encarga de cumplir con el papel de prestadora de servicios:

Se recomienda que el trabajo para la elaboración de las competencias disciplinares extendidas se realice por subsistema, a nivel nacional y regional o estatal. Un subsistema con planteles en distintas partes del país puede definir competencias disciplinares extendidas comunes a todos ellos, pero conviene se definan también competencias para responder a condiciones regionales... Estas condiciones pueden ser, por ejemplo, los requisitos de una universidad local para admitir a egresados del bachillerato, las características del sector productivo de una región u otras que demanden un perfil específico (SEP, 2008 b, p. 9).

Desde esta perspectiva, pudiera decirse que ambas se complementan y he ahí la importancia del Nuevo Modelo Educativo pues, según comenta, el antiguo Modelo Educativo resultaba inadecuado, razón por la cual se precisaba reorganizar y reordenar al sistema educativo, de tal forma que diera como resultado la adquisición de competencias necesarias para lograr la inserción laboral. Pero, se alcanza a distinguir que esta situación pone de relieve la supeditación de la educación al servicio del sector productivo: "El antiguo modelo educativo hizo posible la construcción de un sistema que fue pilar del desarrollo de México en el siglo XX, pero que por su verticalidad y sentido prescriptivo dejó de

ser adecuado para el siglo XXI” (SEP, 2017, p. 52) y, en el siguiente extracto muestra de manera más clara esa vinculación:

En el caso particular de la educación media superior es de gran importancia favorecer una mayor vinculación con el sector social y el productivo que favorezca un proyecto educativo de formación integral, y fortalezca el componente de formación profesional de la EMS (SEP, 2017, p. 118).

Este concepto de adecuación conduce a otro: el de pertinencia. Sobre él, la SEP señala que:

La pertinencia debe entenderse en el marco de las importantes transformaciones de las últimas décadas, en los contextos social, político y económico, así como en los mecanismos de generación e intercambio de información. Estos cambios obligan al sistema educativo a adoptar estrategias para cumplir la función de formar personas preparadas para enfrentar los retos que se les presenten (SEP, 2008 a, p. 10).

En el 2017, la misma SEP expone: “Una estrecha colaboración con los sectores productivos permite asegurar el desarrollo de las competencias que posibilite a nuestros estudiantes una inserción exitosa, tanto al mundo laboral como a una carrera universitaria” (SEP, 2017, p. 118). Desde este punto de vista, plantea una solución integral que contribuya a la construcción de una nueva sociedad: “Para lograrlo, la educación debe buscar la formación integral de todas las niñas, niños y jóvenes, al mismo tiempo que cultive la convicción y la



capacidad necesarias para contribuir a la construcción de una sociedad más justa e incluyente” (SEP, 2017, p. 45).

Este documento emitido por la SEP es concordante y alineado a las recomendaciones de la Declaración de Incheón que la UNESCO (2015, pp. 65, 66) quien augura que, para lograr el desarrollo de un país, se requiere de compromisos por parte de gobiernos, instituciones, grupos crediticios, entre otros, que fomenten políticas de educación y estrategias vinculadas a la eliminación de la pobreza. De igual manera también insiste en la necesidad de valorar la fuerza de trabajo, siendo necesaria la integración de un mayor número de personas con estudios superiores a la educación primaria, pues reconoce que el progreso no ha logrado disminuir la desigualdad, existiendo de esta manera analfabetas funcionales. Las fechas de emisión de estos dos documentos muestran la sujeción del Estado a través de una Institución (SEP) con una instancia internacional no gubernamental (UNESCO) quienes pugnan, promueven y justifican el trabajo productivo y la fuerza laboral (no se menciona lo remunerativo ni en un documento, ni en otro).

Si se toma en cuenta lo anterior, dicho documento fue elaborado en el 2015, para entonces ya se reconocía el poco avance en esa fecha. Pero en tiempos actuales, a pesar de que ya han transcurrido varios años, la situación no ha cambiado mucho, y la valoración de la fuerza de trabajo tampoco se ha dado de manera sustancial. La tabla 6 concentra los resultados obtenidos del análisis en torno a la caracterización de una sociedad concebida desde los Documentos.

**Tabla 6. Incidencia de la EMS en la caracterización de la sociedad**

		<b>OBJETOS DISCURSIVOS</b>	
<b>NIVEL</b>		La incidencia de la educación media superior en la conformación de la sociedad	
<b>INTERNACIONAL</b>	<b>NOMBRE</b>	Una sociedad demandante	Una sociedad con principios y valores comunes
	Declaración de Jomtién	X	X
	Declaración de Dakar	X	X
	Declaración de Incheón	X	X
	OCDE	X	
	Banco Mundial		X
<b>NACIONAL</b>			
	Acuerdo 442	X	X
	Acuerdo 444	X	X
	Nuevo Modelo Educativo	X	X
<b>LOCAL</b>			
	Programa de Desarrollo Institucional	X	X

**Fuente:** resultados obtenidos

#### **4.2 La participación de la educación media superior en la conformación de la ciudadanía**

En este apartado se abordará la participación de la EMS en la definición de las características de la ciudadanía en el marco de una sociedad globalizada. Para tal efecto, se presentarán los argumentos que dan forma a la ciudadanía desde la perspectiva de quien suscribe los documentos y declaraciones en distintos planos: a) mundial, b) nacional y c) local. En ese tenor, resulta importante recalcar que en el ámbito global, este concepto de ciudadanía es concebido a partir de valores universales comunes. Por ejemplo, la UNESCO define:

Los conocimientos, aptitudes, valores y actitudes que necesitan los ciudadanos para llevar vidas productivas, tomar decisiones fundamentadas y asumir papeles activos en los planos local y mundial para hacer frente a los desafíos mundiales y resolverlos, pueden adquirirse mediante la Educación para el Desarrollo Sostenible (EDS)<sup>12</sup> y la educación para la ciudadanía mundial (ECM)<sup>13</sup>, que abarca la educación para la paz y los derechos humanos, así como la educación intercultural y la educación para el entendimiento internacional. [Determina que es vital] Garantizar que se ofrezcan oportunidades de aprendizaje, de tal forma que todos los jóvenes y adultos adquieran destrezas prácticas en lectura y escritura, y matemáticas, y que se fomente su plena participación como ciudadanos activos... son necesarios un entendimiento común y estrategias viables para evaluar el aprendizaje de maneras que garanticen que todos los niños y jóvenes, sin importar su situación, reciban una educación de calidad y pertinente, entre otras cosas sobre derechos humanos, arte y ciudadanía (UNESCO, 2015, pp. 49, 29, 37).

Aunado a una ciudadanía activa, necesaria para llevar vidas productivas, también se precisa de tener principios y valores, como los describe el Programa de Acción Mundial de EDS14:

Poner en marcha el Programa de Acción Mundial de EDS14 y abordar temas como los derechos humanos, la igualdad entre los sexos, la salud, la educación sexual integral, el cambio climático, los medios de vida sostenibles y la ciudadanía responsable y participativa, tomando como base las experiencias y capacidades nacionales (UNESCO, 2015, p. 50).

Se plantean, entonces, como valores universales: la formación humanista, productiva y activa; una ciudadanía consciente de sus derechos humanos; la interculturalidad y que, sin importar su situación, reciban una educación de calidad que incluya al arte. Sin embargo, dentro de los valores ciudadanos, se definen a su vez las prácticas consideradas necesarias: “en lectura y escritura, matemáticas”, además de que define la necesidad de “evaluar el aprendizaje” a través del entendimiento común y estrategias viables.

Cabe destacar que a nivel nacional, se alinean los niveles educativos para que, en concordancia, se eduque en pro de una ciudadanía cercana a las determinaciones globales, en donde pretende encontrar un equilibrio entre lo universal y lo local:

En un mundo globalizado, plural y en constante cambio, este planteamiento debe aprovechar los avances de la investigación en beneficio de la formación humanista y buscar un equilibrio entre los valores universales y la

diversidad de identidades nacionales, locales e individuales (SEP, 2017, p. 57).

De manera más específica, la SEP destaca que:

El propósito de la educación básica y la media superior es contribuir a formar ciudadanos libres, participativos, responsables e informados, capaces de ejercer y defender sus derechos, que concurren activamente en la vida social, económica y política de México y el mundo (SEP, 2017, p. 45).

En relación a ello, se vislumbra una articulación de los planes nacionales a las disposiciones o sugerencias formuladas particularmente en la Declaración de Incheon que toman forma en el Programa de Acción Mundial de EDS14 (UNESCO, 2015). Hasta aquí se menciona el rol que deben asumir los niveles educativos en la conformación de una ciudadanía que, a juzgar por el texto del Nuevo Modelo Educativo, debe ser “libre, participativa, responsable e informada” (SEP, 2017, p. 45):

Estrategia 9.3 establece la necesidad de actualizar los programas de estudio, sus contenidos, materiales y métodos para elevar su pertinencia y relevancia en el desarrollo integral de los estudiantes, y fomentar en éstos el desarrollo de valores, habilidades y competencias para mejorar su productividad y competitividad al insertarse en la vida económica (SEP, 2008 b, p. 1).

Considero este extracto importante pues posiciona o sitúa a la persona en función de la vida económica y no como desarrollo del ser humano, dicho de otra manera, todo cuanto se promueve pareciera vislumbrar que gira en torno a la productividad y competitividad, y no a mejorar las condiciones de vida o a disminuir la brecha de desigualdades.

Con respecto a la necesidad de crear una nueva ciudadanía y en consecuencia formar estudiantes con ciertos valores, habilidades y competencias a través de la legitimación de reformas, métodos y materiales, creo conveniente citar a Van Dijk (2002), quien manifiesta que el discurso ejerce un poder de construcción, contribución, cambio y definición en las estructuras sociales. Pero, si para Van Dijk (2002) el discurso ejerce un poder, para Foucault (1970) en términos de Gramsci, es un asunto de dominación, pues el discurso no sólo traduce las luchas de dominación, sino que es aquello por lo cual se lucha y de lo que se quiere uno adueñar, convierte de esta manera al discurso en objeto del deseo, pues a través de él se legitiman saberes y prácticas en la sociedad, convirtiendo la lucha en la dominación por el discurso.

En esa estimación por la dominación del discurso, en los apartados anteriores se hizo alusión a la adecuación de los planes de estudio que sean vinculatorios a la productividad, en concordancia con ello, en el siguiente extracto correspondiente al nivel internacional, se hace referencia al tipo de valores que deben prevalecer en una ciudadanía:

Mantiene una actitud respetuosa hacia la interculturalidad y la diversidad de creencias, valores, ideas y prácticas sociales... Analiza con visión emprendedora los factores y elementos fundamentales que intervienen en la productividad y competitividad de una organización y su relación con el entorno socioeconómico (UNESCO, 2008 b, pp. 5 y 7).

A nivel nacional se impulsan (discursivamente) programas encaminados a fortalecer una educación que promueve una ciudadanía sustentada en la igualdad, la sostenibilidad, la salud, el respeto hacia la interculturalidad, pero con una visión emprendedora, competitiva y productiva (Colegio de Bachilleres, 2016). Desde luego, todo lo promovido desde tiempo atrás y desde las esferas internacionales, permeó hasta el plano local, pues el Colegio de Bachilleres del Estado de San Luis Potosí, retoma las disposiciones y reformas nacionales y las traslada a un Programa de Desarrollo Institucional. De tal manera que sus principales referentes son: los Acuerdos 444 y 442:

La responsabilidad de la institución al crear, aplicar y fortalecer un modelo educativo, es con el propósito de consolidar el perfil de egreso en los jóvenes bachilleres, que no sólo adquieran conocimientos, sino que posean la convicción de una formación integral que se manifieste, tanto en actitudes y acciones como en los conocimientos adquiridos, derivados del enfoque por competencias que la Reforma Integral para la Educación Media Superior (RIEMS) contempla (Colegio de Bachilleres, 2016, p.43).

Considero asimismo que la Declaración de Incheón (UNESCO, 1990) es un punto clave, pues determina o “sugiere” hacia dónde debe encaminarse la educación en pro de una ciudadanía mundial desde lo local. Por ello, la Educación Media Superior muestra características propias en el plano nacional que se concretan en el plano local. En relación con ello, el Nuevo Modelo Educativo define lo que supone las características a poseer una ciudadanía:

[Aquella que] Se oriente y actúe a partir de valores, se comporte éticamente y conviva de manera armónica; conozca y respete la ley; defienda el Estado de Derecho, la democracia y los derechos humanos; promueva la igualdad de género; valore la diversidad étnica, cultural y lingüística de nuestro país y del mundo; conozca las historias que nos unen, nos dan identidad y pertenencia a un territorio, en el marco de un contexto global; sienta amor por México; tenga creatividad y un sentido estético, aprecie la cultura y las artes; cuide el medio ambiente; participe de manera responsable en la vida pública y haga aportaciones al desarrollo sostenible de su comunidad, su país y el mundo (SEP, 2017, p 47).

También agrega lo ya revelado en los documentos internacionales, por ejemplo: la paz, la sostenibilidad, la igualdad de género, el respeto a la multiculturalidad, entre otros, a la vez que se empieza a hablar de capacitación y optimización, toma de decisiones, liderazgo y trabajo en equipo:

Se conozca y respete a sí misma, asuma y valore su identidad, reflexione sobre sus propios actos, conozca sus debilidades y fortalezas, confíe en



sus capacidades, sea determinada y perseverante; reconozca como iguales en dignidad y en derechos a todos los seres humanos, y sea empática al relacionarse con otras personas y culturas; sepa trabajar en equipo y tenga capacidad de liderazgo; en la solución de conflictos favorezca el diálogo, la razón y la negociación; cuide de su salud física y mental; tome decisiones razonadas y responsables que le permitan adaptarse con rapidez y eficiencia a los cambios de su entorno; y sea capaz de diseñar y llevar a la práctica un plan para construir una vida plena (SEP, 2017, pp. 46, 47).

A nivel local, el PDI del Sistema Colegio de Bachilleres, le aporta:

Generar procesos que habiliten y certifiquen capacidades laborales socialmente productivas, conscientes y críticas... Fomentar estrategias y recursos que den respuesta a las demandas de la comunidad educativa del Colegio, a la sociedad potosina y que impulsen a los estudiantes a concluir con éxito sus estudios (Colegio de bachilleres, 2016, p. 41).

Las actividades productivas y útiles son lo que se promueve, tal como se narra a continuación: “Desarrollar las habilidades y actitudes esenciales para la realización de una actividad productiva y socialmente útil” (Colegio de Bachilleres, 2016, p. 46). Como se pudo notar, algo que resultó ser definitorio desde los ámbitos internacionales, derivó de forma concreta a un documento local (el PDI) para el Colegio de Bachilleres en México, en concordancia con las políticas a nivel internacional.

Aunque hay que decir que el Nuevo Modelo Educativo es posterior a este documento (PDI), no hay que olvidar lo ya considerado en la justificación del

presente trabajo en donde se hacía mención de los rumbos, orientaciones y enfoques y sello personal que los gobiernos en turno le imprimían a la educación. Cabe recordar que la RIEMS, fue llevada a cabo en el Gobierno del Presidente Felipe Calderón Hinojosa impulsado por la entonces Secretaria de Educación Josefina Vázquez Mota; mientras que al Nuevo Modelo Educativo que continuó con la misma línea de la RIEMS se le implementan algunos cambios (Poner la escuela al Centro e individualizar la educación, algo por demás utópico, considerando la saturación de alumnos por grupo, pues estos son mayores de 50) por el entonces Secretario de Educación: Aurelio Nuño en el sexenio de Enrique Peña Nieto. En consecuencia, Colegio de Bachilleres también retoma los principios de este Nuevo Modelo, aunque obviamente estos principios no se encuentran plasmados en el PDI, también constituye un documento base para el Subsistema.

Por tanto, mientras que el PDI es un documento propio del Colegio de Bachilleres de San Luis Potosí, el NME, es documento nacional que no anula los documentos de la RIEMS, sino que le abona a los mismos sólo que, a diferencia de los otros, da la impresión de tomar más empatía por el alumno al mostrar discursivamente flexibilidad en la adquisición de conocimientos, pues dice respetar sus ritmos de aprendizaje. Sin embargo, ya anteriormente mencionaba la utopía en ello, pues con la saturación de grupos esta buena idea sólo queda en el nivel del discurso. La prueba es que al analizar al Nuevo Modelo Educativo, se identifica que hace hincapié en lo mismo que se señalaba en los documentos internacionales, por ejemplo: la paz, la sostenibilidad, la igualdad de género, el

respeto a la multiculturalidad, entre otros anteriormente mencionados. Pero también se empieza a hablar de capacitación y optimización, toma de decisiones, liderazgo, trabajo en equipo y productividad:

... esta nueva gestión pedagógica busca fortalecer los liderazgos directivos, las prácticas docentes flexibles, la participación social responsable, y un mejor uso de los recursos de la escuela, con base en principios de ética, transparencia, eficiencia y rendición de cuentas (SEP, 2017, p. 100)

En ese sentido, el PDI define su eje rector en torno al cual define su política y programas:

La Reforma Curricular concatenada con la Reforma Integral de la Educación Media Superior, tiene un solo parámetro rector: las competencias. Con base en ello se establecen los planes y programas de estudio. En el diseño de los programas de estudio, son las competencias el punto de partida para estructurar los demás componentes del programa (Colegio de Bachilleres, 2016, pp. 49 y 50).

El Programa de Desarrollo Institucional tiene su sustento en el Artículo Tercero de la Constitución, en donde aduce al papel del Estado respecto a la Educación, reiterando, es obligatoria y laica. Aunado a ello, la Educación Media Superior (específicamente el Colegio de Bachilleres de San Luis Potosí) define su programa, acciones y estrategias que le proporcionan identidad propia al Subsistema. Además, se identifica un discurso muy similar al analizado previamente, sobre la pobreza y la educación, cuando reafirma: "... el rezago

educativo es la principal causa de pobreza; resulta impostergable este rubro para poder aspirar a una sociedad más igualitaria” (Colegio de Bachilleres, 2016, p. 13).

Ahora bien, según el Acuerdo 442, se deben alinear los procesos académicos con el marco jurídico vigente y las demandas de la sociedad (SEP, 2008a, pp. 13, 14 y 15). Sobre ello surgen las siguientes preguntas: ¿Cuáles son esas demandas de la sociedad? O mejor aún, ¿Qué características en cuanto a principios y valores demanda esa sociedad de sus ciudadanos?, ¿Cómo se determina los saberes y competencias necesarias que debieran poseer los ciudadanos en esa sociedad?

En relación al párrafo anterior, y expresamente a la última interrogante planteada se cita el Acuerdo 442, - que creo- expresa la naturaleza, el sentido y el enfoque de la educación instrumentada hasta este momento:

Aristóteles clasifica los saberes en teóricos, prácticos, y poéticos o productivos. El objeto de los primeros es la verdad, el de los segundos es determinar la acción encaminada a un fin y el de los terceros es la producción exterior de un objeto. Es obvio que los tres tipos de saberes exigen competencias: para reflexionar y expresar, para orientar la práctica, para producir (SEP, 2008a, p. 31).

Por último, la OCDE, según relata el Acuerdo 442, lanza el Proyecto de Definición y Selección de Competencias (DeSeCo) para identificar qué características deben poseer las personas en el mundo contemporáneo, determinando las que se enuncian a continuación:

- Interacción en grupos heterogéneos (capacidad para resolver conflictos, cooperar, relacionarse armónicamente)
- Actuación autónoma (capacidad de definir un proyecto de vida, autorregulación, disposición a demandar derechos e intereses propios, participación política)
- Uso interactivo de herramientas (capacidad de usar interactivamente lenguajes, símbolos y textos; conocimiento e información; y tecnología) (SEP, 2008a, p. 33).

A manera de conclusión, se puede deducir que todo gira en torno a la producción, de tal forma que el desarrollo de la persona, (por tanto, un ciudadano) al interior de una sociedad, es importante siempre y cuando sea socialmente útil y productivo; y esa es precisamente la idea, que da forma a un plan en función del cual se establecen sus respectivas acciones dando cuerpo a un proyecto ideológico.

Lo anterior se evidencia al potenciar el desarrollo y el progreso como sujeto de un proyecto mientras que características de utilidad y productividad adjetivan a ese sujeto relegando a la persona como un vehículo para el logro; por supuesto que para ello, se instrumentan herramientas y recursos promoventes de una narrativa que discurre desde lo internacional hasta los planes locales, por tanto, estos tres conceptos (proyecto, política e ideología) reflejan en conjunto una intencionalidad que en este caso orienta a una educación con enfoque empresarial puesta al servicio de las leyes del mercado.

### **4.3 La ideologización del ciudadano en la sociedad desarrollada**

En la pretensión de una sociedad desarrollada, moderna, con principios y valores comunes, resultaría lógico suponer que se requieren ciudadanos que compartan la misma ideología para que, en función de ello, se articulen políticas, instituciones, sentires y pensamientos. Por ello, considero importante en esta parte del análisis recurrir nuevamente a dos documentos referidos con anterioridad: Declaración de Jomtién (UNESCO, 1990) y Prioridades y Estrategias del Banco Mundial (BM, 1996), debido a la estrecha relación que identifico existe entre estos dos con el cuerpo de documentos analizados para caracterizar al modelo de ciudadano.

Por tal razón, expongo la manera en la cual el concepto de ciudadanía cronológicamente toma forma en el afán de consolidar un ideal de persona que sea afín a un propósito u objetivo en particular. Ciertamente, el discurso toma sentido si se alcanza a clarificar desde el emisor, el contexto y la intencionalidad en una misma coyuntura. Es decir, el mensaje toma sentido por quién lo dice y a quién se dirige, en concordancia por lo expuesto por Giménez (1983). Por ello, analizar los documentos a la luz de su referente ayuda a dilucidar la intencionalidad del mismo. Creo que ésta es precisamente la parte álgida de la investigación, pues con antelación se hizo un análisis sobre quiénes y qué intereses tenían o tienen ciertas organizaciones respecto al tipo de sociedad, sus principios y valores, así como la legitimación que se ejerce al aprobar e implementar políticas educativas con proyectos poco claros. Pero, es este

apartado el que nos ayudará a dilucidar la manera en la que el discurso hegemónico cobra forma y sentido al ser socializado en las aulas a través del llamado currículum.

Para ello, citaré de nueva cuenta a Giroux y Penna (1979) cuando señalan el rol que ejercían las escuelas al mediar y legitimar la reproducción social y en donde nuevamente el mismo Giroux (2004) cuestiona el papel de ellas al hacer uso del llamado *curriculum oculto*. No está de más traer nuevamente a Popkewitz (2000) quien, al igual que Gimeno (2010), afirma que el currículum enmarca intereses políticos, económicos y sociales. Para el caso, resalta la influencia que un organismo financiero ejerce en el planteamiento de políticas educativas que son tomadas en cuenta de manera tal que permean hasta niveles nacionales.

Por ejemplo, en el Nuevo Modelo Educativo se menciona la necesidad de transformar la sociedad, la educación y, por supuesto, al ciudadano. Sin embargo, vale la pena decir que esta idea de la transformación es algo que ya había sido planteada por el Banco Mundial (1996, p. 1), pues alude al hecho de que, debido a los cambios constantes de la tecnología y el rápido aumento de los conocimientos, era necesario modificar el sentido de la educación y la expansión del saber. Es decir, ya desde antes se venía sembrando la idea, consolidándose años más tarde, sobre las características que debían definir al ciudadano global.

#### **4.4 El tipo de ciudadano**

Pues bien, en este contexto resulta relevante mencionar la forma en la que los documentos ya referidos conciben las políticas educativas que tienen relación con

el ciudadano ideal y, en consecuencia, con el estudiante. Para ello, es necesario señalar que este apartado hace hincapié en la manera de concebir al estudiante ideal y al ciudadano desde la perspectiva de los emisores, pero también a la luz de lo que arrojan los análisis. Derivado de ello, se pudieron establecer dos discursos en torno al perfil del estudiante, ergo, el ideal del ciudadano: el discurso visible y el discurso oculto, como se muestra más adelante en la tabla 7.

He de mencionar que el análisis que arroja el cuerpo de documentos sugiere a un ciudadano provisto de las características expuestas; sin embargo, también se alude a ciertas personas que no se aproximan por alguna razón al “ciudadano esperado” y, en esa parte, se agrupan los de la segunda columna, por ello, me permití agregar a quienes conforman el género femenino, pues de los extractos que aluden a ello se les percibe como personas vulnerables desprovistas de capacidad y, por tanto, se les concede que adquieran conocimientos básicos, aceptables. Razón por lo cual me atrevo a suponer que “el ciudadano esperado” es aquel que se concibe a través de la masculinidad.

**Tabla 7. La incidencia de la educación media superior en la conformación del ciudadano**

<b>Tipos de ciudadanía</b>	
<b>“El ciudadano esperado” (discurso visible)</b>	<b>El otro ciudadano (discurso oculto)</b>
a) Que tenga conocimientos	a) Quienes abandonan la escuela o no adquieren las competencias
b) Que tenga aptitudes habilidades o destrezas	b) Niñas y mujeres
c) Que tenga actitudes	c) Los que optan o eligen estudiar en Bachilleratos Tecnológicos
d) Principios y valores	
e) Que tenga una filosofía, ideología, perspectiva o visión ante la vida y el trabajo	
f) Espacio de desenvolvimiento o acción	
<b>Fuente:</b> resultados obtenidos	



#### **4.4.1 “El ciudadano esperado” (discurso oficial)**

Respecto a este punto, es necesario señalar que el sentido que enrumba este discurso se enfoca a aquellos estudiantes poseedores de características distintivas de una mayoría, pues estos son llamados como “estudiantes calificados” (Banco Mundial, 1996, p. 69), “potenciales” (UNESCO, 1990, p. 13). Mientras que la SEP (2008a, p. 32) los llama “eficaces,” con “posibilidades”, “los que eligen”, “los que tienen capacidad y motivación”; el Banco Mundial (1996, p. 126) los adjetiva como “calificados”; por otro lado, la UNESCO (1990) los diferencia de los demás, al llamarlos “quienes aprenden”.

Otro documento más reciente los distingue como aquellos que “tienen la capacidad y el deseo de seguir aprendiendo de forma autónoma o en grupo durante el transcurso de su vida” (SEP, 2008a, p. 46). Nuevamente, el Banco Mundial (1996, p. 150) los nombra como “los mejores alumnos”, con los cuales debe uno tener ciertas deferencias. Mientras, el PDI (Colegio de Bachilleres, 2016, p. 57) les nombra como aquellos alumnos abiertos y dispuestos, quienes forman parte de un proceso de instrucción, lo que conduce a inferir que quienes “no aprendan”, no son parte de ese proceso:

Además, quienes aprenden tienden a obtener mayor provecho de la educación cuando son parte integrante del proceso de instrucción, en lugar de ser considerados como simples “insumos” o “beneficiarios”. El esfuerzo por estimular la demanda y la participación contribuirá a que las capacidades personales de los que aprenden se utilicen para la educación (UNESCO, 1990, p. 13).

Por tanto, una vez puestas sobre la mesa esas distinciones o etiquetas con que se caracteriza a los alumnos, fundamentadas en una política meritocrática que no contempla en la práctica contextos, culturas y particularidades de los alumnos, llámese por cuestiones de etnia o de género, se espera que estos estudiantes obtengan y desarrollen ciertas virtudes y competencias propias de un “ciudadano del mundo” (SEP, 2008a, p. 3).

#### **a) Que tenga conocimientos**

En relación con lo anterior, se debe puntualizar que los conocimientos o aprendizajes esperados del perfil de egreso o de estudiante, abarcan conocimientos disciplinares en materias como: la lectura y la escritura, la expresión oral, el cálculo, la solución de problemas. Ello lo señala la Declaración de Jomtién, donde se considera a estas materias como herramientas esenciales para el aprendizaje (UNESCO, 1990, p. 10). Así mismo, el Acuerdo 444 en el Artículo 6, detalla de forma específica lo que se debe de aprender de cada una de estas disciplinas, pero además le suma lo relativo al área de las Ciencias Experimentales, Ciencias Sociales y Comunicación (SEP, 2008b, pp. 5 - 8).

Esta última área es bastante importante, pues señala los conocimientos que “deben tener” los estudiantes relativos a la capacidad de comunicarse en español y una segunda lengua:

Las competencias disciplinares básicas de comunicación están referidas a la capacidad de los estudiantes de comunicarse efectivamente en el

español y en lo esencial en una segunda lengua en diversos contextos, mediante el uso de distintos medios e instrumentos (SEP, 2008b, p. 7).

Además, también hace alusión al papel que juega la comunicación respecto al arte y la literatura en la recreación o transformación de una cultura (SEP, 2008b, p. 7 y 8). Sin embargo, aun cuando alude a estos temas no profundiza demasiado, caso contrario cuando se señala la necesidad de saber un segundo idioma. En concreto, el estudiante no sólo debe adquirir conocimientos disciplinares, también debe tener conocimientos de, “al menos”, otra lengua, es decir, mínimo debe ser bilingüe (SEP, 2008b, p. 3).

Esta necesidad o urgencia de que se aprenda una segunda lengua, o bien tener conocimientos de la “lengua dominante”, se venía manejando desde el año de 1986. Ello fue parte de una de las estrategias para la educación propuestas por el Banco Mundial (1986), aunque también lo reitera la Declaración de Incheon (2015): “Habida cuenta del aumento de la interdependencia social, ambiental y económica en todo el mundo, también se recomienda ofrecer al menos una lengua extranjera como asignatura” (UNESCO, 2015, p. 37). Mientras que el Banco Mundial lo señala como una necesidad insoslayable, pues sostiene que la carencia de ello le podría acarrear limitaciones en la capacitación y moviidades de empleo (Banco Mundial, 1996, pp. 87 y 88).

#### **b) Que tenga aptitudes, habilidades o destrezas**

Aunque aquí se enlista un variado número de aptitudes, habilidades y destrezas, se hace evidente el hincapié sobre las aptitudes productivas que se deben poseer

(Banco Mundial, 1996, p. 30). En relación con ello, es interesante ver cómo permean estas políticas educativas, pues si se considera que dicho documento se editó en 1986, dicha política también se hace patente en el año 2016, pues en la misma lógica se habla de aptitudes competitivas como aquellas que exigen los mercados laborales (Colegio de Bachilleres, 2016, p. 49) y empresariales (UNESCO, 2015):

En un contexto de mercados laborales que cambian rápidamente, desempleo creciente (en especial entre los jóvenes), envejecimiento de la población activa en algunos países, migración y adelantos tecnológicos, todos los países se ven confrontados a la necesidad de que las personas adquieran los conocimientos, aptitudes y competencias indispensables para el trabajo decente, la iniciativa empresarial y la vida (UNESCO, 2015, p. 42).

Además de las características ya mencionadas, destacan aquellas alusivas al manejo de las TIC's -aunque en menor cantidad (UNESCO, 2015, p. 43). Sobresalen también las que promueven un pensamiento creativo, crítico, habilidades para la colaboración, las que estimulan la curiosidad, valor y resiliencia (UNESCO, 2015, p. 26). Se potencia de igual manera la necesidad de que posea aptitudes para prevenir desastres, resuelva conflictos (UNESCO, 2015, p. 34), habilidades propias de lenguaje y comunicación, y el trabajo colaborativo (SEP, 2008a, pp. 31, 46, 58), así como una capacidad de adaptación a contextos diversos: “En este contexto, resulta necesario formar al individuo para que sea capaz de adaptarse a los entornos cambiantes y diversos, desarrolle

pensamientos complejos, críticos, creativos, reflexivos y flexibles, y resuelva problemas de manera innovadora” (SEP, 2017, p. 58).

### **c) Que tenga actitudes**

Entre las varias actitudes que se espera posea este alumno, se encuentran: el que sea participativo (UNESCO, 2000, p. 2), autodidacta y emprendedor (Colegio de Bachilleres, 2016, p. 106), activo y con capacidad de elegir (Colegio de Bachilleres, 2016, pp. 47, 53). La UNESCO (2015) define qué aptitudes necesitan los ciudadanos para llevar vidas productivas, sin embargo, no refiere con fundamento en qué se sustenta la productividad:

Los conocimientos, aptitudes, valores y actitudes que necesitan los ciudadanos para llevar vidas productivas, tomar decisiones fundamentadas y asumir papeles activos en los planos local y mundial para hacer frente a los desafíos mundiales y resolverlos pueden adquirirse mediante la educación para el desarrollo sostenible (EDS)<sup>12</sup> y la educación para la ciudadanía mundial (ECM)<sup>13</sup>, que abarca la educación para la paz y los derechos humanos, así como la educación intercultural y la educación para el entendimiento internacional (UNESCO, 2015, p. 49).

Por otro lado, es notorio el énfasis puesto en el término “elegir”, presumiblemente ello tenga que ver con responsabilizar al alumno y posteriormente ciudadano de sus éxitos y/o sus fracasos, sin cargo para el Estado o sistema, quizá también cuando habla de tener una actitud de autodidacta, a lo

que hace referencia es que ante un estado ausente, vacío de poder o capacidad se implementan una serie de proyectos “a la mano” para autorealizarse.

#### **d) Principios y valores**

A lo largo de los documentos fue posible notar lo reiterativo en un documento y otro sobre los valores ciudadanos, la vida saludable (UNESCO, 2015, p. 8), el respeto a la diversidad y la no discriminación (SEP, 2008a, p.:60), el trabajo decente (aunque no define qué se entiende por “decente”), la ciudadanía y desarrollo sostenible (UNESCO, 2015, p. 8); y, en menor grado, lo relativo al arte, la solidaridad y justicia (Colegio de Bachilleres, 2016, p. 45).

Lo anteriormente descrito me lleva a suponer que estos dos últimos aspectos no resultan particularmente relevantes en un discurso cuyo componente principal es la competencia y la productividad (UNESCO, 2015, p. 49, SEP, 2017, p. 118), la iniciativa empresarial (UNESCO, 2015, p. 18), y la elaboración de proyectos (Colegio de Bachilleres, 2016, p. 49). Según el Programa de Desarrollo Institucional de Colegio de Bachilleres:

En esta nueva reforma se hace énfasis en la necesidad de contar con un perfil de egreso del bachiller que, de acuerdo con las demandas del mercado laboral, exige la formación de personas preparadas que puedan enfrentarse a la competitividad (Colegio de Bachilleres, 2016, p. 49).

Es decir, el mercado demanda a este tipo de personas para que se puedan enfrentar a la competitividad: esto lleva a plantear una interrogante, si el mercado

laboral exige a este tipo de persona, ¿qué papel en el mercado o en la sociedad juegan “los otros”?

En relación con el perfil ideal o deseable, la UNESCO (2000) lo define como aquellas personas poseedoras de herramientas y contenidos básicos para el aprendizaje (UNESCO, 2000):

Todos los jóvenes y adultos han de tener la oportunidad de asimilar el saber y aprender los valores, actitudes y conocimientos prácticos que les servirán para mejorar su capacidad de trabajar, participar plenamente en la sociedad, dirigir su vida y seguir aprendiendo. No se puede esperar que un país se convierta en una economía moderna y abierta si determinada proporción de su fuerza de trabajo no ha terminado la enseñanza secundaria. En la mayoría de los países esto exige la expansión del sistema de secundaria (UNESCO, 2000, p. 16).

En relación con este párrafo, es de llamar la atención cómo el discurso se centra en el trabajo, en la capacidad de trabajar, en la fuerza de trabajo, pero de ninguna manera en la plusvalía que debiera brindar y blindar esa fuerza de trabajo. En una economía dependiente como la nuestra, pareciera ser que el mensaje que se intenta transmitir es que, a lo más que se podrá aspirar para ser una economía moderna, es a la enseñanza básica. En el nivel nacional, se caracterizan las características requeridas en una persona:

Se conozca y respete a sí misma, asuma y valore su identidad, reflexione sobre sus propios actos, conozca sus debilidades y fortalezas, confíe en

sus capacidades, sea determinada y perseverante; reconozca como iguales en dignidad y en derechos a todos los seres humanos, y sea empática al relacionarse con otras personas y culturas; sepa trabajar en equipo y tenga capacidad de liderazgo; en la solución de conflictos favorezca el diálogo, la razón y la negociación; cuide de su salud física y mental; tome decisiones razonadas y responsables que le permitan adaptarse con rapidez y eficiencia a los cambios de su entorno; y sea capaz de diseñar y llevar a la práctica un plan para construir una vida plena (SEP, 2008a, pp. 46, 47).

Es notorio el abordaje hecho a través de diversos teóricos respecto al papel que juega la escuela en la socialización de ideologías mediante una educación homogeneizadora en la “búsqueda” de un perfil de alumnos, sin importar particularidades y contextos, ignorando la diversidad (Alpízar & Bernal, 2000) y, al mismo tiempo, muestra como falsedad la pretensión de formar grupos cual si partieran de la misma base. Por su parte, y con respecto a la socialización que ejerce la escuela, Fanfani (2000) la percibe desde dos ámbitos. El primero, como un movimiento espontáneo al que le llama “la educación de las cosas”, en tanto surge de la sociedad hacia el individuo, por lo que dice no es programado ni racionalizado. Mientras el otro ámbito al cual refiere es el que señala como sujeto a un plan; en este caso, la socialización es sinónimo de pedagogía, y es justamente la escuela la que participa de manera directa en la constitución del individuo, pues socializa al individuo en dos sentidos ya referidos: de manera general (sociedad a individuo) y de manera especial (con las características y disposiciones correspondientes a la división social del trabajo).



**e) Que tenga una filosofía, ideología, perspectiva o visión ante la vida y el trabajo**

Considero esta parte muy importante, pues se alude a elementos que involucran aspectos de ideología, sentires y de conciencia ante el neoliberalismo como modelo civilizatorio, que va más allá del aspecto económico, cuya filosofía meritocrática es característica del mismo al anular las relaciones de poder históricas en cada contexto y, a la vez, determinan lo evidente: que no ocupamos posiciones de igualdad social.

Desde esta perspectiva, se requiere que el individuo entre en una dinámica de producción convencida de que es ineludible, factible y satisfactorio. Así debe, por tanto, considerar a la productividad símbolo de éxito y, en consecuencia, tener una visión emprendedora: “Analiza con visión emprendedora los factores y elementos fundamentales que intervienen en la productividad y competitividad de una organización y su relación con el entorno socioeconómico” (SEP, 2008b, p. 7). Consecuentemente con este discurso, el individuo debe considerar que la conveniencia de contar con la cercanía del sector productivo le permite lograr una inserción exitosa en el lugar o espacio de su preferencia o de su conveniencia:

Una estrecha colaboración con los sectores productivos permite asegurar el desarrollo de las competencias que posibilite a nuestros estudiantes una inserción exitosa, tanto al mundo laboral como a una carrera universitaria. Se trata de consolidar una vinculación capaz de contribuir a la formación de los ciudadanos del siglo XXI que nuestro país requiere (SEP, 2017, p. 118).

Esta alusión a los conceptos: “los ciudadanos que el país requiere”, “sectores productivos”, “mundo laboral”, quizá tenga relación a lo descrito por Portantiero (1988), él considera cómo el principio educativo gira en torno a dos conceptos: el industrialismo (o “americanismo” como una de las características del mundo moderno) que, ligado al antiespontaneísmo, se articula con otro concepto: el del trabajo.

Mientras tanto, el PDI afirma que una incursión orientada al campo laboral le fomenta una actitud positiva pues, una preparación para el trabajo le “Ofrece al educando una formación que le permita iniciarse en diversos aspectos del ámbito laboral, fomentando una actitud positiva hacia el trabajo y, en el caso, integración al sector productivo” (Colegio de Bachilleres, 2016, p. 45). Aunado a ello, también se promueve una filosofía basada en la inmediatez como forma de vida, promoviendo en la persona el desarrollo de una mentalidad “lighth”, producto de una educación sin presiones, (dicha aseveración tiene sustento en mi propia experiencia), aunque, el Acuerdo 442 agrega:

De manera general, es importante que los alumnos puedan construir, en la medida de lo posible, sus trayectorias escolares en el contexto del MCC; por ello se recomiendan planes de estudio flexibles y dinámicos que den a los estudiantes distintos niveles de opción. Las secuencias de materias deben ser lo menos rígidas posibles, de manera que los estudiantes puedan continuar sus estudios sin rezagarse (SEP, 2008a, p. 46).

Igualmente, prioriza lo que se haga con el conocimiento (de manera rápida y eficaz) en una determinada situación (SEP, 2008a, p. 32), al conocimiento mismo:

Para el enfoque de competencias, como para el constructivismo, es más importante la calidad del proceso de aprendizaje que la cantidad de datos memorizados. En todo caso, la sociedad contemporánea se caracteriza, entre otras cosas, por el cúmulo de información creciente y disponible en diversos medios. Los estudiantes eficaces deberán ser capaces no tanto de almacenar los conocimientos sino de saber dónde y cómo buscarlos y procesarlos (SEP, 2008a, p. 32).

En ese sentido, el Acuerdo 442 describe a un estudiante eficaz y lo define como aquél que ya no precisa de tanto conocimiento, sino de saber dónde y cómo procesar la información (la inmediatez) (SEP, 2008a, p. 32); el Colegio de Bachilleres (2016) en su Programa de Desarrollo Institucional también le abona a esta misma idea y filosofía:

Las competencias entendidas como la movilización adecuada de saberes en una situación concreta de aprendizaje, tal como se manejan en la RIEMS, nos indican que los conocimientos no son lo más importante, sino su aplicación en los distintos ámbitos de la vida. Por tanto, lo importante es el conocimiento de lo inmediatamente aplicable (Colegio de Bachilleres 2016, p. 49).

## **f) Espacio de desenvolvimiento o acción**

De acuerdo con la descripción del perfil del ciudadano mundial, se dice que se debe asumir una actitud activa y positiva en el plano local y mundial:

... la educación de calidad propicia el desarrollo de las competencias, los valores y las actitudes que permiten a los ciudadanos llevar vidas saludables y plenas, tomar decisiones con conocimiento de causa y responder a los desafíos locales y mundiales mediante la educación para el desarrollo sostenible (EDS) y la educación para la ciudadanía mundial (ECM) (UNESCO, 2015, p. 8).

Este extracto deja entrever un discurso donde ya sólo se habla de los beneficios con la llamada “educación de calidad”; ello cobra relevancia, pues parece ser que se toma a los principales actores de la educación (maestros-alumnos) como si no tuviesen conciencia al actuar como entes pasivos y no se opusiera resistencia, algo de lo que Giroux (1986) abunda asertivamente. De igual manera, recurre a Althusser (1971), quien aclara que tanto docentes como alumnos son considerados por la clase dominante como sujetos pasivos. Más adelante, la misma UNESCO (2015) relata:

Los conocimientos, aptitudes, valores y actitudes que necesitan los ciudadanos para llevar vidas productivas, tomar decisiones fundamentadas y asumir papeles activos en los planos local y mundial para hacer frente a

los desafíos mundiales y resolverlos pueden adquirirse mediante la educación para el desarrollo sostenible (EDS) (UNESCO, 2015, p. 49).

En cuanto al desenvolvimiento geográfico, también apunta hacia un espacio de acción en el terreno laboral, mismo que es delimitado por la UNESCO (2015) de la siguiente manera:

Reunir y utilizar datos sobre la evolución de las aptitudes requeridas, a fin de orientar el desarrollo de aptitudes, reducir la disparidad y adaptarse a las necesidades y contextos cambiantes del mercado de trabajo y la sociedad, así como a las necesidades de la “economía informal” y el desarrollo rural (UNESCO, 2015, p. 18).

Este extracto muestra de una forma casi natural la potencialización de las aptitudes con un enfoque desarrollista, cuya finalidad se centra en “los contextos cambiantes del mercado y la sociedad”, en función de lo cual se deben concentrar todos los esfuerzos. Si bien habla de reducir la disparidad, pesa más o es más perceptible el primer discurso (mercado, trabajo, producción o productividad, economía); de tal forma que si se hiciese una línea de tiempo se podría percibir el decantamiento de esta narrativa hasta el tiempo actual. Si bien, este discurso no fue notorio en la Declaración de Jomtién en 1990, sí se percibe en el siguiente documento del Banco Mundial:

No sólo el nivel de educación es importante para adaptarse a la rápida evolución de los mercados de trabajo, sino también su contenido. La educación confiere aptitudes, conocimientos y actitudes que aumentan la

productividad del trabajo de los pobres al acrecentar su producción como agricultores y, cuando no hay discriminación, su acceso al empleo en los sectores formal e informal (BM, 1996, pp. 29, 30).

Unos años más tarde, la Declaración de Dakar rezaba de la siguiente manera: “Aplicación de nuevas modalidades de educación que vinculen la educación a la fuerza de trabajo” (UNESCO, 2000, p. 71). A esta filosofía de orientar la educación hacia la productividad, el trabajo y lo productivo, se sumaron los Acuerdos Nacionales:

Estas condiciones pueden ser, por ejemplo, los requisitos de una universidad local para admitir a egresados del bachillerato, las características del sector productivo de una región u otras que demanden un perfil específico (SEP, 2008b, p. 9).

El siguiente párrafo extraído del Acuerdo 442 hace hincapié en la adaptación de la educación media superior a los cambios constantes de la sociedad y la importancia de integrarse al sector productivo:

[Las] funciones [de la EMS] son:

Formativa. Proporciona al alumno una preparación integral que comprende aspectos primordiales de la cultura de su tiempo: conocimientos científicos, técnicos y humanísticos, que le permitan asimilar y participar en los cambios constantes de la sociedad; manejar las herramientas adecuadas para enfrentar los problemas fundamentales de su entorno y fortalecer los

valores de libertad, solidaridad, democracia y justicia; todo ello encaminado al logro de su desarrollo armónico individual y social.

Propedéutica. Forma al estudiante con conocimientos de diferentes disciplinas para continuar los estudios superiores, esto, le permitirá integrarse en forma eficiente a las circunstancias y características de su entorno, con base en el manejo de principios, leyes y conceptos básicos. El bachillerato prepara a los alumnos que han orientado su interés vocacional hacia un campo específico de conocimientos (SEP, 2008a p.7)

Justo aquí es donde entra la Declaración de Incheón, en el año 2015, que hace énfasis en la necesidad de integrarse al mundo productivo. En esa misma dirección, le abona a ese discurso el Colegio de Bachilleres: “Preparación para el trabajo. Ofrece al educando una formación que le permita iniciarse en diversos aspectos del ámbito laboral, fomentando una actitud positiva hacia el trabajo y, en el caso, integración al sector productivo” (Colegio de Bachilleres, 2016, p. 45). El siguiente extracto reafirma el discurso ya descrito: “Una estrecha colaboración con los sectores productivos permite asegurar el desarrollo de las competencias que posibilite a nuestros estudiantes una inserción exitosa, tanto al mundo laboral como a una carrera universitaria” (NME, 2017, p. 117). Evidentemente, prevalece una discursiva centrada en lo económico en torno al cual giran otros con menor peso.

#### **4.4.2 “El otro ciudadano” (discurso no oficial)**

Las características referidas en el apartado anterior (discurso oficial) no son para todos, por lo que podría uno cuestionarse qué hay o qué existe para los demás pues, al conocer que la realidad del país está posicionada sobre la desigualdad social, para la mayoría de las personas se justifica al aludir que la misma se debe al desaprovechamiento individual de las oportunidades “que se ofrecen”. Sólo como ejemplo, destaca el señalamiento que Torres (2000 p.139) hace en relación con la Declaración de Jomtién (UNESCO, 1990). En su decir, se eludió a hablar de la educación como derecho, prefiriendo presentar a la misma como una oportunidad que las personas deberían estar en condiciones de aprovechar:

Cada persona –niño, joven o adulto– deberá estar en condiciones de beneficiarse de las oportunidades educacionales ofrecidas para satisfacer sus necesidades básicas de aprendizaje. Estas necesidades comprenden tanto las herramientas esenciales para el aprendizaje (tales como lectura y escritura, expresión oral, aritmética, resolución de problemas) como los contenidos básicos mismos del aprendizaje (conocimientos teóricos y prácticos, valores y actitudes) requeridos para que los seres humanos sean capaces de sobrevivir, desarrollen sus capacidades, vivan y trabajen con dignidad, participen plenamente en el desarrollo, mejoren la calidad de sus vidas, tomen decisiones fundamentadas y continúen aprendiendo. El alcance de las necesidades básicas de aprendizaje y la manera de satisfacerlas varía según cada país y cada cultura e, inevitablemente, cambia con el paso del tiempo (UNESCO, 1990 p.10).



En ese extracto, la UNESCO enuncia a la educación como una oportunidad y no como un derecho; establece conocimientos, actitudes y valores a las que llama *herramientas esenciales*. Más adelante, en su Artículo 3, dice que la educación se debe ofrecer a *todos* (niños, jóvenes y adultos), para así tener la oportunidad de alcanzar y mantener un nivel aceptable de aprendizaje (presumiblemente niveles primaria y/ o secundaria). Aquí habla de una inclusión, pero, un poco más adelante en el Artículo 4 (de la misma Declaración de Jomtién), soslaya como responsabilidad única del individuo el aprovechar o no las posibilidades brindadas. Es decir, el logro o adquisición de esos niveles de aprendizaje dependen únicamente de él, justificando en este actuar a la cultura del mérito y, caso contrario, un ciudadano que no logre la adquisición de los mismos estándares de aprendizaje cargue sobre sus hombros el peso de la idea de una responsabilidad por no haber aprovechado las oportunidades “que se le brindaron”, deslindando de esa manera al Estado.

Que el incremento de las posibilidades de educación se traduzca en un desarrollo genuino del individuo o de la sociedad depende en definitiva de que los individuos aprendan verdaderamente como resultado de esas posibilidades, este es, de que verdaderamente adquieran conocimientos útiles, capacidad de raciocinio, aptitudes y valores (UNESCO, 1990 pp. 5 y 6).

Éste último extracto sustraído de la Declaración de Jomtién (UNESCO, 1990) es bastante representativo, pues discursivamente busca potenciar la idea que

inscribe la responsabilidad única y exclusiva del alumno en una narrativa inclusiva aparentemente (en su Artículo 4).

Finalmente, viene a colación otro discurso menos visible que enuncia la presencia de una segunda ciudadanía subdividida principalmente entre: a) aquellas personas que no asisten o abandonan la escuela, b) aquellas personas para quienes es más difícil acceder a la educación por ciertas condiciones sociales, específicamente de género (niñas y mujeres), y c) los que optan por estudiar en Bachilleratos Tecnológicos.

La descripción de esta otra ciudadanía, se describe en la tabla 8, y tal como se ha venido haciendo con las anteriores, en ella se concentran las recurrencias identificadas en los documentos analizados sobre “el otro ciudadano” (discurso no oficial).

**Tabla 8. El otro ciudadano en la EMS**

<b>OBJETOS DISCURSIVOS TABLA 8</b>				
<b>NIVEL</b>	<b>NOMBRE DEL DOCUMENTO</b>	<b>El otro ciudadano (discurso no oficial)</b>		
<b>INTERNACIONAL</b>		a) Quienes abandonan la escuela o no adquieren las competencias	b) Niñas y mujeres	c) Los que optan o eligen estudiar en Bachilleratos Tecnológicos
	Declaración de Jomtién	Normaliza el deterioro escolar (p.2)	Para este sector, una educación básica proporciona un aprendizaje aceptable (p. 10 del Marco de Acción)	Reconoce la educación básica como soporte para lo tecnológico (pp.6, 7,8)

	Declaración de Dakar		Niñas en situaciones difíciles (p. 3) (Una educación primaria gratuita)(p.3) Cuando se habla de equidad se refiere a la asistencia por igual niños y niñas (p.70)	La excelencia está en lo tecnológico (p.70)
	Declaración de Incheón	Reconoce que hay quienes no tienen ciertas habilidades pero no abunda en ello, es más, se asume que todos van a lograr los conocimientos básicos (p.31)	Aquí habla de empoderarlas económicamente. (p. 27) (no dice cómo)	Los sistemas de educación se deben orientar hacia lo tecnológico, por lo tanto (p. 26)
	OCDE			
	Banco Mundial		Se promueve la equidad, pero sólo en la primera infancia (pp. 12 y 17)	Los recientes cambios tecnológicos requieren otro tipo de trabajadores (multifuncionales). (p.28) En un contexto de mercados y con avances tecnológicos, se requieren trabajadores adaptables (p.18)
<b>NACIONAL</b>				
	Acuerdo 442	Con el argumento de "elegibilidad" se legitima el abandono		

		(p.15)		
	Acuerdo 444	Muestra y legitima la continuidad o interrupción de sus estudios a través del argumento “según sus intereses y planes futuros” (p.12). ¿Se muestra como una opción?	“...Que entre las competencias a que se refiere el presente acuerdo se concluyó que las competencias genéricas son las que todos los bachilleres deben estar en capacidad de desempeñar” (p. 3) Aquí, ya no hace distinción de géneros	
	Nuevo Modelo Educativo		Se pretende discursivamente dar una imagen de inclusión “Para lograrlo, la educación debe buscar la formación integral de todas las niñas, niños y jóvenes” (p.27)	En un contexto de mercados y con avances tecnológicos, se requieren trabajadores adaptables (p.18)
<b>LOCAL</b>				
	Programa de Desarrollo Institucional	Se hace énfasis en su capacidad de elegir, aduciendo que todo cuanto decida recaer en su responsabilidad , (si elige una capacitación, deserción) (pp. 53 y 54)		

**Fuente:** resultados obtenidos

Si se analiza la concentración de estas recurrencias desde la parte sintagmática, podría decirse que se encuentra inserto un discurso respetuoso,

inclusivo y empático pues da la impresión de reconocer la pluralidad y heterogeneidad de los alumnos. Sin embargo, considero que ante las prácticas homogeneizadoras, como las pruebas y evaluaciones estandarizadas, realmente lo que se busca es un perfil de alumno exitoso y, ante la dificultad de conseguirlo, justifican que la gran mayoría “elija por otras opciones” (haciendo pasar esto como un respeto por la heterogeneidad). Bajo esta idea, se inscribe el “otro discurso”:

**a) Quienes abandonan la escuela o no adquieren las competencias**

Esta categoría es importante, pues aunque parece reflejar empatía con quienes se ven en la necesidad de abandonar la escuela, encuentro un discurso benevolente en apariencia, y hace suponer que este grupo de personas no pasa desapercibido en la formulación de estas políticas, no se alude a la necesidad de establecer oportunidades reales y menos aún abunda sobre ello.

. Esta argumentación identificada en la Declaración de Dakar (UNESCO, 2000), difiere o contradice lo dispuesto a la Declaración de Jomtién (UNESCO, 1990), que alude a una Educación Para Todos (EPT). Al respecto, la Declaración de Dakar sostiene que:

Para los que dejan la escuela o la terminan sin adquirir la competencia necesaria en lectura, escritura, aritmética y habilidades prácticas, deberá haber múltiples opciones para que prosigan su aprendizaje. Esas oportunidades deberán ser interesantes y adecuadas a su medio y sus necesidades, ayudarlos a ser activos para forjar su futuro y transmitirles aptitudes útiles para la vida laboral (UNESCO, 2000, p. 16).

Dicho discurso, antaño inclusivo en el que entraban niños y jóvenes por igual, parece diluirse, pues no se cuestionan las causas del abandono, ni parece buscar, plantear o proponer algún mecanismo que lo evite. Al contrario, en el Acuerdo 442, la SEP (2008a) emite un discurso justificando una desigualdad social manifiesta en educación, donde argumenta que una pluralidad en los modelos educativos es correcta, pues permite atender a una población con diferentes intereses, aspiraciones y posibilidades (SEP, 2008a, p. 6). Cuando se habla sobre distintos intereses y posibilidades, se menciona cual si todos los estudiantes partieran de una misma base social y económica, y no a partir de una estructura que funciona sistemáticamente y que posiciona desigualdad de condiciones.

Este mismo discurso, que se justifica y legitima a través de la RIEMS, refiere que va orientado para quienes eligen u optan dejar la escuela para incorporarse al mundo laboral (SEP, 2008a, p. 16). De igual manera, la afirmación de este último párrafo no propone soluciones, sólo normaliza una situación que es bastante común en nuestra realidad social pero no por ello menos preocupante. Todavía añade que deberán haber múltiples oportunidades interesantes y adecuadas a su medio o necesidades, lo cual lleva a plantear el siguiente cuestionamiento: ¿Qué oportunidades interesantes pueden existir para alguien cuya única alternativa, opción (no deseo), haya sido abandonar la escuela?

La solución que parece encontrar ante una situación de deserción escolar para incorporarse a una temprana edad al campo laboral son algunas alternativas que, de inicio, parecen más específicas y visibles. Una es hacer más ligeros los

planes de estudio (SEP, 2008a, p. 10); otra, sugerir se encuentren “oportunidades interesantes”, lo cual muestra un discurso que intenta mostrar empatía; por último, otorgar certificados que registren el desarrollo de habilidades específicas para el trabajo, con una orientación predominantemente práctica, a modo de “una salida colateral” (SEP, 2008a, p. 17).

Otra medida para contrarrestar la deserción, es reducir el tiempo destinado a los aspectos contenidos académicos con la finalidad de que realicen actividades deportivas y culturales (SEP, 2000a, p. 18); algo en lo que concuerda el Colegio de Bachilleres en el PDI pues discursivamente dichas actividades se promueven como parte del desarrollo integral del ser humano (Colegio de Bachilleres, 2016, p. 53)

Sin embargo, ello genera posturas distintas y contradictorias pues colocan en el plano de la discusión el desarrollo integral del alumno: por un lado, (desde mi experiencia) se presiona al docente para lograr el desarrollo de competencias académicas pero al mismo tiempo se pide no presionar demasiado a quienes no cumplan con lo académico pues, el hecho de incurrir e insistir en ello conllevaría una posible deserción. Estas actividades pasan de ser complemento a un mero entretenimiento o recurso de captación y, desde esa postura es definida “la flexibilidad”.

Ahora bien, volviendo al tema, si se lee de manera lineal el asunto de quienes abandonan la escuela o no adquieren las competencias así como las medidas o mecanismos que se hacen para evitar la deserción; ello llevaría a

considerar un panorama empático, benévolo, y hasta comprensivo. Sin embargo, a la luz de la teoría del Currículum de Kemmis (1993) y Althusser, (1970), ese posicionamiento de la escuela como aparato del Estado tiene sus aristas.

A propósito, Kemmis (1993), en alusión a Althusser, señala que el Estado, para controlar a la sociedad, echa mano de dos tipos de aparatos: los coercitivos y los ideológicos, de los cuales la escuela forma parte. Especifica esta afirmación pues aduce que al regular y controlar a la sociedad, orienta a las personas hacia la comprensión del mundo de determinada manera, de tal forma que llega a considerarse como “natural”. El señalamiento como aparato ideológico según el autor, radica, además, en el desempeño del papel de “reconciliación” de las personas con “los lugares que ocupan” en los más amplios procesos de la sociedad. Es decir, según el autor, se les proporcionan justificaciones acerca de los puestos que desempeñan y a los que pueden acceder.

Por ejemplo, Althusser (1970) dice que la escuela realiza dos formas de reproducción fundamentales: la reproducción de las capacitaciones y reglas de la fuerza laboral, y la reproducción de las relaciones de producción. Es en la primera donde se incluyen elementos básicos de lectura y escritura técnicas e inclusive algo de ciencia, cultura y literatura para los trabajadores manuales, así como elementos de cultura “científica” o “literaria”, una para ingenieros y, finalmente, una para la alta gerencia. Pero que además, los chicos aprenden reglas de comportamiento, moral y civismo de acuerdo a las divisiones socio-técnicas del trabajo establecido por la clase dominante. El autor refiere que en esta dinámica, actúan en conjunto no sólo las escuelas, sino también las instituciones del Estado



encargadas de regular, evaluar y legitimar la vida social, entre otros tantos procesos.

Giroux (1985), por su parte, dice que para la mayoría de los estudiantes de clase trabajadora el tiempo no es una posesión, sino una privación, siendo el factor económico quien juega un rol decisivo, empujándoles a tomar decisiones cruciales o enfrentarse a la disyuntiva entre estudiar de tiempo completo, incompleto o de plano no hacerlo. Además, refiere a Bourdieu, quien dice que sumado a la internacionalización de la ideología dominante en los estudiantes de clase trabajadora, la cuestión material juega un papel crucial en sus conductas, errores y elecciones, por continuar estudiando de tiempo completo, medio o desertando.

## **b) Niñas y mujeres**

Quizá por suponer a este sector social como un grupo vulnerable, el discurso internacional sugiere que, aunque no cuadren con el perfil ideal del ciudadano ideal, pueden adquirir acaso “un nivel de aprendizaje considerado aceptable” (UNESCO, 1990, p.10). 25 años más tarde, en la Declaración de Incheón (UNESCO, 2015), los Estados se comprometieron a velar porque este grupo alcanzara niveles de excelencia en las ramas o aspectos de “alfabetización funcional y aritmética, que sean pertinentes, reconocidos y adquieran competencias para la vida” (UNESCO, 2015, p. 8). Sin embargo, el documento que enfatiza la excelencia de la educación, así como su asequibilidad, es la Declaración de Dakar (UNESCO, 2000, pp. 70-72), pues presenta la excelencia en

la educación como algo alcanzable, impostergable e imprescindible para estar en concordancia con la mundialización.

Es de llamar la atención que, para el género femenino, no sean requeridos otro tipo de habilidades o competencias como el conocimiento de otro idioma, el manejo de las TIC's, por mencionar algunos. Da la impresión de que el ideal de ciudadano está concebido a partir del género masculino o desde una perspectiva masculina. Discursivamente, al tratar de potenciar un ideal de ciudadanía, éste parece dirigirse al hombre como género. Menciono ello en razón de que en una dinámica donde prima una filosofía basada en el mérito, en la que no caben circunstancias ni contextos, la posición de la niña y, por consecuencia, de la mujer, no parten de la misma base, siendo excluidas consecuentemente. Lo anterior aun cuando la Declaración de Incheón (UNESCO, 2015, pp. 17 y 19) refiera la importancia de eliminar la disparidad de géneros, así como sugerir prestar atención a las causas que originan la discriminación y la exclusión.

Con fundamento en ello, me atrevo a decir que dicha postura, referida en la Declaración de Jomtién (UNESCO, 1990) y en la Declaración de Incheón (UNESCO, 2015), en su afán de mostrar empatía hacia este sector, es un discurso fachada, pues no pretende de ninguna manera el empoderamiento de las mismas, sólo que alcancen niveles aceptables en alguna de las ramas o disciplinas. Quizá por ello, no se les visiona en el mismo nivel de conocimientos y de competencias o, quizá, desde la perspectiva hegemónica hacia los grupos minoritarios o vulnerables no se les considera con la capacidad o el derecho a acceder a una educación de calidad como así lo promueven (en el discurso) y, por el contrario,

sólo son merecedoras de una educación bastante básica. Desde esa perspectiva parece soslayarse la intención de orientar la educación para que ellas ocupen y continúen con su rol histórico (según corresponde a su género y condición social), algo en lo que hace hincapié Giroux (1986).

Quien teoriza esta crítica hacia la conceptualización del género femenino es, sin duda, Segato (2016, pp. 91, 92, 94), quien explica esta situación desde la otredad y alteridad. Ella dice que la intervención colonial ha terminado por *minorizar* todo lo concerniente a las mujeres y, en consecuencia, el término *minorización* alude a la representación y posición de las mujeres en las distintas esferas, lo que conlleva a tratar todo lo relativo hacia ellas como un tema de minorías y, por tanto, “minoritario” o como “el problema de la mujer”.

Ella sostiene que el espacio público o esfera pública no fue otra cosa que la historia del género masculino, marcada originaria y genealógicamente como: masculino, blanco, propietario, letrado y *pater- familias*; mientras el otro (*género femenino*) se concibe como: *no blanco, colonial, marginal, subdesarrollado, deficitario*; y que, en ese sentido, el proceso histórico de la masculinidad es el ADN del Estado, en donde su genealogía se revela cotidianamente.

Lagarde (1977) explica esta situación desde el androcentrismo, y dice que desde este punto de vista, al entretorse con la misoginia, se sobrevalora a los hombres, en tanto que a las mujeres se le inferioriza haciéndolas invisibles simbólica e imaginariamente. De este modo, se les margina como sujetas de producción, crédito, trabajo y organización social, y abunda diciendo que la

exclusión de las mujeres en la educación y adquisición de habilidades y conocimientos requeridos para lograr posición, ingreso y acceso a oportunidades, es decidida en y desde los organismos internacionales, nacionales, gubernamentales y privados a través de pactos políticos, disposiciones, dictámenes contra el desarrollo, paz, guerra, condiciones sociales, culturales y de sobrevivencia con afectación a las mujeres. Es decir, con base en Amoros (1990), las decisiones políticas sobre la vida social son realizadas entre hombres a través de un pacto implícito y explícito de exclusión.

Considero que lo suscrito por la misma Lagarde (1989), describe claramente cómo la dominación del hombre sobre la mujer se da a través de un conjunto de mecanismos, acciones y omisiones que aseguran a los hombres el control del mundo material y simbólico, sin la competencia de las mujeres, para distribuirlo entre ellos y ejercerlo sobre ellas.

### **c) Los que optan o eligen estudiar en Bachilleratos Tecnológicos**

Para hablar del perfil de egreso, sería imprescindible también hacerlo acerca de la naturaleza de los distintos subsistemas y modalidades. Sin embargo, a esta situación, al parecer se le encontraron metas y objetivos comunes, pues se consideró que sin importar las características definitorias de cada uno de ellos, se debería partir de un Marco Curricular Común (SEP, 2008a, p. 59).

Efectivamente, la educación media superior se divide en bachilleratos tecnológicos y generales. Estos últimos con modalidades a distancia y presenciales, con una duración de tres a dos años (los incorporados a la

Universidad). Aun así, la RIEMS aplica las mismas competencias, independientemente del tipo de subsistema y modalidad. Pero hace una diferencia sustancial respecto a las del tipo tecnológico, por ejemplo, dice que los bachilleratos tecnológicos son considerados de menor status, pues quienes ingresan a este subsistema son aquellas personas que “requieren” incorporarse de manera temprana al mercado laboral, siendo esta una situación no valorada suficientemente:

Este y otros factores pueden estar relacionados con la baja valoración de la formación para el trabajo, percibida socialmente como de menor estatus que el bachillerato general. En la medida en que la educación superior es vista como un camino viable de movilidad social, los estudios medios que no conducen a ella no son suficientemente apreciados (SEP, 2008a, p. 16).

El párrafo anterior da la impresión de intentar “curarse en salud”, pues alude que los motivos de quienes asisten a esta modalidad de bachillerato son las condiciones económicas, cuyas situaciones determinan el “requerir” integrarse de manera pronta al mercado laboral (SEP, 2008a):

Si las condiciones económicas de las familias de procedencia son el factor que determina la necesidad de los jóvenes de trabajar, podría decirse que la EMS reproduce la desigualdad social pues quienes acceden a una opción tecnológica o profesional requieren incorporarse al mercado laboral más rápidamente que quienes deciden estudiar el tipo superior (SEP, 2008a, p. 16).

En concordancia con ello, muestra en la misma página una tabla basada en la Encuesta Nacional de la Juventud (2005), donde preguntan a los y las jóvenes cuál es su percepción sobre este tipo de Bachillerato. Por ejemplo, presenta que un 81.3% de las y los jóvenes encuestados conciben al Bachillerato General como mejor posicionado en lo referente a una mejor preparación, a diferencia de uno tecnológico, con un 49.3% (SEP, 2008a, p. 16).

Hay que decir, asimismo, que en el devenir de los documentos analizados, prevalece un discurso que promueve de gran manera la educación tecnológica, sea de manera directa o indirecta. En el caso del Colegio de Bachilleres, aun cuando se precisa que es un Bachillerato General, también promueve esta política a través de la implementación de proyectos emprendedores y a través de los distintos módulos de capacitación para el trabajo (Colegio de bachilleres, 2016, p. 49). En relación con ello, el Acuerdo 442 revela una reforma auspiciada por el Consejo del Sistema Nacional de Educación Tecnológica (COSNET), cuya pretensión se encaminó a diseñar planes de estudio con el objetivo que se menciona a continuación:

Los módulos de formación profesional de los nuevos planes de estudio diseñados por el COSNET, no tienen por objetivo la memorización de información o el conocimiento de datos científicos o técnicos, sino el desarrollo de competencias concretas que integran un amplio acervo de conocimientos y habilidades (SEP, 2008a, p. 22).

Aunque de manera indirecta, en relación con las competencias de un aprendiz, se señala que no “se refiere únicamente a desempeños manuales, operativos, como algunos de los que serían requeridos en el ámbito de la educación tecnológica” (SEP, 2008a, p. 31). El argumento anterior lleva a suponer como aprendizaje esperado de un aprendiz, además de las competencias de tipo manual, otro tipo de competencias, llámese: lingüísticas, sociales, morales, teóricas, científicas y filosóficas, referidas al perfil.

Freire (1976), de manera acertada, menciona la existencia de una dicotomía entre el trabajo manual y el intelectual, poniendo como ejemplo que nadie iba a querer tener un hijo mecánico pudiendo ser médico y que, por tanto, a las escuelas técnicas acudirían los hijos del pueblo, no los de la élite. En relación con el tipo de ciudadano, resulta algo complejo dilucidar qué características o elementos priman en la concepción del ciudadano ideal y determinar el rol de la EMS en ello. Máxime si se considera a los organismos financieros como quienes tienen la capacidad discursiva de emitirlos, evidentemente desde la concepción de una óptica empresarial (en términos de inversión), pues los denomina “nuevos gastos públicos” (Banco Mundial, 1996, p. 108).

Giroux (1986) explica todo este actuar a la luz de la teoría de la reproducción, resistencia y correspondencia, aduciendo que las escuelas como instituciones, sólo pueden ser comprendidas a través del análisis de su relación con el Estado y la economía. Dice, además, que el propósito educativo de la integración de una clase social a la sociedad puede obtenerse preparando a la mayoría de los niños para un futuro desigual, y asegurando su subdesarrollo

personal. Asimismo, señala a las escuelas como proveedoras de conocimiento y capacitación necesarias para las diferentes clases y grupos sociales, con el fin de ocupar sus lugares respectivos en una fuerza de trabajo estratificada por clase, raza y sexo.

Esto parece cobrar sentido cuando el mismo Giroux destaca la clasificación por rango de los alumnos hecha por las escuelas como instituciones, tratando y enseñando a las minorías de clase y de color de manera muy diferente que sus contrapartes de clase media y alta. De esta manera, los estudiantes de clase trabajadora son socializados para empleos de bajo nivel con mínimos requerimientos de habilidades y competencias cognitivas, es decir, no todos son socializados para los mismos patrones de trabajo. Entonces, la educación a través de sus relaciones escolares, funciona para producir estudiantes con actitudes e inclinaciones que los hacen dóciles y receptivos a los imperativos de la economía capitalista y, bajo esta perspectiva, las fuerzas económicas “determinan” las funciones de las diferentes instituciones, en particular de la escuela.

#### **4.4.2.1 Recapitulando: “el concepto”**

Hasta este punto se trató lo relativo a las características que denotan al perfil de persona sobre la “ciudadanía mundial”. Sin embargo, creo importante precisar que, a partir de lo descrito, ese ideal de persona esperada es definida por el Banco Mundial como un producto (1996, p. 149), mientras que la OCDE (1994b) le define como un consumidor. A continuación un extracto discursivo de la OCDE:



La experimentación creciente con la elección de escuela por los padres es otra característica de las reformas educacionales recientes, especialmente en Australia, Chile, los Estados Unidos, Inglaterra, Nueva Zelandia, los Países Bajos y Suecia. Esta tendencia se debe a una perspectiva de la educación más orientada al mercado, en que los consumidores (padres y alumnos) eligen entre los proveedores (escuelas e instituciones), y a la actitud "exigente" de un número cada vez mayor de padres y alumnos, que ya no aceptan que se les asigne a una escuela pública determinada sino que quieren tomar sus propias decisiones (1994b, p. 136).

Por su parte, el Acuerdo 442 lo describe como un usuario de servicio (SEP, 2008 a, p. 16), mientras que la UNESCO define que es educado para la interculturalidad y para el entendimiento internacional (2015, p. 49). Ahora bien, estos términos adjetivan al perfil del ciudadano con una visión empresarial, pues se les refiere como cliente, usuario, consumidor.

Controversialmente, es también concebido y tratado como un individuo homogéneo y homogenizante, al ser evaluado con los mismos instrumentos y criterios estandarizados. Es decir, aun cuando se reconoce la existencia de variables determinantes del logro y el fracaso escolar, tales como: la desigualdad social, las propias características de vida de los estudiantes de zonas rurales e indígenas, motivación y rasgos individuales (SEP, 2008a, pp. 49 y 50), así como situaciones contextuales (Colegio de Bachilleres 2016, p. 93), éstos son evaluados a través de desempeños finales (SEP, 2008a, p. 30).

Hablando del individuo, Giroux (1985) afirma que tal educación centrada en la competencia y el individualismo encuentra eco en el seno de una cultura clase-mediera, pues es considerada como distintiva de ascenso social, forjada en la competencia, mientras que la aproximación al conocimiento en la clase trabajadora se construye en los principios de solidaridad y del compartir. Agrega, asimismo, que es tarea de los educadores descubrir los intereses ideológicos de la educación oficial.

Por otro lado, un ejemplo que revela la descripción “del otro” estudiante idóneo o ideal, es el siguiente extracto, donde se hace alusión a una persona pasiva, adiestrada, alineada y acrítica, en cuya formación intervienen las instituciones en su rol de socializadoras: “si las instituciones preparan a sus alumnos en términos del sistema de normas, su evaluación y certificación serán un proceso natural, derivado de la formación recibida en la escuela” (SEP, 2008a, p. 40).

El Nuevo Modelo Educativo recalca la importancia de las instituciones al servir de articulación y engranaje, de forma que puedan incidir en la conformación de una comunidad que sea conducida con: “una visión, objetivos y metas acordadas mediante el trabajo colaborativo” (SEP, 2017, pp. 101 y 102). Considero que estos dos últimos párrafos hablan de lo mismo, sólo que el primero refiere al individuo y el segundo a la sociedad; pero en ellos evidencian la caracterización de “idoneidad” al aludirles como entes proclives a ser “conducidos”.

Creo justo recurrir a Freire (1985, p. 88), quien bajo el concepto de “la práctica domesticadora”, habla de la orientación de las instituciones para preparar un proceso de normalización o naturalización. Es decir, su tarea les conlleva a aceptar sin cuestionar las disposiciones consideradas adecuadas para determinado fin. Althusser (1970) es más incisivo en ese sentido, pues afirma que la escuela acoge a los niños desde muy pequeños, y a partir de ahí inicia un proceso ideológico ejercido por el Estado, el seno familiar y el escolar, hasta que más o menos ocho años después, una enorme masa de muchachos ingresa “en la producción”, siendo precisamente ellos los obreros y campesinos pobres.

La otra parte que continúa estudiando, pronto acaba su camino y pasa a engrosar los cuadros pequeños y medios: empleados, funcionarios, burgueses de todo tipo; mientras una tercera parte se convierte en “intelectuales del trabajador colectivo”, “agentes de explotación”, “agentes de represión” y “profesionales de la ideología” (Althusser, 1970, p. 15). Así, cada grupo está bien provisto en la práctica de la ideología adecuada acorde al papel que va a desempeñar en una sociedad de clases: un papel de explotado, papel de agente de explotación, agentes de represión o profesionales de la ideología. Todo bastante bien articulado.

## CONCLUSIONES

En un discurso argumentativo, no se puede suponer que las fuerzas que confluyen en su formulación actúan de manera imparcial, sobre todo si se considera el sentido que cobran las palabras al ser dichas en términos de quién es el emisor, y quién el receptor. Por ello, considero que desde una posición de poder o privilegiada, se emiten planes, acciones y políticas educativas con una finalidad muchas veces no enunciada de forma explícita, algo que ya mencionaba Giménez (1983).

Por tal razón, este proyecto de investigación pretendió dar respuesta a las preguntas de investigación planteadas: ¿Cuáles son los objetivos de la educación media superior en los discursos internacionales y nacionales?, ¿Cuál es el discurso político de los organismos internacionales en torno a la ciudadanía que se espera fortalezca el Estado mexicano en la educación del nivel medio superior?, ¿Cuál es el perfil de ciudadanía idónea según el modelo económico neoliberal que se perfila en las políticas nacionales de la educación media superior en México?

Por supuesto que se podría argumentar que dichos cuestionamientos son claros y visibles en los documentos, pero, volviendo al objetivo y metodología del análisis del discurso, lo que se pretende es dirimir y distinguir un discurso alterno que evidencia otra intencionalidad. En relación a ello, fue posible notar un discurso emitido por una clase dominante que no se deja ver pero se percibe a través de algunos extractos; ella se dirige a las masas, y esa masa entra en un juego de poder al ver reflejados sus intereses de clase. Ese discurso hegemónico se

presenta a través de varios elementos, de estrategias argumentativas, tanto explícitas como implícitas, en los discursos nacionales e internacionales.

En el análisis cronológico de los mismos (corpus), fue posible evidenciar la estructuración de todo un proyecto global que busca o promueve la homogenización del conocimiento a través de evaluaciones estandarizadas, principios, normas y valores comunes en donde, en apariencia, pugna por la promoción de la igualdad pero su pretensión real son los “cambios y transformaciones” para que todo siga igual. Esto puesto que, a través de la cultura del mérito (y ante una desigualdad de oportunidades), no todos tienen las mismas posibilidades de éxito.

En otro orden de ideas y retomando los cuestionamientos que versan acerca de los objetivos de la EMS, los cuales se evidencian (discurso explícito) en los discursos nacionales e internacionales, se puede decir lo siguiente:

1. La Educación Media Superior dice tener tres funciones: formativa, propedéutica y de formación para el trabajo.
2. Estas tres funciones conllevan un fin primordial: el de educar para el desarrollo. Aunque desde antes se recalca que era para la paz, para lograr la movilidad social, para la sostenibilidad y empleo, considero que estos no son más que discursos engañosos o distractores, pues lo que se pretende es aumentar la productividad del trabajador en beneficio del mercado y, en la concepción de quien emite estos discursos, el éxito está no en el arte ni en la ciencia, sino en lo útil y productivo. De esta manera, se

denota la supremacía del mercado y su complacencia en el terreno educativo.

3. Ello se manifiesta en repetidas ocasiones cuando menciona la urgente necesidad de vincular la educación al sistema productivo, al asumir que el éxito está en preparar individuos de acuerdo a las necesidades del mercado, de adaptar planes o programas según lo estimen las empresas, sustentados en un sistema de normas laborables.

Esa proclamación que versa sobre los objetivos de la EMS, muestra la reiterativa “sugerencia” de vincular la educación al sistema productivo, aunado a un discurso político que se cierne en torno a una sociedad y ciudadanía concebida desde los organismos internacionales. Dichos organismos discursivamente promueven una sociedad de conocimiento con más y mejores oportunidades de educación y de empleo para todos y todas (UNESCO, 1990); sin embargo, materializadas en reformas estructurales satisfacen una economía de mercado que plasma ideologías, filosofías y objetivos.

Pues bien, el análisis permitió reconocer que la sociedad y ciudadanía por la cual realmente se pugna, es aquella sociedad concebida desde una ideología occidental, eurocéntrica y hegemónica, donde se promueven valores tales como el individualismo frente al colectivismo, la competencia frente a la solidaridad, la optimización de los recursos, la certificación de las instituciones como un mecanismo de legitimación de las políticas educativas y del enfoque por competencias, y la educación oficial como la panacea para la certificación de competencias y saberes, por mencionar sólo algunas. Para ello, requiere de

personas que no cuestionen (“avancen ordenadamente” [SEP, 2008a, p.1]) y asuman como posibles el éxito dentro de la productividad, tal como se señaló anteriormente en el Acuerdo 442, (SEP, 2008a, pp.7, 39, 40).

Controversialmente, presenta a una sociedad portadora y poseedora de conocimientos, convirtiéndose así en moneda de cambio (UNESCO, 2000). Inclusive, se alude al riesgo de mercantilizarle; sin embargo, al mismo tiempo en la práctica, se potencian en mayor grado los desempeños respecto al conocimiento. También se evidencia un discurso que argumenta las ventajas y beneficios de entrar a esa dinámica propia de la globalización; aun cuando también reconoce que ha traído problemas, la mayor parte del discurso se centra en lo primero. Esa nueva sociedad requiere de un ciudadano que comulgue, acepte y asuma como una verdad absoluta estos dichos o argumentos, precisiones e imprecisiones.

En el decir del Acuerdo 442, estima que un país con población calificada se beneficiará de las bondades de la inversión internacional. Sin embargo, no se considera una realidad social palpable, pues en una economía de mercado, esta inversión se decantaría hacia aquellos países con educación mínima o básica y con salarios ínfimos. Es decir, ante la oferta y demanda, las empresas y compañías manufactureras, por ejemplo, no se inclinan por los países con niveles educativos altos, sino por aquellos con salarios bajos.

En relación con ello, el Acuerdo 442, aun cuando habla de la calidad en la educación recibida por el estudiante, también considera la necesidad de invertirlo, demostrando con ello que el conocimiento y el desarrollo cuestan, y al tener un

precio, la igualdad de oportunidades simplemente no existe. Por ello, considero necesario recapitular acerca de la manera como se fue articulando una idea de educación planteada en los inicios del periodo analizado, “para todos”.

Para ello, se consideró necesario recurrir a un documento sumamente importante que emitió el BM. Es decir, derivado del análisis de los documentos, se pudo notar el énfasis al inicio de este periodo, en que la educación iba dirigida a todos sin importar su condición social y económica, donde se advirtió como necesario que se incluyeran a los grupos vulnerables y que se adhirieran los países con vías a la modernidad y el desarrollo. De esa manera, se manejó un discurso que permeó a todos los niveles educativos, contribuyendo a fortalecer una ideología por y desde los organismos financieros, así como por organismos culturales como la UNESCO.

Fue tal la aceptación de la iniciativa de vincular la educación a la cuestión empresarial, que en torno a ella se promovió una educación y cultura bajo esquemas de normas laborales a nivel medio superior. Tal vez influyó la sentencia de “que de no hacer caso a las recomendaciones se optaría por los países con mejores condiciones de desarrollo” (SEP, 2008, pp. 9 y 10).

Hasta aquí la educación básica a la cual se alude dice ser para todos; sin embargo, más adelante se reconoce la existencia de condiciones locales o de contextos que inciden en los resultados esperados. Entre esas condiciones o circunstancias se encuentran sus situaciones particulares familiares, sociales y económicas. Aun así, se menciona que independientemente de ello deben de



adquirir las mismas competencias y, por lo tanto, las mediciones y evaluaciones reflejan la verdadera contribución al aprendizaje; a ello le llaman “el valor agregado de las escuelas” (OCDE, 2010, p. 10).

En ese mismo tenor, en una forma de parecer consciente se reconoce la capacidad de elección de los alumnos que dejan la escuela (SEP, 2008a, p. 15) por diversas circunstancias: ya sea por tener otras aspiraciones o por integrarse al mercado laboral, inclusive alude a quienes no alcanzan niveles de logro. En una educación para la ciudadanía mundial –considero- se van descartando los que abandonan la escuela; para ellos, como ya se mencionó, hay que buscarles algo útil e interesante (SEP, 2008a, p. 17), aunque no brinda ejemplos o alternativas.

En ese mismo sentido, cuando se habla de la decisión de “elegir” bachilleratos tecnológicos o profesionales, se atribuye a la preferencia y no a otras razones, como la falta de capacidad de pago ante una educación que, aunque pública y “gratuita”, tiene un costo muchas veces no accesible. Por otro lado, las características definitorias de un ciudadano del mundo: bilingüe o políglota, con certificaciones reconocidas en el mundo, deportista, culto, emprendedor, no es algo accesible a los ciudadanos con sólo el bachillerato, menos aún para quienes desertan. Para estos últimos, en ninguno de los documentos analizados del corpus se abunda al respecto.

Ahora bien, en párrafos anteriores se hizo referencia a la diferencia que existe entre los bachilleratos tecnológicos y profesionales respecto a los generales, así como la concepción que subyace respecto a la movilidad social que

representan. En relación con ello, se podría suponer que existe una educación diferenciada, pues la orientación de los primeros es particularmente laboral y tecnológica al formar un cierto tipo de trabajadores, visionándoles como vital para el desarrollo del país, por estar a la par de las demandas de los mercados. Asumo, en tanto, que este tipo de estudiantes y después trabajadores no pertenecen al ideal de ciudadano exitoso, bilingüe, y otras características ya mencionadas. Por el contrario, este tipo de estudiante emanado de bachilleratos tecnológicos es indispensable al sistema, sí, pero sin grandes posibilidades de movilidad social y presumiblemente de clase baja.

En relación con aquellos alumnos que tienen la posibilidad de acceder a una educación superior, aun cuando se les reconozca como sujetos “potenciales, capaces, eficaces”, tampoco son el ideal del “ciudadano del mundo”, sino que su papel es servir de enlace entre quienes detentan el poder económico y empresarial con la parte técnica. Son útiles y necesarios, tienen alguna posibilidad de movilidad social, presumiblemente conformarían la clase media, algo semejante a lo descrito por Bertolucci (1994).

En ese mismo tenor, creo existe un riesgo que se ha minimizado al grado de asumirlo como natural, y es el hecho de que cuando una persona con aspiraciones y capacidades para seguir estudiando “decide” incorporarse al mercado de trabajo, se produce en ellos un efecto de frustración y, tal vez, lo denominado por Portanteiro (1988, pp.191-196) como “conformismo social”. El autor explica que es la acción que muestran las clases dominantes cuando se logra adecuar la moralidad de las masas a su aparato económico de producción,

evitando de esta manera la posibilidad de movilidad social, pues dice que estas clases dominantes muestran una resistencia al no permitir que ingresen otras esferas sociales (inferiores) a su círculo, aunque su objetivo es integrarlas de acuerdo a su modo.

Algo que no se alude pero tiene sentido es la procedencia académica de quienes fijan las reglas para la educación, presumiblemente no son formados en las instituciones del Estado sino en instituciones privadas y de élite, donde tienen acceso a deportes, lenguas, culturas y todo lo que define a un ciudadano del mundo exitoso en términos económicos. Éstos son los verdaderos “ciudadanos del mundo” (los pocos)... por tanto, quienes cuentan con oportunidades reales de una educación, en sus propios términos, son de clase alta. Así, las políticas que se aplican configuran la caracterización de quienes no forman parte de esa élite, es decir, todas estas condiciones son para las masas, y es esa élite quien requiere de los dos tipos de ciudadanos mencionados previamente.

Bertolucci (1994, pp. 83, 84) describe esta relación entre las distintas clases como aquella en donde sólo algunos estudiantes cumplen satisfactoriamente las condiciones y exigencias académicas, dejando atrás, en el camino, a los muchos estudiantes excluidos por las distintas formas de eliminación. Desde esa perspectiva, pareciera que el sistema educativo tenía como objetivo formar sólo a algunas personas a expensas del fracaso de la mayoría.

Por ello, señalo que el objetivo real de la Educación Media Superior (pública) no es la de preparar para la excelencia y menos aún que la excelencia

sea accesible para todos. La EMS efectivamente se encarga de formar ciudadanos, pero con diferentes características o competencias (no diferenciada en términos de sus particularidades, sino de sus posibilidades y, paradójicamente, lo hace a través de una educación estandarizada y homogénea). Es decir, la construcción del ciudadano ideal expresada discursivamente en los documentos, se contrapone con una realidad.

Es decir, ya el Banco Mundial (1996) se planteaba a la educación como un medio necesario para el desarrollo, en función de lo cual requería vincularla con el sector productivo. Por ello, desde su concepción, debía de proporcionarse este tipo de educación a los estudiantes que poseyeran ciertas características no necesariamente con posibilidades económicas, pero sí deberían ser estudiantes calificados, motivados, capaces y eficaces (BM, 1996, UNESCO, 1990).

Para estos estudiantes la limitante no tenía que ser el no poseer dinero, pero sí su desempeño académico. Ello es importante, pues abre el tema a la posibilidad de logro académico mediante la consecución de recursos como préstamos, becas, préstamos compartidos entre estudiantes y sus padres, dando paso a la legitimación de una educación privada. Para ello, se planeó una educación similar para quienes tuvieran como elección no seguir estudiando o no planearan hacerlo, para quienes su interés fuera incorporarse al trabajo y, por último, para los que no tuvieran posibilidades. Se puede advertir que estos aspectos van en función de sus posibilidades, en su mayoría económicas (no en función de sus posibilidades intelectuales). En mi experiencia, la gran mayoría que opta por no continuar estudiando o por estudiar y trabajar, es por cuestiones económicas y no por

deseo. Para estas personas son las competencias genéricas y las disciplinares básicas.

Reitero que hay un deslinde por parte del Estado, pues la educación no se encuentra al alcance de todas las personas por la razón lógica de no contar con las mismas posibilidades económicas; lo que pone en tela de juicio o contraviene el argumento de la libre elección de estudiar carreras técnicas, universitarias, o no estudiar. Por tanto, la transformación de la sociedad actual a una sociedad de conocimiento trae consigo algunas aristas ocultas o minimizadas que causan tensiones entre los productores, ejecutores y actores del mismo.

La concordancia entre estos documentos evidencia la alineación transversal entre los documentos internacionales, nacionales y locales, reflejándose en un currículum que fija, establece y promueve los aspectos y características del perfil de egreso. El Colegio de Bachilleres se adscribe y sujeta a estos acuerdos materializados en la RIEMS, así como al Nuevo Modelo Educativo, aun cuando este último es el documento más reciente. Sin embargo, dada la diversidad de los diferentes subsistemas, resulta interesante la homologación de saberes, estructuras y perfiles que se concretan en un currículum que evidencia una ideología, una didáctica, y una intencionalidad; todo en un Marco Curricular Común.

A partir de todo este análisis, y de acuerdo a la hipótesis, identifico que ante esta situación el Estado se lava las manos al decir que pone al alcance de todas las personas las mismas oportunidades, de tal manera que si alguien eligiera no

estudiar no iba a ser por falta de oportunidades. Efectivamente, los actuales discursos de las políticas educativas en el Nivel Medio Superior en México, se orientan hacia un mundo globalizado y hacia un modelo civilizatorio neoliberal, en función de lo cual plantean un tipo de ciudadanía particular acorde al proyecto de desarrollo neoliberal segregando a la diversidad del alumnado. Este discurso, en apariencia incluyente, disfraza la exclusión de la diferencia, permea hasta los niveles locales de la sociedad; por lo consiguiente, concluyo y sintetizo de la siguiente manera:

a) La EMS busca discursivamente formar un ciudadano y, por ende, una sociedad que en proyecto se logra aplicando procesos empresariales de evaluación y de enfoque para cumplir con un proyecto de nación en el marco de la globalización. Que esa sociedad permita “avanzar en orden” a sus miembros (SEP, 2008a), con lo que denota una sociedad pasiva y acrítica.

b) Aun cuando reconoce desigualdades sociales, culturales y de género, aduce que es conveniente trabajar y alinear planes y programas de acuerdo a los mercados laborales como la forma idónea para el logro del desarrollo y el combate a la pobreza, el desarrollo sostenible, la paz, entre otros.

c) Que es preciso amoldar una educación según las necesidades del sector productivo a cada persona donde pertenezca.

d) Que el llamado “ciudadano esperado”, tiene diferentes acepciones, pues efectivamente la EMS intenta o promueve una educación cuyas características esperadas son las requeridas por el sector empresarial: pasivo, acrítico, sin conocimientos sólidos, proclives a la inmediatez, pues al parecer son ellos

quienes engrosan la planta productiva. Mientras tanto, “el otro ciudadano”, lo conforman alumnos calificados, capaces, eficaces, motivados, etc., y que, desafortunadamente son los menos en la educación pública, no así quienes tienen la posibilidad (económica) de estudiar un bachillerato internacional, según lo cual se les prepara para otro tipo de capacidades y habilidades (como investigadores), ya que en el decir de la Secretaría de Gobernación (2016), se busca con este bachillerato fortalecer el capital humano de alto nivel.

Entonces, desde esta perspectiva se puede deducir que efectivamente la EMS reproduce desigualdad, pues normaliza el hecho de que muchos no puedan seguir estudiando o, en su defecto, el avance en el acceso y permanencia en la educación se orienta hacia lo tecnológico, “lo útil y productivo”. También considero que en el sistema económico actual, la escuela ayuda no solo a formar, sino a producir personas cual si fuesen mercancías, evidenciando la supremacía del mercado.

Finalmente, podré cerrar este trabajo diciendo que “los ciudadanos del mundo” (líderes, con capacidad económica con vastos conocimientos) demandan de las masas dos tipos de ciudadanos: uno que sirva de enlace (los “capaces”, “calificados”, “motivados”, “potenciales”) entre ellos (arriba) y los otros (de abajo – descritos en la página anterior: acrílicos, que se dejan conducir, pasivos, con conocimientos básicos y esenciales).

En otro orden de ideas, comento que algo que no abordé en la investigación, pero que reviste de vital importancia, son los grupos minoritarios históricamente excluidos (inmigrantes, indigentes, indígenas). También, debo señalar que en un inicio la investigación (documental) contemplaba un apartado que planeaba concretarse en el análisis de la práctica docente para, a partir de ahí, reconocer hasta qué punto un discurso hegemónico se interiorizaba, diversificaba y reproducía al interior de la Escuela. De llevarse a cabo un trabajo de investigación subsecuente, sería recomendable tener presente a Bertely (2000) para un análisis etnográfico.

En concordancia con el análisis etnográfico, sería interesante investigar qué es lo que se sabía, pensaban o suponían en el momento de la incursión del modelo neoliberal los jóvenes de ese entonces; qué papel jugaron los medios de información y si existió o hubo resistencia de su parte ante la implementación del mismo.

Ya para cerrar quiero mencionar que la elaboración de la presente investigación no fue sencilla, pues, desde la elección del tema, la selección de los documentos así como la determinación de la metodología y las consecuentes categorías de análisis fue un proceso arduo y hasta cierto punto extenuante.

Podría decir que una vez logrado lo anterior el trabajo se volvió ligero pero tampoco fue así, pues creo que trabajar con la Metodología del Análisis del Discurso no es sencillo y mayormente considerando además mi escasa experiencia en el campo de la investigación; a ello hay que agregar, como lo



mencioné anteriormente que no encontré abundantes investigaciones que tuvieran que ver con la metodología elegida aplicada a un tema similar al mío.

Puedo decir sin embargo que la investigación realizada me llenó de satisfacción al ver en el cruce de los hallazgos la articulación discursiva en los documentos sujetos de análisis y desde ahí dilucidar la existencia de una ideología educativa que surge en las esferas internacionales, legitimada en la esfera nacional pero acatada y asumida en el plano local.

## BIBLIOGRAFÍA

- Aching, C. (2010). Capitalismo, imperialismo, globalización y neoliberalismo. Contribuciones a la Economía, Madrid, 1–6. Recuperado de <http://www.eumed.net/ce/2010a/>.
- Aguado, T. (2009). El enfoque intercultural como metáfora de la diversidad en educación. Perspectivas y propuestas . Madrid, Editorial Universitaria Ramón Arces. Madrid. Recuperado de [https://www2.uned.es/grupointer/interalfa\\_book+espanol.pdf](https://www2.uned.es/grupointer/interalfa_book+espanol.pdf)
- Alcántara, A., & Zorrilla, J. F. (2010). Globalización y educación media superior en México: En busca de la pertinencia curricular. Perfiles Educativos, 32(127), 38–57. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2010.127.18878>
- Alpízar, L. y Bernal, M. (2003): «La construcción social de las juventudes». Última Década N°19. Viña del Mar, Chile: Ediciones Cidpa.
- Althusser, L. (1970) Ideología y Aparatos Ideológicos de Estado. México, 1970. Comité de publicaciones de los alumnos de la Escuela Nacional de Antropología e Historia.
- Baca, L.; Bokser, J., Castañeda, F. (2000). Léxico de la Política. Léxico de la Política (pp. 50–53). México D.F.: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales. Recuperado de <http://lexicodelapolitica.blogspot.com/>
- Banco Mundial. (1996). Prioridades y estrategias para la educación: exámen del Banco Mundial. Washington, DC: Banco Internacional de Reconstrucción. Recuperado de: <http://documentos.bancomundial.org/curated/es/715681468329483128/pdf/14948010spanish.pdf>
- Bauman, Z. (2001). La globalización. Consecuencias humanas. México, Fondo de Cultura Económica. Recuperado de [https://www.academia.edu/9082388/Globalizaci%C3%B3n\\_y\\_Consecuencias\\_Humanas\\_Zygmunt\\_Bauman](https://www.academia.edu/9082388/Globalizaci%C3%B3n_y_Consecuencias_Humanas_Zygmunt_Bauman)
- Bertolucci, J. (1994). La polarización educativa en México: la elite y la masa. Revista de La Educación Superior, 31(122), 79–93. Recuperado de [http://publicaciones.anui.es.mx/pdfs/revista/Revista122\\_S2A3ES.pdf](http://publicaciones.anui.es.mx/pdfs/revista/Revista122_S2A3ES.pdf)
- Blanco, E. (2014). La desigualdad social en el nivel medio superior de educación de la Ciudad de México. Papeles de Población, 20, 249–280. Recuperado de [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1405-74252014000200009](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-74252014000200009)

- Bobbio, N. (1996). Liberalismo y democracia. México, Fondo de Cultura Económica.
- Buenfil, R. N. (2000). Globalización y políticas educativas en México 1988-1994. Encuentro de lo universal y lo particular. Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México), XXX, 55–92. Retrieved from <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27030303>
- Cabello, A. (2013). On the origins of the globalization process. *Methaodos.Revista De Ciencias Sociales*, 1(1), 7–20. <https://doi.org/10.17502/m.rcs.v1i1.9>. Retrieved from <http://www.ruv.itesm.mx/portal/infouv/boletines/tintero38/pdf/arti/LaAutodireccion.pdf>
- Cázares, Y. M. (2009). La autodirección, la persona autodirigida y sus componentes: definiciones conceptuales. *El Tintero*, 9. Retrieved from <http://www.ruv.itesm.mx/portal/infouv/boletines/tintero38/pdf/arti/LaAutodireccion.pdf>
- CEPAL. (2002). *Globalización y desarrollo*. Santiago de Chile: autor. [https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/2724/2/S2002024\\_es.pdf](https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/2724/2/S2002024_es.pdf)
- Colegio de Bachilleres de San Luis Potosí, (2016). Programa de Desarrollo Institucional. Recuperado de <http://cbslp.edu.mx/images/documentos/PDI-COBACH-impresion.pdf>
- CONEVAL( 2010 ) Rezago educativo. Porcentaje de la población de 16 años o más nacida hasta 1981 con rezago educativo según entidad federativa, 1990-2010. Recuperado de: [https://www.coneval.org.mx/rw/resource/coneval/med\\_pobreza/Rezago\\_educativo\\_Censo\\_2010/rezago\\_educativo\\_2010.pdf](https://www.coneval.org.mx/rw/resource/coneval/med_pobreza/Rezago_educativo_Censo_2010/rezago_educativo_2010.pdf)
- Coraggio, L. (1995) Las propuestas del Banco Mundial para la Educación: ¿Sentido oculto o problemas de concepción? Madrid, 1999 (en prensa). Recuperado de: [https://www.fes-ecuador.org/fileadmin/user\\_upload/pdf/302%20POLSOC2000\\_0369.pdf](https://www.fes-ecuador.org/fileadmin/user_upload/pdf/302%20POLSOC2000_0369.pdf)
- Da Costa, M. (2004). Gentili. ( Coord). Pedagogía de la exclusión. Crítica al Neoliberalismo en educación. México, UACM
- Diez, E. J. (2010). La globalización neoliberal y sus repercusiones en educación.

Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 13, 23–38. Retrieved from <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=217014950003>

Díaz Velázquez, (2009) El estudio sociopolítico de la ciudadanía: fundamentos teóricos Universidad Complutense de Madrid Vol. 3 (1) 2009 Recuperado de: [www.intersticios.es](http://www.intersticios.es) › Inicio › Vol. 3, Núm. 1 (2009) ›

Dávalos, P. (2008). Neoliberalismo político y Estado social de derecho. Recuperado de [www.puce.edu.ec/documentos/NeoliberalismoyEstadosocialdederecho.pdf](http://www.puce.edu.ec/documentos/NeoliberalismoyEstadosocialdederecho.pdf)

Dáros, W. (2002). ¿Qué es un marco teórico? Enfoques, XIV(1),ISSN:1514-6006 Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=259/25912108>

Donnadieu, J. M. (2009). Conversión de Componentes de Autodirección en Competencias Genéricas de Perfil de Egreso de los Estudiantes de la Reforma de la Educación Media Superior. Recuperado [https://repositorio.tec.mx/bitstream/handle/11285/569608/DocsTec\\_10390.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.tec.mx/bitstream/handle/11285/569608/DocsTec_10390.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

Dussel E. (2000) en Lander (comp.) Europa, modernidad y eurocentrismo. La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales Perspectivas latinoamericanas Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. Buenos Aires, Argentina, CLACSO Callao 875, piso 3º 1023

Fanfani, E. (2000). Una escuela para los adolescentes. La escuela constructura de subjetividad. UPE - Buenos Aires. UNESCO. Recuperado de: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000118515>  
<https://docer.com.ar/doc/v105n>

FMI. (2000). La globalización: ¿Amenaza u oportunidad? Abril de 2000 <https://www.imf.org/external/np/exr/ib/2000/esl/041200s.htm>

Fonseca, M.(2004). Gentilli (coord). Pedagogía de la exclusión. Ciudad de México: UACM.

Flores, D. (1994),“El Banco ingreso de México a la OCDE”. En: Revista Mexicana de Comercio Exterior. No. 44. Junio de 1994 p. 523. Recuperado de: <http://revistas.bancomext.gob.mx/rce/magazines/360/22/RCE16.pdf>

Foucault, M. (1970). El orden del discurso. (Primera Edición) Madrid, España, Ediciones La Piqueta. Recuperado de: [http://www.ram-wan.net/restrepo/hermeneuticas/10.el-orden-del-](http://www.ram-wan.net/restrepo/hermeneuticas/10.el-orden-del-discurso.pdf)  
<http://www.ram-wan.net/restrepo/hermeneuticas/10.el-orden-del->

discurso.pdf

- Freire, P. (1976). Educación y cambio. Buenos Aires, Ediciones Búsqueda.  
<http://www.ram-wan.net/restrepo/hermeneuticas/10.el-orden-del-discurso.pdf>  
<http://www.elmayorportaldegerencia.com/Libros/Coaching/%5BPD%5D%20Libros%20-%20Educacion%20y%20cambio.pdf>
- García, J. E. (2003). Legitimación filosófica del discurso sociológico. *Nómadas. Critical Journal of Social and Juridical Sciences*. Retrieved from <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=18100812>
- Gentili, P. (2011). *Pedagogía de la Igualdad Ensayos sobre la Educación Excluyentes*. México, Editorial Siglo XXI. México (p. 185). p. 185.
- Gentili, P. (2004). (Gentili Coord.) *Pedagogía de la exclusión. Crítica al neoliberalismo en educación*. México D.F.: UACM.
- Gentili, P. (1997). El consenso de Washington y la crisis de la educación en América Latina. *Revista Cuadernos de Crítica de la Cultura* 29: 56-65
- Giddens, A. (2007). *Los efectos de la globalización en nuestras vidas. Un mundo desbocado*. Col. del Valle de México DF, Santillana Ediciones Generales. Recuperado de:  
[https://eva.udelar.edu.uy/pluginfile.php/506145/mod\\_resource/content/1/Giddens,%20Anthony%20-%20Un%20mundo%20desbocado.pdf](https://eva.udelar.edu.uy/pluginfile.php/506145/mod_resource/content/1/Giddens,%20Anthony%20-%20Un%20mundo%20desbocado.pdf)
- Giménez, G. (2002). Globalización y cultura. *Estudios Sociológicos*, El Colegio de México, A.C. Distrito Federal, México. mXX, 23–46. Retrieved from <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=59805802>
- Giménez, G. (1983). *El análisis del discurso político-jurídico*. Capt. V de Poder, Estado y Discurso. México: UNAM
- Giménez, G. (1980). *Análisis del discurso político* (U. V. Centro de Investigaciones Lingüístico-Literarias, Ed.). Recuperado de:  
<https://cdigital.uv.mx/bitstream/handle/123456789/5919/19803P55.pdf?sequence=2>
- Gimeno, J. (2010). ¿Qué significa el currículum? (adelanto). *Sinéctica*, (34), 11-43. Recuperado en 01 de febrero de 2020, de [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1665-109X2010000100009&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X2010000100009&lng=es&tlng=es)
- Giné, C., Duran, D., Font-Roura, J., & Miquel, E. (2009). *La educación inclusiva*.

De la exclusión a la plena participación de todo el alumnado. Barcelona, Horsori Editorial. Recuperado de:

[https://www.researchgate.net/publication/262753152\\_Gine\\_C\\_Duran\\_D\\_Font\\_J\\_y\\_Miquel\\_E\\_Eds2009\\_La\\_educacion\\_inclusiva\\_De\\_la\\_exclusion\\_a\\_la\\_plena\\_participacion\\_de\\_todo\\_el\\_alumnado\\_Barcelona\\_Horsori\\_Editorial\\_p\\_p\\_182](https://www.researchgate.net/publication/262753152_Gine_C_Duran_D_Font_J_y_Miquel_E_Eds2009_La_educacion_inclusiva_De_la_exclusion_a_la_plena_participacion_de_todo_el_alumnado_Barcelona_Horsori_Editorial_p_p_182)

Giroux, H.; Penna, A. (1979). Educación Social en el aula. La dinámica del currículum oculto. Teoría e Investigación en Educación Social. Barcelona, Paidós, p. (1990) p.7, 21–42. Recuperado de:  
<https://es.scribd.com/doc/308719878/Henry-Giroux-Educacion-Social-en-El-Aula>

Giroux, H. (1985). Cuadernos Políticos, n 44,“. Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación: un análisis crítico.” México, Editorial Era.

Giroux, H. (1986). Más allá de la teoría de la correspondencia. México D.F., E. Caballito (Ed.), La nueva sociología de la educación. México D.F.

Giroux, H. (2004). Teoría y Resistencia en Educación. Siglo XXI. (Sexta Edición) México, UNAM.

Giroux, H.; Penna, A. (1979). Educación Social en el aula. La dinámica del currículum oculto. Teoría e Investigación en Educación Social, Interculturalidad en América Latina. Prospectiva, (21), 271.  
<https://doi.org/10.25100/prts.v0i21.929>

Gruppi, L. (1978). El concepto de hegemonía en Gramsci . México. (E. de C. Popular, Ed.). Recuperado de:  
<http://www.gramsci.org.ar/GRAMSCIOLOGIAS/gruppi-heg-gramsci.htm>

Guevara, I. (2002). La Educación en México Siglo XX . Textos breves de Economía. UNAM. Instituto de Investigaciones Económicas, Editorial M. Á. Porrúa, ISBN 970-701-263-3 Recuperado de:  
<http://ru.iiec.unam.mx/1531/1/LaEducEnMex.pdf>

Gupta, A. (2015). Antropología del Estado. México. Fondo de Cultura Económica.

Gutiérrez, L. A. (2009). El devenir de la educación media superior. El caso del Estado de México. Tiempo de Educar, 10, 171–204. Retrieved from  
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=31113164007>

- Habermas, J. (1988). ¿Cómo es posible la legitimidad por vía de legalidad? Cuadernos de Filosofía del Derecho, Doxa. N. 05 (1988). ISSN 0214-8876, pp. 21-45. Recuperado de:  
[https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/10864/1/Doxa5\\_02.pdf](https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/10864/1/Doxa5_02.pdf)
- Hernández, L. (2015) México, líder de la OCDE en salones atiborrados. Diario El Excelsior. (26 de Noviembre de 2015). Recuperado de:  
[www.excelsior.com.mx › nacional › 2015/11/26](http://www.excelsior.com.mx/nacional/2015/11/26)
- Hobsbawm, E. (1999). Primer mundo y tercer mundo después de la guerra fría. Revista CEPAL, 67, 7–14. Recuperado de: biblioteca.hegoa.ehu.es › downloads › system › pdf
- Huerta, M. G. (2005). El neoliberalismo y la conformación del Estado subsidiario. Política y Cultura, pp. 121–150. scielomx. Recuperado de:  
<https://www.redalyc.org/pdf/267/26702406.pdf>
- INEGI (2015) Encuesta Intercensal 2015). Escolaridad - Cuéntame de México – Inegi. Recuperado de: [cuentame.inegi.org.mx](http://cuentame.inegi.org.mx) › Población › Educación.  
<http://cuentame.inegi.org.mx/poblacion/escolaridad.aspx?tema=P>
- Jarque, A. (1999). Estados Unidos en el inicio de la guerra fría: aspectos geopolíticos y económicos. REDEN : Revista Española de Estudios Norteamericanos, 18, 17–18. Recuperado de <https://ebuah.uah.es> › dspace › bitstream › handle
- Jiménez, M. (2008). Aproximación teórica de la exclusión social: complejidad e imprecisión del termino. consecuencias para el ámbito educativo . Estudios Pedagógicos (Valdivia) , Vol. 34, pp. 173–186. scielo.cl . Recuperado [http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0718-07052008000100010](http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052008000100010)
- Kemmis, S (1993) El currículum: más allá de la teoría de la reproducción, (segunda edición) Madrid, Ediciones Morata. con la colaboración de Lindsay Filtzclarence. Recuperado de:  
[https://www.academia.edu/16423286/El\\_Curriculum\\_mas\\_alla\\_de\\_una\\_teor%C3%ADa\\_de\\_la\\_reproduccion-Kemmis](https://www.academia.edu/16423286/El_Curriculum_mas_alla_de_una_teor%C3%ADa_de_la_reproduccion-Kemmis)
- Lagarde, M. (1977), "Identidades de género y derechos humanos. La construcción de las humanas", en VII Curso de Verano. México. 7 y 8 de agosto de 1977. Educación, Democracia y Nueva Ciudadanía, Universidad Autónoma de Aguascalientes.
- Lander, E. (2000) (comp). La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 1–151. Retrieved from

<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/sur-sur/20100708034410/lander.pdf>

Maldonado, A. (2000), Los organismos internacionales y la educación en México. El caso de la educación superior y el Banco Mundial. Perfiles Educativos. vol. XXII, núm. 87, pp. 51-75. Recuperado de:  
<http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v22n87/v22n87a4.pdf>

Mariscal, J. (2005). La construcción de la hegemonía en la definición del arte popular. Sincronía, (3), 10. Recuperado de:  
<http://www.gestioncultural.org/boletin/pdf/bgc12-JLMariscal.pdf>

Martínez, F. (2001). Las Políticas Educativas Mexicanas antes y después de 2001. Revista Iberoamericana de Educación, 27, 35–56. Retrieved from  
<http://www.redalyc.org/pdf/800/80002703.pdf>

Miranda. L. M. (2016). Influencia de las Organizaciones Internacionales en el modelo de desarrollo de los países de América Latina mediante de la educación. 38. Retrieved from  
<http://repository.urosario.edu.co/bitstream/handle/10336/12711/1014253889-2016.pdf?sequence=1>

Montes de Oca, T. (2008). Educación para la ciudadanía en el mundo global y aprendizaje cooperativo en las aulas de educación básica. Universidad de Cádiz. Facultad de Ciencias de la Educación. España. (24), 155–171. Recuperado de:  
<https://rodin.uca.es/xmlui/bitstream/handle/10498/9971/34829003.pdf;jsessionid=2312BA6BCA382245F119D46A450DBF6A?sequence=1>

Muñoz, A. M. (2012). Políticas Educativas en México. Retrieved from Políticas Educativas en México website: <https://es.slideshare.net/AnaMuza/politicas-educativas-en-mexico-15212154>

OCDE. (2010). Acuerdo de cooperación México-OCDE para mejorar la calidad de la educación de las escuelas mexicanas.  
<https://www.oecd.org/education/school/46216786.pdf>

OCDE (2017), Marco de Evaluación y de Análisis de PISA para el Desarrollo : Lectura, matemáticas y ciencias, Versión preliminar, OECD Publishing, Paris. Recuperado de: [https://www.oecd.org/pisa/aboutpisa/ebook%20-%20PISA D%20Framework\\_PRELIMINARY%20version\\_SPANISH.pdf](https://www.oecd.org/pisa/aboutpisa/ebook%20-%20PISA%20D%20Framework_PRELIMINARY%20version_SPANISH.pdf)

Paladino, F. J. (2011). Las estructuras del mundo de la vida moderno frente a la globalización. Una lectura desde las sociologías de J. Habermas y A.



- Giddens. Universidad de Buenos Aires. Papeles de CEIC, 2011(2), 1–37.  
Retrieved from  
<http://search.proquest.com/docview/903782371?accountid=48417%5Cnhttp://site.ebrary.com/lib/bibliotecausa/Top?layout=search&nosr=1&frm=smp.x&p00=Las+estructuras+del+mundo+de+la+vida+moderno+frente+a+la+globalizaci3n.+Una+lectura+desde+las+sociolog3as+de+J.>
- Peter, P. & Olson, J. (2006). Comportamiento del Consumidor y Estrategia de Marketing. México: McGraw Hill
- Popkewitz, T. (1988). Paradigma e ideología en investigación educativa . Las funciones sociales del intelectual. Madrid España (Mondadori, Ed.). ISBN: 84-397-1370-3
- Popkewitz, T. (2000). Sociología política de las reformas educativas. Madrid, España. (Mondadori, Ed.).
- Portanteiro, J. (1988). González y Torres (Coord).n. (pp. 191-196). Gramsci y la educación. Sociología de la educación. Corrientes contemporáneas. México D.F., E. Caballito. (Ed.), Centro de Estudios Educativo A.C. Recuperado de: <https://es.slideshare.net/ablanno/lectura-8-gramsci-3>
- Pujolàs, P. (2002). El aprendizaje cooperativo. Algunas propuestas para organizar de forma cooperativa el aprendizaje en el aula. Universidad de Vic Zaragoza Retrieved from  
<http://www.xtec.cat/~ilopez15/materials/ambitpedagogic/treballcooperatiu/elaprendizajecooperativo.pdf>
- Quijano A. (2000) en Lander (comp.) Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales Perspectivas latinoamericanas Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. Buenos Aires Argentina. CLACSO
- Rizo, A. E. (2006). ¿ A qué llamamos exclusión social ? Polis, Revista Latinoamericana, 15. URL :  
<http://journals.openedition.org/polis/5007> Recuperado de: Recuperado de <https://polis.revues.org/5007>
- Rodríguez, X. (2008). Una historia desde y para la interculturalidad. México,UPN. (ISBN: 978-607-413-013-3). Recuperado de: [https://www.academia.edu/5985042/Una\\_historia\\_desde\\_y\\_para\\_la\\_interculturalidad](https://www.academia.edu/5985042/Una_historia_desde_y_para_la_interculturalidad)

- Rojas, H. (2014). Fines de la Educación Media Superior, asegurar oportunidades de justicia y equidad social. Retrieved from <http://www.educacionfutura.org/fines-de-la-educacion-media-superior-asegurar-oportunidades-de-justicia-y-equidad-social/>
- Rubia, F. A. (2013). La segregación escolar en nuestro sistema educativo. Fórum (10), 47–52. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4688639.pdf>
- Sánchez, A.; Jiménez, M. (2013). Exclusión social : fundamentos teóricos y de la intervención social exclusion. Trabajo Social Global. Revista de Investigaciones en Intervención Social., 3(4), 133–156. Recuperado de: [https://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/30361/TSG%20V3\\_N4\\_9.%20S.AI%EDas%20&%20Jim%E9nez.pdf;jsessionid=14EB60DCC303CDF295E075554E683137?sequence=1](https://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/30361/TSG%20V3_N4_9.%20S.AI%EDas%20&%20Jim%E9nez.pdf;jsessionid=14EB60DCC303CDF295E075554E683137?sequence=1)
- Santander, P. (2011). Por qué y cómo hacer Análisis de Discurso. Cinta de Moebio, 207–224. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso Chile. (Valparaíso Chile). Retrieved from <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=10119954006>
- Segato, R. (2007). Identidades políticas / Alteridades históricas una crítica a las certezas del pluralismo global. RUNA, Archivo Para Las Ciencias Del Hombre, 23(1). <https://doi.org/10.34096/runa.v23i1.1304>
- Segato, R. (2010). Género y colonialidad: en busca de claves de lectura y de un vocabulario estratégico descolonial. SCIELO. Recuperado de: [https://nigs.paginas.ufsc.br/files/2012/09/genero\\_y\\_colonialidad\\_en\\_busca\\_de\\_claves\\_de\\_lectura\\_y\\_de\\_un\\_vocabulario\\_estrategico\\_descolonial\\_ritas\\_segato.pdf](https://nigs.paginas.ufsc.br/files/2012/09/genero_y_colonialidad_en_busca_de_claves_de_lectura_y_de_un_vocabulario_estrategico_descolonial_ritas_segato.pdf)
- Segato, R.(2016) La guerra contra las mujeres. Patriarcado: Del borde al centro. Disciplinamiento, territorialidad y crueldad en la fase apocalíptica del capital. Madrid, España, de la edición, Traficantes de Sueños. Recuperado de: [https://www.traficantes.net/sites/default/files/pdfs/map45\\_segato\\_web.pdf](https://www.traficantes.net/sites/default/files/pdfs/map45_segato_web.pdf)
- SEGOB (2016) Diario Oficial de la Federación. Acuerdo número 08/07/16 por el que se establece el Plan de Estudios del Bachillerato Internacional. Recuperado de: <http://dof.gob.mx/index.php>
- SEGOB (2017) DOF. Modelo Educativo para la Educación Obligatoria. Recuperado de: [https://www.dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5488338&fecha=28/06/2017](https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5488338&fecha=28/06/2017).

SEGOB (DOF 2013) DECRETO por el que se reforman los artículos 3o. en sus fracciones III, VII y VIII; y 73, fracción XXV, y se adiciona un párrafo tercero, un inciso d) al párrafo segundo de la fracción II y una fracción IX al artículo 3o. de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos.  
[http://dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5288919&fecha=26/02/2013](http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5288919&fecha=26/02/2013)

Serrano, J. F. M. (2000) El “ Consenso de Washington” ¿ Paradigma Económico del Capitalismo Triunfante? *Revista de Fomento Social*, 217, 29–45.  
Recuperado de:

<https://www.cepal.org/Mujer/proyectos/gobernabilidad/manual/mod01/13.pdf>

Mària Serrano, J. F. (2000) El “Consenso de Washington” ¿Paradigma Económico del Capitalismo Triunfante? *Revista De Fomento Social*, (217), 29-45.  
<https://doi.org/10.32418/rfs.2000.217.2519>

SEP, (2000 b) Acuerdo 444 por el que se establecen las competencias que constituyen el marco curricular común del Sistema Nacional de Bachillerato.  
Recuperado de:

[http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/10905/1/images/Acu\\_erdo\\_444\\_marco\\_curricular\\_comun\\_SNB.pdf](http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/10905/1/images/Acu_erdo_444_marco_curricular_comun_SNB.pdf)

SEP, (2008 a) Acuerdo 442 por el que se establece el Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad. Recuperado de:  
[http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/10905/1/images/Acu\\_erdo\\_numero\\_442\\_establece\\_SNB.pdf](http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/10905/1/images/Acu_erdo_numero_442_establece_SNB.pdf)

SEP, (2017) Nuevo Modelo Educativo. Recuperado de:  
[https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/207252/Modelo\\_Educativo\\_OK.pdf](https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/207252/Modelo_Educativo_OK.pdf)

Silva, C. (2006). El paradigma de la calidad educativa en el bachillerato. *Nóesis. Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, 15, 69–92. Retrieved from <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=85902904>

Solís, D.; Martínez, C. P. (2012). Todos somos diferentes pero aquí en la escuela todos somos iguales. La educación frente a la diversidad cultural: significaciones y percepciones de la multiculturalidad en escuelas secundarias públicas en la ciudad de San Luis Potosí. Plaza y Valdez-UASLP.

Szurmuk, M., & Mckee, I. (2009). Diccionario de Estudios Culturales Latinoamericanos. In *Diccionario de estudios culturales latinoamericanos*. ;

México : Siglo XXI Editores : Instituto Mora, 2009. 332 p. — (Lingüística y teoría literaria). Recuperado de:  
[https://www.academia.edu/5178926/DICCIONARIO\\_DE\\_ESTUDIOS\\_CULTURALES\\_LATINOAMERICANOS](https://www.academia.edu/5178926/DICCIONARIO_DE_ESTUDIOS_CULTURALES_LATINOAMERICANOS)

Toledo, É. A. (2018). La función del proceso enseñanza-aprendizaje de la historia durante el bachillerato en la formación del futuro ciudadano. Universidad Autónoma del Estado de México. (Tesis doctoral). Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (Valparaíso, Chile). Recuperado de:  
<http://ri.uaemex.mx/bitstream/handle/20.500.11799/95369/Tesis%20Doctorado%20Erik%20Toledo%20Final.pdf?sequence=1>

Torres, A. (2004) Gentili (Coord). Pedagogía de la exclusión. Crítica al neoliberalismo en educación. In Pedagogía de la exclusión. Crítica al neoliberalismo en educación (pp. 188–189). Primera Edición. México, UACM.

Torres, R. M. (1999) Reseña de “¿Que pasó en el Foro Mundial de la Educación?” (Dakar, Senegal, 26-28 Abril, 2000). Perfiles Educativos, (84). Vol. 21 No. 83-84 pp.127-139. Centro de Estudios sobre la Universidad. UNAM. Recuperado:  
[http://www.schwartzman.org.br/simon/delphi/pdf/rosa\\_dakar\\_esp.pdf](http://www.schwartzman.org.br/simon/delphi/pdf/rosa_dakar_esp.pdf)

Toruño, C. (2010). Fundamentos curriculares de la ciudadanía en un estado neoliberal: el caso de sistema educativo costarricense. Revista Electrónica “Actualidades Investigativas en Educación,” 10, 1–25. Retrieved from <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44717910022>

UNESCO (2001) Declaración Universal de la UNESCO sobre la Diversidad Cultural. Recuperado de:  
[http://portal.unesco.org/es/ev.phpURL\\_ID=13179&URL\\_DO=DO\\_TOPIC&URL\\_SECTION=201.html](http://portal.unesco.org/es/ev.phpURL_ID=13179&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html)

UNESCO, (1990) Declaración Mundial sobre Educación para Todos y Marco de Acción. Jomtién, Tailandia. Recuperado de:  
<https://es.slideshare.net/franciscoquispechambi/1-marco-de-accin-jomtien-ept-1990>

UNESCO, (2000) Marco de Acción de Dakar. Educación para todos: Cumplir nuestros compromisos comunes. Dakar, Senegal. Recuperado de:  
[https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000121147\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000121147_spa)

- UNESCO, (2015) Educación 2030: Declaración de Incheón y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4. Incheón, Corea del Sur. Recuperado de:  
<https://www.gcedclearinghouse.org/sites/default/files/resources/245656s.pdf>
- Van Dijk, T. A. (2002). Análisis Crítico del Discurso. *Revista Austral de Ciencias Sociales*, (30), 203–222.  
<https://doi.org/10.4206/rev.austral.cienc.soc.2016.n30-10>
- Vargas, J. (2007). Liberalismo, Neoliberalismo, Postneoliberalismo. *Revista Mad: Revista Del Magíster En Análisis Sistemico Aplicado a La Sociedad*, (17), 4.  
<https://doi.org/10.5354/rmad.v0i17.13938>
- Vasconcelos, J. (2014) *Ulises criollo: la vida de la autor escrita por él mismo*. Alicante : Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes, 2014. : Edición digital a partir de México, Editorial Botas, 1935.  
**URI:** <http://www.cervantesvirtual.com/nd/ark:/59851/bmc709w>
- Vélaz de Medrano, C. (2002). *Intervención educativa y orientadora para la inclusión social de menores en riesgo factores escolares y socioculturales (Primera)*. Madrid, España. Universidad Nacional de Educación a Distancia. Madrid. ISBN : 84-362-4826-0 ...
- Vidales, S. (2009). El fracaso escolar en la educación media superior. El caso del bachillerato de una universidad mexicana. REICE. *Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio En Educación*, 7, 320–341. Retrieved from <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55114094017>
- Villa, L. (2003). Colección: *La Investigación Educativa en México 1992-2002*. COMIE. Programa de fomento a la investigación educativa convocatoria 2002, Primera Edición 2003. Disponible en:  
[http://www.comie.org.mx/doc/portal/publicaciones/ec2002/ec2002\\_v09.pdf](http://www.comie.org.mx/doc/portal/publicaciones/ec2002/ec2002_v09.pdf)
- Villa, L. (2007). La educación media superior ¿igualdad de oportunidades? *Revista de La Educación Superior*, Vol. 36, pp. 93–110. scielomx. Recuperado, de [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0185-27602007000100005&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-27602007000100005&lng=es&tlng=es)
- Villa, L. (2014). Educación media superior, jóvenes y desigualdad de oportunidades. *Innovación Educativa*, 14, 33–45. Retrieved from

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=179430480004>

- Villoro, L. (2019). Tres retos de la sociedad por venir: justicia, democracia, pluralidad. México: Siglo XXI. ISBN: 978-607-03-0124-7
- Viñas, V. (1992). Legitimación y políticas públicas. América Latina Hoy, España, 5. diciembre, 1992, pp. 49-55 Universidad de Salamanca.
- Weber, M. (1979). Comunidades étnicas. In Economía y Sociedad. México D.F.: Fondo de Cultura Económica. Recuperado de:  
<https://www.biblioteca.org.ar/libros/131823.pdf>
- Weiss, E. (2005). Hermeneútica Crítica, una reflexión metodológica, sociológica y epistemológica. Paidea, Revista de la UPN. Recuperado de:  
<http://departamentos.cinvestav.mx/Portals/die/SiteDocs/Investigadores/EWeiss/Otros/EWHermeneutica19832004.pdf>
- Zurbruggen, C. (2007). La «falacia tecnocrática» y la reforma del Estado. a diez años del Informe del Banco Mundial. Revista Nueva Sociedad, 210, 156–172. Recuperado de:  
<https://www.insumisos.com/lecturasinsumisas/Falacia%20sobre%20reforma%20del%20estado.pdf>