



UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL

UNIDAD AJUSCO



✓
"ELEMENTOS DE LA PRACTICA EDUCATIVA QUE
INFLUYEN EN LOS INDICES DE REPROBACION Y
DESERCION ESCOLAR EN EL CEB No. 2
LIC. JESUS REYES HEROLES: UN ESTUDIO DE CASO."

T E S I S

QUE PARA OPTAR EL GRADO ACADEMICO DE

MAESTRA EN PEDAGOGIA

P R E S E N T A :

SANTA LAGUNA SERRANO

BAJO LA TUTORIA DEL MTRO. IVAN ESCALANTE HERRERA

DEDICATORIA

***A: ARTURO, ANDY
Y PAME
POR SU AMOR
Y APOYO***

INDICE

INTRODUCCIÓN	1
--------------	---

CAPITULO I

▪ Análisis de una problemática	3
▪ Planteamiento del problema	8
▪ Justificación del estudio	9
▪ Objetivos	10
□ Limitaciones del estudio	11

CAPITULO II

▪ Hipótesis del estudio	13
▪ Diseño metodológico	13
▪ Cobertura	
Población	14
Muestra	15
Instrumentos para la recolección de información	18
▪ Plan de análisis	19
Causas de la reprobación según los alumnos y los maestros	19
La deserción vista por los desertores	20

CAPITULO III

▪ Marco Conceptual y Teórico	21
Reprobación escolar	21
Deserción escolar	23
Práctica docente	24
Currículum	26
▪ Paradigmas que sustentan la investigación	30
Paradigma Humanista	31
Fundamentos epistemológicos del Humanismo	32
Supuestos teóricos del Humanismo	33
Aplicación del Paradigma Humanista al contexto educativo	34

- Conceptualización de la enseñanza	35
- Concepción del alumno	37
- Concepción del maestro	37
- Concepción del aprendizaje	38
▪ Paradigma Constructivista	39
Fundamentos epistemológicos del Constructivismo	40
Supuestos teóricos del Constructivismo	41
Aplicación del Paradigma Constructivista al contexto Educativo	43
- Conceptualización de la enseñanza	43
- Metas y objetivos de la educación desde este paradigma	46
- Concepción del alumno	47
- Concepción del maestro	48
- Concepción del aprendizaje	49
- Estrategias de enseñanza desde esta perspectiva	50

CAPITULO IV

▪ Contexto del estudio	54
El Bachillerato	55
El Bachillerato en México: Antecedentes	56
Orígenes en México	58
▪ El CEB. No. 2 Lic. Jesús Reyes Heróles: Una institución nueva	73
La construcción actual del currículum en el CEB. No. 2	82
La Dirección y Subdirección del CEB	87
Control Escolar	89
Manejo Financiero de la Institución	90
Las academias como espacio académico poco explorado	91
Los docentes como un universo heterogéneo	94
Los alumnos del Bachillerato como un universo aún más heterogéneo.	100
▪ Investigaciones en torno al problema	107

CAPITULO V

▪ Presentación y análisis de los resultados	113
Datos generales	113

Situación socioeconómica	116
Entorno familiar	118
Hábitos de estudio	120
Entorno escolar	127
Aspectos pedagógicos	129
Manejo del tiempo libre	136
▪ La reprobación vista por los docentes	136
▪ La deserción vista por los desertores	143
▪ Consideraciones finales	145
□ BIBLIOGRAFÍA	150

INTRODUCCIÓN

En el presente estudio se explorará un campo que ha sido estudiado desde distintos ángulos, pero que a pesar de ello nunca se agota el enorme caudal de experiencias que exigen ser abordadas como objetos de estudio fundamentados desde la teoría; ese campo es el educativo. Ambito que resulta inagotable por los constantes cambios en su estructura y los fines que persigue; no así por sus procesos internos que a veces parecen inamovibles a pesar de los cambios externos.

Una de las preocupaciones centrales durante mi ejercicio docente en el CEB No. 2 ha sido conocer de manera más profunda con elementos teóricos, cuáles son las razones por las que nuestros alumnos abandonan la institución en los primeros semestres o en los semestres intermedios, cuando han demostrado ciertas aptitudes que tal vez no los haga sobresalientes, pero sí poseedores de un potencial poco explotado y explorado por nosotros.

Con frecuencia no nos detenemos a pensar en las consecuencias que tendrá una práctica docente poco comprometida e irreflexiva; si esto ocurriera probablemente un menor número de alumnos estaría destinado al fracaso escolar. Esto aunado a situaciones de diseño y desarrollo curricular que no son incluyentes sino excluyentes, es decir, que no toman en cuenta la experiencia, la opinión y el desempeño docente, por el contrario sólo se imponen como modelos a seguir, modelos que resultan nocivos; porque sólo nos dedicamos a "ejecutar" lo establecido, descartando con ello la posibilidad de involucrarnos en una parte importante del proceso de enseñanza-aprendizaje.

El trabajo no esta orientado a brindar soluciones a la problemática que se presenta en el CEB No. 2, por el contrario, se limita a hacer algunas recomendaciones finales con un carácter más reflexivo que prescriptivo. Las pretensiones finales que sugieren y que podrían esperarse de este trabajo son, el despertar la inquietud por hacer de la escuela y de nuestra propia práctica

educativa un laboratorio en el cual no sólo se explore lo dado sino lo posible de realizar en aras de mejorar la calidad de formación de nuestros educandos.

Los temas que vamos a tratar, en la presente investigación pretenden dar una visión holística de la situación que prevalece en esta institución educativa, sin descuidar los procesos internos que se generan al interior de ella. En el primer capítulo se ubica el objeto de estudio de manera espacial y temporal, explicando con toda profusión cual es la situación actual que prevalece en la institución, así como los objetivos que se pretende alcanzar con esta investigación.

En el capítulo II, se ubica al objeto de estudio en el contexto concreto de la dinámica social, haciendo un recorrido histórico breve de cómo surge el Bachillerato en México, hasta las condiciones en las cuales surgió el Bachillerato en cuestión, así mismo se hace un recuento de los cambios que se han operado en él y de cómo éstos no han generado situaciones más satisfactorias para la institución en términos de eficiencia terminal.

El capítulo III, se ocupa del marco conceptual y teórico, en el se define puntualmente el significado que cada una de las categorías de estudio adquiere en este contexto investigativo, así como, los paradigmas que le dan el sustento teórico.

En el capítulo IV se describe el diseño metodológico de la investigación, y el plan de análisis que se tiene previsto para hacer la interpretación de los datos obtenidos de la encuesta, la cual tuvo como principal objetivo permitir un mayor acercamiento al fenómeno estudiado; resultados que al mismo tiempo fueron enriquecidos con las entrevistas a maestros y alumnos desertores.

En la parte última del trabajo se hacen algunas consideraciones, que son sólo esas consideraciones que intentan no solucionar el problema, sino llamar la atención sobre un fenómeno que se recrudece cada vez más, y que no sólo es resultado de factores externos sino también internos.

CAPITULO I

ANALISIS DE UNA PROBLEMÁTICA.

La educación es algo más que una mera transmisión de información, en ella se da un intercambio simbólico y comunicativo en torno a la información determinado por ciertos procesos de culturización. La educación, como proceso social, debe no sólo informar sino formar al sujeto, introyectando en él, el deseo de aprender, pero no como un **consumo pasivo y deglutinador de información**, sino con una noción formadora que le permita potenciar sus capacidades como ser humano. Este proceso educativo se lleva a cabo en la escuela, donde se pule el proceso de socialización iniciado por la familia, legitimando el conocimiento, así como las formas de convivencia socialmente aceptadas.

La escuela no es una institución ajena al acontecer social, económico, cultural y político; por el contrario, en una sociedad tan compleja como la mexicana, resulta difícil atribuir a un solo factor la problemática educativa, como es el caso de la reprobación y la deserción escolares en el nivel medio superior, fenómenos difíciles de abordar, dadas sus implicaciones sociales, económicas, culturales, psicológicas e institucionales, intrínsecamente relacionadas que dan como resultado un complicado mosaico de trasfondo que, por cierto, no es privativo de este nivel escolar.

Consideramos que los problemas académicos más relevantes que afronta la educación media superior son el bajo rendimiento escolar, la reprobación y la deserción que se manifiestan a través de diversos indicadores como son la eficiencia terminal, y los resultados de la aprobación-reprobación en cada ciclo escolar (eficiencia interna). En esta situación se conjugan, además de las aptitudes e intereses de los alumnos, la labor del maestro, así como una diversidad de factores institucionales y sociales.

La eficiencia terminal se refiere al porcentaje de alumnos que terminan el nivel educativo sin considerar el tiempo que les tome concluirlo. En este

renglón, los siguientes datos reflejan la situación de este nivel escolar en el Distrito Federal (Cuadro 1).

Cuadro 1

Eficiencia terminal en el Distrito Federal

1986-87	1987-88	1988-89	1989-90	1990-91	1991-92	1992-93	1993-94	1994-95	1995-6
54.4%	64.0%	64.5%	58.5%	63.7%	66.4%	61.1%	59.9%	50.3%	55.6%

Fuente: Indicadores Educativos 1976-1996. SEP. Serie Histórica.

Estos datos resultan significativos si consideramos, por ejemplo, el último dato, es obvio que apenas un poco más de la mitad de los alumnos concluye sus estudios; es decir, aproximadamente un 44.4% ve anuladas sus posibilidades de acceder al siguiente nivel educativo.

Otro indicador igualmente importante es el índice de deserción escolar, el cual expresa el porcentaje de alumnos que abandonan las actividades escolares antes de terminar algún grado (cuadro 2).

Cuadro 2

Deserción escolar en el Distrito Federal

1986-87	1987-88	1988-89	1989-90	1990-91	1991-92	1992-93	1993-94	1994-95	1995-96
14.2%	11.2%	15.1%	18.1%	11.3%	15.9%	13.5%	16.7%	13.7%	17.1%

Fuente: Indicadores Educativos 1976-1996 SEP. Serie Histórica.

Aunque con variaciones a través de la década en estudio, los datos obtenidos muestran que en un ciclo escolar dos de cada 10 o 15 alumnos, aproximadamente, abandonan las aulas por motivos económicos, familiares o culturales.

Por otra parte, el índice de reprobación da cuenta del porcentaje de alumnos que no han obtenido los conocimientos suficientes establecidos en los planes y programas de estudio de cualquier grado o curso y que, por lo tanto, se ven en la necesidad de repetirlo (cuadro 3).

Cuadro 3

Índice de Reprobación en el Distrito Federal

1986-87	1987-88	1988-89	1989-90	1990-91	1991-92	1992-93	1993-94	1994-95	1995-96
55.25%	60.8%	54.5%	56.9%	58.6%	44.6%	54.8%	55.8%	61.2%	59.9%

Fuente: Indicadores Educativos 1986-1996 SEP. Serie Histórica.

Este índice puede ser claro reflejo de una deficiente estructura curricular, o quizá de programas de estudio de vasto contenido, pero carentes de elementos prácticos que los vinculen con la vida cotidiana; de una relación pedagógica desvalorizante, de un divorcio entre las expectativas de los alumnos y los objetivos del bachillerato, de una carencia de recursos económicos que impiden el acceso por parte del alumno a información científica, de un ambiente familiar no propicio para el desarrollo educativo del individuo, de un clima cultural limitante, etcétera.

A partir de este esquema general, nuestro interés se basa en el caso del Centro de Estudios de Bachillerato No.2 Lic. "Jesús Reyes Heróles", institución en la que he laborado los últimos 13 años, y donde he observado con creciente

desilusión, que los problemas más constantes son la reprobación y la deserción, entre otros, a pesar del cambio frecuente de sus planes de estudio.

Los índices analizados ponen de manifiesto una serie de insuficiencias tanto estructurales como institucionales para abatir el problema. Sin visos de mejora, éstos indicadores se convierten en el principal motivo de la presente investigación, sin perder de vista los factores externos que influyen en ellos.

El presente estudio busca identificar las variables que influyen en la gestación de esta problemática, a partir del análisis de los procesos de trabajo escolar, la relación pedagógica entre alumnos y maestros, la estructura y práctica del currículum, sobre todo de las materias que muestran mayor índice de reprobación, elementos que se consideran como confluyentes.

En una estadística que el Instituto Nacional de Geografía e Informática solicitó al CEB, se presentan los datos del ciclo escolar 1996-1997. Los cuales reflejan, no solo problemas de deserción escolar, altos índices de reprobación en determinadas materias, específicamente en los semestres iniciales, sino también, la situación irregular de los alumnos que egresan.

Un análisis detallado de los datos presentados permite identificar lo siguiente: El total de la población que ingresó al CEB en el ciclo mencionado, ascendió a 582 alumnos, de los cuales el 65% son mujeres y 35%, hombres. De este total, 548 se mantienen al término del primer semestre, lo que indica una deserción de sólo el 6%, principalmente del sexo femenino.

Pero aún cuando el índice de deserción es bajo al final del primer semestre, los síntomas de un mal más agudo, que llevará a los alumnos a una futura deserción, empiezan a aparecer. De cómo empieza a gestarse esta situación nos hablan los siguientes datos. El índice de aprobación de todas las materias durante los dos primeros semestres es de sólo el 12.68%; es decir, únicamente 69 alumnos están en situación regular, en tanto que 479, que representan el 87%, presenta de una a cinco materias reprobadas.

Al iniciar el segundo año, la población inicial empieza a disminuir en forma acelerada, de modo que de los 582 alumnos que ingresan a la Institución, sólo continúan 232, que representan el 40% de la población inicial. Esta cifra vuelve a presentar variaciones al final, arrojando un promedio de deserción de 16.5% (33

alumnos menos). La situación de los que permanecen no es muy halagüeña, si se sabe que el 38.1% tiene una situación regular (76 alumnos), es decir, sin adeudo de materias, y que el 62% (123 alumnos) adeudan de una a cinco materias.

Al iniciar el tercer año, los ocho grupos existentes se dividen en las denominadas **capacitaciones para el trabajo**, cuyo objetivo es justamente preparar al alumno para que tenga la opción de incorporarse al mercado de trabajo o bien continuar con estudios superiores. (Cuadro 4)

Cuadro 4

Capacitaciones a partir del 5º. Semestre

Núm.de Grupos	Total de alumnos	Capacitación
4	80	Iniciación a la Práctica Docente
2	39	Contabilidad
2	59	Informática

En este orden de presentación, la situación es la siguiente: la primera capacitación presenta un índice de deserción final del 11.3%; y el 55% aprueba todas las materias, en la segunda, la deserción es del 18%, cifra considerable, si la comparamos con la de Iniciación a la Práctica Docente que cuenta con el doble de grupos. En Contabilidad sólo nueve alumnos son regulares, es decir, el 28.1%

del total y 71.9% tiene de una a cinco materias reprobadas. En la tercera capacitación, la deserción es mínima: 1.7%; los alumnos regulares representan el 27.6%, en tanto que el 72.4% reúne en su haber de una a cinco materias reprobadas.

Lo antes expuesto pone de manifiesto la complejidad de una situación educativa concreta que, desde luego, no puede generalizarse a todo el nivel medio superior, pero que sin duda, abre un espacio de reflexión y problematización.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.

El análisis expuesto en el apartado anterior, permitió el planteamiento del siguiente problema, así como, de las hipótesis de trabajo que orientarán la investigación.

Problema:

¿Qué elementos de la Práctica Educativa influyen en la reprobación y deserción escolar en el CEB No. 2?

Hipótesis de trabajo:

1. El desarrollo psicopedagógico del curriculum, así como el contenido de los programas que lo integran inciden en los altos índices de reprobación y deserción escolar.
2. La práctica docente influye en los altos índices de reprobación.

JUSTIFICACIÓN DEL ESTUDIO

La situación descrita en el apartado de análisis, se ha generado gradualmente en el CEB y en ella interviene una multiplicidad de factores, que justamente se identificaran a través de este proceso de investigación, el cual se inicia con una gran inquietud, pero poco clara en términos de selección de uno de los muchos problemas que se pueden plantear en torno a dicho Centro de Estudios. Sin embargo, a medida que se avanzó en el contenido y el análisis de los materiales proporcionados en la maestría en Pedagogía, esta compleja red de situaciones empezó a tomar forma, para concretarse en un objeto de estudio que puede claramente ubicarse dentro de este amplio espectro.

El interés por estudiar cómo se generó esta problemática de deserción y reprobación escolares obedeció, en primer lugar, a que es en este Centro donde he desarrollado la mayor parte de mi labor docente y, en segundo lugar, a la convicción de que si bien es cierto que esta investigación no solucionará el problema en su totalidad, sí representa un buen intento para identificar los factores que inciden directa o indirectamente en esta situación.

En esta aproximación investigativa se ubican como ejes de análisis la reprobación, el rendimiento escolar, la deserción, la estructura Curricular y la práctica docente, sin dejar de considerar algunos elementos externos como son las condiciones económicas, culturales y familiares.

A fin de recabar información, se revisaron diversas fuentes bibliográficas y documentales encontrando que algunos aspectos de este problema han sido abordados, por investigadores europeos y sudamericanos en su propio medio, pero muy escasamente por estudiosos mexicanos y menos aún en el ámbito de la escuela de nivel medio superior.

Para algunos autores el problema se reduce a lo estrictamente psicológico (Avanzini, 1994) otros en cambio, opinan que éste tiene raíces económicas y culturales muy profundas que determinan la escolaridad del sujeto (Galeana, 1997 y Perrenoud, 1996). Algunos más señalan que además de las anteriores, se deben considerar otras causas de índole microsociales, como la familia, la relación pedagógica entre el alumno y el maestro y el ambiente institucional, sin dejar

fuera las expectativas del estudiante. Señalan que el objetivo es no limitar el estudio a los factores macrosociales que tan reiteradamente se manejan como los principales factores de fracaso escolar, sino abrir la posibilidad de analizar los procesos internos que de una u otra manera contribuyen a generar esta problemática (Tlaseca, 1998 y Hernández, 1996).

Fue así como ante la necesidad de llevar a cabo una investigación para obtener el grado de maestría en Pedagogía por la Universidad Pedagógica Nacional, consideré la conveniencia de realizar un estudio sobre esta problemática.

El estudio es importante tanto por los resultados como por la experiencia que se obtuvo en el campo de la investigación. En el primer caso, los resultados son útiles como diagnóstico para planear estrategias que permitan contrarrestar los efectos de la reprobación y la consecuente deserción, y así mejorar la eficiencia terminal, pero sobre todo advertir qué errores se han cometido a lo largo del proceso para poder corregirlos, y dar oportunidad a nuestros alumnos de lograr una formación más sólida, en términos de conocimiento aplicable a su vida cotidiana.

En el segundo caso, este estudio es un antecedente para futuras investigaciones tanto en éste como en otros niveles educativos, con las adaptaciones pertinentes.

OBJETIVOS

De acuerdo con lo expuesto en los apartados anteriores se plantearon los siguientes objetivos:

- Identificar las variables asociadas al fenómeno de reprobación y deserción y los factores que tienden a generarlo institucionalmente.
- Analizar la estructura curricular y la práctica docente, específicamente en los semestres iniciales.

- Hacer recomendaciones a partir de los resultados obtenidos, que permitan enfrentar el problema motivo de esta investigación.
- Propiciar un espacio de reflexión en torno a esta problemática del CEB.

LIMITACIONES DEL ESTUDIO

En el presente estudio la diferenciación entre deserción y fracaso escolares son categorías utilizadas analógicamente; en primer lugar, porque a nivel conceptual las definiciones respectivas se prestan a interpretaciones equívocas; por ejemplo, un estudiante que deserta de sus estudios al finalizar el ciclo escolar, (independientemente de que haya o no aprobado sus materias) o bien, que la deserción haya tenido lugar durante el ciclo escolar; no significa fracaso escolar, dado que el alumno puede optar por otra escuela del mismo nivel que responda más a sus propias expectativas. En segundo lugar, porque a nivel empírico, el sondeo no es longitudinal sino transversal, por tanto, la información disponible no describe la evolución de las decisiones académico-vocacionales de los desertores sino sólo su situación puntual en el momento de la encuesta.

A lo anterior se suma la dificultad que origina la heterogeneidad de políticas de exclusión de estudiantes con bajo rendimiento académico, reglamentadas de manera muy disímil en la Institución.

Por otro lado, es necesario revelar algunas dificultades que enfrentó la recolección y procesamiento de la información obtenida. Respecto a la recopilación de datos, previamente se programó una estrategia de selección de alumnos que mostraran alto, regular y bajo rendimiento académico, de manera que en un momento determinado se pudiesen comparar los resultados para así identificar no sólo las causas de la exclusión sino también las de retención. Sin embargo, una vez aplicado el instrumento, y en una segunda revisión de los archivos escolares, la situación varió notablemente, ya que los alumnos

considerados como regulares cambiaron su situación a bajo o alto rendimiento escolar. De esta manera, finalmente la muestra se integró con 133 alumnos, de los cuales 44 tienen promedio alto con calificaciones de 8, 9 y 10, y 89 son alumnos de bajo aprovechamiento con calificaciones de 7, 6 y 5 e incluso adeudan materias o peor aún, desertaron antes de concluir el segundo semestre.

Por último se presentó una dificultad en el manejo del paquete estadístico, pues se previó hacer algunas correlaciones y cruces de variables significativas para el estudio sin embargo, este propósito que no se logró dado que algunas preguntas no se elaboraron adecuadamente, perdiendo valiosa información con ello.

CAPITULO II

HIPÓTESIS DEL ESTUDIO

Las preguntas planteadas en el capítulo I de este trabajo exigen una respuesta que se orienta por las siguientes hipótesis de trabajo:

- El desarrollo psicopedagógica del curriculum, así como el contenido de los programas que lo integran inciden en los altos índices de reprobación y deserción escolar.

- La práctica docente tradicional influye en los altos índices de reprobación.

Ambas hipótesis tienen como fin orientar el desarrollo de la investigación, impidiendo que ésta tome cauces inesperados, al mismo tiempo que facilitan explorar las causas que influyen en la gestación de éste fenómeno y permiten plantear nuevas interrogantes que puedan enriquecer posteriormente el trabajo. Indagar sobre una dualidad que en la práctica resulta contradictoria no es empresa sencilla.

DISEÑO METODOLÓGICO

Para lograr el propósito fundamental de esta investigación se formuló un plan de trabajo que permitiera conocer el fenómeno y las causas que lo generan, partiendo, desde luego, de cada uno de los objetivos específicos del proyecto.

Los paradigmas no constituyen el determinante único en la elección de los métodos; ésta más bien depende de las características del propio objeto de estudio tenga. (T.D. Cook,1986). Por ello se utilizan métodos de los paradigmas cuantitativo, y cualitativo, para conocer y profundizar en la naturaleza particular del

objeto que se quiere conocer. El propósito de utilizar técnicas de ambos métodos es que pueden vigorizarse mutuamente para brindar percepciones que ninguno de los dos podría conseguir por separado.

En un intento por identificar las variables asociadas a éste fenómeno, iniciamos el estudio con el desempeño académico administrativo de la institución, la estructura y desarrollo curricular, la práctica docente y el desempeño académico del alumnado, elementos que se convierten, sin duda, en el ordenador del estudio. Es aquí donde se recuperan algunas de las técnicas de recopilación de datos que ofrece el paradigma cuantitativo, sin dejar de lado las técnicas cualitativas que permiten adentrarse en este proceso.

Entre las técnicas a utilizar de este último paradigma, están los registros de observación de clase, las entrevistas con alumnos desertores y profesores que muestran la incidencia más alta de reprobación en la institución.

COBERTURA

▪ POBLACIÓN

La población analizada la constituyeron estudiantes cuyos promedios al final del primer semestre los ubicaron en las categorías de alto aprovechamiento (8, 9, y 10 de calificación), regular aprovechamiento (7 y 6) y bajo aprovechamiento (5). La selección se hizo únicamente entre los alumnos de primer año, dado que son ellos quienes presentan más agudamente el problema a estudiar.

Más adelante se explica el procedimiento estadístico que permitió conformar la muestra, misma en la que finalmente se perfilaron dos grupos claramente diferenciados entre sí: los promedios altos y los promedios bajos, situación que brindó la posibilidad de establecer diferencias y semejanzas entre ambos grupos.

Estamos conscientes de que el instrumento aplicado a ambos grupos presenta grandes lagunas que no se pudieron soslayar en el momento de manejar el paquete estadístico, con el programa SPSS; sin embargo, existe la

posibilidad de perfeccionarlo si se exploran otras alternativas no vislumbradas en el momento de la investigación.

▪ MUESTRA

Los grupos considerados para este estudio fueron únicamente de primer año (1º. Y 2º. Semestres del ciclo escolar 1997-1998), dado que en este grado es más agudo el problema estudiado.

El primer grado está conformado por nueve grupos de nuevo ingreso con un total de 405 alumnos, es decir, 45 estudiantes por grupo. Para el cálculo de la muestra se procedió de la siguiente manera:

Para seleccionar los casos de la muestra objeto de estudio, se usó el algoritmo de números aleatorios (RAN #) de una calculadora CASIO fx-82 LB, obteniendo un total de 150 casos, de promedios altos, medios y bajos. Se procedió entonces a dividir la muestra en tres grupos con dichos promedios. Del total inicial de casos (150), 17 se eliminaron; quedando sólo los 133 casos requeridos por el tamaño de la muestra ajustado de acuerdo a la fórmula. Para la eliminación se tuvo como criterio el obtener una muestra que tuviera, prácticamente, una tercera parte de promedios altos y dos terceras partes de promedios medios y bajos. Finalmente la muestra quedó conformada por 44 casos de promedio alto y 89 de promedio bajo, agrupados estos últimos en un solo rubro a partir de la observación de que los alumnos de promedio regular también tienen una tendencia importante a salir de la escuela (un promedio de 6, fácilmente oculta un 50% de materias reprobadas si en el resto de las materias se obtiene un mínimo de 7 de calificación).

Para nuestro caso se considera que éste es un Muestreo Estadístico Aleatorio-Estratificado; estadístico porque se acepta trabajar con un 7% de error y aleatorio por la forma en que se seleccionaron los casos que forman la muestra respecto al total. La muestra se estratificó a partir de la variable promedio, estableciendo que de 8 o más de calificación se denominaría como promedio alto

y representó el 33%; de 7 o menos, se consideraron como promedios bajos que resultaron ser el 66.7%.

Las fórmulas para calcular la muestra fueron las siguientes:

$$n = \frac{Z \cdot p \cdot q}{E}$$

$$N = \frac{n}{1 + \frac{n-1}{n}}$$

Donde:

Z = al nivel de confianza requerido para generalizar los resultados

p= probabilidad de respuestas afirmativas

q= probabilidad de respuestas negativas.

E= precisión, en función de la cual se generalizan los resultados esto es, el error estadístico que se asume.

n= tamaño de la muestra no ajustado por la población

N = tamaño de la muestra ajustado

n = tamaño de la población.

Desarrollo:

- n= 405
- p= 0.5
- q= 0.5
- E= 7% = 0.07
- Z= 1.96

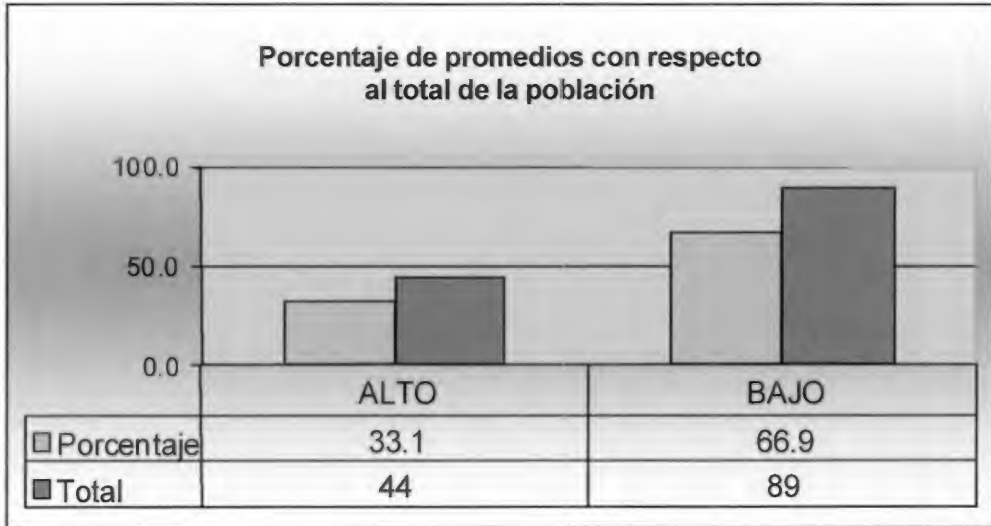
$$n = \frac{(1.96) (0.5) (0.5)}{(0.07)} = \frac{0.9604}{0.0049} = 196.7 \quad 197$$

$$N = \frac{197}{1+(197-1)} = \frac{197}{1+196} = \frac{197}{1+0.4839506} = \frac{197}{1.4839506}$$

$$N = 132.7 \quad 133.$$

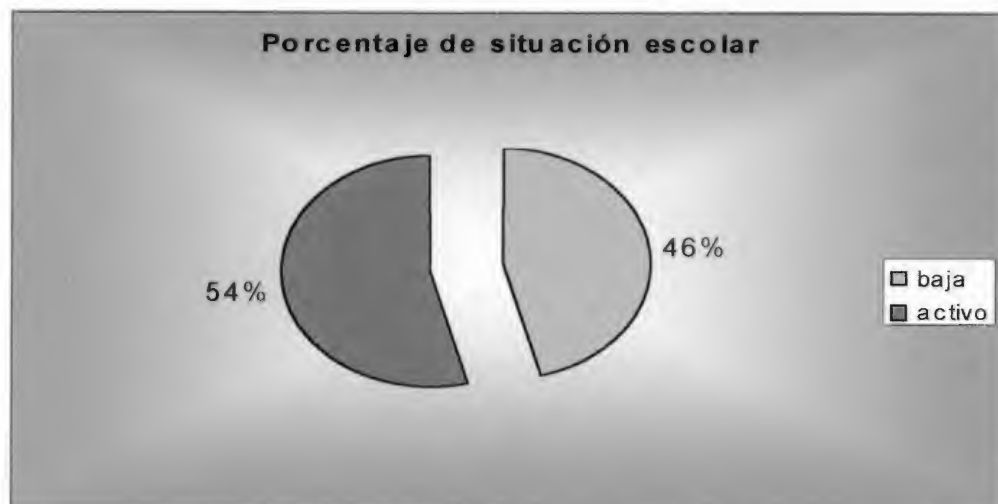
Tenemos así que la muestra está conformada por 133 casos, de los cuales 44 son promedios altos y 89, promedios bajos.

GRÁFICA COMPARATIVA 1



De este total el 54% se mantiene activo en la institución en tanto que el 46% presenta situaciones de baja temporal o definitiva (ver gráfica 2)

GRÁFICA COMPARATIVA 2



▪ Instrumentos para la recolección de información

El cuestionario aplicado a estos dos grupos tuvo como finalidad contrastar las respuestas u opiniones que ambos tienen frente a un mismo problema, para con ello hacer inferencias más certeras sobre las circunstancias que rodean a cada tipo de alumno. Los aspectos considerados en este instrumento fueron los siguientes:

- ✓ Datos generales del estudiante
- ✓ Situación socioeconómica
- ✓ Entorno familiar
- ✓ Hábitos de estudio
- ✓ Entorno escolar
- ✓ Aspectos pedagógicos
- ✓ Manejo del tiempo libre

La encuesta permitió un primer acercamiento sólo de orden descriptivo respecto al fenómeno estudiado; por ello fue necesario emplear otros instrumentos de orden cualitativo como entrevistas y observaciones que profundizaran y ampliaran este primer acercamiento.

▪ PLAN DE ANÁLISIS.

Los datos recogidos sobre el fenómeno de la reprobación en el CEB 2 se procesaron en un paquete estadístico para Ciencias Sociales, conocido como SPSS, en versión 7.5. Con ello se obtuvieron frecuencias, modas, medianas, rangos, desviaciones y medias que dieron la pauta para una primera interpretación, pero que también pusieron de manifiesto las deficiencias del instrumento como elemento de captación de información, al no poder realizar tablas cruzadas, correlaciones y otros métodos de estadística no paramétrica que hubiesen resultado útiles para la interpretación de los datos.

Cabe mencionar que en una segunda revisión de los historiales académicos de los alumnos que integran la muestra, se dio la posibilidad de conocer la situación real que guardaban académicamente al final del segundo semestre, dato que resultó de vital importancia para ubicar en toda su dimensión el fenómeno estudiado.

1. Causas de la reprobación según los alumnos y los maestros

Para ser congruentes con el desarrollo de esta investigación se hizo un análisis descriptivo de cada uno de los rubros o categorías del cuestionario aplicado a la muestra, con el propósito de detectar algunas de las múltiples causas que originan el fenómeno. El punto de vista de los maestros se recogió a través de entrevistas aplicadas, teniendo como criterio de elección sus listas de calificaciones donde aparece un gran número de alumnos reprobados. No fue ésta una tarea fácil dado que existe mucha resistencia de los profesores para hablar sobre el tema y más aún para ser observados en clase, pues consideran el salón de clases como la "caja negra" que debe guardarlos celosamente de la mirada ajena.

2. La deserción vista por los desertores.

Convencidos de que un dato no es definitivo, optamos por contactar a algunos de los alumnos desertores para que expresaran de manera más abierta cuáles fueron las razones por las que abandonaron la escuela, motivos que, de manera muy parcial, están sustentadas en algunos ítems de la encuesta, que se encuentra en el anexo No. 1. Y su interpretación forma parte del capítulo 5.

CAPITULO III

MARCO CONCEPTUAL Y TEÓRICO

La importancia de los principios teóricos es que no sólo orientan la investigación, sino que le dan sentido al momento de interpretar los datos. Es por ello, que es necesario explicitarlos para evitar caer en supuestos equívocos que nada o muy poco tienen que ver con la orientación teórica de la investigación.

Inicialmente abordaremos la definición conceptual de los términos que sirven de ejes rectores a este estudio, para después precisar la orientación teórica, en la que consideramos las valiosas aportaciones de las teorías humanista y Constructivista, aún cuando la segunda no es en estricto sentido una teoría, sino más bien un marco explicativo que, partiendo de la consideración social y socializadora de la educación escolar, integra aportaciones diversas, cuyo denominador común es un acuerdo en torno sus principales principios.

REPROBACIÓN ESCOLAR

Sin duda la reprobación es uno de los elementos fundamentales de esta dinámica de estudio, si recordamos que la tasa promedio de reprobación en el Distrito Federal para este nivel escolar asciende a 59.9%, lo cual significa que de cada 100 estudiantes, 59 reprueban por lo menos una materia por año escolar. Esta tasa promedio es el resultado estadístico de una heterogeneidad que valdría la pena analizar con estudios específicos como el presente.

El término reprobación escolar guarda similitud con el de rendimiento escolar, por lo que en este estudio se utiliza de ambas formas.

La definición del término reprobación se encuentra en el primer capítulo de este trabajo, definición que no da cuenta real del problema que aquí se aborda, ya que en ella se considera que "el alumno que reprueba es aquel que no ha adquirido los conocimientos necesarios establecidos en los planes y programas

de estudio de cualquier grado o curso" (Indicadores Educativos, SEP). Este es un presupuesto contextual que descentra el fenómeno y lo lleva a explicaciones convencionales, los cuales sólo lo remiten a términos de eficiencia terminal.

Para nosotros, en cambio hablar de reprobación implica no sólo que el alumno no aprende lo necesario para obtener los créditos obligatorios establecidos, también significa que los productos que el alumno obtiene del proceso enseñanza-aprendizaje, sobre la base de programas escolares y que se manifiesta a través de la acreditación, no son significativos para él en términos de apropiación y esto se expresa concretamente en una calificación.

Para las autoridades escolares, esta situación se ha convertido en una preocupación constante, pues las evaluaciones se consideran como un indicador de la calidad de la enseñanza, dado que es a través de ellas como puede determinarse rápidamente la situación del alumno dentro del marco escolar. Sin embargo, nosotros lo que intentamos hacer es analizar al interior de este proceso de enseñanza-aprendizaje los diferentes elementos que se conjugan para dar origen a este fenómeno.

Entre los factores más comunes, que los propios maestros mencionan como causa de bajo rendimiento escolar, están la indisciplina de sus alumnos, el hecho de que no realizan los trabajos que se les encomiendan, no estudian, se presentan sin los materiales necesarios para la clase, son impuntuales, flojos, apáticos y con frecuencia se ausentan de clase. Quienes así ubican el problema no le encuentran solución mediante ciertas medidas pedagógicas por considerar que su origen es ajeno a su relación con el grupo. Las posibles alternativas de solución casi siempre se delegan en las autoridades escolares y en los padres de familia, o bien, se opta por no permitir la entrada del alumno al salón de clases. Sobra decir que es ésta la postura que asume con más frecuencia el docente de este bachillerato, sobre todo en las materias que presentan más bajo rendimiento escolar.

Con base en los puntos de vista captados en las diferentes reuniones con el director de la escuela, se pueden identificar dos de actitudes por parte de los maestros: la primera proyecta un creciente desinterés hacia los alumnos y deficiencia en las tareas docentes; del bajo rendimiento se culpa a los alumnos, a

la familia y hasta al entorno social. El segundo muestra interés y preocupación por los alumnos; se trata de cambiar la situación al considerar que el profesor puede ejercer una acción modificadora de conductas. Esta es una heterogeneidad por demás inconveniente, si se pretende solucionar un problema que no sólo atañe de manera directa a los alumnos, sino pone en riesgo al mismo centro de trabajo, en tanto que la institución no pueda comprobar la eficiente utilización de recursos que le asigna la SEP.

DESERCIÓN ESCOLAR

El término desertar como tal sugiere abandonar una actividad que se realiza en un momento dado de nuestra vida; significa hacer a un lado las expectativas de logro que se tenían puestas en dicha actividad.

En la bibliografía revisada para este trabajo encontramos que el término es poco usado, aludiendo con más frecuencia el de fracaso escolar. Por ello, para efectos de ubicación conceptual estableceremos una diferencia importante entre ellos.

La deserción, la entendemos como la acción que el alumno realiza cuando abandona la escuela de referencia en cualquier grado para trasladarse a otra del mismo nivel educativo y/o nivel técnico, en tanto que el fracaso escolar alude más a una situación de salida definitiva del ámbito escolar. La primera situación supone decir que, pese a todo, el alumno se repone y enfrenta sus posibles fallas para finalmente continuar sus estudios en otra escuela del mismo nivel; en cambio, en la segunda, decide no arriesgarse más y probar en cualquier actividad no académica cargando, desde luego, con todos los estigmas sociales que se le imponen desde su salida.

Considerando así el problema podríamos incluso afirmar, la deserción se aproxima más certeramente a una solución pronta, no siendo así en el caso del fracaso escolar, pues éste significa la expulsión definitiva del sujeto sin posibilidad de retorno al sistema escolar.

Esta situación que desde nuestro particular punto de vista tiene como origen la reprobación, es para los docentes, además algo ajeno a su práctica

175157

docente y a su persona. La solución al problema, en su opinión debe ser a nivel institucional.

PRÁCTICA DOCENTE

Es difícil definir un concepto cuyo amplio contenido rebasa lo estrictamente pedagógico para convertirse en una práctica social. En primer lugar, al docente se le ubica como sujeto portador de un saber que, como afirma Rosa María Torres, ***“esta condenado y reprimido por el aparato escolar”... “el docente debe saber –o hacer y actuar como si supiera– todo, todo aquello considerado saber escolar deseable. Esta idealización del docente como portador del saber es, en verdad, su propia cárcel. En la medida que el docente no puede equivocarse, ignorar, dudar, le está vedada la necesidad y posibilidad de aprender y de reconocer que aprende.” (Torres, 1998).***

Esta aseveración resulta particularmente relevante si partimos de ella para definir, a través de su negación, la práctica docente ideal, entendida ésta como el quehacer cotidiano del profesor en el aula mediante el cual despliega toda una serie de estrategias de enseñanza que pueden hacer inteligible el contenido de una clase, sin olvidar, desde luego, que estas estrategias deben ser coincidentes con la dinámica de aprendizaje de los alumnos. La práctica docente requiere de una articulación armoniosa entre enseñanza y aprendizaje, es decir, ambos elementos no se deben ver como procesos escindidos, por el contrario, los mecanismos de enseñanza deberán orientarse de acuerdo con las condiciones de aprendizaje de los alumnos, de manera que la práctica docente se convierta también en una práctica de constante aprendizaje y renovación no sólo de conocimientos sino de metodologías para la enseñanza.

Si el docente considerase lo anterior, quizá le ayudaría a abandonar esa postura tradicional de sobrevaloración de su saber, para reconocer y recuperar para sí mismo la ***“necesidad de aproximarse a un conocimiento que esta en continua rectificación.”*** (Torres, 1998).

La práctica docente debe realizarse en un ambiente de reciprocidad y no de opresión, considerando siempre en al sujeto como eje de la misma.

Comúnmente esta práctica se convierte en una interacción cotidiana en el aula, matizada por una serie de significaciones lingüísticas, culturales, pedagógicas, psicológicas etc. que con frecuencia la hacen aparecer como una práctica en la que existe una total independencia entre las formas de enseñanza y el contenido enseñado, aspecto que el docente debe evitar para no truncar los objetivos planteados.

Es en estas condiciones en la que al docente le toca traducir el contenido formal del currículum en formas didácticas convencionales o innovadoras que desarrollará en la marcha, sin que ello signifique la simple ejecución de lo previamente prescrito. Tal vez aquí convenga precisar que esta relación entre el currículum formal y la práctica docente no debe ser lineal y estática, por el contrario, la propuesta de autores como Adelina Castañeda es que los profesores deben comprometerse directamente con la enseñanza que se imparte en su institución, asumiendo una postura reflexiva ante el currículum, considerando éste como ***“objeto a interrogar, a cuestionar y a investigar desde distintas conceptualizaciones y metodologías”***. ***“...Un concienzudo análisis de los fundamentos educativos y epistemológicos en que se sustenta aquello que es definido como aprendizaje o lo que vale la pena de ser transmitido, puede contribuir a que el maestro se incluya como portador o crítico de la legalidad y legitimidad de los conocimientos, habilidades y actitudes que fomenta a través de sus discursos y prácticas”***. Es a esto, en conclusión, lo que podríamos denominar práctica docente verdaderamente comprometida.

También conviene señalar que la tarea docente como tal, tiene varios niveles de análisis, que se han abordado en estudios tanto cuantitativos como cualitativos, teniendo más auge actualmente, el segundo, al centrarse más en los procesos en el interior del aula que por las formas, postura por demás conveniente para avanzar en el terreno de la investigación educativa.

CURRICULUM

Otro eje ordenador de este estudio es el curriculum el cual, como hemos mencionado, es un término "polisemántico", usado indistintamente para referirse a planes de estudio, programas e incluso a la misma implementación.

Sin embargo, hoy día se da un esfuerzo de conceptualización por parte de diversos autores, quienes definen el término según su propia visión respecto a la problemática educativa. Podríamos afirmar, que lo anterior integra la llamada teoría curricular, que algunos presentan como un campo disciplinario autónomo y otros como un área propia de la didáctica, disciplina científica que se concreta al estudio de los problemas de la enseñanza, criterio que nos parece el más adecuado para situar el concepto.

Con frecuencia la noción de curriculum se reduce, de acuerdo con Rosa María Torres (1998), a la de contenidos y éstos a planes y programas de estudio (a su vez, no siempre diferenciados entre sí); así como a la distinción entre curriculum explícito y curriculum implícito (no-escrito, oculto), entre curriculum prescrito (deseado) y curriculum en acción (actuado), el tipo de saberes involucrados (saber común, empírico, popular vs. saber elaborado, científico, etc.) y la incorporación o no de la forma (métodos, enfoques, organización) como contenido.

Otros teóricos como G. Sacristán y P. Gómez (1985) con quienes coincidimos ampliamente, consideran que en el curriculum debería tratarse no sólo la instrucción, sino también las experiencias sociales de aprendizaje que se dan dentro del aparato escolar.

En general se argumenta en general en favor de incluir como contenidos las formas de transmisión/apropiación de los conocimientos, en tanto en la práctica educativa "la forma es contenido" (Edwards, 1990). Esta novedosa idea de implicar las formas de transmisión en el estudio curricular podría arrojar algunos elementos sobre el "cómo" y "cuánto" se aprende, y respecto a la manera de concebir lo que es conocimiento, enseñanza y aprendizaje, lo cual requeriría destacar los procesos y dejar en segundo término la organización y la instrucción curricular (situación que destaca la investigación cualitativa o etnográfica).

Especialistas y estudiosos del tema coinciden en señalar, que actualmente existe una crisis de la teoría clásica del curriculum y la necesidad de realizar profundos cambios en la misma; asimismo señalan como principales problemas el predominio de una perspectiva acrítica y tecnologista en el desarrollo curricular (Torres 1998), hecho que ha propiciado una falta de atención en la relación entre conocimientos escolares y fenómenos extraescolares y una "teorización excesiva" separada de la práctica pedagógica y del aula; elementos que han impedido hacer del desarrollo curricular una ayuda para entender y hacer la enseñanza (Sacristán,1990). Este mismo autor considera, que el "campo del curriculum está moribundo", y es incapaz de responder a las nuevas exigencias sociales.

Ahora bien, toda concepción curricular implica siempre una determinada propuesta pedagógica y refleja una concepción específica no sólo de lo educativo, sino de lo social, lo político, lo cultural, etcétera.

La historia de la educación puede ser clara evidencia de los cuatro tipos de ideologías curriculares caracterizadas de la siguiente manera (Edwards,1991; González, 1990):

1. La académico-escolar identificada con la pedagogía tradicional.
2. La de la eficiencia social, vinculada a la corriente llamada tecnología educativa, que entiende calidad de la educación como eficiencia y ésta como rendimiento escolar.
3. La ideología de la reconstrucción social, que se identifica con la teoría crítica del curriculum y que asocia calidad con relevancia, centrando el problema de la relevancia alrededor de la demanda educativa de los sectores sociales.
4. La ideología del estudio del niño, centrada en la persona, que pone el acento en la unicidad de la persona, en los procesos y el cambio individual.

Estos son criterios analíticos que buscan caracterizar de manera total las tendencias generales del curriculum, aunque más de una vez hemos encontrado

un plan de estudios con una visión crítica, en cuanto a sus referencias teóricas, es decir, en cuanto a su fundamentación, en la práctica responde a una visión tecnocrática en cuanto a objetivos y actividades de aprendizaje.

El curriculum está inserto en un sistema escolar, que lo estructura intencionalmente persiguiendo siempre una finalidad, que bien puede propugnar al cambio social, pero también tender a conservar el status quo (Pansza,1989). Esta autora admite, y estamos de acuerdo con ella, que el curriculum no es sólo un asunto académico, sino también político, sin que por ello se olviden sus implicaciones científicas, es a esto a lo que denomina estructura curricular.

El curriculum se ha definido de diversas formas y por diversos autores tratando de responder, en cierta manera, a la realidad concreta y a un determinado desarrollo del renglón educativo. Margarita Pansza agrupa estas definiciones en los siguientes cinco rubros.

- a) El curriculum como los contenidos de la enseñanza. En este sentido, se trata de una lista de materias, asignaturas o temas que delimitan el contenido de la enseñanza y del aprendizaje en las instituciones escolares. De hecho, quienes identifican el curriculum con contenidos destacan la transmisión de conocimientos como función primordial de las escuelas (Briggs).
- b) El curriculum como plan o guía de la actividad escolar. Un plan para el aprendizaje, destaca la necesidad de un modelo ideal para la actividad escolar y su función es la de homogeneizar el proceso de enseñanza-aprendizaje (Taba,1960).
- c) El curriculum entendido como experiencia. Esta interpretación pone énfasis, no en lo que se debe hacer, sino en lo que en realidad se hace, es decir, "la suma de las experiencias que los alumnos realizan dirigidos por la escuela" (Johnson,1961).

Estas definiciones ponen de manifiesto el carácter dinámico del curriculum, entendiéndolo no sólo como una proposición o plan, sino como un

proceso vivo. Se valora así la influencia de los factores externos al ámbito escolar en la formación de los sujetos de aprendizaje, es decir, considerando el aspecto social.

d) El curriculum como sistema. Se desarrolla por la influencia de la teoría de los sistemas en educación; el sistema se caracteriza por:

- Elementos constituyentes
- Relaciones entre los elementos, entre los cuales destaca la existencia de metas, las cuales apuntan elementos y sus relaciones, interpretan el enfoque de sistemas como un proceso sistemático y lineal (Kaufman).

e) El curriculum como disciplina. Está se refiere a su carácter de disciplina, es decir, el curriculum no sólo como proceso activo y dinámico, sino también como reflexión sobre este mismo proceso. Esta concepción ha alcanzado un gran desarrollo, sobre todo en los Estados Unidos; sin embargo, a pesar de la amplia difusión del término en algunos países, en otros se prefiere ubicar su campo de estudio dentro de la didáctica. Para muchos el desarrollo del curriculum como disciplina es otra forma de penetración del pensamiento tecnocrático en educación.

Conviene enunciar un sexto rubro, el cual establece una concepción más humanista del curriculum: un modelo curricular basado en el proceso como alternativa al de objetivos que relaciona tres elementos básicos: el respeto a la naturaleza del conocimiento y a su metodología, la toma en consideración del proceso de aprendizaje y el enfoque coherente del proceso de enseñanza con los dos puntos anteriores (G. Sacristán 1984).

f).- El curriculum como proceso; se trata de concebir el desarrollo del curriculum

como un proceso de deliberación constante, donde se deben formular

estrategias de acción a comprobar en situaciones reales. El curriculum es una tentativa para comunicar los principios y rasgos esenciales de un propósito educativo, de forma tal que permanezca abierto a discusión crítica y pueda trasladarse efectivamente a la práctica (Stenhouse, 1987).

Coincidimos con esta última concepción, ya que es justamente en los procesos donde pretendemos centrar nuestra atención para acceder a una aproximación más objetiva de la estructura misma del curriculum, donde observaríamos la naturaleza del conocimiento y su metodología, así como al alumno y al maestro en su quehacer cotidiano, inmersos en ese proceso de enseñanza y aprendizaje.

Ahora bien, es necesario fundamentar desde la teoría lo que se observa en la práctica, para que con ello lo segundo cobre un mayor significado en términos de aportación. En el momento actual, uno de los puntos que más se debaten en los ambientes educativos es el aspecto valoral de la educación. Se discute una formación más integral que ayude a los jóvenes a vivir conforme a valores en medio del caos social hasta ahora imperante. Ello supone un trabajo auténticamente educativo que recupere al sujeto en primera instancia, a través de un modelo de docencia que organice dinámicamente los factores que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje, de acuerdo con los supuestos de un "humanismo integral". Tanto el paradigma Humanista como el Constructivista ubican al sujeto en el centro de toda su disertación teórica, considerando que éste es algo más que un objeto al cual debe llenarse de conocimientos.

PARADIGMAS QUE SUSTENTAN LA INVESTIGACIÓN

Entre las diversas teorías sociológicas, filosóficas y psicológicas para sustentar este estudio se seleccionaron las teorías humanista y constructivista.

Este primer paradigma se reconoce como un complejo conglomerado de facciones y tendencias, pues sus diversos seguidores presentan diferencias, algunas muy marcadas, de tipo teórico conceptual y metodológico; sin embargo, a

partir de él se han esbozado importantes señalamientos sobre las carencias en las prácticas educativas escolares, y se han hecho una serie de comentarios certeros que impugnan las concepciones e innovaciones educativas de los demás paradigmas. Así, a raíz de dichas críticas y comentarios los otros paradigmas han reconsiderado su propia postura y han ampliado sus horizontes teórico-reflexivos y de aplicación.

Respecto al segundo paradigma, el punto que consideramos clave es la construcción del conocimiento, entendiendo éste como un proceso, en el cual no sólo modificamos lo que ya poseíamos, sino que también interpretamos lo nuevo de forma peculiar, de manera que podemos integrarlo y hacerlo nuestro.

Este enfoque constructivista permitirá una mayor aproximación e integración entre teoría y práctica. No se trata, pues, de explicar los procesos cognitivos subyacentes a la adquisición de ciertos contenidos y aplicar estos resultados en el aula, sino de explicar el proceso constructivo en el lugar que se produce. Allan Glatthorn, señala nueve conceptos básicos de la naturaleza del aprendizaje en el constructivismo, entre los que destaca que el aprendizaje no es un proceso pasivo y receptivo, sino un proceso activo de elaboración de significados.

Indudablemente que es obligado recurrir a los planteamientos de Piaget en su teoría psicogenética, así como a Vygostky, quien considera, junto con otros, que la interacción social es el origen y motor del aprendizaje y del desarrollo intelectual, gracias al proceso de interiorización que lo hace posible (Coll, 1991).

PARADIGMA HUMANISTA

Con frecuencia el término humanista o humanismo aparece en los programas que integran el curriculum en Educación Media Superior en referencia a una *formación* más integral que trascienda el plano informativo y conformada por elementos intelectuales, sociales y éticos fundamentalmente. Pero cuál es en realidad el verdadero sentido que asume la postura humanista en la educación, cuáles han sido sus principales aportaciones y sobre todo cuál es su propuesta de aplicación en la práctica educativa.

El humanismo tiene antecedentes remotos en los escritos de algunos filósofos griegos como Platón y Aristóteles, y de otros grandes pensadores posteriores como Santo Tomás de Aquino, Leibniz, Rousseau, Kierkegaard, Husserl y Sartre. Sin embargo, puede argumentarse que, como paradigma de la disciplina psicológica, nació en Estados Unidos poco después de la mitad del presente siglo.

Durante la década de los cincuenta, en Estados Unidos predominaron dos paradigmas u orientaciones en Psicología: el Conductismo y el Psicoanálisis; el primero interesado en el estudio de los determinantes ambientales de la conducta, y el segundo, poniendo especial interés en *la parte negativa del hombre*, centrando su atención en el estudio de las perturbaciones mentales, basadas fundamentalmente en la problemática del inconsciente.

En este contexto surge el paradigma humanista como alternativa a estas dos posturas psicológicas (Maslow, 1978), en el que también contribuyeron, entre otros, factores de orden histórico y sociocultural que en esos años regían en Estados Unidos, donde imperaba un ambiente postguerra en el que era necesario romper con la represión militar, con la moral, etc, para asumir una actitud crítica ante la deshumanización que caracterizaba a las sociedades industriales. Este paradigma se presentaba, entonces como una alternativa para conocer al hombre con un enfoque diferente.

El movimiento humanista creció aceleradamente desde finales de los años cincuenta y durante toda la década de los sesenta e influyó no sólo en el ámbito académico de la disciplina sino en otras esferas del saber humano, a partir de la idea "...de que la personalidad humana es una organización o totalidad que está en continuo proceso de desarrollo" (Hernández, 1998).

FUNDAMENTOS EPISTEMOLÓGICOS DEL HUMANISMO

El humanismo se inserta como tal en las corrientes filosóficas, preocupadas por entender la naturaleza y la existencia humanas como el **Existencialismo** y la **Fenomenología**.

Ahora bien, del Existencialismo se ha incorporado la idea de que **“...el ser humano va creando su personalidad a través de las elecciones o decisiones que continuamente toma ante las distintas situaciones y dilemas que se le presentan en la vida”** (Hernández,1998). Parfraseando al filósofo existencialista Jean-Paul Sartre, **cada uno de nosotros es producto de sus propias elecciones.** El hombre es, según el Existencialismo, un **ser en libertad, en tanto que existe, independientemente de las condiciones en las que viva.**

De la Fenomenología se ha retomado la postura de que los **“...seres humanos se conducen a través de sus propias percepciones subjetivas y, en esencia, la gente responde no a un ambiente objetivo, sino al ambiente tal y como lo perciben y comprenden”** (Hernández,1991). Desde esta perspectiva resulta entonces que para estudiar al otro en sus procesos psicológicos es necesario comprender su problemática desde su punto de vista, tal cual éste la percibe, y no desde un punto de vista externo o ajeno que lo pretende estudiar **objetivamente.**

SUPUESTOS TEÓRICOS DEL HUMANISMO

Este paradigma considera entre sus principales supuestos teóricos los siguientes:

- El ser humano es una totalidad que excede a la suma de sus partes. Esto significa que para explicar y comprender al ser humano debemos estudiarlo como un todo y no fragmentarlo, ya que ello impediría tener un conocimiento real.
- El hombre por naturaleza es un ser que vive en relación con otras personas, por lo tanto es un ser en un contexto humano.
- El hombre busca su propia autorrealización.
- El hombre es consciente de sí mismo y de su existencia.
- El hombre es un ser con capacidad para decidir; tiene conciencia propia que le ayuda a elegir y tomar sus propias decisiones. El Humanismo lo considera como un ente activo, constructor de su propia vida.

- Todos los actos que el hombre realiza son intencionales y se reflejan en sus propias decisiones o elecciones. Así mismo, es a través de sus intenciones, propósitos y actos intencionales que se distingue de los demás.

Estos supuestos identificados y estudiados por teóricos como Bugental (1965), Martínez (1981) y Villegas (1986), muestran, sin duda, la constante preocupación por ubicar al hombre como un ser no sólo capaz de tomar decisiones y dirigir su destino, sino como un sujeto que éticamente es responsable de sus actos. Un sujeto cuya formación debe ser integral para que ello le ayude a realizarse como persona consciente de sí mismo y de lo que en el futuro le competirá realizar. Es éste un enfoque holista que no se permite fraccionar al sujeto para estudiarlo; por el contrario, considera que abordarlo como un todo dará mejor cuenta de su hacer y quehacer cotidianos, sin perder de vista sus motivaciones y aspiraciones reales. En suma, reivindica al ser humano y lo coloca en el centro de las discusiones de cómo debe formarse el sujeto.

APLICACIÓN DEL PARADIGMA HUMANISTA AL CONTEXTO EDUCATIVO

Como ya se mencionó, esta corriente de pensamiento cobró auge en Estados Unidos en la década de los cincuenta y empezó a manifestarse en el diseño de los nuevos currículums que exigían tener más en cuenta las características de los estudiantes. En general, se puede decir que los esfuerzos del enfoque humanista por abordar la educación giran en torno al logro de una educación integral y subrayan lo que otras propuestas habían hecho a un lado: el desarrollo de la persona (autorrealización) y la educación de los procesos afectivos. Esta concepción tan particular sobre la educación se pone de manifiesto en los elementos más importantes que conforman este proceso, entre los que mencionaremos los siguientes.

▪ Conceptualización de la enseñanza

Para esta corriente de pensamiento la educación “...se debería centrar en ayudar a los alumnos para que decidan lo que son y lo que quieren llegar a ser”. La educación humanista se basa en la idea de que todos los alumnos son diferentes, y los ayuda a ser más como ellos mismos y menos como los demás (Hernández,1998). Concluyendo, en el humanismo la educación es un medio favorecedor para la autorrealización del individuo.

Conviene aquí detenernos un momento para analizar los alcances que esta corriente de pensamiento ha tenido y tiene en el curriculum del nivel medio superior.

En el segundo capítulo, “Orígenes del Bachillerato en México”, se hizo un recorrido histórico con el fin de analizar cuáles han sido los principales cambios que éste ha experimentado en su organización curricular. Observamos que esta tradición humanista empieza a desplazar paulatinamente al Positivismo paulatinamente a partir de 1932, para alcanzar su auge en 1964. En este Plan de Estudios ya se ponía especial énfasis en la formación de una cultura general que dotara al alumno de una escala de valores, lograra el desarrollo integral de las facultades del alumno, etc. Es así que desde ese momento aparece como una constante incesantemente la formación humanista en los planes de estudio de este nivel.

Sin embargo, nosotros nos atrevemos a afirmar que se trató más de un discurso político que de un verdadero interés por modificar las verdaderas directrices de la educación, pues aunque se incluyó de manera explícita en el curriculum, las disciplinas sociales y humanas se han reducido de manera alarmante, innovando con materias que las dejan de lado, o que las consideran de manera tan superficial que difícilmente el sujeto puede apropiarse de ese saber. Por otro lado, el curriculum se muestra más orientado hacia aspectos científicos y tecnológicos, lo cual habla de una creciente preocupación por preparar para al individuo para la vida productiva más que para la vida social. Con ello se logra justamente lo contrario a lo que pretende el Humanismo en la

educación, abandonando así la idea de una **formación** integral en aras de una mayor **información**.

Otro precepto importante dentro de este paradigma es el que desarrolló Carl Rogers, quien defiende lo que él llama **“educación democrática centrada en la persona”**, la cual consiste en conferir la responsabilidad de la educación al alumno. Esta educación centrada en la persona presenta las siguientes características.

- La persona es capaz de responsabilizarse y de controlar por sí misma su aprendizaje.
- El contexto educativo debe crear las condiciones favorables para facilitar y liberar las capacidades de aprendizaje existentes en cada individuo. El alumno debe aprender a partir de sus propias experiencias.
- En el proceso educativo se debe adoptar una perspectiva globalizante de lo intelectual, lo afectivo y lo interpersonal.
- El objetivo central de la educación debe ser crear alumnos con iniciativa y autodeterminación que sepan colaborar de manera solidaria con los demás.

A partir de estas premisas, Rogers afirma que el concepto de enseñanza propuesto por los humanistas es de tipo “indirecto”, esto es, el docente debe “permitir que los alumnos aprendan” impulsando y promoviendo todas las exploraciones, experiencias, proyectos, etc. que inicien o decidan emprender. De esta manera los humanistas se alejan de la llamada educación tradicional que ostenta un curriculum inflexible y en la que la función principal la tiene el profesor. Ellos insisten más en la **“...educación centrada en el alumno, promoviendo un tipo de enseñanza flexible y abierta que involucre a los educandos como una totalidad y les permita aprender cómo pueden lograr nuevos aprendizajes valiosos en situaciones futuras”**. Situación también alejada de lo que sucede en la práctica educativa cotidiana, si consideramos que el diseño curricular actual puede ser abierto y flexible en el discurso, pero tan tradicional e inflexible en su

desarrollo y algunas de sus prácticas docentes que ponen de manifiesto que el principal “transmisor de conocimientos sigue siendo el profesor”.

▪ Concepción del alumno

Dentro de este paradigma el alumno es concebido como “...un ente *individual, único y diferente de los demás*” (Hamachek,1987), concepción que parte del principio de que la educación es la vía para la autorrealización del sujeto. Pero en este caso conviene destacar que la escuela no es un espacio homogéneo para el aprendizaje, ya que a todos se debe enseñar lo mismo y de igual manera. Si tomáramos en cuenta este principio elemental de que existe una diversidad de alumnos que responden de manera distinta a los métodos de enseñanza, esto nos permitiría respetar su construcción del conocimiento. Porque lo importante no es hacer homogéneo el proceso educativo sino cómo el sujeto se va asumiendo a través de ese proceso hasta tomar conciencia de sus acciones, permitiendo en todo momento pueda desarrollar su propia iniciativa y resolver problemas de manera creativa.

El alumno es una persona que posee afectos, intereses y valores particulares que el docente debe respetar y considerar. De acuerdo con Kirschenbaum (1978), al alumno se le debe concebir como *persona total*, no fragmentada, propuesta por demás acertada si partimos del hecho de que con frecuencia el maestro olvida con frecuencia que el estudiante siente y piensa, además de estar en un proceso meramente cognitivo.

▪ Concepción del maestro

Desde esta aproximación teórica, la imagen del maestro adquiere otra dimensión, al dejar de lado la postura tradicional de transmisor de conocimientos para ubicarse como un *facilitador de la capacidad potencial de autorrealización de los alumnos*, respetandolas en todo momento y ayudándolo a reconocer sus

errores y aciertos, creando así un ambiente social básico que permita la comunicación de la información académica y emocional.

El docente, debe interesarse por su alumno como persona total, rechazando s posturas autoritarias y egocéntricas, y adoptando una actitud siempre propositiva que denoten comprensión hacia el otro. Se trata, pues, de como modelo o tipo ideal de maestro fuera lo mejor que podría tener un alumno. Lamentablemente la práctica docente y la relación pedagógica que se da en la escuela muestran una realidad muy diferente.

▪ Concepción del aprendizaje

Para humanistas como Rogers (1978) el ser humano posee capacidad innata para el aprendizaje, el cual llega a ser significativo cuando involucra a la persona como totalidad (procesos afectivos y cognitivos). Para que el aprendizaje significativo se logre, de acuerdo con este teórico, es necesario que sea **autoiniciado**, es decir, que el alumno vea el tema, el contenido o los conceptos que se van a aprender como algo importante para el logro de sus objetivos personales. Rogers sostiene que es mucho mejor un aprendizaje participativo en el que el alumno decida, se responsabilice y despliegue sus propios recursos, a un aprendizaje pasivo o impuesto por el profesor.

La importancia de adquirir aprendizajes significativos es que éstos son mucho más perdurables y profundos que los basados en la mera recepción-acumulación de conocimientos (aprendizaje memorístico) (Palacios,1978). Además de que los primeros guardan una relación real con el contexto, de manera que el alumno puede aplicarlos a situaciones concretas de su vida cotidiana, o bien pueden servir de base para construir conocimientos más elaborados.

La forma de evaluación que propone este paradigma es totalmente congruente con lo antes expuesto, pues sugiere una **autoevaluación** como recurso para fomentar en los alumnos la **creatividad, la autocrítica y la confianza en sí mismos**. Es un método en el que no sólo se ejercitaría el alumno, sino también el maestro, advirtiendo sus errores y aciertos en el proceso,

así como, brindarle la posibilidad de mayor apertura en cuanto a la concepción de su propia práctica docente.

PARADIGMA CONSTRUCTIVISTA.

El paradigma constructivista es uno de mayor influencia en la psicología general del presente siglo. Sus orígenes datan de la tercera década del presente siglo y se encuentran en los primeros trabajos de Jean Piaget, sobre la lógica y el pensamiento verbal de los niños. En este paradigma la problemática central es de carácter epistémico, es decir, Piaget se interesó en el tema de la adquisición del conocimiento en su sentido epistemológico.

Algunos filósofos del siglo anterior estudiaron el conocimiento como un hecho, y otros empezaron a sentar las bases para el análisis de esta problemática en un sentido "diacrónico o histórico", donde el conocimiento visto como un proceso. Es precisamente en este segundo grupo donde se ubica Piaget, quien insiste en estudiar la problemática epistemológica desde una perspectiva genética y no en forma estática como lo habían hecho la mayor parte de los filósofos. Desde la perspectiva de Piaget había que centrarse en "***observar el proceso en el que ocurren las transformaciones y el devenir del conocimiento desde una perspectiva diacrónica***".

A partir de esta perspectiva de análisis, se plantearon dentro del paradigma constructivista piagetiano las siguientes preguntas básicas:

1. ¿Cómo construimos el conocimiento científico?
2. ¿Cómo se traslada el sujeto de un estado de conocimiento inferior a otro de orden superior ?
3. ¿Cómo se originan las categorías básicas del pensamiento racional?.

Estas interrogantes de alguna manera dejan clara cuál es la postura que Piaget asume ante el sujeto, a quien considera como un ***sujeto epistémico***, esto

es, **“... un sujeto abstracto, a través del cual le interesa describir lo más general y universal de los sujetos humanos concretos”** (Piaget,1971). La respuesta a estas interrogantes debía caracterizarse por ser científica, es decir, fundamentada en el tratamiento empírico y sistemático de los problemas y las preguntas de investigación derivados de la problemática epistémica, además de ser interdisciplinaria.

FUNDAMENTOS EPISTEMOLÓGICOS DEL CONSTRUCTIVISMO

Esta es una postura epistemológica de la escuela de Ginebra, que otorga al sujeto cognoscente una función activa en el proceso de conocimiento. Los seguidores de dicha corriente suponen que la información que el sujeto está recibiendo del objeto es importante, pero no suficiente para que el sujeto conozca. Asimismo que el conocimiento no es en absoluto una simple copia del mundo, por el contrario, **“la información sobre los objetos, provista por los sentidos está fuertemente condicionada por los marcos conceptuales (es decir, los esquemas) que orientan todo el proceso de adquisición de los conocimientos”** (Hernández,1998). Estos marcos conceptuales no son producto acumulativo de la experiencia sensorial, menos aún se encuentran en el sujeto de forma innata como entidades a *priori*, sino que son construidos por el sujeto cuando interactúa con los distintos objetos.

Esta postura constructivista admite que entre el sujeto y el objeto se da una relación indisoluble, donde ambos se entrelazan en tanto que el sujeto, al actuar sobre el objeto, lo transforma y a la vez se estructura a sí mismo construyendo sus propios marcos y estructuras interpretativos (Castorina,1989). Es por ello que a esta postura se le denomina relativista, pues en ella no existe una preponderancia del sujeto o del objeto.

Una categoría fundamental para explicar la construcción del conocimiento es la acción (física y mental) que realiza el sujeto cognoscente frente al objeto de conocimiento. El sujeto no puede conocer al objeto si no aplica sobre él un conjunto o serie de actividades; de hecho, en sentido estricto, lo define y lo

estructura. Al mismo tiempo el objeto también *actúa* sobre el sujeto o *responde* a sus acciones, promoviendo cambios en las representaciones construidas que el sujeto va logrando acerca de él (Hernández, 1998).

Entre el sujeto y el objeto de conocimiento podríamos hablar de una relación dialéctica, una interacción recíproca en la que el sujeto transforma al objeto (transformaciones físicas, pero principalmente cognitivas) al actuar sobre él y al mismo tiempo organiza y transforma sus estructuras o marcos conceptuales en un ir y venir sin fin.

SUPUESTOS TEÓRICOS

Entre los aspectos centrales del marco conceptual constructivista, están la **teoría de la equilibración y la teoría de los estadios**.

En el esquema conceptual piagetiano se parte de la categoría de la acción, donde es esencial para la supervivencia biológica y el desarrollo de la cognición. En este último ámbito, el sujeto actúa para conocer al objeto y en ello encierra el principio fundamental de toda interacción recíproca del sujeto y el objeto en el proceso del conocimiento. Aun en esta situación, los constructivistas piagetianos afirman que no puede haber una acción (cualquier tipo de aproximación del sujeto al objeto) en que no intervenga algún tipo de organización interna que la origine y regule.

A estas unidades de organización de sujeto cognoscente, Piaget las denomina esquemas, siendo éstos precisamente los ladrillos de toda la construcción del sistema intelectual o cognitivo. Los esquemas se ejercitan, organizan, diferencian e integran en formas cada vez más complejas así, una totalidad organizada de esquemas, con ciertas leyes de composición y transformaciones, forman una estructura de conocimiento.

Para Piaget existen dos funciones fundamentales que intervienen y son una constante en el proceso de desarrollo cognitivo: la organización y la adaptación, ambas como caras de una misma moneda.

La **organización** en el esquema de Piaget tiene tres funciones ser claramente identificables de acuerdo con Vuyk (1984):

1. La **conservación** permite al sujeto conservar parcialmente las estructuras o sistemas coherentes ya adquiridos de los flujos de interacción con el medio; la conservación es parcial porque las estructuras son dinámicas.
2. La **tendencia asimilativa**; si bien las estructuras organizadas tienen como función la conservación, tienden a incorporar elementos variables que las enriquecen.
3. La **propensión hacia la diferenciación y la integración**: las estructuras, precisamente por su naturaleza dinámica y abierta, tienden a diferenciarse, coordinarse y establecer nuevas relaciones de integración como producto de las presiones exógenas.

La **adaptación** se ha definido como una tendencia activa de ajuste hacia el medio, y supone, a su vez, dos procesos indisolubles: **la asimilación y la acomodación**. Al proceso de incorporación de un elemento, característica u objeto, a las estructuras o esquemas que posee el sujeto se le conoce como asimilación, es decir, se da una interpretación de la realidad por parte del sujeto, a través de los esquemas. En este sentido, la asimilación se entiende como el **acto de usar los esquemas como marcos para interpretar y estructurar la información entrante**.

La asimilación generalmente se asocia con una reacomodación (ligera o significativa) de los esquemas, lo cual es producto de la interacción con la información nueva. Esto es justamente a lo que Piaget llama **acomodación**.

A partir de estos dos procesos observamos que la información entrante en el sujeto se relaciona con la experiencia previa (organizada en esquemas y estructuras), por lo que no ocurre un simple proceso de acumulación asociativa de la información, como afirman las corrientes empiristas en Psicología.

Cuando la información nueva no produce cambios en los esquemas del sujeto y existe cierta compensación entre los procesos de asimilación y acomodación, se dice que existe **equilibrio** entre las estructuras del sujeto y el

medio. Este equilibrio no es sólo un ajuste pasivo entre los dos procesos antes mencionados, sino un ajuste dinámico que puede ser perturbado por nuevas aproximaciones del sujeto al medio o por nuevas problemáticas que el medio plantee al sujeto.

Durante todo el desarrollo cognitivo pueden identificarse, con cierta claridad, tres etapas que finalizan en estados de equilibrio dinámico. Estas etapas son ***cortes de tiempo en el curso del desarrollo*** en los que tiene lugar la génesis, configuración y consolidación de determinadas estructuras intelectuales. Estas etapas o estadios de desarrollo son: ***etapa sensoriomotriz, etapa de las operaciones concretas y etapa de las operaciones formales***

APLICACIÓN DEL PARADIGMA CONSTRUCTIVISTA AL CONTEXTO EDUCATIVO.

Piaget no abordó las cuestiones educativas de forma sistemática durante toda su vida; sin embargo, sus pocos escritos sobre educación manifiestan su postura, concepción y experiencia respecto al ámbito en el que trabajó de cerca durante la década de los treinta del presente siglo.

▪ **CONCEPTUALIZACIÓN DE LA ENSEÑANZA**

Dos posturas que coinciden ampliamente con los argumentos originales de Piaget son las de Coll y Martí (1990) ambos coinciden en aceptar que la actividad autoestructurante y constructiva del alumno tiene un lugar protagónico y central en las actividades que contempla el programa de clase; estas actividades de aprendizaje estarán principalmente determinadas por las operaciones y los mecanismos endógenos del alumno y, pedagógicamente, por sus actividades autoiniciadas.

Es pertinente señalar que este planteamiento guarda grandes similitudes con la gran corriente de la "escuela activa" desarrollada por educadores tan notables como Decroly, Montessori, Dewey, Ferriere y Freinet, entre otros.

Piaget (1976) manifestó su acuerdo en utilizar métodos activos que centraran su atención en la actividad y el interés de los sujetos, pero hizo severas críticas a la enseñanza **transmisionista basada en la conferencia y el verbalismo**. No obstante, decía que un planteamiento de tipo activo, sin el apoyo de un sustrato teórico-empírico psicogenético, no garantizaba la comprensión adecuada de las actividades espontáneas de los niños. Es precisamente ésta la gran aportación de la Psicología genérica a la educación centrada en los "métodos activos" basados en el alumno, dado que permite dejar claro al profesor cuáles son las etapas de desarrollo cognitivo del sujeto, así como conocer cómo aprende el sujeto, los tipos de conocimiento etc. Esto permite al docente hacer más operativos muchos de los recursos y técnicas proporcionados por este paradigma en beneficio de sus alumnos y no sólo eso, sino que además le permite saber por qué es así.

En este contexto los alumnos tendrían la oportunidad de elegir y planear actividades que les resultaran interesantes y motivantes según su nivel cognitivo. Así la tarea docente estaría, hasta cierto punto, subordinada al diseño de un contexto constituido por situaciones y experiencias relevantes para provocar el despliegue de actividades autoestructurantes, lo que, por supuesto, implicaría crear dichas actividades y experiencias con la intención de inducir indirectamente, y según las capacidades de los sujetos, el tratamiento de los contenidos curriculares.

Este planteamiento se ha plasmado principalmente en propuestas curriculares de educación básica, en las que el peso de los contenidos curriculares no parece ser tan subyugante como en los niveles de educación media y superior, en los que se requiere, como señalan Coll y Martí (1990) una ayuda más detallada y directa para este proceso autoestructurante.

Otros autores como Castorina y Lerner (1996) han propugando por reivindicar y repensar las actividades de enseñanza, sin dejar de reconocer la

importancia de las actividades constructivas de los alumnos para sus propios instrumentos y estructuras cognitivas que se establecen en los contenidos escolares. En este planteamiento se ha reconocido el valor esencial de los contenidos escolares o el "saber a enseñar" en la situación escolar. El docente, en este caso, no debe imponer los contenidos de forma que los alumnos tengan que aprenderlos sin necesidad de haberlos comprendido, pues esto afecta negativamente su actividad autoestructuradora.

Es necesario, entonces, recuperar la actividad constructiva de los alumnos en relación con ciertos contenidos escolares de manera que sean ellos mismos quienes elaboren continuamente hipótesis o interpretaciones sobre éstos y el profesor actúe asegurando, por diversos medios y con los recursos educativos necesarios, las actividades reconstructivas adecuadas para que asimilen dichos "saberes a enseñar".

En esta nueva concepción de la enseñanza, el maestro es el responsable de la situación didáctica y en especial de las actividades de reconstrucción de los contenidos curriculares, aunque también debe delegar cierta responsabilidad en sus alumnos para que realmente tenga lugar una actividad reconstructiva genuina.

Lerner (1996), resume en la siguiente cita las características básicas de esta concepción de la enseñanza: "¿Cómo definir entonces la enseñanza desde una perspectiva constructivista? Sus rasgos esenciales podrían enunciarse así: enseñar es plantear problemas a partir de los cuales sea posible reelaborar los contenidos escolares y es también proveer toda la información necesaria para que los niños puedan avanzar en la reconstrucción de esos contenidos. Enseñar es promover la discusión sobre los problemas planteados, es brindar la oportunidad de coordinar diferentes puntos de vista, es orientar hacia la resolución cooperativa de las situaciones problemáticas. Enseñar es alentar la formulación de conceptualizaciones necesarias para el progreso en el dominio del objeto de conocimiento, es propiciar redefiniciones sucesivas hasta alcanzar un conocimiento próximo al saber socialmente establecido. Enseñar es, finalmente, promover que los niños se planteen nuevos problemas fuera de la escuela".

▪ METAS Y OBJETIVOS DE LA EDUCACIÓN DESDE ESTE PARADIGMA

Desde la perspectiva piagetiana se opta por suponer que *los objetivos de la educación deben favorecer y potenciar el desarrollo general del alumno*, esta aseveración que ha variado de acuerdo con la interpretación de cada autor; sin embargo autores, como Kamii (1982) han incursionado con una categoría distinta pero complementaria a este enfoque; la **autonomía**.

Kamii considera, basado en Piaget, que el objetivo de la educación es crear hombres capaces de hacer cosas nuevas, no simplemente repetir lo que han hecho otras generaciones; es decir, hombres creativos, inventivos, y descubridores. La educación debe formar individuos que puedan ostentar una autonomía intelectual y moral, definiendo la autonomía "como ser capaz de pensar críticamente por uno mismo en el terreno moral e intelectual, tomando en cuenta y coordinando diversos puntos de vista". (Recordemos que este autor considera que la autonomía moral e intelectual están indisolublemente ligadas).

Este planteamiento es por demás importante si recordamos que Hegel consideraba que la meta de la educación es dar al sujeto la posibilidad de liberarse y constituirse como un ser autónomo, es decir, como un "individuo integrado". El sujeto, decía Hegel, tiene un doble nacimiento: el primero es el natural; el segundo, se da cuando se incorpora al proceso educativo, porque es justamente ahí donde va a superar esa primera forma natural. La educación, pues, constituye "la negación de esta forma natural", que le permite elevarse de su estado de inmediatez. Es a través de esta formación o enseñanza científica que el sujeto ejercita el sentido de las relaciones y constituye un tránsito permanente hacia la elevación de lo singular bajo puntos de vista universales y, viceversa, hacia la aplicación de lo universal a lo singular. Sólo la formación científica produce en general sobre el espíritu el efecto de separarlo de sí mismo, de sacarlo de su existencia inmediata natural. El objetivo o finalidad de la educación ha sido y es una constante preocupación de quienes piensan que la escuela debe formar y no sólo informar.

▪ CONCEPCIÓN DEL ALUMNO

De acuerdo con este paradigma, el alumno es un **constructor activo** de su propio conocimiento y el **reconstructor** de los distintos contenidos escolares que enfrenta.

El constructivismo considera que el alumno siempre debe ser visto como un sujeto que posee determinado nivel de desarrollo cognitivo y que ha elaborado una serie de interpretaciones o construcciones sobre ciertos contenidos escolares. Lo esencial es aprender a reconocer en qué periodos de desarrollo intelectual se encuentran los alumnos y tomar esta información como base necesaria, aunque no suficiente, para programar las actividades curriculares.

Partiendo del principio anterior, podríamos asumir que no todo puede enseñarse a todos los alumnos, pues existen ciertas diferencias estructurales de carácter cognitivo que hacen difícil, en un momento dado, la enseñanza de ciertos contenidos.

Al respecto Kamii, De Vries y Duckwort (1982, 1985 y 1988) dicen que la construcción y el descubrimiento de los conocimientos por parte de los alumnos ofrecen a éstos varios beneficios entre los más importantes:

- ✓ Un aprendizaje con comprensión si éste lo construyen los mismos alumnos.
- ✓ Una alta posibilidad de que el aprendizaje pueda ser transferido o generalizado a otras situaciones, lo que no sucede si los conocimientos simplemente se incorporan, en el sentido literal del término.
- ✓ Los alumnos se sienten capaces de producir conocimientos valiosos, si recorren todo el proceso de construcción o elaboración de los mismos.

En este sentido, los alumnos deben actuar en todo momento en el aula escolar, y participar activamente siempre de este proceso como sujetos en formación, y no como objetos.

▪ CONCEPCION DEL MAESTRO

Esta postura teórica concibe al maestro como el sujeto que debe encaminar sus esfuerzos a promover el desarrollo psicológico y la autonomía de los educandos, perspectiva teórica que supone un trabajo conjunto por parte del profesor, el alumno y los saberes curriculares. A esto se denomina como relación tripolar, misma que debe darse en todo acto educativo, y en la que el profesor deberá tener siempre claro cuál es la meta educativa que pretende alcanzar, así como las formas de interacción que faciliten su trabajo.

El docente deberá enfrentarse, de acuerdo con Hernández (1998), al problema de cómo ese "saber enseñar" podrán transformarse en "saber enseñado", gracias a su actividad intencional de enseñanza, y a la actividad de aprendizaje que promoverá en el alumno, cuyo éxito deberá que constatar. Lo importante aquí será que el docente conozca a fondo los problemas y las características del aprendizaje operatorio y del saber disciplinario específico que le toca enseñar, sin olvidar de conocer las etapas y los estadios de desarrollo cognitivo, además de los conocimientos didácticos específicos con una orientación psicogenética que le permitan construir día a día un conocimiento más sólido.

En este paradigma el docente en este paradigma deberá siempre promover una atmósfera de "reciprocidad, respeto y autoconfianza para el alumno", permitiendo en todo momento el aprendizaje autoestructurante. Para que esto sea posible, el docente deberá reducir su figura de autoridad en la medida de lo posible, para que el alumno no se sienta supeditado a lo que él dice cuando intente aprender o conocer algún contenido escolar.

Estos planteamientos conducirían a otro aspecto relevante: la formación docente, la cual deberá ser congruente con la posición constructivista; es decir, que si queremos formar maestros de acuerdo con este planteamiento pedagógico, debemos permitir que abandonen poco a poco sus viejos roles y prácticas educativas tradicionales, creando los medios apropiados para su entrenamiento en los nuevos roles constructivistas, y que ellos adopten, por convicción **autoconstruida**, esta forma de enseñar. (Kamii, 1985).

Es necesario que el maestro constructivista explore, descubra y construya paulatinamente una nueva forma de pensar en la enseñanza, de lo contrario, sólo acatará órdenes institucionales para cubrir cierto plan que puede incluso ser constructivista, pero sin actuar en congruencia directa con él. Es esta realidad la que nosotros nos atrevemos a afirmar se vive en la Institución objeto de estudio.

▪ CONCEPCIÓN DEL APRENDIZAJE

La postura psicogenética considera que el aprendizaje no es un proceso pasivo y receptivo sino un proceso activo de elaboración de significados, y para ello requiere de una complicada tarea cognoscitiva que conlleva la utilización y la aplicación de conocimientos para resolver problemas. El aprendizaje implica cambios conceptuales, lo cual significa que nuestras concepciones previas serán modificadas, convirtiéndose en estructuras más complicadas, al mismo tiempo que permitirán al sujeto desarrollar una comprensión más profunda o verdadera del concepto.

El alumno aprende mejor cuando puede **interiorizar lo que está aprendiendo**, situación que le permitirá aplicar el conocimiento adquirido en su vida cotidiana. El aprendizaje, según los piagetianos, es siempre subjetivo y personal.

Al aprendizaje también se le sitúa o contextualiza, y con ello los alumnos aprenden a solucionar problemas contextualizados, porque no olvidemos que el aprendizaje es también social, es decir, se desarrolla en la interacción con otras

personas, al compartir percepciones, intercambiar información y solucionar problemas colectivamente. Un aspecto importante que no debe olvidarse ya que en algunos casos influye y en otros determina el aprendizaje, es el desarrollo psíquico, intelectual, emocional y social del alumno, quien logra más cuando el tema por aprender está cerca de sus etapas más próximas de desarrollo con la suficiente dosis de reto para que realice un esfuerzo, pero con una meta alcanzable por ese esfuerzo.

▪ ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA DESDE LA PERSPECTIVA CONSTRUCTIVISTA.

Las estrategias y los procedimientos de enseñanza son un punto clave dentro del paradigma constructivista, pues constituyen el punto de referencia de las interpretaciones o reconstrucciones que los alumnos realizan sobre los contenidos escolares. Estas estrategias deberán plantear situaciones problemáticas que **demanden y favorezcan en los alumnos un trabajo reconstructivo** (Lerner, 1996). De esta manera, los problemas sugeridos tendrán sentido para los alumnos, al tiempo que van un poco más allá de los esquemas o interpretaciones que ya poseen, y se exponen de manera abierta, de forma que los alumnos pueden tomar decisiones y construir creativamente vías que pueden ser diferentes, pero relacionadas con la solución esperada.

Conviene que las estrategias encaminen a los alumnos a plantearse preguntas, hipótesis, explicaciones, etc, en torno a determinada disciplina o parcela de la realidad. La clave consistirá en plantear apropiadamente la **distancia cognitiva** entre el problema y la capacidad cognitiva del alumno.

La sugerencia respecto a este paradigma es que el maestro posea el conocimiento apropiado de la psicogénesis de los contenidos y cómo éstos se estructuran en el dominio particular de conocimiento, deberá, además, promover en todo momento situaciones de diálogo e intercambio de puntos de vista en torno a los problemas y situaciones desafiantes que se hayan planteado.

Otra propuesta es dejar que los alumnos en principio procedan con sus propios recursos e intereses para aproximarse a los contenidos que se pretenden enseñar, de manera que logren cierta comprensión o que se formen un bagaje nocional y, solamente a partir de ese momento, introducir los conceptos y las explicaciones de nivel formal con la intención de demostrar su potencialidad y validez científica y formal (Lerner, 1994).

Por otro lado, Coll y Martí (1990) se declaran en favor de que las estrategias de enseñanza deben inclinarse hacia un trabajo reconstructivo por parte de los alumnos, y enfatizan que debe darse una interacción entre los contenidos, las estructuras cognitivas y los mecanismos de equilibración del alumno.

Respecto a la evaluación, este paradigma se centra menos en los productos y más en los procesos relativos a los estados de conocimiento, hipótesis e interpretaciones que logra el alumno. La evaluación permitiría a éste reflexionar sobre sus propios procesos y avances; en tanto que el maestro, valoraría la eficacia de las estrategias didácticas propuestas, así como las que podría utilizar en momentos posteriores.

Dentro de esta corriente de pensamiento también encontramos las valiosas aportaciones de L.S. Vigotsky, quien a partir de la década de los veinte ha llamado la atención con su Paradigma Sociocultural, el cual reconoce la influencia del materialismo dialéctico.

Para el caso que nos ocupa, interesa resaltar una premisa que destaca que el proceso de desarrollo psicológico individual no es independiente o autónomo de los procesos socioculturales en general, ni de los procesos educacionales en particular. De hecho, la postura vigotskyana señala explícitamente que no es posible estudiar ningún proceso de desarrollo psicológico al margen del contexto histórico-cultural en que está inmerso, el cual trae consigo una serie de instrumentos y prácticas sociales históricamente determinados y organizados (Rogoff, 1993).

El ser humano se desarrolla en la medida en que se apropia de una serie de instrumentos (físicos y psicológicos) de índole sociocultural, y cuando participa

en dichas actividades prácticas y relaciones sociales con otros que saben más que él acerca de esos instrumentos y de esas prácticas.

Es a través de las instituciones que se transmiten y recrean los saberes acumulados y organizados culturalmente que se consideran legitimados (por ejemplo, el conocimiento científico); son también los contextos más propicios donde se entretajan los procesos de desarrollo cultural-social con los de desarrollo personal. Los conceptos científicos se aprenden sobre una base lingüística y racional con el apoyo de un docente en un contexto cultural: la escuela, especialmente diseñada para trabajar con los conceptos por los conceptos mismos.

La meta de la educación en este paradigma es promover el desarrollo de las funciones psicológicas superiores y, con ello, el uso funcional, reflexivo y descontextualizado de instrumentos y tecnologías de mediación sociocultural en los educandos. El alumno debe entenderse como un ser social, producto y protagonista de las múltiples interacciones sociales en que se involucra a lo largo de su vida escolar y extraescolar.

El maestro, por su parte, debe ser entendido como un **agente cultural** que enseña en un contexto de prácticas y medios socioculturalmente determinados, y como un mediador esencial entre el saber sociocultural y los procesos de apropiación de los alumnos. A través de actividades conjuntas e interactivas, el docente procede promoviendo zonas de construcción (Newman, et al. 1991) para que el alumno se apropie de los saberes, gracias a sus aportes y apoyos estructurados en las actividades escolares, siguiendo cierta dirección intencionalmente determinada.

La categoría desarrollada por Vygotsky, conocida como **zona de desarrollo próximo, se refiere** a la creación de espacios que ocurre siempre en un contexto de interactividad entre maestro-alumno, experto-novato, donde el interés del profesor consiste en trasladar al educando de los niveles inferiores de la zona a los superiores, "**prestándole**" el grado necesario de asistencia por la vía de situaciones de estructuración de andamiaje, y guiándolo con una sensibilidad muy fina (y una evaluación formativa constante), para valorar los niveles de desempeño

que paulatinamente alcance. Esta situación de traspaso se debe estructurar de tal manera que se procure la cesión de la responsabilidad y el control en el desempeño de la tarea o del contenido por aprender (Hernández, 1998).

Ambos paradigmas coinciden al retomar al sujeto como elemento activo dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje. En el primero se encuentra latente la preocupación por la formación de un hombre poseedor de un pensamiento crítico y ordenado, esta corriente de pensamiento hace especial énfasis en la cuestión valoral de la enseñanza que permitirá la formación de un hombre íntegro de acuerdo con los requerimientos sociales establecidos.

Propiciar esta actitud crítica implica desarrollar habilidades de razonamiento como fundamento para propiciar el hábito del cuestionamiento reflexivo y la búsqueda de la verdad. Toda esta preocupación aunada al paradigma constructivista, en el cual se destaca la importancia de la construcción del conocimiento, es lo que hemos considerado como la parte medular del trabajo, donde lo importante no es seguir lo establecido en el currículum, menos aún si el maestro concluye con el programa, sino como se generan los procesos internos de construcción del conocimiento en las materias que hasta ahora se han distinguido por expulsar más que por retener alumnos.

CAPÍTULO IV

CONTEXTO DEL ESTUDIO

La educación es un proceso eminentemente social, cuyo principal objetivo, de acuerdo con Platón, es remediar la ignorancia amnésica con la que por naturaleza nacemos.

Es precisamente en este proceso, dice Fernando Savater, donde el hombre llega a serlo a través del aprendizaje. Por su parte, Hegel considera que el hombre sólo es lo que debe ser mediante la formación, de manera que es justamente el proceso educativo el que debe propiciar la formación de un verdadero espíritu, y dar lugar al “segundo nacimiento” del sujeto. Nacimiento que le permitirá no sólo la autoformación del espíritu, sino la aprehensión de esa realidad de la cual forma parte para luego poder transformarla.

La educación es el intento de mejorar y superar la mera naturaleza, pero por ello mismo se ve precisada a no perderla de vista como punto de referencia. La educación afirma Freire, abre lo universal; por una parte, socializa, alumbrando un espacio en el que es posible el diálogo, la intersubjetividad, y por otra, supone un proceso de desarrollo y perfeccionamiento individual que nos capacita para ser más.

Idealmente éste debería ser uno de los sustentos del proceso educativo. Sin embargo, frecuentemente encontramos que algo de ello permanece latente entre las metas que se pretenden alcanzar en algún nivel escolar; tal es el caso del nivel medio superior, donde uno de los objetivos fundamentales **es la formación integral del alumno, que comprende aspectos básicos de la cultura de su tiempo: conocimientos científicos, técnicos y humanísticos, que le permitan asimilar y participar en los constantes cambios sociales**, sin dejar de lado su carácter propedéutico, es decir, de preparación para continuar estudios superiores, así como la formación necesaria que permita al educando integrarse al sector productivo. Pero aun cuando el objetivo considera la “formación integral” del individuo, nosotros hemos observado que el proceso cotidiano que sigue la educación dista mucho de esta formación, convirtiéndose

más en una mera transmisión de contenidos que el sujeto debe guardar no reflexionar o interiorizar para utilizarlos en la construcción de un conocimiento más elaborado, o bien, como conocimiento aplicable a cualquier situación que se presente. La educación, debe ser algo más que la mera transmisión de información, pues implica todo un intercambio simbólico y comunicativo en torno a la información determinado por procesos de culturización.

Con esta base, enseñar y aprender adquieren un significado distinto; enseñar no es, como afirman Fernando Hernández y Juana M. Sancho, la actividad monolítica del vendedor de un producto que utiliza una sola forma de exposición, así como aprender no es un consumo pasivo de información, por el contrario, detrás hay todo un conjunto de relaciones que van más allá de la transmisión y de la enseñanza de una asignatura que condiciona su efectividad y explica la dificultad que muchos estudiantes presentan para asimilarla. De ahí entonces que este estudio considere más los procesos que las formas establecidas en el CEB.

El bachillerato forma parte del sistema educativo en el nivel medio superior, adquiriendo, en algunos casos, el carácter de propedéutico y en otros el de terminal. En él se atiende la demanda de jóvenes de una edad específica para el sistema escolarizado no siendo así en el sistema abierto o a distancia.

El bachillerato responde a una idea educativa que se desarrolla en el presente capítulo, y que tiene gran importancia tanto para el acceso a la ciencia, las humanidades y las profesiones, como para el fortalecimiento del sistema cultural. En nuestro siglo ha cobrado también relevancia económica, pues diversos estudios demuestran la correlación entre escolaridad e ingreso y cómo las clases medias lo consideran como una característica necesaria para mantener su *estatus*.

175157

EL BACHILLERATO EN MÉXICO

ANTECEDENTES

Actualmente el bachillerato, es un ciclo de estudios posterior a la educación secundaria y antecedente de estudios superiores; tiene una duración de tres años, pese a que minoritariamente subsisten los de 2 años. Para referir los antecedentes de cómo se establece este nivel educativo en México, es necesario considerar aspectos de carácter social, además de los puramente pedagógicos, sin olvidar las orientaciones filosóficas que han marcado hitos importantes tanto en el desarrollo de la educación, como en sus objetivos sociales.

En sus orígenes más remotos, la educación se encontraba en manos de la Iglesia, lo cual determinaba en mucho su orientación filosófica, política, social y económica. Recuérdese que las primeras escuelas de nivel medio fueron las **claustrales** o monacales creadas por los benedictinos, orden que se funda en el año 529 y se consagra a la enseñanza. Las materias clave eran la religión, lectura, escritura y Latín; esta última considerada como lengua de conversación y lengua culta. Todo el saber era extraído de libros y aprendido de memoria, sin ninguna mediación previa de observación directa o investigación personal.

La Escolástica, corriente filosófica de ese momento, cobró auge durante la llamada Edad Media; tuvo como carácter esencial el estudio del razonamiento deductivo y la práctica del silogismo. En este contexto no se explicaban los hechos ni los argumentos, menos aún se hacía un análisis crítico de ellos. Surgió así, una forma de enseñanza que comprendía las "siete artes liberales", mismas que integraban la enseñanza secundaria clásica. Estas artes liberales se dividían en dos ciclos de estudios; el **Trivium** que comprendía el arte de escribir o Gramática, el arte de ordenar el pensamiento o Lógica, también llamada Dialéctica, y el arte de expresarse o retórica; al **Quadrivium** correspondían la Música, la Aritmética, la Geometría y la Astronomía. Los estudios eran puramente abstractos, sin espacio para la experiencia y la observación, el método se basaba en el principio de autoridad, nulificando la iniciativa individual y el descubrimiento. El objetivo

consistía en aprender del texto tal cual; empero de acuerdo con David Pantoja Moran, esto tenía aspectos positivos, como fijar el sentido de los términos, obligando al alumno a razonar con método habituándolo a hablar con propiedad.

Hacia finales de la Edad Media, la naciente burguesía sintió la necesidad de recibir una cultura distinta a la que impartían las escuelas monacales. Lo prioritario en ese momento era preparar para la vida práctica, haciendo frente a los avances del comercio y la industria. El surgimiento de las primeras ciudades originó un gran número de escuelas urbanas, sobre todo las denominadas escuelas latinas que ya para el siglo XV, existían en todas las ciudades de importancia. Sin embargo, el método continuaba siendo pasivo, mecánico y basado en la memoria.

Con todo, empezó a manifestarse la necesidad de una ciencia libre que “emancipara” los espíritus de la tutela de la Iglesia y de la Escolástica. Esta nueva ciencia encontró asilo en las universidades fueron creadas con el principio de “libertad del decir por parte de los profesores, y libertad del escuchar por parte de los alumnos”, lo cual significaba en términos de Castrejón Díez, un sustancial avance en educación.

Lo importante de este fenómeno, fue que el Humanismo medieval se continuó en el Renacimiento con nuevos conceptos, y una mayor apertura en el conocimiento de los filósofos de la Antigüedad pero también con el inicio de la pedagogía, gracias a la aparición de Comenius personaje que habría de lograr gran influencia en el medio educativo de su época. Es en este periodo, con la aparición de la reforma religiosa, cuando la Iglesia comienza a perder su carácter único y el Latín empieza a dejar de ser el centro del curriculum como lo había sido durante el medievo. Estas circunstancias, aunadas a los retos que imponía el desarrollo de una nueva época, comienzan a dar forma a la idea de una ciencia empírica, la cual hacía necesaria una reclasificación del conocimiento humano para poder hacer el nuevo curriculum (Castrejón Díez,1985). El propósito fundamental en este momento era alejarse de la rigidez del Trivium y el Cuadrivium, así como de los conceptos que hasta entonces habían hecho rígido el concepto del bachillerato, pero, sobre todo, liberar a los espíritus del fuerte tutelaje eclesiástico.

ORIGENES EN MÉXICO

En este amplísimo contexto universal surgen en nuestro país los primeros visos de la formación del nivel medio superior, que desde luego estará íntimamente ligado al clima cultural y educativo de la España del siglo XVI, situación claramente comprensible, dado que al concluir la conquista, el interés era establecer una nueva sociedad con un nuevo gobierno, teniendo desde luego como modelo a la propia sociedad española. El objetivo en la Nueva España de ese momento era muy claro: evangelizar al país con ayuda de los misioneros, proceso que no era posible sin la castellanización, con lo cual, además, se lograría una homogeneidad cultural.

En tanto en España el pensamiento educativo estaba dominado en gran parte por la corriente inspirada en las ideas de Juan Luis de Vives, quien se distinguió por sus conocimientos, su enfoque humanista, y sus contribuciones a la educación de su tiempo, entre las que destaca haber ampliado el concepto de conocimiento. Vives argumentaba que el “conocimiento tiene que ser liberado de las mentes inquisitivas” y que la investigación debe ser el factor que contribuya directamente a la ampliación del conocimiento, por lo que su método de enseñanza, por razones de “orden psicológico”, debía adaptarse al desarrollo natural del educando (Ibid, pág.123).

Sin embargo, a la Nueva España no llegó el concepto ampliado de Juan Luis Vives, sino el del curriculum tradicional. Los primeros misioneros que llegaron no representaban precisamente la vanguardia en la educación y la ciencia. Por el contrario, su concepto era por demás limitado, con respecto a la educación, su principal motivación era de carácter religioso y de ninguna manera buscaron innovar en educación, o al menos realizar avances significativos en cuanto a conocimientos. La prioridad era castellanizar para evangelizar, tratando de formar a la par sacerdotes que apoyaran esta gran cruzada.

El propósito de los religiosos (franciscanos, dominicos, agustinos y jesuitas), era no asimilarse a una cultura que consideraban inferior a la europea, sino desplazar de manera progresiva la religión y tradiciones indígenas, reemplazándolas, desde luego, con la religión cristiana y el español como idioma,

para lograr con ello la tan anhelada homogeneidad cultural que les daría el dominio absoluto sobre la población conquistada.

Es conveniente destacar que las diferencias sociales fueron llevadas, hasta el ámbito educativo, estableciendo escuelas para los españoles, criollos, así como para los naturales, especialmente para los hijos de los caciques. Se instituyó un tipo de escuela media con dos versiones: una para los menos capacitados para la vida académica, quienes después de aprender a leer y escribir se canalizaban a la llamada "escuela de oficios", donde se les preparaba para el trabajo; en tanto, los más capacitados ingresaban en los colegios, donde se seguía una versión de las escuelas de gramática española con el concepto de estudios de latinidad (Luque 1983).

Sin embargo, y por fortuna, el objetivo de establecer un centro de estudios superiores desde el principio estuvo presente en la mente de los gobernantes de la Nueva España. En septiembre de 1551 se fundó la Real y Pontificia Universidad de México, con las "cátedras de Teología, la de prima de Cánones y la cátedra de Cánones, orientadas, obviamente a la formación de sacerdotes. Algunas otras fueron la "Cátedra de Artes y la de Gramática, más tarde, la cátedra de Prima de Leyes y de Retórica". La Universidad creció al instituirse en poco tiempo otras cátedras, pero lo más relevante fue la relación que mantenía con la Universidad de Salamanca en España.

Para entonces se dieron los primeros visos de otros desarrollos educativos relacionados directamente con la educación media; entre los más destacados estuvieron se encuentran el Colegio Imperial de Santa Cruz de Tlatelolco en 1537, donde se puso énfasis en los estudios humanísticos; otros colegios importantes fueron el Colegio de San Juan de Letrán con fray Pedro de Gante como rector, así como el Colegio de Santa María de Todos los Santos, fundado en el siglo XVI con una clara orientación hacia las llamadas "artes liberales" y cuyo objetivo era perfeccionar a los jóvenes que habían hecho una distinguida carrera literaria en los colegios menores (Ibid,pág.128).

Para 1572 los jesuitas se encontraban ya en la Nueva España, perfilándose como los grandes maestros que dieron un nuevo auge a escuelas que empezaban a mostrar signos de decadencia, como el Colegio de San Juan de

Letrán. Otro personaje, que dio un fuerte impulso a la educación fue Vasco de Quiroga en regiones como Michoacán, donde su función adquirió un doble matiz, no ajeno a los intereses de España: "evangélico-educativa", que más tarde se extendería a todo el país.

El auge económico en algunas regiones de la Nueva España, permitió la aparición de nuevos colegios. Como ya se mencionó, la presencia de jesuitas en la Nueva España impulsó el desarrollo no sólo en cuanto al crecimiento de las instituciones se refiere, sino en la forma de organizar la estructura educativa al introducir una nueva **metodología de la enseñanza, así como un currículum denominado Ratio Studiorum**, que constituyó un verdadero código pedagógico, representando, además un vínculo entre los estudios universitarios y la educación elemental, sin abandonar, desde luego, la idea de que " la religión debe ser la base y la suma, el centro y el alma de toda educación". (Pantoja 1985).

La fundación de colegios continuó durante el siglo XVII, y entre ellos destaca el de San Francisco Javier de Querétaro, donde justamente se hacen las primeras menciones del concepto de bachillerato, como antecedente de la educación superior (Ibid. pág.133).

Para el siglo XVIII dos movimientos empiezan a cobrar importancia en España y el resto de Europa, provocando gran efervescencia filosófica: el Enciclopedismo y la Ilustración, los cuales ponen en el centro de sus planteamientos "la revaloración de la formación del hombre como el medio más directo para contribuir a su realización" (Ibid. pág.133). Sin embargo, estas nuevas ideas tardaron en llegar a la Nueva España, dando como resultado que se mantuvieran sólo como eso, como ideas.

Estas nuevas concepciones representaron un gran inconveniente para el clero, por su carácter laico, por lo que se ganaron una gran oposición. No obstante con estas ideas transformadoras, se fundó el Colegio de las Vizcaínas, institución privada, dedicada a la enseñanza práctica-intelectual de las niñas, que obviamente enfrentó el constante ataque de la Iglesia. Entre los educadores de importancia que se incorporaron al Colegio de las Vizcaínas estaba Juan Benito Díaz de Gamarra, intelectual fuertemente influido por Descartes y otros pensadores franceses, a quien se debe la modificación de "**la práctica docente**

con lecciones, disputas, ejercicios prácticos y exámenes periódicos." (Ibid,pág.136), y cuyo plan modificó en mucho el método ortodoxo de enseñanza, aun cuando él también era sacerdote.

A pesar de los esfuerzos de los jesuitas por mejorar y desarrollar el aspecto educativo en la Nueva España, para 1767 la expulsión de la Compañía de Jesús de España y de todos sus dominios americanos, trajo como consecuencia un efecto negativo en la educación en México; recordemos aquí que el mayor número de instituciones estaban administradas por la orden jesuita. Esta situación planteó nuevos retos a la educación, desde luego difíciles de resolver en el corto plazo. Entre las reformas significativas después de este suceso podemos citar la introducción de nuevos métodos de enseñanza: el **socrático-dialógico y el polémico escolástico** (Ibid,pág.141), y la aparición de corrientes renovadoras orientadas a incorporar el estudio de las ciencias experimentales, de la naturaleza y las disciplinas históricas. El gran avance en estos planes de reforma fue el énfasis que se daba en tres facetas de la educación: la cristiana, la civil y la científica.

A finales del siglo XVIII, la educación se vio frenada al desatarse la lucha por la Independencia, pero conviene destacar que **"ya existía la preocupación por utilizar a la educación como un instrumento de política social para el mejoramiento de la sociedad"** (Ibid, pág.143).

Aun cuando la vida independiente se iniciaba con una serie de vicisitudes políticas, económica, sociales y educativas, al respecto: el nuevo gobierno empezó a definir su postura **"la educación era una función del Estado y no un derecho del ciudadano"**, ideas ya expresadas por la Ilustración y el Enciclopedismo francés. No obstante era prioritario resolver los conflictos que planteaba la nueva realidad; por una parte, las universidades y la Iglesia mantenían una posición conservadora, haciendo difícil la introducción de las ideas del Enciclopedismo y la Ilustración, y, por otra, existía el conflicto entre los liberales y conservadores.

La Constitución de 1824 consagraba como facultad exclusiva del Congreso General, promover la educación, sin perjudicar la libertad de las legislaturas para el arreglo de la educación pública en sus respectivos estados. Al consumarse la

Independencia, aumentó el interés del gobierno por organizar la educación pública mediante proyectos que para entonces momento resultaban incosteables, dadas las condiciones del país.

Para 1833 la figura de Valentín Gómez Farías empezó a perfilarse como elemento clave en las reformas que el momento requería. En su programa aparecieron como aspectos centrales ***“la supresión de los fueros eclesiásticos y la desamortización de los bienes de la Iglesia”*** y el no menos importante, ***“buscar la transformación de las nuevas generaciones a través de la educación”*** (Luque, ibid, pág. 132). Estos planteamientos concretaron acciones como el cierre de la Real y Pontificia Universidad de México, eliminando así la institución más conservadora de la época y la creación, al mismo tiempo de la Dirección General de Instrucción Pública del Distrito y Territorios de la Federación.

Respecto a la Educación media superior, el hecho más importante se presentó en octubre de 1833, cuando en la legislación educativa se plasmó la regulación de la educación preparatoria y el ingreso a la educación superior. Las cátedras que incluyó el ciclo de preparatoria fueron dos: la primera comprendía “primera y segunda latinidad, una de lengua mexicana, una de tarasco, una de otomí; una de francés, una de inglés, alemán, griego, principios de lógica, gramática, aritmética, álgebra y geometría, teología natural; la segunda, ideología en todos sus ramos, moral natural, economía política y estadística del país, literatura general y particular e historia antigua y moderna de México”. (Larroyo pág. 132).

Este decreto de corte liberal reconocía la importancia de que el gobierno se responsabilizara completamente de la conducción de la educación, se consideraba todavía ortodoxo, (Castrejon, pág.147). A decir de varios autores, lo que en ese momento se requería era una clara idea del derrotero que debía seguir la educación.

Los conflictos continuaban en algunas partes del país y fue nuevamente la política interna la que vino a detener la evolución educativa, primero la guerra de Reforma y luego la Intervención Francesa. Al salir el gobierno republicano de la capital y establecerse el imperio de Maximiliano, algunas de las instituciones educativas existentes continuaron sus funciones y la Iglesia se mantuvo

expectante ante la posibilidad de controlar nuevamente la educación. Entre lo más sobresaliente de este periodo imperialista destaca la Ley de Instrucción Pública, publicada en 1866, la cual trataba los distintos niveles educativos, así como los requisitos de admisión para cada grado, pero era evidente la indefinición de los planes de estudios; a los ya existentes sólo se adicionaban materias que parecían encaminarlos hacia la modernidad, pero conservando mucho de lo tradicional (Castrejón, ibid. pág.151).

Al concluir el Imperio se inició una fase de reconstrucción que hizo renacer el nacionalismo y el liderazgo legitimado en la persona de Benito Juárez, quien reconoció entre sus acciones prioritarias la reconstrucción de la educación. Para ello integró una comisión, que se encargó de estudiar el problema educativo. Presidida por Gabino Barreda, imbuido por las ideas del Positivismo francés, propuso una nueva orientación para la educación mexicana, considerando que en ese momento era fundamental poner orden y para ello se debían poner en práctica los fundamentos de la Filosofía Positivista de Augusto Comte. Su principal obra fue la creación de la Escuela Preparatoria, cuyo propósito sería instruir a los jóvenes para su ingreso a los estudios profesionales. Al paso del tiempo, la Preparatoria se convertiría en una de las instituciones liberales por excelencia.

En diciembre de 1867 se estableció la Ley Orgánica de Instrucción Pública en el Distrito Federal ordenamiento en el que Benito Juárez adoptó oficialmente las ideas educativas de Gabino Barreda. Asimismo el decreto ordenaba la creación de la Escuela Nacional Preparatoria que inició sus labores en febrero de 1868. El Plan de Estudios original comprendía cuatro secciones: para abogados, médicos y farmacéuticos; agricultores y veterinarios; ingenieros, arquitectos, ensayadores y beneficiadores.

En 1869, ya en plena época porfiriana, se hicieron nuevamente cambios en la Escuela Nacional Preparatoria; esta vez promovidos por el Joaquín Baranda, Secretario de Justicia e Instrucción Pública, quien aumentó algunas disciplinas, dando mayor interés a las ciencias, aunque el cambio más novedoso en el Plan de estudios fue la adopción del sistema semestral, al mismo tiempo que se eliminaron las ***“divisiones de las tres secciones del bachillerato: se hizo un bachillerato general, lo que pretendía el ministro de ese momento era lograr***

una mayor homogeneización del sistema y evitar una especialización temprana” (Castrejón pág. 158).

En la elaboración de este nuevo Plan de Estudios que aparece en la Ley de 1869, participó el maestro Ezequiel A. Chávez, en el que cabe destacar la importancia social Bachillerato, donde se definen los fines de la Escuela Nacional Preparatoria:

- Lograr la uniformidad en las carreras científicas.
- Más que la impartición de conocimientos profesionales de índole determinada debía darse prioridad a la preparación para la vida misma.
- Dotar a los educandos de todos los conocimientos necesarios para desarrollar mejor su existencia.
- Lograr que los estudios condujeran a los estudiantes a hacerse hombres en el sentido más noble de la palabra, es decir, desarrollar todas sus aptitudes físicas, intelectuales y morales. (Castrejón, ibid. págs. 158-159).

En 1901, al ser designado Justino Fernández como ministro de Justicia Instrucción Pública, se crearon dos subsecretarías, para atender por separado cada ramo de Justicia, como titular de la correspondiente a Instrucción Pública se nombró a Justo Sierra, quien logró llamar la atención del entonces presidente Porfirio Díaz sobre los asuntos de la educación. Así, para 1905 el presidente creó la Secretaría de Instrucción Pública y nombró a Justo Sierra como Secretario.

Para ese momento existían escuelas profesionales aisladas, sin embargo el propósito de Justo Sierra fue crear una institución nacional con la idea de Universidad que se convirtiera en el eje de la educación.

En este marco, los cambios más importantes en el nivel medio superior se dieron no con el contenido académico como en la forma que lo singularizaron. En 1916, el decreto de los planes de estudio dejó de ser responsabilidad presidencial

para y para 1918 fue el Consejo Superior de la Educación Pública el encargado de aprobarlos. El Plan en sí sólo era, como afirma Castrejón Diez, un catálogo de materias, pero un aspecto innovador fue la introducción de un curso de civismo y, por primera ocasión se habló, del encauzamiento vocacional, proceso en el que destacó el Profesor Moisés Sáenz, quien participó en la elaboración de este nuevo plan.

En 1920 se autorizó un nuevo Plan de Estudios sin grandes cambios, pero esta vez lo sobresaliente fue que por primera vez lo aprueba el Consejo Universitario; así, de manera definitiva el gobierno dejó de tener interferencia en las disposiciones académicas. En esos momentos el rector era José Vasconcelos y el director de la escuela Nacional Preparatoria Ezequiel Chávez.

Para 1922 se registró otro cambio importante que es, nuevamente más de forma, que de contenido académico. Su autor fue Vicente Lombardo Toledano, y se caracterizó por tratar de establecer sistemas de equivalencias para la transferencia de una institución a otra con el concepto de revalidación tratando, al mismo tiempo, de establecer un Plan de Estudios que en esos momentos representará la idea de una preparatoria propedeútica.

En 1932, las nuevas modificaciones parecían regresar a la idea de un bachillerato general, sin descartar el bachillerato especializado: bachilleratos de ciencias biológicas, físico-matemáticas, ciencias y letras, ciencias físico químicas y naturales. Ambos conceptos de bachillerato quedaron vigentes, aunque se diferencian por la dosificación de las ciencias.

Este último Plan de Estudios se mantuvo, vigente por muchos años a pesar de que al paso del tiempo presentó incongruencias entre la realidad y la oferta educativa que ofrecía el Bachillerato. El Positivismo en él empezó a hacerse a un lado, dando más relevancia a una formación más socio-humanista, y menos a las materias científicas. Los resultados de este cambio generado en 1956 se han calificado como desastrosos, hasta la llegada de Dr. Ignacio Chávez, quien en un congreso celebrado en Bogotá en 1963, señalaba la falta de definición en los objetivos del Bachillerato y su inoperancia para ese momento. Bajo estas premisas, para 1964 el Consejo Universitario aprobó otro Plan de Estudios de la Preparatoria, cuya novedad fue un cambio programático con énfasis en la

formación científica y el aumento de un año en la duración del ciclo, esto es, de dos a tres años.

Los objetivos que se consideraron como esenciales fueron los siguientes:

- Desarrollo integral de las facultades del alumno.
- Formación de una cultura general que le dé, una escala de valores.
- Formación de una conciencia cívica que defina sus deberes con su familia, frente a su país y frente a la humanidad.
- Formación de una disciplina intelectual que lo dote de un espíritu científico (Castrejón Ibid, pág.164).

La preparatoria destacaba de esta forma su carácter propedéutico. De ahí que algunos autores, como David Pantoja, señalen que el bachillerato superaba así su "primitiva rigidez", lo que le permitía mayor flexibilidad; el mismo autor afirma que aún no se lograba una verdadera calidad en la enseñanza debido al enorme crecimiento de la población escolar, la limitada preparación de los alumnos de secundaria y la escasez de profesores a este nivel, entre otros factores, factores, que a pesar del tiempo y las reformas no han sido soslayados o superados en el mejor de los casos.

En este ambiente se viven momentos de gran efervescencia estudiantil, ante la demanda de una mayor y mejor oferta educativa, así como la ampliación del mercado de trabajo que permitiera a los jóvenes profesionales incorporarse a la población económicamente activa y, con ello, lograr uno de los fines últimos de la educación: propiciar un mejor nivel de vida. Es así que surge el movimiento estudiantil de 1968, que muchos consideran un parteaguas en la historia de México, pues es a raíz de él que se da un cambio en la apertura política, a pesar de que en forma momentánea hay serias limitaciones en lo que a libertades políticas se refiere, como lo demuestra la enorme cantidad de presos políticos, quienes al salir de su confinamiento, continuaron la lucha por conseguir los

propósitos iniciales del movimiento. Los cambios también se manifestaron en la sociedad, es decir, se pasó de una familia autoritaria y represiva a una más liberal, e incluso al cuestionamiento propio de la estructura familiar.

Aventurando una hipótesis, podríamos decir que durante el sexenio de Luis Echeverría, se observó una dualidad contradictoria; por un lado, se dio una especie de reivindicación, y con ello una apertura política, que trajo consigo la creación de nuevas entidades educativas con un tinte de educación cuestionante, como es el caso del CCH, institución que sirvió de refugio a muchos de los antiguos militantes del 68 y perseguidos políticos de otras latitudes. Y por otro lado, la represión del 10 de junio de 1971 y el cierre del periódico Excélsior, y en contraposición la ruptura de relaciones diplomáticas con Chile a raíz del derrocamiento de Salvador Allende y con la recepción masiva del exilio chileno de izquierda. Estos son sólo algunos ejemplos que marcaron cambios importantes en la educación mexicana, muy influida por las ideas libertarias y socialistas de los educadores mexicanos y extranjeros.

Para educadores como Pablo Latapí Sarre, el movimiento del 68, en el “orden estrictamente educativo, produjo movilizaciones espontáneas que marcaron indeleblemente la historia de nuestra educación: en los quince años que siguieron éstas se extendieron por toda la República, aprovechando la relativa **apertura** gubernamental y las contradicciones sociales, así como, un amplio movimiento de educación liberadora, concientizadora y **popular** que renovó la educación de los adultos rurales y urbanos y vivificó también la educación formal de los niños y jóvenes y aun la formación magisterial. Si bien su origen fue Paulo Freire, es indudable que la fuerza que adquirió en México dependió de los sucesos de 1968; por sus motivaciones, sus planteamientos teóricos y utópicos y la procedencia de muchos de sus ideólogos y activistas, esa renovación educativa debe adscribirse al movimiento estudiantil y social de 68; y este capítulo no está cerrado” (Latapí Sarre, Pablo. “La educación después del 68”, en Proceso sección Análisis pág. 40. Núm 1143, 27 de sep. 1998.)

En este ambiente de “**cambios**” surge el deseo de gestar transformaciones profundas en la educación, abriendo otras opciones en la educación media

superior. Un proyecto acaparó entonces la atención: la creación del Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH).

El proyecto del CCH se basó en tres cualidades: "la flexibilidad del sistema, el énfasis más en formar que informar y la creación de una metodología adecuada para cumplir con esos fines" (Castrejón, *ibid*, pág.170).

Ya mencionamos que uno de los elementos que propició la expansión de centros educativos de nivel medio superior, fue el crecimiento acelerado de la población, misma que sigue considerando la educación como vía para acceder a un mejor estatus social. Así, después de 1968 el interés estaba puesto en buscar una solución a los problemas estudiantiles y los *cueros de botella* en el sistema. Un estudio realizado por la ANUIES a petición del presidente de la República reflejó la necesidad de crear dos instituciones independientes de la UNAM e IPN, ambas como organismos descentralizados del Estado. El resultado fue la creación de la Universidad Autónoma Metropolitana y el Colegio de Bachilleres. Este último ha logrado a lo largo de su existencia, desarrollar un enfoque curricular propio, al que se podría denominar "*modelo de Bachilleres*".

Mención aparte merece, desde luego, el Instituto Politécnico Nacional, el cual surge como institución de formación profesional, pero que al poco tiempo, cae en la cuenta de que como institución profesional necesitaba generar su propia demanda. Es por ello que el Politécnico requería de un nuevo tipo de plan de estudios que reuniera los requisitos propedeúticos que la preparatoria cumplía para la enseñanza universitaria. Se crea entonces todo un sistema que alberga dos niveles previos: la pre-vocacional y la vocacional equivalente de la secundaria y la preparatoria tradicionales.

Hasta aquí hemos analizado el origen del nivel medio superior en nuestro país, los momentos difíciles que ha transitado para consolidarse como nivel de enlace entre el nivel medio básico y el superior, así como los constantes cambios en su estructura organizativa y curricular. En el siglo actual este nivel ha adquirido gran importancia económica, dado que, según diversos estudios, es manifiesta la correlación existente entre nivel de escolaridad e ingreso. Algunos autores, como Muñoz Izquierdo, consideran que las clases medias siguen basando la conservación de su estatus en la educación, es decir, la única vía de ascenso en

nuestra sociedad. Esta ha sido tal vez una de las razones más poderosas para obligar al Sistema Educativo a multiplicar instituciones de este nivel, que han crecido de manera exorbitante generando con ello una proliferación de modalidades y estructuras curriculares.

Cuadro 5

CRECIMIENTO DE LA MATRÍCULA DE 1950-1980

AÑO	Crecimiento de la matrícula
1950	17.694
1960	31.682
1970	279.495
1980	1.008.332

Fuente: Censo Nacional de Población y Vivienda 1950, 1960, 1970 y 1980.

Para algunos estudiosos este nivel educativo se caracteriza por su expansión y diversificación, producto de una política educativa que responde a la presión social, que a su vez ha sido influida por tres tendencias: la modernización, el crecimiento demográfico y la importancia del desarrollo de la ciencia y la tecnología. Como se puede observar en cuadro 5, el mayor crecimiento del nivel se da entre 1960 y 1980, cuando la tendencia es hacia la expansión vertical, restando con ello la hegemonía que por varias décadas habían tenido instituciones como la UNAM y el IPN.

En este periodo aparecen instituciones de educación media como el Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP), cuya finalidad es "... La preparación de personal profesional a nivel post-secundario. Con su creación se establece de hecho un sistema nacional específico de educación media terminal que se define como un sistema separado de la educación superior" (Mendoza,pág.328).

Otro organismo que merece mención es el Centro para el Estudio de Medios y Procedimientos Avanzados para la Educación (CEMPAE), que puso en marcha un modelo de preparatoria abierta, cuyas características eran "... un bachillerato propedeúutico no terminal, dado que no prevé un área de actividades para la capacitación profesional del alumno y su incorporación al mercado de trabajo, presenta cuatro alternativas para la continuación de estudios superiores: Bachillerato de Humanidades, Bachillerato de Ciencias Administrativas y Sociales, Bachillerato de Ciencias Físico-Matemáticas y Bachillerato en Ciencias Químico-Biológicas" ("Implantación de la preparatoria abierta en el D.F", en Tema México, CEMPAE, julio 1978, núm. 7).

Fue ésta una rápida expansión vertical pero también horizontal, ya que los servicios educativos de todos los niveles llegaron cada vez más a un mayor número de poblaciones, como una forma de **buscar que la justicia social llegara a todos los ámbitos del país**, provocando la aparición de otros servicios educativos como los ya referidos. El énfasis estaba puesto en apoyar el desarrollo científico y tecnológico del país a través de la formación de técnicos, aunque cabe, aún hoy, preguntarse si el mercado de trabajo crecía lo suficiente para absorber estos nuevos técnicos y justificar así su existencia.

Estos nuevos conceptos y modalidades en el nivel medio superior de una u otra forma han generado problemas que se han agudizado, aún cuando para la Ley Federal de Educación la educación media comprende la educación secundaria y el bachillerato y en su artículo 17 le asigna un carácter formativo y terminal, en el país existen síntomas que "evidencian la carencia de un Sistema Nacional de educación media superior. En efecto, fácilmente se identifica una gran diversidad de planes de estudio y programas de las materias: aproximadamente existen 186 planes de estudio diferentes, que comprenden 275 materias con

diferencias en el nombre, extensión, ubicación o contenido programático. También se detecta una dispersión significativa en los criterios metodológicos, de concepción en el proceso de enseñanza-aprendizaje y una indefinición sustantiva respecto a su función y fines específicos. Como consecuencia lógica se advierte la inexistencia de un criterio uniforme para la formación, capacitación y reclutamiento de personal docente y administradores escolares.

Todo lo anterior redundando en la dificultad en la revalidación de estudios entre las diferentes instituciones y obstaculiza el libre tránsito de alumnos, limitando la continuación de sus estudios, el bajo rendimiento en la relación de enseñanza-aprendizaje, la prolongación irregular del tiempo de estudio; y una alta deserción escolar "(Pantoja, 1983 p.50).

Este análisis dista en tiempo, no así en realidad y resultados, dado que el nivel medio sigue enfrentando muchos problemas, como los mencionados por Pantoja Morán, algunos han tratado de resolverse, pero no con medidas que marquen un cambio profundo en el nivel, sino sólo con pequeños paliativos que poco resuelven, pero mucho agravan.

En los últimos años se han realizado diversos esfuerzos por enfrentar los problemas del bachillerato, como las reuniones nacionales con directivos de las instituciones, cuyo fin ha sido advertir fallas y plantear soluciones. La más reciente e importante es el Congreso Nacional del Bachillerato celebrado en Cocoyoc en 1982, auspiciado por la Secretaría de Educación Pública y la ANUIES; entre las consideraciones más importantes de esta reunión están las siguientes: "...el bachillerato constituye una fase de la educación de carácter esencialmente formativo y que debe ser integral y no únicamente propedeútica, requiere de una definición que lo ubique no solamente como una continuidad de la educación media o un antecedente del nivel superior, sino también como un ciclo con objetivos y personalidad muy propios...; se considera que la finalidad esencial es generar en el joven el desarrollo de una primera síntesis personal y social, que le permita su acceso tanto a la educación superior como a la comprensión de su sociedad y de su tiempo, así como su posible incorporación al trabajo productivo".

Para este logro había que propiciar en el bachiller "...la adopción de un sistema de valores propio, la adquisición de los instrumentos metodológicos necesarios para su formación y su acceso al conocimiento científico"(Pantoja, *Ibid*, pág. 51).

El siguiente paso era revisar los currículos, para unificarlos en torno a un mismo fin, aunque con distintas especialidades. Después de concluir un estudio sobre la realidad curricular del país, se encontró que el elemento que podía incidir en la estructura curricular y con ello darle cierta homogeneidad, era un común denominador en este nivel, al cual se denominó **tronco común**, entendiendo este "...como un universo de lo básico que deberá ser el punto de partida para desarrollar en el estudiante una cultura integral que le proporcione los conocimientos y herramientas metodológicos necesarios" (Pantoja, *Ibid*, pág. 5). Asimismo, la existencia de esta parte estructural del curriculum denominada tronco común daba la posibilidad de flexibilizar la estructura académica del nivel.

En la misma reunión de Cocoyoc se hizo un perfil del Bachiller, concibiéndolo como alguien "... capaz de utilizar los conocimientos generales que le den un panorama para definir sus intereses vocacionales, manejar las herramientas adecuadas para confrontar integralmente su realidad, valorar la experiencia personal y comunitaria que propicie su progreso integral; participar en forma creativa en todos los ámbitos, de acuerdo con las destrezas adquiridas..." (Memoria del Congreso Nacional del Bachillerato, Cocoyoc, Morelos, 10-12 de marzo de 1982, México, SEP, 1982).

Estas recomendaciones pretenden dar mayor flexibilidad a la estructura académica del bachillerato, permitiendo al alumno optar por otras posibilidades más accesibles en tiempo y especialidad académica. Por otro lado, el bachillerato se concibe como un ciclo de estudios cuya finalidad es generar en el estudiante el desarrollo de una primera síntesis personal y social que le permita el acceso a la educación superior, sin olvidar su preparación para una posible incorporación al trabajo productivo, aun cuando en este terreno no se han definido con precisión los elementos necesarios que validen esta formación en el ámbito laboral.

De ésta manera, la estructura curricular del nivel medio superior queda conformada por un tronco común, un área propedeútica encargada de relacionar

directamente al ciclo de bachillerato con la educación superior y otra de asignaturas optativas que responda a los intereses del educando y a los objetivos de la institución. Pero quizá no sólo era necesaria la redefinición de objetivos y la revisión estructural del curriculum, sino también el seguimiento de la puesta en práctica de la propuesta curricular. Para hacer una evaluación de congruencia interna del mismo en cada institución, y con ello determinar si efectivamente se está formando de manera integral al sujeto, o si sólo se le informa al grado de no permitirle el desarrollo de determinadas habilidades y capacidades para el trabajo intelectual, pero como una medida de planeación que prevea políticas de ingreso y estabilidad de la población estudiantil.

Es evidente que el nivel medio superior además de haber crecido se ha diversificado, fenómeno que ha sido producto de la demanda educativa y de las circunstancias económicas y sociales. Los cambios en el curriculum han obedecido también, a factores exógenos que siempre exigen la formación de un sujeto que responda a las cambiantes situaciones sociales, económicas y políticas.

Bajo estos argumentos, en 1984 por acuerdo presidencial, la Escuela Normal, se convierte en una Institución de Educación Superior, al requerirse el bachillerato para ingresar a ella. A partir de este momento, la agrupación de instituciones de NMS cambiará dando cabida a instituciones creadas ex profeso para el ingreso a la Escuela Normal, como es el caso del CEB.No.2.

El CEB. No.2: Como una institución nueva

El CEB. No.2, objeto de estudio de esta investigación, ha pasado por 3 grandes momentos que pueden ser claramente identificados. En sus inicios aparece como Centro de Bachillerato Pedagógico (1984-89), esto es, una institución de educación media superior específica con salida única hacia la Licenciatura en Educación Normal, por acuerdo presidencial. Acuerdo, en el que

se establece que la Licenciatura Normal tendría el grado académico de Licenciatura.

El CBP, se caracterizó por la integración de dos modalidades y niveles educativos: la Educación Normal y el Bachillerato General, retomando de ambos sus principios, finalidades y también sus programas de estudio para constituir un nuevo Plan de Estudios, que contemplará un tronco común de formación inicial, pero también un área de formación propedeútica para el ingreso a la educación normal.

La especificidad del CBP, no sólo fue curricular sino también institucional o de espacios educativos diferenciados. Su estructura curricular se logró a partir de la "integración" del plan de estudios de las Escuelas Preparatorias dependientes de la SEP, y un área propedeútica que resultó ser la "adecuación" de los programas de Educación Normal para este nivel.

Esta área propedeútica psicopedagógica, es la que sin duda marcó, además de su especificidad, su pronta extinción por no haberse diseñado expresamente para este nivel, olvidando su carácter propedeútico. Esta área tenía como finalidad específica, reforzar la cultura "humanística" del estudiante con materias tales como:

Historia de la Cultura I y II, Sociología I y II, Psicología I y II, Pedagogía I y II, Lógica y Ética; y por materias psicopedagógicas estrechamente vinculadas con la Educación Normal: Historia de la Educación I y II, Sociología de la Educación I y II, Psicología Educativa I y II, Doctrina de la Educación Mexicana I y II y Filosofía de la Educación I y II. Estas materias se impartirían a partir del tercer semestre, justamente en los mismos semestres en los que se impartían las capacitaciones del Bachillerato General.

Una de las intenciones de la creación del CEB fue la de elevar el nivel académico del magisterio de la educación normal. Sin embargo, después de aproximadamente 6 años de funcionamiento de los primeros centros, los resultados obtenidos aportan poco apoyo a aquella hipótesis y, en cambio, se aprecia un estancamiento académico del alumnado de estos centros. En documento presentado en el Programa de Modernización Educativa se

analizaron las situaciones de 4 elementos clave en estos centros: Los directivos, los docentes, el alumnado y los programas de estudio, que evidenciaron de alguna manera el estancamiento al cual se alude.

Los directivos destacaron la poca demanda para ingresar a este subsistema, así como un alto índice de reprobación, bajo rendimiento académico de los estudiantes, los escasos recursos económicos del estudiantado, problemas familiares que enfrentan y la falta de orientación vocacional adecuada. Su propuesta en ese momento era la de ampliar campos y áreas de estudio con la firme intención de garantizar la demanda de estos centros.

La situación del docente era poco halagüeña, dado que muy pocos cubrían el perfil profesional exigido por las materias. En la mayoría de los casos se tenían asignadas de 10 a 20 hrs. clase. Situación no favorable en términos económicos que solo provocó que la mayoría de ellos utilizara el tiempo restante en otras actividades remunerativas en menoscabo, desde luego, del tiempo empleado en la preparación de clases.

Se encontró además, que no existía ninguna correspondencia ni coordinación de la enseñanza con la solución de problemas prácticos y cotidianos. Asimismo se observó que con frecuencia, la interpretación y desarrollo de los programas de asignatura, no era el adecuado, dado que el profesor impartía una serie de materias que frecuentemente no correspondían a su perfil profesional.

Con respecto al alumnado, el análisis destacó como principales causas de la reprobación y deserción, la falta de interés, inasistencia, falta de vocación en el alumno, alumnos que no estudian porque enfrentan problemas familiares, problemas de adaptación del alumno, pocas alternativas de los egresados para ingresar a otras instituciones educativas, aunado a problemas económicos del alumno. Esta falta de recursos económicos entre la población estudiantil dificulta la adquisición de material bibliográfico necesario para su formación. Las Bibliotecas de estos centros, lamentablemente resultaron tener serias carencias de material bibliográfico. Este índice de deserción y reprobación en particular, se consideró que merecía especial atención por tratarse de factores que se traducen en un desgaste de recursos humanos, técnicos y económicos, tanto para el alumno y su familia como para el subsistema.

Los docentes argumentaron con respecto al Plan y los programas de estudio, que éstos últimos presentaban contenidos extensos y muy especializados para este nivel. Los tiempos asignados, resultaban insuficientes para cubrirlos, aunado a una estructuración y secuencia lógica incorrectas. Entre otros elementos se destacaba también la complejidad y el grado de actualización de los mismos, así como el hecho de no proporcionar una formación integral a los alumnos para darles oportunidad de ingresar a otras universidades pues muchos de ellos eran rechazados incluso de la institución para la cual fueron formados.

Aquí cabe hacer mención de los problemas que vivió la primera generación de egresados de esta escuela; la cual enfrentó un examen de admisión a la Normal, basado en el Plan de Estudios de las preparatorias de SEP y UNAM y no en los planes del Bachillerato Pedagógico como debía ser.

Esto restringió mucho la entrada a los egresados del CBP, privilegiando a los egresados de cualquier otra institución de nivel medio superior, resultando esto una situación absurda, en donde los pocos que lograron ingresar se encontraban con asignaturas de las que ya conocían el todo o una buena parte, exactamente en el mismo nivel de profundidad que había sido estudiado en el bachillerato, pero en nivel de Licenciatura y con un acceso restringido para aquellos que sabían y manejaban estos conceptos (egresados del CBP) facilitado para aquellos que no tenían el manejo de estos contenidos, lo cual no sirvió de consuelo a las decenas de alumnos rechazados que de haber entrado hubiesen podido fácilmente enfrentar con éxito la mayor parte de las asignaturas. Aunado a este acceso restringido a la institución que debiera ser receptora por decreto y naturaleza; los rechazados se enfrentaron a otro escollo más, a una competencia igualmente desigual para acceder a otras instituciones de educación superior.

Al correrse la voz entre los estudiantes de cuan desesperante era la situación de ingreso a la Normal y a otras Universidades se restringió más la demanda en este de por sí poco atractivo Bachillerato, dado que por principio el alumnado, que por excelencia estudiaba la Normal básica y para Educadoras, era aquel que requería de una estabilidad social y económica pronta después de la secundaria, aspecto que se vió eliminado de sus expectativas de mejora pronta de status y de

incorporación al mercado laboral. Estos aspectos explicarían por sí mismos la baja en la matrícula y el poco atractivo que ofrecían los CBP.

No debe extrañarnos que el surgimiento de los CBP se diera de manera paralela a la represión del movimiento magisterial de las normales del Distrito Federal y de Guerrero, acontecidas "casualmente" el mismo día, por lo que podríamos concluir que fue más en las raíces de tipo político que en las de mejoramiento del nivel académico del magisterio que se dio su creación.

Esta conjugación de elementos endógenos y exógenos profundizaron el estancamiento y dieron paso a la inminente desaparición de los CBP.

En conclusión:

- La especificidad del Bachillerato Pedagógico significó, en la realidad educativa concreta, una limitante para acceder a estudios superiores, diferentes a la Educación Normal.
- El sistema implicaba una decisión "vocacional excesivamente prematura" del educando.
- La inversión de recursos y esfuerzo de los alumnos era superior a los del bachillerato general, por el número de materias y las horas de permanencia en el Centro.
- Las imprecisiones y ambigüedades en la organización académica, caracterizó a los Centro de Bachillerato Pedagógico, así como la ausencia de un marco normativo del trabajo docente.
- Las instituciones de educación normal aceptaban alumnos, previo examen de selección que habían concluido el Bachillerato, fuera pedagógico o general, es decir, los alumnos egresados de estos centros no tenían exclusividad en el ingreso a la educación normal.

- Por último, no existía un ajuste o vinculación entre los programas de la educación normal y los programas propedeúticos psicopedagógicos. En la mayoría de los casos se presentaba una duplicidad de contenidos, lo cual propiciaba repeticiones, a pesar de ser niveles distintos.

Estos factores sin duda contribuyeron a configurar un panorama poco halagador de desempeño de estos centros, dando como resultado lo siguiente:

- ◆ Contracción de la demanda educativa en este tipo de bachillerato.
- ◆ Baja eficiencia terminal y deserción asociada a la prematura decisión vocacional.
- ◆ Bajos niveles de aprovechamiento académico de los egresados del Bachillerato Pedagógico en comparación con los de otros centros.
- ◆ El Bachillerato Pedagógico reclamaba una mayor inversión de tiempo y recursos para cubrir un plan de estudios, pero no ofrecía mejores ni mayores posibilidades académicas, que el bachillerato general.

A partir de este análisis de eficiencia terminal, problemática interna y factores incidentales realizado por las autoridades, se tomó la decisión de convertir el Bachillerato Pedagógico en Centros de Estudios de Bachillerato, con las opciones de general y pedagógico, dejando con ello de ser exclusivo para la educación normal.

Un segundo momento para el bachillerato se inició con la Modernización Educativa (1989-1994); en ella se presenta la misma descripción del perfil de egreso del bachillerato general definido en el Congreso de Cocoyoc en 1982, y se retoman los elementos que sobre este tópico aparecen en el Programa antes

citado. Esta política de modernización consideró que el punto de partida debía ser justamente el perfil de egreso del bachiller, sin dejar de lado la concepción de bachillerato como fase propedeútica con carácter esencialmente formativo. Con estos criterios se reestructuró el Plan de Estudios de los CBP, y entre los principales cambios que se promovieron están los siguientes:

- Incorporación de un área de capacitaciones específicas, con la finalidad de dotar al alumno de habilidades, conocimientos y actitudes que le permitan un mejor desarrollo.
- Dar especial énfasis en una formación más integral, que combine lo teórico y lo práctico, lo formativo y lo informativo, para conducir al estudiante hacia una mejor capacitación para el trabajo.
- Redistribución de las materias del área propedeútica-psicopedagógica en una serie de materias optativas, con la finalidad de ampliar las opciones de estudios profesionales de sus egresados.

Ambos cambios apuntaban hacia el diseño de una nueva estructura curricular que debía considerar ya la existencia de un tronco común que le permitiera integrarse al subsistema como cualquier otro bachillerato, además de enriquecer las opciones de estudio profesionales del bachiller mediante una redistribución de la carga horaria del área psicopedagógica en los semestres V y VI que permitiera aprovechar la liberación de horas-clase en III y IV semestres para impartir las materias introductorias del área de Capacitaciones específicas, mismas que cumplirán una función propedeútica para cualquier carrera de nivel superior.

Los cambios en el Plan de Estudios fueron sustanciales, pues el tronco común no se limitaba a los dos primeros semestres, sino que se extendía al tercero y cuarto, para después, en el quinto y sexto, iniciar las capacitaciones en Contabilidad, Computación e Iniciación a la Práctica Docente.

En este momento lo importante, se había logrado, al eliminar el carácter especializado de este centro de estudios, además incorporarlo de manera "formal" al subsistema. Ahora el bachillerato ya se consideraba como uno más con la modalidad de propedeútico con una estructura curricular flexible y homogénea con el resto de las instituciones, lo cual favorecía las expectativas de permanencia del propio bachillerato en el sistema educativo, posibilitando, así, una mayor demanda de sus servicios.

La pretensión para este momento no sólo se reducía a los cambios curriculares, sino también a integrar al docente de manera activa con la firme intención de convertirlo en sujeto activo de esta transformación, dejando de ser objeto-receptor. Así, la actualización docente también representó una preocupación de primer orden.

Sin embargo, nunca se difundió la pretendida información que daría a conocer de manera directa la transformación que se había hecho al Plan de Estudios, así como la orientación y formación educativa que demandaba el nuevo modelo.

El año de 1992 marca el inicio del tercer momento de este bachillerato, ahora con el nombre de Centro de Estudios de Bachillerato Núm.2, etapa que coincide justamente con la transición curricular anunciada en el Programa de Modernización Educativa.

En esta coincidencia, el bachillerato SEP a nivel nacional sufrió transformaciones tan rápidas que antes de ver los resultados de un cambio ya se iniciaba otro, además, en nuestro caso, de las adecuaciones propias del CEB, lo que se tradujo en un enorme desgaste y descontrol de docentes y alumnos, ya que los primeros nunca fueron involucrados o mínimamente sensibilizados respecto a los cambios de programas, y menos aún informados de que se trata de una reestructuración del plan de estudios.

Los cambios en los programas se sucedían de tal modo, que no se tomaba en cuenta la opinión del maestro respecto a la operatividad del mismo, lo cual hubiera sido de gran utilidad en el momento de hacer las adecuaciones. De esta manera, el maestro sólo debía aplicar el programa en el salón de clases, sin

INDICE

INTRODUCCIÒN	1
--------------	---

CAPITULO I

▪ Análisis de una problemática	3
▪ Planteamiento del problema	8
▪ Justificación del estudio	9
▪ Objetivos	10
□ Limitaciones del estudio	11

CAPITULO II

▪ Hipótesis del estudio	13
▪ Diseño metodológico	13
▪ Cobertura	
Población	14
Muestra	15
Instrumentos para la recolección de información	18
▪ Plan de análisis	19
Causas de la reprobación según los alumnos y los maestros	19
La deserción vista por los desertores	20

CAPITULO III

▪ Marco Conceptual y Teórico	21
Reprobación escolar	21
Deserción escolar	23
Práctica docente	24
Currículum	26
▪ Paradigmas que sustentan la investigación	30
Paradigma Humanista	31
Fundamentos epistemológicos del Humanismo	32
Supuestos teóricos del Humanismo	33
Aplicación del Paradigma Humanista al contexto educativo	34

saber que se trataba de un programa piloto o bien, de un programa que se implantaría como definitivo en el semestre siguiente.

Para 1993 se puso en marcha el nuevo Plan de Estudios actualizado, al cual se hicieron reajustes un año más tarde, con el fin de precisar criterios de conformación que impactaron principalmente los núcleos de formación básica y propedeútica; no obstante, el principal motivo de estas modificaciones, era orientar los esfuerzos a homogeneizar una formación básica que facilitará el tránsito de alumnos de un plantel, modalidad o subsistema educativo a otro y ofrecer una educación con igualdad de oportunidades para ingresar a instituciones de educación superior. Con ello se sentaron las bases de un Currículum Básico Nacional, a partir del cual el Bachillerato General quedó integrado por tres núcleos: Formación Básica, Formación Propedeútica y Formación para el Trabajo, que es como aparece conformado en el Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000 hasta hoy vigente. en estas instituciones.

El objetivo básico del bachillerato sigue siendo "...el proporcionar al estudiante los elementos conceptuales y metodológicos que le ayuden a definir o consolidar sus formas de participación en la vida adulta, así como a abordar el estudio de la problemática relativa a las diferentes disciplinas científicas, humanísticas y tecnológicas a partir de las cuales identificará su posible campo de ejercicio profesional." ("Currículum del Bachillerato General", DGB, 1995).

Con todo, el bachillerato hace énfasis en su carácter propedeútico, pues prepara al estudiante para ingresar a estudios superiores, una vez que adquiere conocimientos, habilidades y valores en tres áreas de estudio prioritarias: las disciplinas científicas, humanísticas y tecnológicas, con las cuales se busca dotar al alumno no sólo de información, sino de una formación que le permita, por un lado, manejar las herramientas de carácter instrumental adecuadas para la resolución de problemas que su entorno le plantea, y por otro, fortalecer los valores de libertad, solidaridad, democracia y justicia presentes en esta nueva estructura curricular.

Se alude también el carácter integral de este nivel, que a decir de las autoridades, se refiere a la formación intelectual, ética y social de los alumnos; la

pretensión es que el estudiante participe de manera reflexiva y consciente de los cambios que se gestan en la sociedad, así como de su transformación.

En esta concepción actualizada del bachillerato llama la atención la meta de superar la mera transmisión, recepción y acumulación de conocimientos; se trata, pues, de algo más: no solamente saber sino "saber también por qué se sabe", con lo cual se promueve una participación activa del alumno en la adquisición de conocimientos, habilidades, actitudes y valores que le permitan incorporarse a la sociedad y a los estudios superiores de manera responsable, consciente y crítica.

La construcción actual del curriculum en el CEB Núm.2

El curriculum obedece a un proceso de análisis con una estructura muy definida, ya que en éste se plasman, además de los conocimientos científicos, humanísticos o tecnológicos, las actitudes y puntos de vista de la comunidad. A esta conclusión se llegó muy temprano en la historia de la Sociología de la Educación; ya Durkheim consideraba que el curriculum no era sólo un cuerpo de conocimientos, sino la representación colectiva de una comunidad.

Algunos teóricos de la educación señalan que existen cuatro puntos fundamentales que influyen en la toma de decisiones al estructurar un cuerpo de conocimientos para enseñar; éstos son:

- las fuerzas sociales
- el desarrollo del individuo
- la naturaleza del aprendizaje y
- la naturaleza del conocimiento.

En toda sociedad, el cuerpo de conocimientos es de interés para la comunidad, pues no sólo afecta a estudiantes y profesores: la educación es una preocupación colectiva. Las fuerzas e intereses sociales necesariamente se manifiestan en el sistema educativo y no se puede comprender una escuela o un

aparato educativo, sin entender sus circunstancias culturales, económicas, históricas, filosóficas y políticas, pues la educación es una expresión de todas ellas.

El diseño de un currículum está sujeto a diversas condiciones; entre éstas, objetivos de la sociedad en que se vive, la uniformidad y diversidad culturales, las presiones sociales y el cambio social. Lo que el sistema educativo enseña en ese momento, refleja la sociedad que crea y sostiene ese sistema. En todas las épocas, pero en forma más acentuada en nuestro tiempo, el cambio es un factor esencial en la concepción de cualquier instrumento educativo (Tyler, 1987).

El diseño del currículum en el nivel medio superior sin duda responde, en gran medida, a estos elementos; sin embargo, en el caso específico del CEB más que atender una necesidad de orden social obedeció a una necesidad de carácter político, situación que ha hecho mucho más lenta y problemática su consolidación.

Desde su origen, el CEB no contó con una estructura curricular única, específica y especialmente diseñada para el tipo de bachiller que pretendía formar. Cada cambio curricular en esta institución ha originado problemas, dado que en ellos nunca se ha involucrado a los docentes como parte fundamental en su diseño. Su opinión respecto a la pertinencia o pertenencia de contenidos no se ha considerado importante. El docente de este bachillerato, pues, nunca ha participado como elemento activo; sólo se ha limitado a ejecutarlos sin hacer ninguna observación en cuanto a su contenido, nivel de complejidad, relaciones horizontales y verticales, etcétera.

La actual estructura curricular del Plan de Estudios del bachillerato general se caracteriza por los siguientes aspectos:

- Establecer los núcleos de formación, sus funciones y contenido general.

- Definir los campos de conocimiento, así como las diferentes materias y asignaturas que los conforman.

- Determinar la organización y secuencia de las asignaturas de los diferentes núcleos.
- Organizar las cargas académicas totales y las cargas específicas de las asignaturas correspondientes.

Estas características en el documento son coherentes con los fines y objetivos que pretende alcanzar este nivel educativo. Es evidente la preocupación por dar pertinencia a los contenidos para lograr una mejor formación académica, así como una delimitación más clara y consistente en lo que se refiere a los núcleos de formación.

La consideración de los tiempos de acuerdo con la carga académica es otro elemento que había sido poco considerado y que ahora adquiere especial relevancia. Tal vez aquí convendría reflexionar sobre algunas cuestiones de operatividad que lo hacen aparecer distinto a como realmente es, porque una es la **estructura curricular** del plan de estudios formal y oficialmente decidida por un grupo de especialistas, otra son **los programas** que darán forma y operatividad a los objetivos propuestos, y una más la manera en que los docentes la ponen éstos serán puestos en **práctica** para obtener el producto final esperado: el bachiller.

La actual estructura curricular se organiza a partir de tres núcleos formativos, los cuales se detallan a continuación.

1 er. Núcleo: Formación básica

El núcleo de formación básica se considera el cuerpo mínimo de conocimientos, actitudes y valores que los estudiantes deben poseer para participar activamente en su propia formación y constructivamente en el cambio de la realidad. Su finalidad es brindar una formación general, en lo que se ha

considerado como "mínimo esencial" para todo bachiller a nivel nacional, al incorporar una cultura científica, tecnológica y humanística.

Para responder a los objetivos de la formación básica, y con el propósito de agrupar diferentes disciplinas de la cultura general, este núcleo se estructura en cuatro campos de conocimiento:

- Lenguaje y comunicación
- Matemáticas
- Ciencias Naturales
- Ciencias Histórico Sociales.

Este núcleo consta de 32 asignaturas que se imparten del primero al sexto semestres y su carga total es de 115 horas y 230 créditos y representa el 71.42% del Plan de Estudios. En el tercero y cuarto semestres se incorporan dos asignaturas que define cada institución; esto es, se puede ofrecer una de cultura regional y otra de cultura general, respectivamente, o bien, dos de cultura general.

2º. Núcleo: Formación Propedeútica

La función de este núcleo es preparar al alumno para continuar sus estudios a nivel superior, permitiéndole profundizar en aspectos particulares de las diversas disciplinas, y así propiciar una mejor definición de sus intereses profesionales.

Este núcleo mantiene una estructura flexible, pues se integra por asignaturas de diversos campos disciplinarios, a fin de responder a los requerimientos que demandan las instituciones de educación superior, para de esta manera no limitar al alumno a una determinada área de conocimiento.

El núcleo, está constituido por seis asignaturas (tres pares) que se cursan en el quinto y sexto semestres, con carga horaria de 3 horas semanales y 6

créditos cada una, lo que hace un total de 18 horas y 36 créditos; representa el 11.8% del total del plan de estudios. De las materias que conforman este núcleo, deberán elegirse al menos dos de los cuatro grupos disciplinarios: Químico-Biológico, Físico-Matemático, Económico-Administrativo y Humanidades y Ciencias Sociales.

3er. Núcleo: Formación para el Trabajo

La capacitación para el trabajo, como contenido curricular, parte del reconocimiento del "trabajo" como categoría de formación en su sentido filosófico y social, es decir, en su intencionalidad educativa.

Este espacio curricular se orienta a desarrollar conocimientos procedimentales como manejo de métodos, técnicas e instrumentos que den al estudiante la posibilidad de desempeñar actividades en un campo laboral específico, buscando, además, proporcionarle una comprensión del carácter dinámico de la vida productiva y los aspectos de mayor significado personal y social.

La idea fundamental del núcleo es recuperar el valor formativo del trabajo en la construcción de la personalidad del bachiller, integrando por esta vía un conjunto de conocimientos y actitudes que posibiliten el desarrollo de su autonomía, y así reforzar su capacidad para reflexionar y crear, permitiéndole, además, asumir una actitud favorable para enfrentarse y resolver problemas cotidianos.

El núcleo está estructurado por capacitaciones que agrupan ocho asignaturas cada una, las cuales se imparten en quinto y sexto semestre (cuatro asignaturas en cada uno: dos con una carga de cuatro horas y ocho créditos, y dos con tres horas y seis créditos); en total, 28 horas y 56 créditos que representan el 17.3% del Plan de Estudios.

LA DIRECCIÓN Y SUBDIRECCIÓN DEL CEB

La dirección de la escuela es el eje que organiza, impulsa y da forma a los cambios que se generan tanto en la estructura interna como externa de la escuela; es en esta instancia donde descansa el manejo y control de todas y cada una de las actividades que se realizan, pero además de ella dependen, en gran medida, los avances y retrocesos de la institución.

El CEB no sólo ha experimentado constantes cambios en cuanto a la organización curricular, sino también en su dirección. Por ella han transitado cinco titulares sin incluir al actual, cuyos periodos de gestión han variado de cinco años hasta un semestre, situación que es obvio ha provocado algunos contratiempos en la organización interna, sobre todo en relación al manejo del Plan de Estudios, personal docente y alumnado.

Los cambios de dirección nunca se anuncian, simplemente se dan; cada nuevo directivo considera que el anterior estaba equivocado y trata de corregir lo que se hizo "mal", incorporando algunos elementos "nuevos" con la firme convicción de que esto es lo más adecuado.

La forma de organización es muy similar a la anterior; sólo se modifican algunas cuestiones de formalidad, pero en esencia se mantienen las mismas políticas en la selección y reclutamiento de personal administrativo y docente.

La Dirección comparte funciones de organización y control con la Subdirección, aunque la labor básica de ésta es la relación con los docentes, el manejo del Plan y los programas de estudio, la coordinación de las actividades de las academias y las actividades curriculares y cocurriculares de los alumnos.

Ambas instancias están convencidas de que la promoción del plantel en otros ámbitos educativos generará su reconocimiento y proyección como institución comprometida con el quehacer científico. Con esta perspectiva se estableció un convenio con la Academia de la Ciencia, cuyo propósito es interesar a los alumnos en las actividades que ésta desarrolla, a través de conferencias impartidas por científicos de renombre durante la denominada Semana de la Ciencia, la cual se lleva a cabo en marzo en las instalaciones del plantel. La

Academia brinda además la oportunidad a los alumnos con mejores promedios, de participar en proyectos de investigación que se realizan en ese momento.

Las autoridades escolares han hecho especial énfasis en la urgente necesidad de actualizar a los docentes, dado que desde la creación de la institución los cursos han sido escasos y sin un objetivo específico. Por ello, partiendo de una rápida revisión de esta situación, ambas instancias estimaron prioritario implantar un programa de actualización parte de las actividades intersemestrales.

Los cursos de este programa se imparten en la misma institución, y tienen una orientación de orden curricular; esto es, intentan dar una amplia visión de la corriente de pensamiento con la que se construyó el curriculum, algo sobre la orientación ontológica, gnoseológica y epistemológica de éste y los programas de estudio. El término del curso requiere del llenado de un gran número de formatos, cuya última pretensión es llegar a la concreción y aplicación de lo aprendido. Lamentablemente es tal la cantidad de formatos que el maestro no logra entender cuál es la relación de éstos y los contenidos del curso.

La actualización es importante, pero también la formación docente, ambos niveles claramente diferenciados en la práctica. La formación docente considera que los profesores se deben capacitar en conocimientos, destrezas y actitudes para formar bachilleres acordes con el perfil de egreso. De acuerdo con Francisco Imbernon, la inclusión de elementos debe contemplarse como parte de esta formación para permitir el desarrollo de instrumentos intelectuales que faciliten las capacidades reflexivas sobre su propia práctica docente: que aprenda a interpretar, comprender y reflexionar sobre la enseñanza y la realidad social de forma comunitaria, de manera que también adquiera también relevancia el carácter ético de la actividad educativa.

No menos importante es la actualización, pues permite al docente tener una función activa en los constantes cambios sociales, políticos, económicos y educativos. Sin embargo en el CEB se insiste en que la actualización es sinónimo de formación y por lo tanto, no se seleccionan los cursos adecuados; los maestros por su parte, consideran a éstos como una sobrecarga a su tarea docente, con horarios inadecuados, con asesores cuya formación se basa en un tipo de

transmisión "**normativo-aplicacionista**", con una ambigua definición de objetivos o principios de procedimientos formativos y el predominio de la improvisación. En contraposición las autoridades y algunos profesores ven la actualización como requisito para un nuevo incentivo salarial o una promoción escalafonaria.

Pese a todo, la idea de actualizar dentro del centro de trabajo resulta positiva, pues significa convertirlo en lugar de actualización, delineando con ello un control autónomo y una descentralización respecto a la Dirección General, pero implica, además, una constante y sana indagación sobre las necesidades que el plantel tiene en cuanto a actualización se refiere. Aunque lo realmente importante, sería contar con el consenso de los docentes respecto a los contenidos de los cursos. Si la formación se considerara de igual forma, es decir, como algo que se debe dar dentro del plantel, el hecho produciría cambios importantes en la actitud de los docentes: ya no serían sólo los técnicos que desarrollan o implantan innovaciones prescritas, los profesores participarían también, de manera activa y crítica desde y en su propio contexto, en un proceso dinámico y flexible como se define la formación docente.

La formación y actualización constituyen un campo muy rico, pero debe llevarse a cabo de manera consistente, organizada y, sobre todo, con apego a las necesidades del personal docente.

CONTROL ESCOLAR

La principal función de la Oficina de Control Escolar, es realizar gestiones ante la Dirección General de Bachillerato, es ahí donde se maneja, desde el punto de vista normativo, la situación escolar de los aproximadamente 790 alumnos de los tres grados. En esta oficina se distribuye el trabajo el trabajo entre cuatro secretarías, correspondiendo a cada una la atención de seis grupos. Otra persona, además de organizar y dirigir las actividades de esta área, se encarga de dar respuesta a los problemas que presentan los alumnos, ya sea reprobación de un número mayor de materias al permitido (sólo cuatro por normatividad), bajas temporales o definitivas, regularización escolar de egresados, trámite de constancias y certificados, etcétera.

La resolución de todos y cada uno de los casos se hace con estricto apego a la normatividad establecida por la Dirección General de Bachillerato (DGB), la cual se ha modificado en sólo dos ocasiones; pero en este sentido lo problemático no han sido los cambios, sino la interpretación y manejo equívoco de ella en otras administraciones, ocasionando serios contratiempos a los alumnos

La actual administración hace esfuerzos por regularizar la situación de muchos alumnos egresados que aún adeudan materias, o presentan problemas en la gestión de algunos documentos. Sin embargo, a veces resulta una labor inagotable dada la inercia de quienes laboran en este espacio.

Esta área, junto con la Dirección y Subdirección Escolar se encargan de establecer los periodos de exámenes ordinarios, extraordinarios, inicio y término de semestre, así como otro tipo de actividades académicas. Normalmente los tiempos establecidos para las evaluaciones académicas resultan insuficientes para los maestros, pues la cantidad de contenidos rebasa en mucho los tiempos estimados para la evaluación. Así los constantes llamados de atención a maestros que no entregan oportunamente, casi siempre es a quienes tienen un número considerable de grupos.

El aspecto que más llama la atención de esta área es la carencia de información o el establecimiento concreto de tiempos para realizar determinado trámite, lo que provoca un sinnúmero de problemas y la consiguiente saturación de actividades a un mismo tiempo. Hay confusión al momento de interpretar la normatividad; el manejo de alumnos en baja temporal y definitiva es un caos, ya que no se conoce con oportunidad su situación académica real; el alumno que casi siempre "desconoce" las materias que adeuda puede permanecer hasta un semestre en clases de manera regular, aún cuando ya fue dado de baja, obviamente por falta de información oportuna.

MANEJO FINANCIERO DE LA INSTITUCIÓN

El área Administrativa gestiona ante la DGB, las altas, bajas, comisiones, pensiones, descuentos etc., del personal docente, administrativo y de intendencia,

además de administrar de manera conjunta con la Dirección Escolar los recursos financieros asignados a la institución.

El manejo riguroso de horarios de maestros y el cumplimiento de éstos, es otra de las funciones que realiza conjuntamente con la Subdirección, así como el mantenimiento de los recursos materiales y humanos. El inmueble que ocupa el CEB 2 fue donado por una institución privada, cuando ésta cambió su sede, por lo que cuenta con amplias instalaciones que le permitirían establecer un doble turno que hasta ahora no ha sido posible implementar; en la actualidad sólo funcionan de manera experimental cuatro grupos en el turno vespertino.

LAS ACADEMIAS COMO ESPACIO ACADÉMICO POCO EXPLORADO

Inicialmente las academias surgieron como coordinaciones que agrupaban materias afines sin mayor definición de sus funciones. La labor del coordinador se limitaba a ser portador de la información generada en la Dirección hacia los maestros y a vigilar la entrega oportuna de las evaluaciones a control escolar, así como la planeación semestral. Actualmente la Dirección ha reconsiderado sus funciones al plantear que su ámbito de acción debe ampliarse y los coordinadores deben proyectarse como "líderes" del grupo que dirigen, concepción que no difiere de las funciones que ahora se asignan a las academias de acuerdo con el Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000.

Este acuerdo pretende impulsar el trabajo colegiado en las academias, y propiciar la elaboración de proyectos educativos que estimulen el intercambio de conocimientos, experiencias, estrategias didácticas, materiales y metodologías entre los docentes. Asimismo considera que es necesario estimular y enriquecer el trabajo de las academias, con la participación activa de los docentes, a efecto de elevar la calidad de este tipo de instituciones.

Para lograr estos objetivos se proponen las siguientes estrategias:

- ◆ Nueva estructuración o consolidación de las academias las cuales deberán integrarse al conjunto de profesores que imparten las asignaturas propias de la Academia; ellos serán quienes elijan al jefe de academia y a un secretario; el primero asumirá la coordinación del grupo de trabajo, en tanto que el segundo se encargará del seguimiento y organización operativa de los proyectos que decidan desarrollar.
- ◆ Las academias sesionarán periódicamente de acuerdo con las necesidades de trabajo, sobre todo previo al inicio de cada semestre para planear el trabajo a desarrollar, además de evaluar los avances y retrocesos del semestre anterior.
- ◆ El jefe de academia hará una propuesta acerca de la distribución de tareas a realizar durante el semestre, de manera individual o grupal, teniendo, desde luego, el consenso de los miembros de la academia.

Entre las funciones y atribuciones de las academias se mencionan como más importantes las siguientes:

- Revisión y análisis de los programas de estudio de las asignaturas que le son propias.
- Definición de la dosificación programática para los contenidos de los cursos correspondientes.
- Propuesta de acciones para coadyuvar a mejorar el aprovechamiento académico y la eficiencia terminal.
- Propuesta de los mecanismos y estrategias necesarios en materia de superación y actualización docente.

- Determinación y diseño de acciones en apoyo a la formación integral del estudiante.

De lo anterior, se derivan las siguientes líneas de acción, cuyo propósito es establecer de manera concreta y específica las alternativas de trabajo para las academias.

- Las academias deberán tener conocimiento del Plan de Estudios, elemento sustancial, que determina los programas que especifican contenidos, secuencia de actividades de enseñanza y de aprendizaje, métodos y recursos didácticos, formas de evaluación que deben corresponder a los fines del bachillerato.
- Establecer acuerdos de evaluación que permitan conocer el grado de eficiencia alcanzado y el porcentaje de metas cubiertas en el proceso educativo.
- Brindar apoyos al proceso educativo en los rubros de metodología para la enseñanza, material didáctico y servicios académicos.
- Promover reuniones de intercambio entre los miembros que conforman la academia con la intención de hacer una reflexión conjunta sobre el trabajo del docente y las experiencias adquiridas. Proponer cursos para la actualización en las diferentes disciplinas y en aspectos didáctico-pedagógicos, así como impulsar las acciones de vinculación interinstitucional que propicien el enriquecimiento académico.

curso sobre la naturaleza del bachillerato, un examen de conocimientos sobre la materia, un seminario para discutir y aplicar la metodología propia de cada área o una exposición frente a un grupo. En el CEB la contratación se ha dado más por relaciones personales con la Dirección Escolar o por recomendación de algún profesor allegado a la dirección que ya labora en la institución. Ello ha propiciado situaciones que para este momento son difíciles de resolver, como el caso de profesores contratados hace 13 años que aún hoy no se han titulado, otros que no cubrían los créditos totales de la carrera o no reunían el perfil exigido por la materia para la que fueron contratados; estos maestros actualmente cubren plazas hasta de 36 horas, cuando la normatividad indica que no deben contratarse por más de 24.

La situación no se ha modificado respecto a la contratación, aunque hay intentos por mejorar la asignación de materias de acuerdo con el perfil profesional del maestro; sin embargo, la situación no es muy halagüeña en términos de conformación de la actual plantilla docente, y debido a elementos como la situación académica de los docentes: de un total de 55 profesores, que en su mayoría laboran en el turno matutino, el 54.5% es pasante de alguna licenciatura, en tanto que sólo 25 docentes, el 45.5%, son titulados.

Esta situación se traduce en un estancamiento académico de la institución. Por otra parte es importante destacar que en los inicios del CEB2 la mayoría de sus docentes tenían formación normalista, situación que ha cambiado de acuerdo con los datos que se presentan en el cuadro 6

Cuadro 6

Instituciones de procedencia de los docentes del CEB.2

INSTITUCIÓN FORMADORA	No.DOCENTES	%
UNAM	33	60
UAM	3	5.4
IPN	5	9.1
ENAH	3	5.5
ENS	4	7.3
UNITEC	1	1.8
UVM	1	1.8
UPN	1	1.8
CETIS	1	1.8

El dato más significativo del cuadro es que actualmente 47 profesores del total (85.5%) tienen formación universitaria, en tanto que sólo el 7.3% es egresado de la Escuela Normal Superior. Este hecho permite algunas interpretaciones, incluso alarmantes por el creciente número de universitarios que al no encontrar empleo en su especialidad opta, tal vez como única opción, incorporarse a la docencia.

De aquí se derivan implicaciones importantes, si consideramos que este profesor fue formado para desarrollar una profesión distinta a la docente. Así, en principio carece

de todo tipo de bases pedagógicas para enseñar y sólo se guiará por lo que le indica su sentido común o por lo que él mismo experimentó como alumno, reproduciendo formas o métodos de enseñanza ya caducos para este momento o que nada aportan al proceso, pero sí lo afectan. Si a ello aunamos la despreocupación o falta de compromiso por formarse o actualizarse fuera de la institución, el problema se hace más complejo, (Véase el cuadro 7).

CUADRO 7

Actualización Docente en el CEB.

ACTUALIZACIÓN PROFESIONAL	No. Docentes	%
<i>ACT. INSTITUCIONAL EN EL CB.</i>	9	16.4
<i>ACT. INSTITUCIONAL EN EL CB.No.2</i>	36	65.5
<i>ACT. FUERA DE LA INSTITUCIÓN</i>	7	12.7
<i>NO SE ACTUALIZA</i>	3	5.4

Datos del ciclo escolar 1997-1999

La mayoría de los docentes, que representa el 65.5%, se ha incorporado en los últimos dos semestres a los cursos que ahora ofrece la institución, más por imposición que por convicción; sólo el 12.7% se ha preocupado por actualizarse o formarse fuera de la institución, entre los que destacan seis maestros con nivel de maestría, algunos en proceso otros ya terminada. El 16.4% se ha incorporado al CEB para completar su jornada laboral y proviene del Colegio de Bachilleres, institución que actualiza y forma a su personal como parte de su programa de

estímulos. No podemos comparar los cursos que se imparten en el Colegio de Bachilleres con los del CEB; en el primero existe una gran variedad de cursos, en tanto que en el segundo sólo hay uno para todos, dejando de lado, como ya se mencionó, la necesidad de formar más que de actualizar. La actualización así vista, no es prioritaria para los docentes, lo importante es buscar más tiempo de contratación en la misma escuela o en otras para obtener mayor remuneración.

La población docente, en cuanto a la escuela de origen, es homogénea pues proviene de universidades públicas y privadas; sin embargo, presenta cierta heterogeneidad en cuanto a que cada institución tiene su propio plan de estudios, que no sólo difieren en contenidos sino en perfiles profesionales distintos, elemento que también debiera tenerse en consideración también en la formación docente.

Otro elemento importante es el número de horas que un docente labora en esta institución (cuadro 8).

Cuadro 8

No. de horas asignadas por docente en el CEB.

Número de horas por Docente	No. Docentes	%
3 a 6	2	3.6
7 a 10	4	7.3
11 a 14	6	10.9
15 a 18	14	25.4
19 a 22	9	16.4
23 a 26	5	9.1
27 a 30	7	12.7
31 a 34	4	7.3
35 o más	4	7.3

En el cuadro 8, podemos observar que el 25.4% de los docentes labora de 15 a 18 horas, tiempo que puede ser indicador de dos situaciones: la primera, que este subgrupo, está casi obligado a buscar otro empleo para completar un sueldo que le permita satisfacer sus necesidades básicas; una segunda situación, consecuencia de la anterior, es que si el maestro satura su jornada laboral, ¿qué tiempo destina para actualizarse o formarse, o mínimamente para preparar sus clases?, prácticamente todos los maestros contratados de tiempo parcial, dedican ese tiempo a clase frontal, sin ninguna hora de apoyo para calificar trabajos o preparar clases, se ven obligados a aplicar pocos exámenes, solicitar trabajos sólo de vez en cuando y a disponer de poco tiempo para preparar clases; aún más: el tener que tratar con un número significativo de alumnos le impide conocerlos de manera individual y desconocer sus intereses como grupo. En esta situación el profesor no desarrolla un sentido de pertenencia con la institución, lo cual hace muy difícil que llegue a involucrarse con los proyectos de la misma.

Por otra parte, si agrupamos las dos últimas categorías del cuadro resulta que el 14.6% tiene entre 31 y 36 horas de contratación en el CEB (maestros de mayor antigüedad en el Bachillerato); este tiempo en su mayor parte se destina a clase, y sólo 10 son de apoyo académico, apoyo que, por lo menos en cuatro casos, se refiere a coordinar actividades de las academias. Estos profesores, son jefes de Academia más por su número de horas asignadas que por capacidad académica. Este subgrupo no presenta grandes diferencias con el bloque anterior, pues no obstante el buen número de horas que tiene no se involucra de manera responsable, decidida y abierta en los proyectos institucionales; por el contrario, casi siempre percibe cualquier actividad como una sobrecarga a su labor o como una situación que puede resolverse con el mero llenado de documentos seguramente sin ninguna "trascendencia". El interés por actualizarse o acudir a cursos de formación docente es casi nulo, y entre ellos está una buena parte de los maestros no titulados.

LOS ALUMNOS DEL BACHILLERATO COMO UN UNIVERSO AÚN MÁS HETEROGÉNEO

Llegar a la adolescencia conlleva una gran variedad de cambios en todos los aspectos en la vida del niño. Es en esa etapa donde se produce una buena parte de la expansión e intensificación de la vida emocional, y cuando el individuo amplía sus actividades en busca de nuevas experiencias y conocimientos, pero al mismo tiempo adopta una actitud defensiva ante las posibles consecuencias.

Normalmente la adolescencia es un periodo de esperanzas e ideales, de anhelos que, a menudo, están divorciados de la realidad; existe apasionamiento por asuntos que los adultos consideran de poca importancia, y en fin, es un periodo en el que las emociones tienden a mostrar mayores variaciones que en los periodos que la preceden y la siguen. (Horrocks, 1990).

La etapa adolescente es difícil en tanto que, es justo ahí, donde se experimenta una serie de cambios tanto físicos como intelectuales que se reflejan en las actitudes y comportamiento de nuestros estudiantes. La ocupación central del adolescente en ese momento es elaborar y confirmar un concepto estable de su yo, y para lograrlo se requiere poner la realidad a prueba una y otra vez.

Aparecen como constantes las antiguas preguntas de ¿quién y qué soy? ¿hacia donde voy?. El adolescente enfoca la vida de manera esencialmente inductiva, pues su falta de experiencia y preocupación con el aquí y ahora lo lleva a generalizar a partir de casos específicos. Su generalización es muy profunda porque está tratando de resolver la problemática del mundo entero y debe escoger de entre el amplio escenario que conoce. Su pensamiento es todavía místico, y la lógica que aplica tiende a separarlo de las pruebas objetivas. Éste es el problema: la realidad es contraria al simple aislamiento, y el adolescente afronta la necesidad de revisar o, cuando está mal ajustado, de retirarse de la realidad en un despliegue de aberraciones psíquicas o somáticas (Horrocks, 1990).

Algunos autores, como Muuss, Rolf E., consideran la adolescencia como el lapso que media entre los 12 y los 18 años, y señalan, entre otras, las siguientes tareas evolutivas:

- Nuevas relaciones con coetáneos de ambos sexos.
- Independencia emocional de padres y otros adultos.
- Obtención de la seguridad e independencia económica.
- Elección de una ocupación y entrenamiento para desempeñarla.
- Desarrollo de aptitudes y conceptos intelectuales necesarios para la competencia cívica.
- Deseo y logro de una conducta socialmente responsable.

El logro de estas tareas evolutivas se puede considerar como indicador de que el individuo ha llegado a la edad adulta y a la madurez, pero cuántos de los adolescentes con quienes laboramos diariamente toman conciencia de que estos cambios se están operando en su persona, cuántos más optan por abandonar estas tareas en pos de delegar sus responsabilidades en la familia, cuántos más están empeñados en esta estructuración personal.

Piaget dice que es durante la adolescencia cuando se produce el último y el más importante paso del desarrollo cognitivo. También ha señalado que el pensamiento alcanza su liberación final en esta etapa porque se pone entonces en condiciones de funcionar superando las constricciones de la realidad inmediata. En la adolescencia el pensamiento puede avanzar por primera vez desde lo posible hacia lo real, a menudo esta distinción parece bastante abstracta, poco pertinente a primera vista.

La construcción del pensamiento formal depende de tres factores básicos: la maduración del sistema nervioso, la experiencia adquirida en función del medio físico y la acción del medio social, mismos que se rigen por las leyes del equilibrio (asimilación-acomodación) descritas por Piaget.

El adolescente, según Piaget, se encuentra en el periodo de las operaciones formales, donde considerara todas las soluciones posibles, y

comienza a ensayarlas de acuerdo con un plan sistemático. De esta manera puede pensar en todos los factores o variables específicos involucrados en un problema y puede pensar también en todas las combinaciones posibles que podrían producir estas variables. De los efectos que esto tiene en la personalidad del adolescente nos habla Leon Rappoport, (1989), quien señala que el pensamiento es sumamente subjetivo porque se centra en lo interno; pero por una razón distinta, el adolescente da un énfasis excesivo en las consideraciones externas; se preocupa sobre todo y muestra particular sensibilidad por lo que los demás puedan pensar de él, noción general que obviamente concuerda con todo tipo de experiencias comunes.

Así, mientras en la niñez el pensamiento presenta características egocéntricas por encontrarse estrechamente ligado a realidades personales arbitrarias, durante la adolescencia puede ser egocéntrico estar muy fuertemente ligado a posibilidades personales arbitrarias. (Rappoport,1989).

Ahora los adolescentes tienen la capacidad de pensar de acuerdo con reglas de lógica objetiva, y las situaciones ilógicas o la simple hipocresía que pueden ver a su alrededor les resultan muy ostensibles. Erikson afirma que les resulta ilógico que sus progenitores profesen la creencia en ideales democráticos, pero en su conducta cotidiana exhiban actitudes prejuiciosas, o que las instituciones religiosas proclamen la importancia de la caridad, pero gasten más dinero en construir nuevos edificios que en ayudar a los pobres. Erikson agrega que, además, las fuerzas emocionales generalmente asociadas con los sentimientos morales pueden hacer que los nuevos descubrimientos que el adolescente hace en este campo adquieran gran significación para su sentido de identidad en desarrollo.

Concretamente en nuestro caso preocupa cómo se estructura el conocimiento del adolescente en el nivel medio superior, cómo establece sus relaciones con los adultos-maestros, cómo percibe el entorno que le rodea y, sobre todo, cómo se percibe a sí mismo, elementos que sin duda forman parte importante del problema que nos ocupa si consideramos al estudiante como el elemento fundamental del proceso de enseñanza-aprendizaje.

En educación media superior el diseño curricular no es únicamente un problema de selección y organización de contenidos, ni se restringe al ámbito escolar. Por el contrario, en este proceso debe considerarse la incidencia de una serie de aspectos sociales, psicológicos y epistemológicos (Pérez G, 1981).

El contexto social, en sentido amplio, con todas sus implicaciones políticas, económicas y estructurales, influye significativamente en el entorno educativo. Ya es innegable que el curriculum, sobre todo en los niveles superiores, debe dar respuesta a necesidades sociales de grupos mayoritarios y guardar un estrecho vínculo con la comunidad y el trabajo (Díaz Barriga, Lule, Pacheco, Rojas y Saad, 1984).

En estrecha relación con lo anterior, creemos que tanto la naturaleza del conocimiento mismo, como los procesos genéticos de su construcción, deben ser objeto de estudio de la teoría curricular y ofrecer lineamientos aplicables al diseño y conducción de planes de estudios. Es en esta parte donde nos adentramos en una dimensión epistemológica que indica, en última instancia, qué tan acordes pueden ser los planteamientos curriculares con las capacidades cognitivas de los educandos y con la estructura disciplinaria misma. Esto implicaría, de acuerdo con Díaz Barriga, la necesidad de conjugar, en el proceso de diseño curricular, la epistemología genética y la epistemología de las disciplinas mismas.

De ahí que debemos considerar que las operaciones formales difícilmente se presentan de manera general y totalmente espontánea, en todos los grupos humanos, pues existen más bien factores culturales, sociales e individuales que intervienen para su surgimiento y consolidación.

La velocidad en el desarrollo cognoscitivo, de acuerdo con Piaget, especialmente en el pensamiento formal, varía en forma considerable de un sujeto a otro y de un ambiente sociocultural y educativo estimulante a otro que no lo es. El mismo Piaget (1972) reconoció que los sujetos alcanzan el pensamiento formal en diferentes áreas según sus aptitudes y especializaciones profesionales, pero que "quizá en condiciones extremadamente desventajosas, tal tipo de pensamiento no tome nunca forma". Frida Díaz Barriga dice que otra reflexión importante supone que el pensamiento formal probablemente no constituye la

totalidad de posibilidades del pensamiento adulto, aunque sí una parte medular de éste.

La misma autora sostiene que el nivel de competencia congoscitiva potencial de nuestros adolescentes puede ser superior a lo que con frecuencia refleja su ejecución, lo cual significa que la sociedad y la cultura en que vivimos, incluyendo las prácticas escolares habituales, no están estimulando ni favoreciendo el desarrollo congoscitivo de los alumnos.

En el nivel medio superior el curriculum se centra en la transmisión del denominado conocimiento científico, y las operaciones formales parecen ser necesarias para la comprensión de dicho conocimiento. Éste es, en teoría, es el supuesto psicopedagógico del cual se parte, pero qué sucede en el desarrollo de este curriculum.

Sin duda encontramos graves tropiezos por parte de los alumnos ante una currícula que enfatiza el conocimiento científico a partir de materias como Física, Química, Biología o Matemáticas; la pregunta entonces es si los adolescentes son capaces de asimilar este tipo de conocimiento aún sin haber alcanzado este estadio de desarrollo psicológico. La respuesta parece ser que en realidad no lo asimilan, sino más bien lo *memorizan* con la finalidad de aprobar. La realidad es que entre las estrategias de aprendizaje de estos alumnos predomina la memorización, sin significado, de los contenidos escolares, que les permite acreditar cursos que demandan recordar contenidos concretos de manera más o menos inmediata.

Lo anterior lo han corroborado investigadores como Weinstein y Underwood (1985), quienes encuentran que aún los estudiantes preuniversitarios y universitarios emplean de manera frecuente estrategias de aprendizaje centradas en la repetición o memorización de contenidos, aplicando en menor proporción estrategias como la elaboración significativa, o de imaginación y agrupamiento, cuyo empleo probabiliza una mayor comprensión y transferencia de información.

El curriculum debe dejar de ser totalmente *expositivo* (Díaz Barriga, Frida 1987) para evitar que los resultados del aprendizaje se circunscriban principalmente al recuerdo de los contenidos presentados. No descartamos la

exposición como método, lo importante es saber qué se expone, cómo se expone y en qué momento se expone.

La propuesta de Frida Díaz, al igual que la de muchos otros teóricos interesados en el tema, es que surjan otras experiencias curriculares orientadas cognoscitivamente como la de Renner et al.(1976), quien plantea que el propósito central del curriculum es proporcionar a los estudiantes experiencias que les permitan construir por sí mismos los conceptos que van a aprender.

Otra propuesta no menos importante es la de Sthenhouse, quien en el diseño curricular, intenta rebasar esa constante separación entre la teoría y la acción, al proponer un modelo de *proceso* que parte de que ***el conocimiento tiene una estructura que incluye procedimientos, conceptos y criterios, permitiendo una selección para ejemplificar lo más importante de los elementos estructurales.*** Es éste un modelo basado en el proceso como alternativa al modelo por objetivos, y supone relacionar tres elementos básicos: el respeto a la naturaleza del conocimiento y a su metodología, la toma en consideración del proceso de aprendizaje y el enfoque coherente del proceso de enseñanza con los dos puntos anteriores. En resumen, el curriculum es un recurso para penetrar en la naturaleza del conocimiento.

El curriculum del CEB 2, a pesar de las modificaciones que se le han hecho, no muestra grandes avances respecto a los elementos antes mencionados; esto es, se sigue presentando como un curriculum que centra su atención en la transmisión del denominado conocimiento científico con escasas variaciones respecto a las estrategias pedagógicas y de evaluación. Es un curriculum que sigue respondiendo a una tradición decimonónica de nuestro sistema, que privilegia la cantidad del conocimiento, dejando de lado no sólo la calidad y el uso de este conocimiento sino olvidando que hoy por hoy, a escasos días de la entrada del nuevo milenio, cualquier enciclopedia, cualquier revista, puede contener más y mejores datos que los que el maestro más avezado puede tener y transmitir.

Incongruente situación de enciclopedismo, aunada a la tendencia a, incluir contenidos altamente especializados, cuando debería dirigirse a jóvenes que aún no definen su especialidad, originando con ello un bajo nivel de significación de los

contenidos escolares, en virtud de que corresponden a conocimientos que sólo son pertinentes en mundos especializados y no indispensables en la vida cotidiana. Una característica más de este curriculum es la fragmentación, misma que imposibilita la construcción de un conocimiento más coherente en términos de aplicación o utilización para elaborar nuevos conocimientos.

Por otro lado, la relación pedagógica que se establece en determinadas materias es casi nula pues con frecuencia el maestro considera que su posición dentro de la escuela es casi la de un ser divino, y que el común de los mortales, es decir, sus alumnos, jamás lograrán su excelsa sabiduría y sus cuestionamientos nunca tendrán la profundidad que él desea.

La percepción del alumno, en medio de toda esta vorágine, es que los conocimientos que adquiere en el bachillerato difícilmente podrá aplicarlos en su vida cotidiana, ***pero debe aprenderlos para aprobar, aunque las más veces no logre recordar lo que aprendió, y menos aún comprenda para qué los aprendió.***

Las disciplinas que se imparten, deberían constituir un punto permanente de discusión, no para estratificarlas, sino para recuperar las relaciones dialéctica que se dan tanto en su interior, y las que mantienen con otras disciplinas. Así como el surgimiento de nuevas organizaciones disciplinarias. Sin embargo, el problema de las disciplinas es poco tratado.

Las dificultades se inician con la conceptualización de la disciplina y su relación con el conocimiento. Guy Berger, nos señala que el marco disciplinario es relativamente reciente en la historia de la ciencia y la enseñanza occidentales, y propone utilizar la definición de disciplina desarrollada por G. Michaud para quien la disciplina es: ***Conjunto específico de conocimientos susceptibles a ser enseñado, y que tiene sus propios antecedentes en cuanto a educación, formación, procedimientos, métodos y áreas de contenido.***

El problema de las disciplinas debe ser resuelto en el curriculum de una manera holística, no es posible pensar ya en curriculos complejos y, a la vez, unidisciplinarios para la formación de un bachiller.

INVESTIGACIONES EN TORNO AL PROBLEMA

En Estados Unidos, hasta 1975, la mayoría de las investigaciones sobre el tema conservan características puramente descriptivas, además de abordar de manera inadecuada la conceptualización de la deserción y carece de modelos teóricos explicativos con los cuales pueda trascenderse la simple descripción (excepto los trabajos de Spady, 1970 1971 y Rootman, 1972 citados por Vincent Tinto).

Sin embargo, al examinar la bibliografía más reciente sobre deserción se advierte un intento por llenar estos vacíos; tal es el caso de Vincent Tinto, quien decide acercarse más objetivamente al problema y para ello visualiza la deserción como un proceso, y a la vez que elabora un modelo teórico de tipo institucional, con el cual busca explicar, por una parte, "...el proceso de interacción entre el individuo y la institución que lleva a diferentes estudiantes a desertar de instituciones de educación superior" y, por otra, "distingue aquellos procesos que producen formas más claramente diferenciables de conducta desertiva.

Vincent Tinto hace una crítica a los anteriores estudios sobre deserción, estableciendo que éstos sólo se han limitado a frases descriptivas sobre cómo varios individuos y características institucionales se refieren a la deserción sin saber hasta qué grado una habilidad medida en el individuo y el estatus social se relacionan con la probabilidad de su salida de la escuela. El aspecto más interesante de este trabajo, es la analogía que desarrolla entre las categorías de *deserción* y *suicidio*, ésta última ya desarrollada por Emile Durkheim, quien plantea, que "el suicidio es más probable que ocurra cuando los individuos no están suficientemente integrados a la sociedad", agrega que la probabilidad del suicidio en la sociedad se incrementa al faltar dos tipos de integración: *insuficiente integración moral* (valor), e *insuficiente afiliación colectiva*.

Según V. Tinto, en la deserción sucede lo mismo que con el suicidio: "interacciones insuficientes con otros en el colegio y congruencia insuficiente con los modelos de valores predominantes de la colectividad escolar". De aquí, este autor deduce que la falta de integración en el sistema social del colegio conduce al bajo compromiso con ese sistema social y aumenta

la probabilidad de que los individuos decidan salir del colegio y dedicarse a actividades diferentes o alternas.

Tinto también describe los elementos primordiales de un establecimiento como es lo social y lo académico, y juega con ellos para referirse a la deserción, ya que ambos o cada uno de ellos conducen a lo mismo; es decir, que un estudiante puede integrarse socialmente a la esfera del colegio y desertar por malas notas, o viceversa: se desempeña bien en el dominio académico, pero deserta por la no integración a la vida social de la institución. Esta relación entre suicidio y deserción incluye, además de las anteriores, las características individuales, en especial los atributos psicológicos que predisponen a ciertos individuos al suicidio (deserción). Por ello, recomienda incluir no sólo las características del desarrollo individual (estatus social, experiencias de la secundaria etc.) y atributos individuales como sexo, habilidad, raza, etc., sino también sus cualidades, expectativas y motivaciones subjetivas para desarrollar un modelo teórico real de dicho fenómeno.

Asimismo, Tinto plantea que entre los aspectos externos que conducen a la deserción, encuentra como causa primordial, la oferta y demanda de trabajo, considerando las restricciones que pueden limitar la habilidad del individuo para invertir el tiempo según la rentabilidad de las actividades, y afirma: "Una reducción en la oferta de trabajo puede hacer que el individuo considere la inutilidad de prepararse mejor con miras a la retribución futura. Siendo ese el caso, los individuos pueden decidir retirarse aunque estén satisfechos en la institución" (Tinto, 1975, pág. 90).

Como podemos observar, Tinto enfoca como causas de deserción tres aspectos primordiales: lo social, lo académico y las características individuales, mismos que amplía en su análisis, incluyendo, además, como causa externa, lo referente a la demanda y oferta de trabajo.

Otros autores como Pantages y Creedon (1978) hacen una crítica a los estudios sobre deserción al mencionar lo siguiente;

- Los estudios tienden a concentrarse en factores relativos al rendimiento académico, como si rendimiento académico estuviera positivamente

relacionado con persistencia, cuando existe una tasa más alta que la predicha de desertores con alto rendimiento.

- Se enfocan a los desertores o a los que persisten, sin comparar un grupo con otro, lo cual merma la posibilidad de arribar a conclusiones confiables.
- Se limitan a uno o dos factores a la vez como causas, pero se sabe que muchos factores operan concurrentemente para producir la deserción.
- Se basan mucho en metodología *expostfacto*: la muestra es de desertores a quienes se les estudia a través de su hoja de vida previa a la universidad para ver qué factores pudieron causar o predecir la deserción, o se obtiene información sobre las causas de la deserción a través de entrevistas o cuestionarios aplicadas a desertores.

Entre los factores que se identifican más frecuentemente como factores de deserción, también existen algunos que son equívocos; tal es el caso de los factores demográfico; así, la edad no es variable crucial, el sexo puede serlo sólo en algunas universidades consideradas individualmente, pero el nivel de educación de los padres sí puede ser un factor más relevante dentro de este grupo de variables. El tamaño y distancia de la ciudad al centro de estudios tampoco es un factor significativo.

Pantages y Creedon también señalan que los factores académicos parecen ser los de mayor valor predictivo y pueden explicar hasta la mitad de la varianza. Los hábitos de estudio son otra variable, y aunque sin mucho poder predictivo, tienen alguna función al determinar la probabilidad de persistencia y deserción.

La investigación de los factores motivacionales y la de características de personalidad observan serias limitaciones por la falta de medidas adecuadas, y a la vez, la importancia empírica de las metas vocacionales y educativas no es clara, por las mismas razones. Estas variables sólo son significativas cuando son

congruentes con la orientación de la institución. Pantages y Creedon afirman asimismo, que la ingerencia de los factores financieros es confusa, pues mientras los desertores los mencionan como decisivos, otras investigaciones indican que la deserción por razones económicas es casi siempre temporal.

Los estudios que abordan las causas de la deserción con base en la opinión de los mismos desertores, mencionan, entre las razones más frecuentes, en orden descendente, los factores académicos, dificultades económicas, problemas motivacionales, consideraciones personales como problemas emocionales y de ajuste a la vida universitaria, matrimonio, enfermedad del estudiante o de miembros de la familia, insatisfacción con la universidad y, por último, servicio militar o empleo de tiempo completo.

Algunas investigaciones realizadas en otros países iberoamericanos, como la de Martha Shapira, sobre el caso Argentino en 1981, titulado "La orientación vocacional como herramienta contra la deserción escolar", destaca que este fenómeno es un producto policausal en el que convergen además de motivos económicos, sociales, orgánicos y culturales, el sistema educativo, la estructura organizativa de los establecimientos, los lineamientos curriculares, el tipo de orientación o su inexistencia y, en especial, los sistemas de evaluación.

Otro trabajo importante es de Harry Passow sobre la realidad española (1972), "Diez causas principales de la desigualdad de oportunidades": Fracaso escolar y origen social de los alumnos, donde se señalan como causas que no sólo que impiden el aprendizaje sino que también que pueden llevar a la deserción, las siguientes:

- El nivel socioeconómico de la familia.
- Oportunidades limitadas para el desarrollo del lenguaje y capacidad mental.
- Diferencia de valores entre su hogar y su medio ambiente y los de su escuela y su clase.

- Llevar una vida de continuo desplazamiento
- El idioma en que se imparte la enseñanza no es la lengua materna, caso de textos, materiales, etcétera.
- El vivir en zona geográfica aislada.
- Una serie de factores escolares (planes de estudio, organización administrativa, sistemas de evaluación, etc.).
- Origen o medio social.

Otro estudio que merece mención, es el de Carlos Muñoz Izquierdo y otros: "El síndrome del atraso escolar y el abandono del sistema educativo" (1979), en el cual, para el caso mexicano, los autores identifican el síndrome del atraso escolar como fenómeno que aumenta la deserción escolar, pues dificulta la adquisición de conocimientos y destrezas, condiciona la actitud del alumno que no rinde satisfactoriamente, desaprueba los cursos y repite el año, determinando así la actitud de los padres respecto hasta qué edad pueden exonerar a sus hijos de realizar un trabajo productivo.

En esta realidad también confluyen la actitud del educador y su relación con el alumno, en tanto, éste se considere y trate como relegado o fracasado, así como la no objetividad en las evaluaciones de los alumnos, dados los diversos criterios y situaciones para definir su rendimiento.

Otro aspecto que se plantea en esta obra es la calidad de la enseñanza, misma que depende de diversos factores, no sólo los referentes a infraestructura escolar, sino también los relacionados con el curriculum, contenidos, material de enseñanza e idoneidad del educador. Otros indicadores no menos importantes son a nutrición, vivienda, nivel socioeconómico, características culturales de la familia y el medio en que vive.

Los estudios aquí reseñados destacan por sus aportaciones a un campo poco explorado: el nivel medio superior. Así, las escasas investigaciones sobre el tema se han encaminado más hacia cómo se construye el conocimiento en el bachillerato (Barriga Arceo, 1987), la personalidad y motivaciones del adolescente en este nivel de escolaridad, o los contenidos curriculares que debería aprender y no aprende (Zarzar Charur, 1985), y finalmente a un creciente número de estudios acerca de los aspectos didácticos de la enseñanza de ciencias como Química, Física, Matemáticas, Biología y Ciencias Sociales y la aplicación práctica a la vida cotidiana del sujeto en formación. Sin embargo, muy poco se han estudiado a nivel micro-institucional las causas explicativas de la deserción, menos aún las de la reprobación. De ahí la importancia de los estudios aquí mencionados.

CAPITULO V

PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

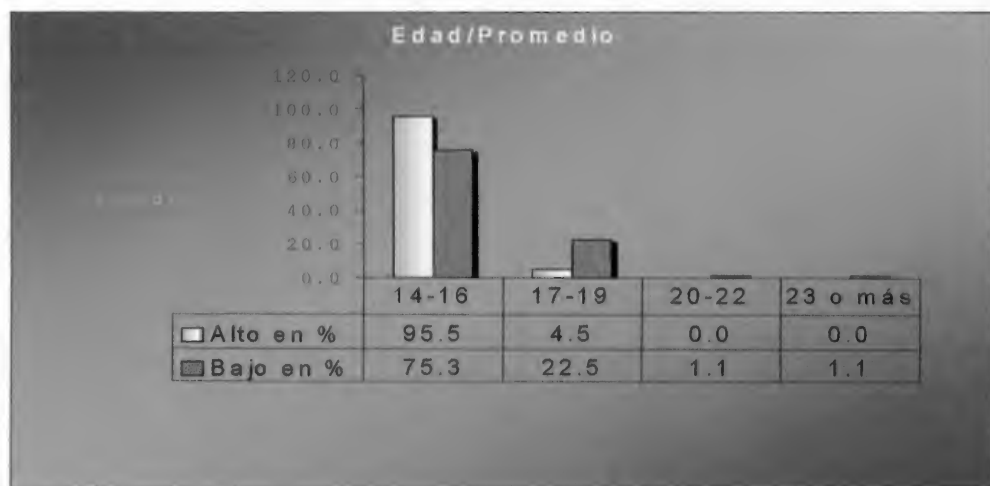
Aun cuando la presentación sistemática de la información obtenida y su respectivo análisis estadístico se orientan más a la descripción del fenómeno de reprobación-deserción que a la explicación causal del mismo, el desarrollo del presente capítulo no es comprensible sin la alusión siempre implícita al esquema racional de la explicación causal aplicada al fenómeno de reprobación-deserción, como vía privilegiada para controlar sus efectos, bajo el presupuesto -siempre presente en este trabajo- de que si se logran determinar las principales causas de la deserción se estará en posición más segura para dominarla o prevenirla. En consecuencia, el despliegue de la información y análisis que a continuación se desarrolla tienen una intención descriptivo-explicativa, complementada y enriquecida por la reflexión sobre las mismas fuentes de información del fenómeno que se estudia.

A continuación se hace la interpretación de los resultados obtenidos en la encuesta, siguiendo el orden en que se presentaron los bloques en el apartado de los instrumentos utilizados.

I. DATOS GENERALES

La edad de los entrevistados oscila entre los 14 y 16 años (95.5%) en los promedios altos, y un 75.3% en los promedios bajos. Estos datos aun cuando no presentan diferencias significativas entre los grupos estudiados, sí indican cierta ventaja para el alumno que ha sido regular en los niveles de escolaridad anteriores al bachillerato(ver gráfica 3)

GRÁFICA COMPARATIVA 3



Entre la población cuyos promedios se consideraron bajos encontramos que el 50.6% está conformado por hombres, en tanto que entre los promedios altos, la población femenina es mayoritaria, 68.2%. Lo anterior indica, con un 97.5% de confianza (aplicando una prueba de grupos comparados), que existe mayor sentido de responsabilidad entre el sexo femenino por aprobar de manera satisfactoria los estudios de nivel medio superior. Cabe mencionar que entre los promedios bajos la proporción entre hombres y mujeres se mantiene prácticamente a la par.

En el número de miembros de la familia se observa que el 47.7% del alumnado con promedio alto pertenece a una familia pequeña (de tres a cuatro miembros), mientras que en los promedios bajos sólo el 38.2% se encuentra en las mismas condiciones. Actualmente observamos que sí existe una tendencia a reducir el número de hijos en la familia, lo cual trae aparejado algunos beneficios que difícilmente se podrían obtener si ésta fuera más numerosa. Entre esos beneficios podemos mencionar la atención de los padres sus hijos, así como la satisfacción oportuna de las necesidades básicas, por lo que es posible que el

estudiante no necesite trabajar o preocuparse por sufragar los gastos que generan sus estudios.

Respecto al lugar que ocupa entre sus hermanos y el máximo nivel de escolaridad del hermano mayor, se tienen datos contradictorios que es posible se deban a una incorrecta codificación o bien a la manera en que se planteó la pregunta, por lo que los resultados en este rubro debieron ser invalidados.

Nuestros alumnos presentan una incidencia alta (97%) de familias cuyos padres viven, y sin arrojar diferencias significativas entre ambos grupos, el porcentaje indica la ventaja para facilitar la continuación de los estudios en el nivel medio superior, independientemente del resultado que se obtenga. También encontramos que en su mayoría, los padres de los alumnos entrevistados se mantienen unidos: 84% en los promedios altos y 86% promedios bajos.

Entre los promedios bajos se declara que un 24% de los padres alcanzó una escolaridad de nivel superior contra el 19% de los niveles altos; extrañamente un 21% de este primer grupo desconoce o no responde a la pregunta referida al tipo de trabajo que desempeña el padre. Esta situación no deja de ser extraña, pues mientras indican que el padre cuenta con estudios superiores, prácticamente el mismo porcentaje, 21.3%, desconoce o no responde a la pregunta relacionada con el tipo de trabajo de su padre.

Ante esta situación se pueden manejar diversas hipótesis: que el alumno sienta vergüenza de decir en que trabaja, que no le interese saber de sus actividades, que no exista una comunicación adecuada entre ellos, e incluso que la información estuviese falseada sólo para presumir de padres con un alto nivel de estudios.

En el grupo de los promedios altos se advierte que sólo el 19.5% de los padres tiene educación de nivel superior, pero en contraste con el grupo anterior, únicamente el 4.5% desconoce o no responde acerca de la ocupación del padre. Se pueden entonces manejar las hipótesis contrarias: que existe una mayor y mejor comunicación entre la familia, que el alumno no se avergüenza del nivel de escolaridad del padre ni de su ocupación, o bien, que es más honesto en su respuesta.

Respecto a la escolaridad de la madre, entre los promedios altos 15.9% responde que estudiaron hasta el nivel superior, y en los bajos, el 11.2%. La relación directa entre la escolaridad de la madre y el aprovechamiento del hijo sólo se da en el caso de que la primera ostente un nivel de escolaridad alto, situación que sólo se puede inferir si se consideran son tomados únicamente los datos de la escolaridad a nivel superior. Paradójicamente si se acumulan los rangos desde el nivel medio básico hasta el superior resulta que el 50.9% de las madres de los promedios altos están en este rango, en tanto que en el caso de los promedios bajos el porcentaje aumenta hasta el 61.8%. Las conclusiones al respecto son difíciles de comprobar en tanto otro estudio no valide las respuestas del alumnado y/ o profundice en ellas.

SITUACIÓN SOCIOECONÓMICA

En relación con la situación socioeconómica que priva entre el grupo de entrevistados no fue posible establecer una estratificación de ingresos, pues este dato no se exploró de manera directa en el instrumento. El interés se centró más en conocer si el alumno realizaba alguna actividad que le redituara algún ingreso y si otros miembros de la familia, además del padre, aportaban algún ingreso a la economía familiar.

El 84.3% de los promedios bajos no trabaja; el número muy reducido que sí trabaja (13.5%) lo hace en actividades como el comercio, otros se dedican al cuidado de niños, otros más en alguna oficina de gobierno o bien como auxiliares de algún profesional. El tiempo dedicado a esta actividad oscila entre seis y siete horas casi el equivalente a una jornada de trabajo normal (30.8%).

Entre los promedios altos el 86.4 % no trabaja; un porcentaje muy reducido, el 11.4%, labora regularizando niños, actividad que lleva a cabo en unas cuantas horas a la semana. Ello le permite sentirse útil y sobre todo seguro de poder disipar las dudas de un tercero, independientemente de que en ella pueda llegar a descubrir su verdadera vocación profesional.

En cuanto al número de personas que trabajan para aportar recursos a la economía familiar se encontró, en el caso de los alumnos con promedio alto, que el padre continúa siendo el soporte económico más importante (45.5%), sólo en el 22.7% de los casos (10 alumnos) el padre y la madre y en un porcentaje mucho menor (13.6%), sólo ésta trabaja, caso en el que podríamos suponer que el padre no vive con ellos. Entre los promedios bajos la situación no difiere mucho, dado que en el 31.5% de los casos sólo el padre es quien aporta recursos, en el 22.5% son ambos y en el 12.4%, el único ingreso es el de la madre. Esta situación parece indicar que aparentemente no existe la necesidad de que ambos padres laboren fuera de casa para solventar los gastos de la familia, teniendo en cuenta también que en la mayoría de los casos hablamos de familias en sentido nuclear. Con ello podríamos suponer que este estado de cosas favorece la atención a los hijos, dado que la madre está pendiente de las necesidades de los hijos en casa, incluyendo su desempeño escolar; sin embargo, entre los promedios bajos la proporción de madres que no trabajan alcanza el 49.4%, por lo que parece que esa atención no existe dados los resultados que se presentan. La presencia de la madre no está influyendo positivamente en el aprovechamiento escolar de los hijos, o al menos no con este tipo de alumnos.

Por otra parte, entre los promedios altos la incidencia de madres que no trabajan es igualmente alta, 54.5%, pero a diferencia del grupo anterior, le sigue el grupo de madres que tienen una profesión y la ejercen, nos referimos a un 45.5% que labora como maestra. Tal vez en este tipo de alumno sí se presente cierta correlación entre su nivel de aprovechamiento y el tipo de actividad que desarrolla la madre, que es lo que más influye no es la cantidad de tiempo, sino la calidad de éste y como apoye académica y emocionalmente a sus hijos. Esta relación requiere de un estudio más profundo, concretamente de cómo preparación de la madre, incide en el nivel de rendimiento del hijo.

Estudios anteriores, han demostrado que factores como la ocupación y la escolaridad del padre; la escolaridad de la madre y de los hermanos del sujeto explican, en una alta proporción, el rendimiento y la retención en los sistemas escolares. Estas investigaciones, aunque realizadas en el nivel de primaria en zona rural y urbana, advirtieron que las familias de alumnos regulares tienden a

revisar y retroalimentar el esfuerzo de los sujetos con mayor frecuencia; en tanto que entre las familias de niños del medio rural con alumnos igualmente regulares se tiende más a suplir el esfuerzo de los niños (Muñoz, 1979). Podemos afirmar que esta situación guarda cierta relación con lo antes descrito; aun cuando trata de niveles de escolaridad distintos y medios diferentes, se pueden asemejar en cuanto al tipo de ayuda que el sujeto recibe de la familia, durante el proceso educativo.

ENTORNO FAMILIAR

En este apartado básicamente se investigó el interés que la familia muestra en el proceso educativo. Así encontramos algunas diferencias importantes respecto a la persona o personas a quienes el sujeto recurre cuando se tiene problemas académicos. Entre los alumnos de bajo rendimiento escolar encontramos que el 38.2% recurre a sus padres, el 19.1% acude a los amigos, y en proporción escasa (14.6%) al maestro. En el caso de los alumnos con alto rendimiento escolar, el 50% acude a sus padres, el 29.5% al maestro y en un porcentaje menor, 13.6%, a los amigos. Entre las primeras diferencias como ya suponíamos en párrafos anteriores, está una mejor relación entre los alumnos de promedios altos y sus padres que entre los promedios bajos de tal suerte que los primeros se sienten más seguros para hablar de su situación académica que los segundos, aunque conviene apuntar que ambos grupos casos manifestaron que los padres sí siguen de cerca su situación escolar, lo cual es de vital importancia si se busca participar en la toma de decisiones cuando se presentan situaciones que alteran el desempeño académico.

Otro dato de interés es que los alumnos con promedios altos presentan como segunda opción de consulta a los profesores (29.5%), tal vez porque han alcanzado un grado de interacción académica y personal que les permite acercarse a ellos sin temor al rechazo, en tanto que los promedios bajos los seleccionan como tercera opción, probablemente porque se sienten rechazados, o bien porque suponen que nada resuelve un regaño en el que se les cuestiona

su falta de atención, empeño y estudio. La segunda opción de éstos es acudir a los amigos, quienes en algún momento ya experimentaron o viven una situación similar.

Una pregunta que hubiese ayudado a profundizar en este rubro es ¿con qué frecuencia el padre se presenta en la escuela para conocer acerca la situación escolar de su hijo?; o bien, ¿qué hechos lo hacen presentarse en ella?

Por otra parte, cuando interrogamos al alumno sobre la actitud que asumen sus padres si su situación escolar es irregular; en ambos bloques encontramos que en la mayoría de los casos los aconsejan y apoyan: 85.4% en los promedios bajos y 93.2% en los promedios altos, y sólo en escasas ocasiones reprenden o muestran una actitud indiferente. Cabe agregar que ambos grupos consideran importante que sus padres conozcan su situación escolar, porque sólo de esa manera podrán orientarlos y apoyarlos cuando lo requieran.

Otros estudios, como el de Avanzini, insisten en la necesidad de conocer y buscar por qué el nivel cultural de los padres condiciona la adaptación escolar. Entre otros factores este autor considera que es el clima cultural cotidiano del que depende en buena medida la formación del educando. También afirma que, según el nivel cultural de los padres, la información que el sujeto posea será muy distinta si es extensa, la aportación escolar es continua con la de la familia; en el caso contrario, hay una discontinuidad y, por consiguiente, la información que se recibe en clase parece mucho más artificial.

Afirma que si en casa se respetan las reglas más comunes de la sintaxis, ellos también lo hacen, pero si el lenguaje de su alrededor es deficiente, el suyo es un reflejo. En todos los momentos de la vida cotidiana, la formación intelectual de los padres se refleja en actitudes educativas e influye favorable o desfavorablemente en el progreso de sus hijos. Esto significa que si aquéllos no realizaron estudios preparatorios, difícilmente podrán comprender la clase de trabajo que se exige en ese nivel; a menudo tienen una idea inexacta o imprecisa acerca de las tareas escolares, y con frecuencia piensan que algunas actividades escolares son innecesarias o pueriles y sólo hacen perder tiempo a sus hijos. El mismo hecho de vigilar o supervisar las tareas escolares está determinado por el tipo de actividad de los padres, es decir, por un lado, quienes por exigencias

profesionales se ausentan gran parte del día, encuentran grandes obstáculos para vigilar las actividades académicas de sus hijos y, por otro lado, los que carecen de suficiente instrucción no intervienen de manera activa en el proceso, porque sus conocimientos son reducidos y precarios. En ambos casos los resultados originan bajo rendimiento escolar.

Otro elemento que conviene destacar es la influencia familiar en la formación de hábitos y actitudes ante la vida. La familia que siempre muestra desorden, y para la cual no existen los horarios de un mínimo de regularidad en sus actividades, crea un ambiente de desorganización y poca responsabilidad ante los deberes escolares. O bien, quienes siempre creen que disponen tiempo suficiente nunca se apresuran y todo lo dejan para después son, podríamos decir, sinceros en su intención de trabajar, pero su decisión es poco fuerte y difieren su realización para otro momento.

Por último es importante señalar que el nivel verbal de los alumnos refleja el de su familia, lo cual también implica cierta dificultad para expresar abiertamente sus dudas o exponer sus opiniones.

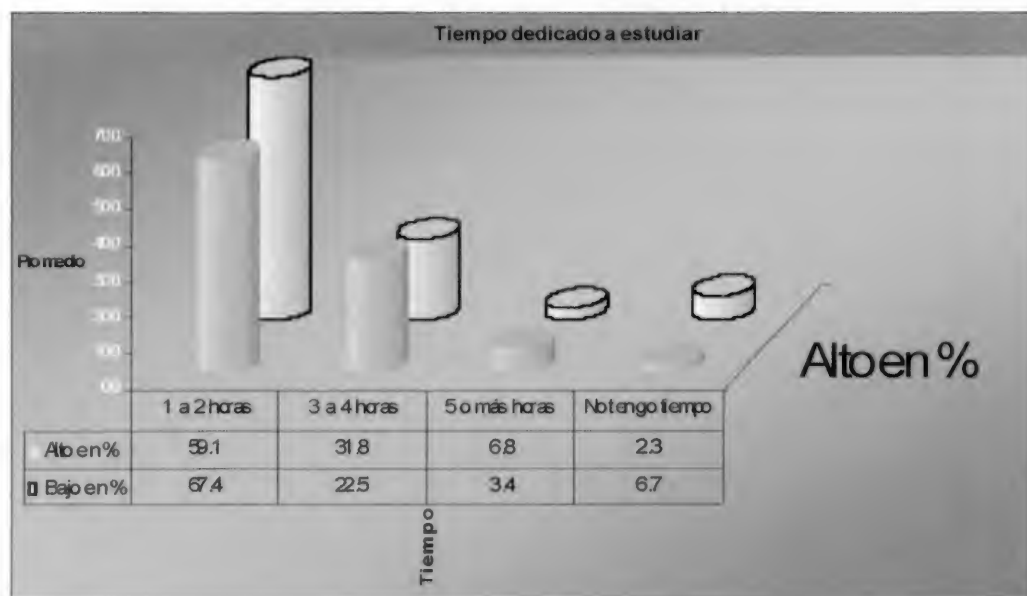
HABITOS DE ESTUDIO

Los niveles de deserción en el bachillerato son atribuibles en alguna medida a factores externos como la situación económica de los estudiantes, expectativas, tradiciones culturales, etc.; sin embargo, un terreno poco explorado en la incidencia que éste pudiera tener en el rendimiento escolar son los hábitos de estudio, los cuales, de una u otra manera, se ven estimulados por la familia y reforzados por la escuela contando para ello con el interés del alumno.

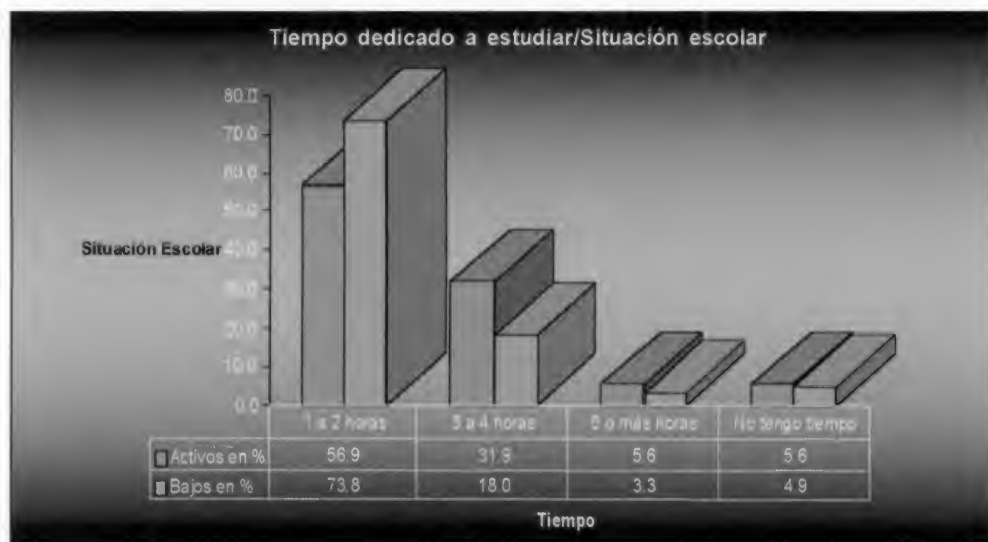
Al preguntar a los estudiantes sobre el tiempo que dedican a sus deberes escolares, no existen grandes diferencias entre los dos grupos, es decir, el grupo

de los promedios altos dedica de una a dos horas diarias (59.1%) y el 31.8% entre tres y cuatro. En el caso del grupo con promedios bajos, el 67.4% destina de una a dos horas a los deberes escolares, y el 22.5% entre tres y cuatro horas. (ver gráficas 4 y 5).

GRÁFICA COMPARATIVA 4



GRÁFICA COMPARATIVA 5



Al reflexionar sobre las causas de esta diferencia no significativa entre el tiempo de estudio de ambos grupos se concluye que un factor no considerado fue la posibilidad de que entre la respuesta de no tengo tiempo y de una a dos horas, existe la opción de estudiar unos cuantos minutos, lo cual es más que nada y menos que una hora. Este dato se obtuvo a partir de las pláticas realizadas posteriormente con los alumnos desertores, algunos de los cuales manifestaron estudiar en el tiempo de traslado a la escuela el que con frecuencia puede llevarles menos de una hora.

Un factor más que puede incidir en esta mínima diferencia es que la cantidad no implica necesariamente calidad por lo cual dos alumnos que manifiestan haber estudiado el mismo tiempo pueden obtener resultados extremadamente diferentes a partir de la dedicación que cada uno le brindó a su estudio. Esta situación se observó en la biblioteca, donde alumnos que aparentemente estaban estudiando manifestaban diferentes conductas.

Entre los desertores es frecuente observar que no dedican un tiempo suficiente al estudio, ya que caen en un círculo vicioso: la reprobación inicial les produce depresión, la cual a su vez, origina una nueva reprobación, y así sucesivamente, aunque también se podría hablar de "pereza" (Avanzini,1994),esto es, el individuo adquiere el hábito de no hacer nada en la clase y se convence de que ésta es su suerte. A la vez, sintiéndose culpable ante el disgusto que provoca e inocente por la excusa de su naturaleza mal formada y deficiente, se acostumbra a la somnolencia intelectual y a los últimos puestos, pierde todo interés escolar y cultural, se aparta de la escuela con rencor y amargura, se irrita contra la escolaridad responsable de sus desgracias y corre entonces el peligro de ya no ser readaptado. Así aunque no hay alumnos perezosos desde el comienzo de su escolaridad, sí hay adolescentes y adultos que se convierten en perezosos; el hábito de no hacer nada hace desaparecer el gusto por el trabajo y conduce a adoptar una actitud de hastío.

Avanzini, afirma que muchas personas se vuelven perezosas a causa de sus fracasos, no es que fracasen porque son perezosos, la pereza, continua, no es la causa del fracaso sino su efecto.

En otro espacio se preguntó a los alumnos acerca de los medios con que cuentan para realizar sus actividades académicas; los de promedio alto en su mayoría (70.5%) respondieron que sí cuentan con los recursos necesarios, como son libros de consulta en casa; un número muy reducido (29.5%) contestó que en casa no cuenta con el material suficiente, pero puede subsanar esta carencia acudiendo a la biblioteca más cercana. Para el caso de los alumnos con bajo nivel de rendimiento escolar encontramos que, paradójicamente, el 70.8% sí tiene en casa los medios suficientes en casa para realizar sus tareas, y que el 28.1% no cuenta con ellos. Comparativamente con los promedios altos, de los cuales el 34.1% asiste a la biblioteca, este tipo de alumno también frecuenta la biblioteca en un 25.8%, aunque tal vez lo haga sólo precisado por la entrega de un trabajo que requiere de una consulta más amplia, pero no para despejar dudas acerca de los contenidos de clase, ni como parte de sus hábitos de estudio cotidianos.

Una prueba de grupos comparados permite establecer con un 99% de confianza que los alumnos de promedio alto logran este rendimiento combinando

la disposición de material en casa y la cercanía de una biblioteca que visitan con cierta asiduidad.

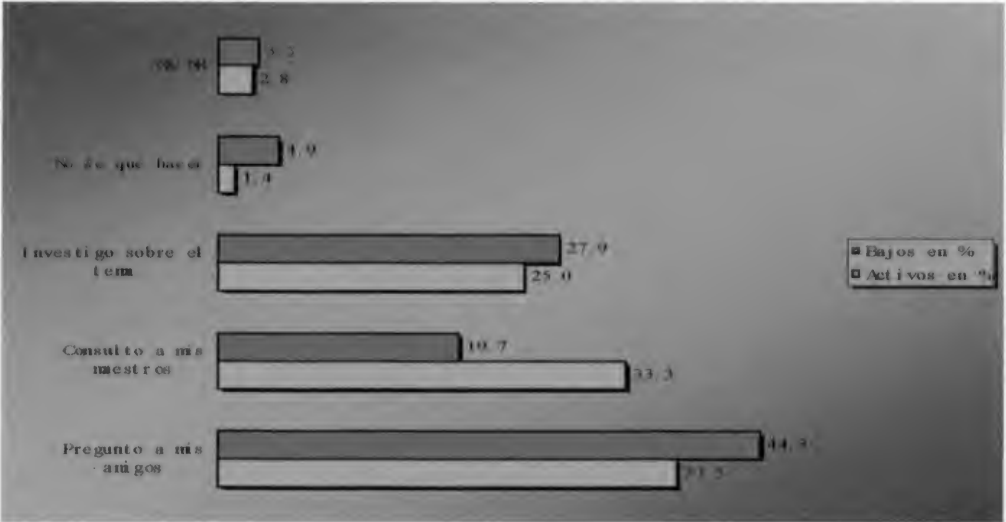
La percepción que ellos mismos tienen sobre su nivel de aprovechamiento en la escuela de una u otra manera les obliga a entrar en acto de conciencia en el que deben reconocer una serie de elementos, entre ellos la relación proporcional entre el esfuerzo realizado y los resultados obtenidos.

En el grupo de promedios altos observamos un buen nivel de maduración que permite juzgar a más del 70% que su nivel de aprovechamiento es bueno en concordancia con sus resultados, aunque sólo un 34% atribuye estos resultados a su esfuerzo. En tanto que en el grupo de promedios bajos, un 71.9% considera que su nivel de aprovechamiento es regular, lo cual también indica que los estudiantes en su mayoría no ignoran en su mayoría cuáles son los resultados que esperan obtener en sus estudios, a pesar del discurso que manejan en sus hogares, donde las bajas calificaciones se atribuyen a situaciones sorpresivas y ajenas a él. Como dato curioso mencionamos que un porcentaje similar (34.8%) atribuye su bajo rendimiento a no estudiar lo suficiente. Éstos aceptan que no ponen nada de su parte para mejorar su situación a pesar de que saben que es deficiente. Tal vez aquí se podría hablar del interés que muchos jóvenes manifiestan cualquiera que sea su procedencia social, respecto a la escuela y la enseñanza que ésta transmite, reacción muy común, como afirma Liliane Lurcat: ***“Para comprender el desinterés escolar, hay que tener en cuenta la motivación para aprender, los objetivos y los modelos que la sociedad impone y que los padres y los maestros refuerzan actuando directamente sobre los individuos. El desinterés puede deberse a la ausencia de motivación, puede ser también el efecto negativo de los modelos propuestos e incluso una reacción frente a la falta de un enlace explícito entre los modelos sociales y los contenidos del aprendizaje escolar”.*** (Lurcat, 1990). Esta situación también ha sido abordada, desde el punto de vista sociocultural, por Bordieu y Passeron en Francia. La misma Liliane Lurcat afirma que el adolescente no alcanza a percibir la relación entre el conocimiento dado en la escuela y la realidad.

Las dudas ante el conocimiento se pueden presentar como una necesidad de aclararlas para aprobar la materia, o bien esclarecer aspectos relevantes para apropiarse de algún conocimiento. De entre las posibilidades para disipar cualquiera que sea el interés, la primera tal vez, si las colocamos en orden de importancia, es preguntar al maestro, pero este acto algunas implicaciones como "tener la confianza para acercarme, hasta no hacerlo porque siento que me repele porque no soy un buen estudiante"

Estas son condiciones ineludibles, y tal vez a ello obedezca la diferencia de respuesta entre los promedios altos y bajos. Para los primeros lo más normal es consultar a los maestros (40.9%) dado que no les da trabajo interaccionar con ellos de manera individual, quizá porque se sienten valorados por el docente y éste les entiende porque de alguna manera este tipo de alumno se le "parece". Son alumnos que muestran disposición para indagar sobre el tema para disipar sus dudas (27.3%), dejando siempre la posibilidad de poder a su igual para que les explique en el lenguaje que les es común (Ver gráficas 6 y 7).

GRÁFICA COMPARATIVA 6



GRÁFICA COMPARATIVA 7



Para los segundos la situación es distinta, ya que la mayoría (47.2%) recurre a los amigos, tal vez, porque ellos no reclaman y la manera de interaccionar es más abierta. En muy poca escala (20.2%) se atreven a consultar a los maestros, probablemente porque percibe su rechazo; es como una forma de "desvalorización" y antipatía selectiva que éstos manifiestan y que difícilmente puede pasar desapercibida. La desvalorización penetra íntimamente en el individuo a través de la imagen que tiene de sí mismo; es, en otras palabras, una forma sutil de opresión (Lurcat, 1990).

Esa desvalorización creada de clase en clase por el docente se manifiesta de manera objetiva en la nota, en la clasificación y en la evaluación que evidencia su poder (Lucart, 1990).

Pero aún más insidiosos son sus medios subjetivos, que generalmente no controla, pues no cobra conciencia de ellos. Estos medios se manifiestan en los juicios, las reflexiones, la impaciencia, la mímica despreciativa, los arrebatos, la irritación. También se manifiestan en el olvido, el abandono, la falta de consideración hacia seres humanos tan valiosos como cualquier otro, pero a quienes no se respeta. Aquí se sitúa el exceso de poder del maestro que no pone en duda su infalibilidad, según afirman teóricos como R. Wogoslavsky.

Una prueba de grupos comparados permite asegurar con un 99% de confianza, que efectivamente son los alumnos con promedios altos, quienes acuden con más frecuencia con el profesor para aclarar sus dudas.

Investigadores como Muñoz Izquierdo afirman que en cuanto al promedio de aprovechamiento de los alumnos, es clara la tendencia de los maestros a interactuar con los de mejor promedio en el salón. Lo mismo sucede en relación con la posición respecto al grupo: los maestros interactúan más con los que tienen mejor posición en el grupo, según el juicio de ellos mismos. Esta tendencia a interactuar más con los alumnos más avanzados corrobora significativamente el hecho de que los maestros no interactúan, y menos aún refuerzan a los rezagados.

Uno de los principios constructivistas del aprendizaje y la enseñanza escolar, afirman Ortega y Luque, es que todo cambio en la organización cognitiva es una construcción personal del alumno a partir de experiencias de aprendizaje en las cuales pone en juego sus capacidades y las amplía, concebido el sujeto como un protagonista activo de su desarrollo.

El sujeto puesto en el centro de este paradigma es considerado como sujeto de cambio de sus propias condiciones de aprendizaje, es él quien procesa y retiene la información la cual afecta a otros niveles de organización del comportamiento humano como la actividad motora, las habilidades sociales o la esfera emocional y afectiva. El sujeto visto desde esta óptica adquiriría no sólo conocimientos sino una creciente autonomía intelectual y moral. Pero la gran interrogante en este caso es qué tanto promovemos como docentes esta autonomía a través de los hábitos de estudio. ¿Estamos formando o simplemente conformando un sujeto que recibe el conocimiento de manera pasiva o receptiva?

5. ENTORNO ESCOLAR

La experiencia cotidiana del alumno se distribuye en diversos contextos: el hogar, la escuela, el contexto artificial creado por los medios de comunicación y otros, todos ellos más o menos integrados en un ámbito sociocultural amplio. La escuela es un contexto muy definido respecto a los otros porque sus escenarios (aulas,

patio...), agentes (maestros y alumnos), actividades y formas de relación son relativamente independientes de los que identifican los otros contextos de experiencia del alumno. El ámbito sociocultural establece, a través de sus organismos e instituciones correspondientes, qué contenidos son relevantes y qué prácticas de ayuda son más pertinentes en la escuela.

La escuela es un espacio donde se aprende a apreciar el sentido especial de lo que se hace y se aprende en ella misma, incluyendo, por ejemplo, las relaciones de camaradería con los compañeros. Desde este paradigma, el entorno escolar no deja de ser importante, por el contrario debe ponerse al servicio de la construcción de ese conocimiento más formalizado y abstracto, sin que las relaciones interpersonales en el salón de clases pierdan sus ingredientes necesarios.

Veamos ahora cómo nuestros estudiantes advierten este entorno escolar a la pregunta formulada expresamente para conocer si tienen problemas en escuela y cómo los enfrentan, los alumnos cuyos promedios son altos coincidieron en señalar que acuden sin ningún problema a solicitar ayuda a un maestro (47.7%), en tanto que el 40.9% acude con los amigos. La mayoría de ellos consideran que sus problemas se han resuelto de manera satisfactoria (84.1%).

En el caso de los promedios bajos también eligen como primera opción acudir con algún maestro para resolver sus problemas, aunque quizá se trate del maestro no involucrado directamente (41.6%); sigue, en orden de importancia, acudir con un amigo en busca de consejo (36.0%), caso en el que la mayoría coincide en señalar que sus problemas se resolvieron de manera satisfactoria (78.3%). En esta situación tal vez, se hacía necesaria la pregunta acerca del tipo de problemas que presentaban, que a veces no son necesariamente académicos, sino de enfrentamiento personal con el profesor o alguna otra autoridad escolar. Ubicar con precisión el tipo de problema nos hubiese permitido un acercamiento más fino, a fin de conocer qué elementos del contexto escolar limitan o favorecen la construcción del conocimiento.

No existen diferencias significativas entre los promedios altos y bajos ante la pregunta de si gustan del ambiente que priva en la escuela. Ambos grupos coinciden en que el ambiente de la escuela es agradable, y en consecuencia, no

debe cambiarse nada en ella, porque incluso el tipo de disciplina favorece el desarrollo de sus estudios.

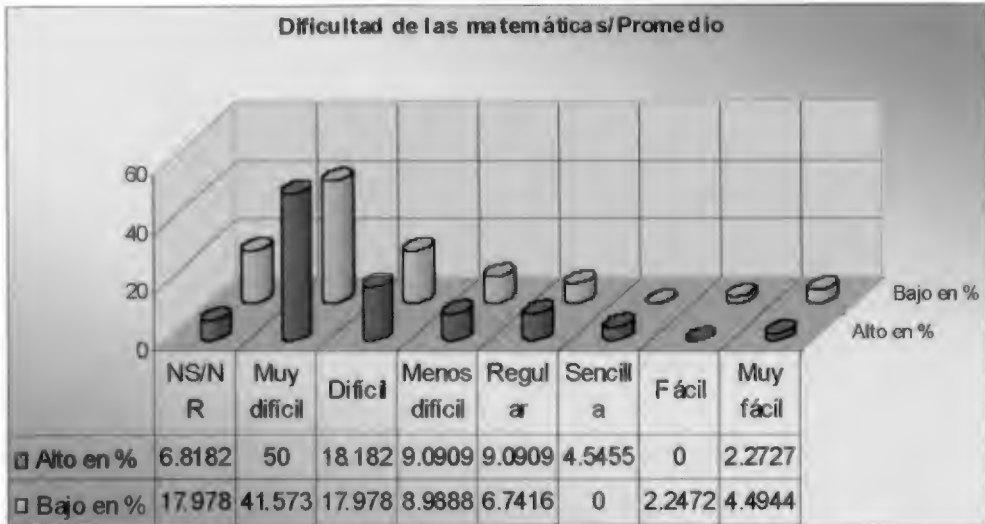
Respecto al ambiente que prevalece en el salón de clases, los promedios bajos respondieron que gustan del clima de trabajo (75.3%) porque todos se llevan bien (39.3%). En su mayoría los promedios altos también opinan que el ambiente en el salón de clases es bueno (84.1%), pues la mayoría coincide en señalar que se llevan bien (54.5%). En este caso sólo el 6.8% considera que la relación con el grupo es excelente.

Califican la relación con el grupo por los promedios bajos como buena o excelente en más de la mitad de los casos (62 casos que representan el 69.7%); en tanto que 25 la consideran regular (28.1%). Al ahondar sobre estas dos apreciaciones, la respuesta para la primera situación es que se llevan bien con la mayoría del grupo, pero para la segunda el argumento es que no existe una buena comunicación entre el grupo. En el caso de los promedios altos la relación con el grupo se clasifica entre buena y excelente en el 54.5% y regular en (45.5%), lo cual sugiere que la buena relación señalada por los promedios bajos pudiera estar relacionada con una mayor tendencia hacia la relajación de la disciplina. Esto lo confirma, más que la sola estadística, la observación realizada en los grupos durante el ciclo escolar 1997-1998.

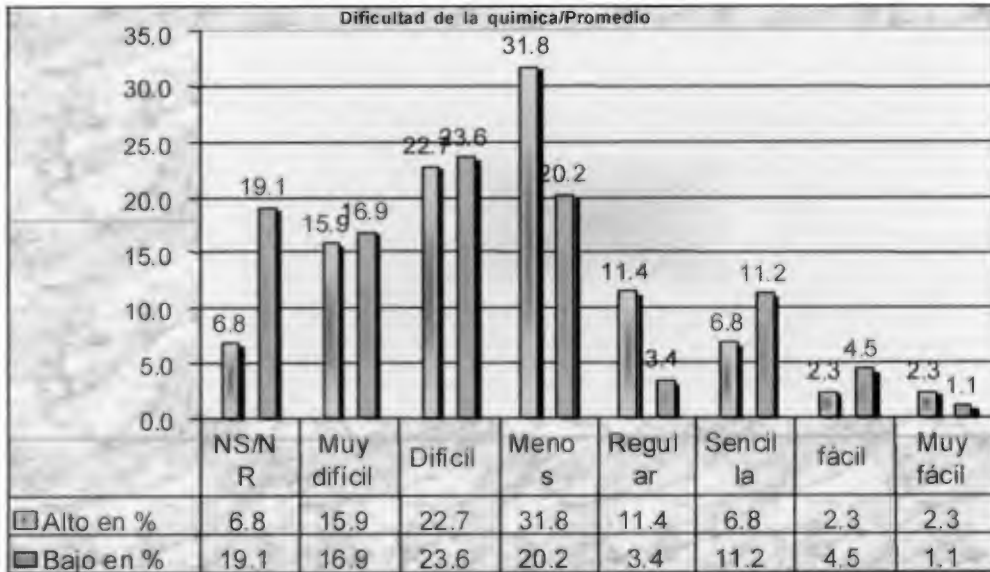
6. ASPECTOS PEDAGÓGICOS

Basándonos en los resultados de la encuesta se observa que en tres materias se obtienen los mayores porcentajes en la apreciación del grado de dificultad que tienen los alumnos. En el caso de Matemáticas, el 50% de los e promedios altos y bajos considera que es la materia más difícil; respecto a Química el 19% con promedios altos y el 18.3% alumnos con promedios bajos la consideran como la materia más difícil; y finalmente en cuanto a Biología, el 16.7% del primer grupo y el 14.6% del(segundo, la ubican como la asignatura de mayor grado de dificultad.
(graficas 8,9 y 10)

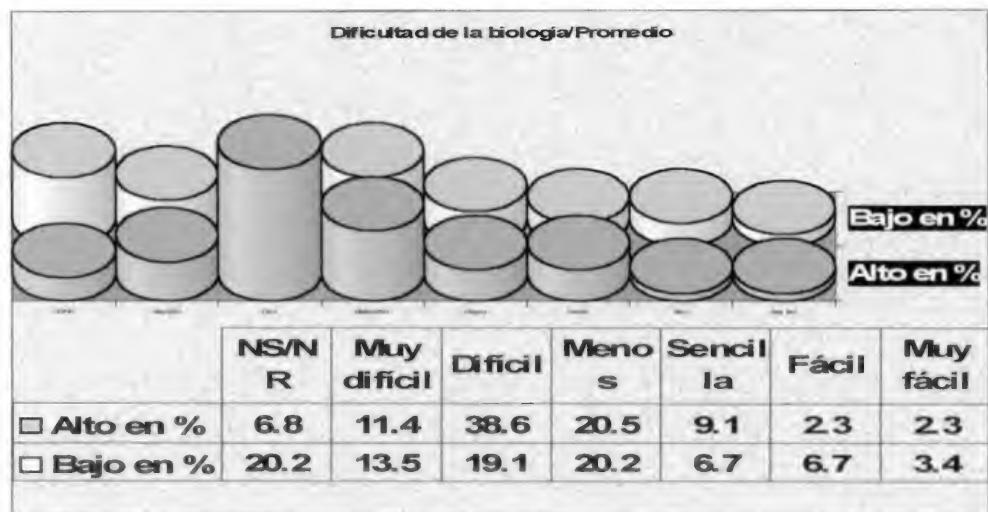
GRÁFICA COMPARATIVA 8



GRÁFICA COMPARATIVA 9



GRÁFICA COMPARATIVA 10



Existe, por lo tanto, una significativa coincidencia entre las apreciaciones de ambos grupos, lo cual aleja la explicación (mejor dicho justificación) que normalmente damos los profesores cuando tenemos un alto índice de reprobación: ***“los alumnos que se quejan son los flojos, pues los trabajadores están muy contentos”***.

Es evidente que no hay una diferencia significativa entre las apreciaciones que ambos grupos tienen al respecto, lo cual lleva a pensar que la dificultad no estriba solamente en los contenidos del programa, sino en la forma en que éstos se imparten, sobre todo al incluir una materia que tradicionalmente no se considera como de las de mayor grado de dificultad, como es el caso de la Biología. Al indagar en las causas que los alumnos esgrimen como razones se encontró que la mayoría menciona al contenido (48.3% promedios bajos y 43.2% promedios altos) y en segundo término la falta de claridad en la explicación que ofrece al maestro (29.2% promedios bajos, y 25% promedios altos).

Los resultados hasta aquí analizados ponen de manifiesto un elemento que difícilmente se puede ignorar en este nivel escolar: el currículum, el cual en las escuelas de nivel medio superior se centra en la transmisión del denominado conocimiento científico y las operaciones formales se hacen necesarias para comprender dicho conocimiento. De esta manera la función esencial del

currículum, sobre todo cuando hablamos del que destaca el conocimiento científico, de acuerdo con Frida Díaz Barriga (1987), consiste en proveer los mecanismos que permitan estimular el desarrollo cognoscitivo del alumno, de manera que se induzca en él explícitamente (dotándolo de estrategias de razonamiento y aprendizaje en torno a contenidos y experiencias significativas) la transición a niveles cognoscitivos superiores y, en el caso de educación media superior, al estadio de las operaciones formales.

Aquí la pregunta obligada es ¿cómo puede enfatizar la currícula del nivel medio superior en el estudio de la Física, la Química, la Biología o la Matemática, si los adolescentes y adultos jóvenes no son pensadores formales? lo que en nuestra opinión sucede es que entre las principales estrategias de aprendizaje de estos educandos predomina la memorización, sin significado, de los contenidos escolares, que permite acreditar cursos donde se les demanda el recuerdo más o menos inmediato de contenidos concretos.

Lo anterior ha sido corroborado por investigadores como Weinstein y Underwood (1985), quienes encontraron que aun los estudiantes preuniversitarios y universitarios emplean frecuentemente estrategias de aprendizaje centradas en la repetición o memorización de contenidos, aplicando en menor proporción estrategias como la elaboración significativa, de imaginación y agrupamiento, cuyo empleo probabiliza una mayor comprensión y transferencia de la información.

Por otra parte observamos que en las últimas décadas, dentro de la corriente de innovación de la enseñanza, se ha intentado introducir en las aulas elementales y superiores el método científico y el aprendizaje por descubrimiento, de manera que han proliferado currículas que supuestamente fomentan la adquisición de recursos propios del pensamiento científico y una actividad autónoma por parte del alumno. Este es el caso del constructivismo que tiene como uno de sus principios ***considerar que todo cambio en la organización cognitiva es una construcción personal del alumno a partir de experiencias de aprendizaje en las cuales pone en juego sus capacidades y las amplía.***

Ahora bien, la materia que más agrada a los alumnos de promedios bajos es Inglés (32.6%), y en segundo término, Geografía (21.3%). Para los promedios altos la asignatura más motivadora es Geografía (34.1%) seguida Biología

(18.2%), Química (15.9%) e Inglés (11.4%). La explicación de estas diferencias se puede encontrar en el cambio de profesores para cada grupo, es decir, en materias como Biología y Geografía la comparación se puede hacer sin problema, pues es el mismo maestro para todos los grupos, en el caso de Química el 75% de los grupos tiene el mismo maestro y en Inglés la comparación se dificulta dado que la mitad de los grupos toma clase con una profesora y el resto con otra.

Cuando se cuestiona a los alumnos sobre la materia que menos le motiva contestan, en el caso de los promedios bajos, que Matemáticas, Química y Biología, lo cual corresponde totalmente a las materias que consideran de mayor dificultad. Los promedios altos ubican a Introducción a las Ciencias Sociales como la materia menos motivadora, aspecto que sería conveniente valorar en sus particularidades, pues la imparte un profesor que padece un problema salud muy difícil que le impide no sólo el control del grupo, sino también impartir adecuadamente la materia, aspecto muy valorado por alumnos de alto rendimiento. Es por ello que nos atrevemos a dejar fuera esta materia por considerarla un caso especial. Aparecen entonces Matemáticas, Química y Biología nuevamente como asignaturas poco motivadoras.

Los educandos mencionan dos razones principales por las que se sienten menos motivados en esas materias: la forma de trabajo de los maestros y no entender los contenidos. Entre las sugerencias que tímidamente se animan a dar están el cambio de actitud del maestro, una mayor claridad en las explicaciones, ejercicios de retroalimentación, mayor cantidad de apoyo didácticos y, en casos extremos, el cambio de profesor.

Aquí cabe reflexionar acerca de las maneras para aprender y cómo se aprende. Respecto a la primera encontramos las siguientes: repetición de un ejercicio, ensayo y error, reforzamiento contingente, observación e imitación de modelos, recepción de información verbal, descubrimiento, etcétera, pero independientemente de las formas lo principal es la identificación de las partes fundamentales del proceso educativo que, de acuerdo con Eduardo Remedí, consiste en ubicar la **estructura conceptual, la estructura metodológica y la estructura cognoscitiva**.

El por qué es necesario conjugar estos tres elementos del proceso cobra significado si como educadores tenemos plena conciencia de lo que implica estar a cargo de la formación del alumno, quien esperaría ser miembro activo en el proceso y no sólo un objeto al que hay que llenar de datos que quizá para él no tengan ningún significado real porque no ha sido partícipe en la construcción del conocimiento. Estamos pues ante un proceso que nos exige tener algo más que el mero dominio de los contenidos. Así debemos considerar que la tarea docente es la de "servir de nexo entre la realidad objetiva y la representación que de ella tengan los alumnos, garantizando la asimilación de conocimientos y el desarrollo de las fuerzas cognoscitivas, posibilitando en el proceso que la estructura objetiva de las ciencias se convierta en el patrimonio subjetivo del alumno" (Suchodolsky, 1977).

Trabajo docente implica poseer la sensibilidad, capacidad y destreza necesarias para advertir el nivel de "conciencia real" que el alumno posee respecto al objeto que desea conocer. Conciencia que se convierte en la palanca para adquirir un nuevo conocimiento y que Remedí (1990) denomina como "conciencia posible", que ya se encuentra potencializada y transformada en una **nueva conciencia real, poseedora de conocimientos, destrezas, habilidades y hábitos**. Es esta clase de conciencia la que permitirá al sujeto asumirse y asumir las tareas que le corresponden como parte de una sociedad, además de darle la posibilidad de no sentirse ajeno al conocimiento y a la realidad a la cual pertenece.

Ahora bien, si la finalidad es crear en el alumno esa "**conciencia real**" se tendrán en cuenta las tres estructuras a las que hace alusión Remedí. La **estructura conceptual** se refiere específicamente a la construcción conceptual que el maestro debe hacer previamente para permitir al alumno el acceso al contenido, pero de manera más clara y ordenada. Se trata de identificar cuál es el concepto ordenador que subyace a lo largo de todo el programa, así como los conceptos complementarios o secundarios. Es importante destacar que esta primera parte del trabajo docente viene a constituirse en un trabajo que "**intenta neutralizar toda desviación enciclopedista o desliz de desorden**". Más aún, se convierte en un primer elemento de comprensión de lo que se considera la estructura fundamental de la disciplina.

En la **estructura metodológica**, convergen los principios lógicos del contenido y las características psicológicas del alumno, misma que deberá relacionarse con la capacidad y el nivel del que aprende, es decir, con su **estructura cognoscitiva**. Esta relación es la que, según Remedí, determinará la potencialidad y el valor de la interacción a producirse, y agrega que la estructura metodológica de un cuerpo de conocimiento no es absoluta, sino relativa, ya que por más que considerásemos al contenido como inalterable, su estructuración con fines de aprendizaje variaría según las capacidades cognoscitivas del que aprende.

Estas estructuras no deben aparecer escindidas sino fuertemente articuladas, una como antecedente de la otra. De esta manera es como el conocimiento cobrará un verdadero significado para nuestros alumnos, convirtiéndose en un aprendizaje significativo y no de repetición o imitación que olvide rápidamente.

La apreciación de los alumnos en cuanto a la claridad en la explicación de los profesores está muy vinculada a los resultados que obtienen en las materias consideradas difíciles como Química, Matemáticas y Biología. Los educandos de altos promedios coinciden en señalar en más de un 50% que sus explicaciones son buenas; por el contrario, entre los promedios bajos sólo un 35% aproximadamente considera que las explicaciones del profesor de Química y de Matemáticas son claras; Biología quedó fuera de este rango (53.9%).

Entre ambos grupos se observa claramente que existe una gran disparidad de criterios al evaluar la forma en que explican los profesores, pues aunque existe cierta coincidencia en las tendencias, los porcentajes pueden variar mucho, sobre todo al juzgar a profesores con dificultades en controlar al grupo, como es el caso del maestro de Ciencias Sociales, pues un 90% de los de alto promedio considera que no es claro en sus explicaciones y solo un 55% de los promedios bajos lo evalúan así.

MANEJO DEL TIEMPO LIBRE

Los alumnos con promedios altos asisten con mayor frecuencia a conciertos de música clásica, leen más los periódicos, un buen libro ven un poco más de televisión, lo que nos habla de un mayor sedentarismo; asimismo salen más de paseo con la familia, lo cual podemos interpretar como una mayor integración familiar que puede estar incidiendo de manera positiva en el mejor aprovechamiento.

A los muchachos con promedios bajos les gusta jugar más fútbol u otros deportes, asisten más a conciertos populares, visitan más museos y leen más revistas, aunque ignoramos de qué tipo.

LA REPROBACIÓN VISTA POR LOS DOCENTES

Para este apartado logramos contar con la opinión de maestros que tienen un gran número de reprobados en sus grupos. Se indagaron aspectos que consideramos nodales en la práctica docente como son sus concepciones de estructura curricular, aprendizaje, rendimiento grupal, reprobación y evaluación.

Es importante señalar que no sólo hacemos mención de sus respuestas sino también de lo que pudimos observar directamente en el grupo.

Iniciaremos con el maestro de Matemáticas, quien tiene 13 años laborando en el CEB, por lo cual se le considera maestro fundador, y es egresado de la licenciatura en Ingeniería de la UNAM. La mayor parte de su ejercicio profesional ha sido en la docencia, y sólo por un tiempo muy corto ejerció profesionalmente en la iniciativa privada. Ha impartido en el plantel las materias Matemáticas I y II y ocasionalmente Física I y II.

Respecto a la estructura y contenidos del programa, considera que éste *"...se encuentra un tanto fuera de las necesidades curriculares a este nivel; el programa en sí es muy extenso en cuanto a contenidos, abarca temas incomprensibles o muy complejos para los estudiantes. No existe una secuencia lógica entre los temas, y los tiempos parecen no haber sido tomados en cuenta en el momento de la elaboración del programa. Es necesario hacerle algunas*

adecuaciones como: concretar algunos temas y hacer más cortos otros con la intención de cubrirlos todos durante el semestre". Asimismo destaca la necesidad de dosificar al máximo el tiempo para cada tema, advirtiendo siempre su grado de dificultad, e ir de lo simple a lo complejo.

El aprendizaje, desde su óptica, consiste en "...adquirir conocimientos formales e informales que permitan al alumno resolver una situación real. Para que se dé un buen aprendizaje es imprescindible que el alumno cuente con un mínimo de conocimientos acerca de la materia que le permitan acceder a este nuevo conocimiento, que se dedique de tiempo completo a la escuela y que sea el propio alumno quien se motive, porque esa no es tarea del maestro". "... los alumnos esperan tener todo como un producto acabado, se niegan a elaborarlo, lo cual tal vez obstaculice su aprendizaje en las Matemáticas. No todo es usar formularios sino emplear el razonamiento, la reflexión y la abstracción; ellos (los alumnos) esperarían que las cosas se dieran casi como por obra de magia y no como producto de su trabajo".

El rendimiento del grupo "...no depende de cuánto motive el maestro; motivarlos es difícil por la misma naturaleza de la materia. Lo que se debe hacer es exigir y no bajar la guardia para enseñarlos a ser responsables, enseñándoles a superar toda una serie de obstáculos. Se debe solicitar el apoyo enérgico de los padres, invitándolos a no ser paternalistas. Considero que existe una disfunción entre la escuela y la familia..."

En cuanto a la reprobación indica que si el alumno reprueba es "... porque no estudia como debe ser; debe dedicarle más tiempo al estudio de las Matemáticas practicándolas. Los alumnos no estudian aunque tengan examen argumentando que están enfermos, que tienen problemas familiares. A veces creo que tienen hasta problemas de comprensión, de psicomotricidad y de audición".

La evaluación "...debe basarse en la aplicación de exámenes, trabajos, algunas investigaciones bibliográficas y la participación en clase tomando en cuenta su actitud."

Este maestro opina que para mejorar la enseñanza "...es necesario actualizarse sobre didáctica, evaluación, pedagogía, relaciones humanas, y tener un cambio de actitud hacia los alumnos tratando de entenderlos, de

comprenderlos...” Un buen docente es “...aquel que logró que sus alumnos aprendieran el conocimiento y lo lleven a la práctica. Es aquel que logra integrar al grupo. Es el que se recuerda por exigente. Es el que se queda grabado en la memoria de su alumno por siempre.”

El maestro de Química es Ingeniero Químico, quien lleva laborando en la institución 11 años. Su única actividad profesional es la que desarrolla en la escuela. Ha impartido las materias de Química I, II y III, Física y en algún semestre hasta la materia de Biología.

Con respecto al programa de la materia de Química I que impartió durante el semestre 1997-1998, él opina que “... es un programa muy ambicioso, carente de una estructura lógica, además de la repetición constante de los contenidos. Los programas se enciman, porque los contenidos no corresponden al nivel. Hay temas muy específicos que no deben estar en el programa porque requiere de otras materias como física y matemáticas. Sin embargo, hay temas que los programas no consideran. Todo esto trae como consecuencia que exista una “desfasates” entre los contenidos del programa y las prácticas de laboratorio, dado que a veces se tienen que aplicar conocimientos que les van a ser dados en el semestre siguiente. Al programa se le pueden hacer observaciones en cuanto a su contenido, pero se debe cumplir en su totalidad.

La idea que el profesor tiene con respecto al aprendizaje es la siguiente: “...si yo quisiera que sólo aprendiera el contenido del tema, diría que sólo tiene que memorizar, pero yo me amplío para que desarrolle otras habilidades, como la habilidad para abstraerse, para imaginar, elaborar cuadros, que haga lectura de comprensión, para que todo ello le ayude a tener un desarrollo más integral. Se pretende vincular teoría con práctica, para ello la práctica se entiende como la identificación de un modelo, de algo que no existe y que el alumno pueda con el modelo extrapolar a la realidad, como el modelaje de algo que no podemos ver. Para que aprendan es necesario que ellos se puedan abstraer, algo que es difícil a su edad, por eso siempre estoy modelando el conocimiento, bajándolo a un plano más real. Este obstáculo se puede salvar si el alumno trabaja, si él se distrae y no entiende el modelo que se le presenta nunca podrá comprender nada.

El rendimiento del grupo se basa en " contar con el material didáctico necesario, que hay veces que en esta escuela no se tiene. El laboratorio debería manejarse como una entidad separada, esto es, que se instituyan horas de laboratorio para que se puedan dar más prácticas, que las horas teóricas estuvieran separadas de las horas de laboratorio. Yo prefiero la teoría.

Que hubiera disciplina, se nos ha tachado de cavernícolas, por imponer disciplina en el grupo, pero sólo así se aprende. Pero también hemos descubierto que los problemas de indisciplina no son sólo del grupo, sino de la escuela en general, se requiere que la escuela tenga más control sobre el alumnado.

El profesor manifiesta que la reprobación se da porque, "...lo que perjudica, es que los alumnos no entren a clase, por eso reprueban. Mi clase no es tan aburrida como para que dejen de entrar. El alumno que está en grupo y trabaja es el que pasa, aún cuando se cuestiona ¿Para qué quiero aprender Química?. Hay alumnos que se acercan a mí, y me hablan de la dificultad que tienen para aprender la materia, entonces yo pongo más atención en ellos. Pero aún así hay mucha apatía por la Química.

Con respecto a la evaluación, "... se califica con participación diaria, a partir de las lecturas que se asignan; pero hay alumnos que no saben ni siquiera leer, les hago exámenes, realizamos algunas prácticas que también se consideran para su calificación, aunque estas son pocas, porque no existe el material suficiente en el laboratorio; aunque la dirección de la escuela ya me solicitó un proyecto de prácticas para el laboratorio y dicen que se hará el esfuerzo de adquirir lo necesario, pero el problema para elaborar ese proyecto es ponerse de acuerdo con los otros docentes.

Una entrevista más fue la realizada con otra maestra que ha impartido las materias de Química I, y II, Biología, Ecología, Temas Selectos de Química I y II, y Ciencias de la Tierra. Ella tiene ocho años laborando en la institución, y por las tardes trabaja en una escuela secundaria, ostenta como último nivel de escolaridad la maestría en Edafología.

Considera que el programa de Biología "... es muy amplio, normalmente lo que se hace es eliminar contenidos complejos. Para abordar el programa se

requeriría de un curso propedeúico. Lo necesario es que los alumnos comprendan la base teórica para que después puedan trabajar ejercicios sencillos.

Aprendizaje para mí "... es llevarlos de la mano, los involucro en el lenguaje de la materia, circulo copias adecuadas a su nivel de comprensión, para que ellos lean previamente los contenidos que se abordarán en clase. El procedimiento para que aprendan es que lean, estudien y yo explico después esa información, una vez que ellos dicen que no hay dudas hacemos los ejercicios tipo. Para mí es importante, que los alumnos sepan manejar información que yo les proporciono, que ellos fijen conceptos y comprendan ciertas cosas, que se involucren con la información. La vinculación entre teoría y práctica es que básicamente puedan resolver algunos ejercicios.

Con respecto al rendimiento del grupo opina, "... si los alumnos se involucran con las lecturas eso les permitirá familiarizarse con el lenguaje técnico que se maneja en la materia. Es también necesario contar con el apoyo familiar, dejar actividades de retroalimentación para reforzar. Aunque resulta la más de las veces difícil porque los grupos son muy heterogéneos.

La reprobación puede explicarse a partir de los siguientes argumentos: "...las bases que tienen de secundaria son heterogéneas, tienen una idea muy negativa acerca de la materia. Para mí, uno de los factores que repercuten en la reprobación es que de repente dejan de tener continuidad en la materia, dejan de asistir. No le dan importancia a los contenidos de la materia. Algunos niños son inquietos, y con ello alteran la disciplina del grupo. Se requiere de disciplina para que los alumnos aprendan, si esto no se da es difícil trabajar con ellos.

La evaluación es importante "...los aspectos que considero para evaluar son el trabajo en el salón de clases, exámenes al final de cada tema, o cuando es necesario. En esta materia es fundamental el uso del laboratorio, que a veces no está disponible.

Estas entrevistas requieren de un análisis en el cual se utilizarán además de los puntos de vista manifestados por los profesores, que por cierto dan mucho para la reflexión; la observación directa de las clases que se realizó durante cinco días al inicio del semestre 1997-1998. Cabe mencionar, que los tiempos en que se realizaron las entrevistas y las observaciones, fueron distintos, es decir, se

observó primero al maestro en el grupo y al inicio del siguiente semestre fueron entrevistados.

Lo primero que advertimos es que existen diferencias significativas entre lo que el maestro dice y hace realmente en el salón de clases. Algo recurrente entre los maestros observados, es que ellos relacionan el bajo rendimiento con la indisciplina, es decir, para ellos la disciplina se traduciría de inmediato en un aumento en el aprovechamiento, sin embargo, aquí existe una doble contradicción; por un lado la indisciplina es más un efecto que una causa, y por el otro, está el hecho de que ninguno de los profesores entrevistados tiene problemas de disciplina con sus grupos, puesto que todos ellos han puesto en el comportamiento del alumnado el énfasis mayor de su práctica educativa. Esto debería traducirse de acuerdo con su propia opinión en un mejor rendimiento del grupo, más los datos escolares y de la encuesta aplicada, nos dan resultados absolutamente contrarios. Son los maestros de estas materias quienes mayor número de reprobados tienen, y los que provocan la mayor deserción en esta institución.

¿Por qué se dará esto? Podemos pensar que es mucho más sencillo atribuir a factores externos resultados que tienen que ver con su propia práctica docente. Además de que la **“letra con sangre entra”**, dicho que la sabiduría popular –que a veces tiene mucho de popular y poco de sabiduría- es la mejor excusa que tienen los profesores para no buscar métodos nuevos, formas distintas de enseñanza, etc., aspectos que implicarían tiempo y preparación por parte del maestro y se dedican entonces sólo a reprimir. Aspecto mucho más sencillo y menos desgastante que los anteriormente mencionados, lo cual además de implicarles menos trabajo les permite atribuir los fracasos a los alumnos, incurriendo con ello en la contradicción anterior.

Son profesores que privilegian la memoria por encima de la reflexión y el análisis para ellos el buen alumno, es aquel que del 100% de la **“sabiduría transmitida por el profesor”** consigue “vomitarles de regreso” al menos un 60% de esos grandes conocimientos. Pudiera parecer esto absurdo, irónico y hasta falso, sin embargo, en las clases observadas al alumno se le pedía que sin digerir, repitiera aquello que el maestro le había dicho o lo que hubiera leído en los textos

también seleccionados por el maestro, y quien más se acerca a la repetición absoluta es considerado por el profesor como el mejor alumno.

Estos profesores se quejan de la inadecuada preparación del alumnado, asumiendo que en el ciclo anterior (secundaria) no les enseñaron nada o les enseñaron mal, lo cual nos llevó a acercarnos a un grupo de profesores de secundaria y preguntarles acerca del por qué sus alumnos no podían con los contenidos de sus materias, y ellos contestaron que en gran medida se debía a la deficiente preparación que traían de primaria, si hubiera seguido preguntando, quizá al llegar a las maestras de preescolar éstas le hubieran achacado al vientre materno el bajo aprovechamiento de sus educandos.

Pero a pesar de observar éstas deficiencias iniciales, a ninguno se le ha ocurrido iniciar su curso con un examen diagnóstico que indicaría que elementos están faltando en el grupo para que ellos los aportaran, y si acaso se le ha ocurrido no lo ha hecho, y si lo ha hecho es, para que quejarse nuevamente de lo deficiente de su preparación anterior, jamás para adecuar el programa a las características y necesidades del grupo. Aquí cabría el comentario, que hizo ¿en broma? un profesor del Conservatorio Nacional de Música ***“yo quiero en mis grupos alumnos que ya sepan, no que después, quieren que hasta tenga que enseñarles”*** (sic).

El comentario anterior es asumido por los profesores en cuestión con otras palabras, pero bajo el mismo contexto. Mencionan todo lo que el alumno debería ya de saber, sin que él tenga que ver con el aprendizaje de los conocimientos anteriores, ni tampoco nada que ver con los conocimientos que debería adquirir durante este ciclo, porque la responsabilidad de aprenderlos estriba en el alumno, no en el maestro.

Estamos hablando de una práctica docente totalmente tradicional, con ciertos rasgos de modernización en el discurso pero no en la práctica, es decir, que aún no ha tenido la intención o no han visto la necesidad de dejar de ser transmisores del conocimiento.

Como se pudo observar en las clases y en las entrevistas, este tipo de profesor desvincula el proceso de enseñanza-aprendizaje considerando que su única obligación es enseñar, y la de los alumnos aprender; ubicándose en esa

posición cómoda en la que él termina el programa, aunque los alumnos se hayan quedado a la mitad de él.

Otro elemento clave en la reprobación y consecuente deserción del alumnado, está en la vinculación viciosa que han hecho éstos profesores entre el número de alumnos reprobados que tienen y su prestigio profesional, asumiendo que se es mejor docente entre mayor número de alumnos fracase en sus materias, considerando que los profesores con menor índice de reprobación son "barcos" y "malos docentes".

Estos profesores, aunque siempre se quejan del programa, ya sea por la extensión o lo inadecuado de sus contenidos, poco o nada hacen por realizar adecuaciones curriculares. Y a pesar de las deficiencias que observan, son los profesores que mayor énfasis ponen en la culminación total de los programas. Vinculando nuevamente su prestigio profesional, a la culminación de sus programas. Normalmente son los que un mes antes de finalizar el ciclo escolar, se jactan de haber terminado ya con el 100% de los contenidos, de ese mismo programa, que al inicio les parecía inagotable e inadecuado.

LA DESERCIÓN VISTA POR LOS DESERTORES.

En este apartado, se consideró importante contar con la percepción que el alumno desertor tiene acerca de esta situación. De los seis alumnos entrevistados, sólo uno manifestó haber sido alumno reprobador durante el ciclo inmediato anterior. Esto no deja de sorprendernos puesto que indicaría que estos alumnos han sido hasta el momento sujetos con situaciones regulares en la escuela.

Ellos advierten que entre las principales causas que los llevaron a desertar de la escuela fueron en primer lugar, la reprobación de materias tales como Matemáticas, Química, Biología y Física, no sólo durante el primer semestre, sino también durante el segundo, es importante destacar que aún cuando en algunos casos aparecen otras materias reprobadas, las cuatro anteriores son recurrentes en todos los casos.

Para algunos de ellos el cambio de sistema de secundaria a bachillerato fue particularmente difícil, ya sea por la diferente forma de evaluar las materias, o

bien, por el grado de dificultad de los contenidos y por el manejo de libertades. Ellos consideran que los profesores son buenos, entendiendo por ello, maestros que tienen los conocimientos adecuados, sin embargo, no son claros en sus explicaciones, constantemente cambian su forma de evaluación al grado de que el alumno no conoce cómo esta siendo realmente evaluado, esto aunado a que el contenido del examen difiere en mucho de los contenidos revisados en clase.

Esta percepción de la diferencia de lo que se dice en clase y lo que se pregunta, puede estar dada sólo en un cambio de forma de preguntar y no necesariamente en un cambio de contenido, bastaría entonces con ensayar diferentes formas para plantear un problema durante las clases para que los alumnos llegaran a identificar la esencia del problema. Esta situación también podría estar relacionada con el "reciclaje" que los maestros hacen de sus exámenes cada semestre, sin considerar cambios, adecuaciones o algunos otros elementos que desde luego habrán modificado la situación grupal.

Este tipo de alumno presenta rasgos de depresión que le originan un círculo vicioso: cuando no entiende algunas de las explicaciones y el maestro no le aclara sus dudas, se abandona y deja de entrar a algunas clases. Al regresar, observa que entiende menos que antes y termina por abandonar la materia. En otros casos es el exceso de confianza el que le originó esta misma situación, es decir, empezó entendiendo tan bien (lo que seguramente era un repaso de secundaria), que dejó de asistir a algunas clases, hasta que llegó el momento en que ya no entendió lo que se decía.

Normalmente los padres de familia son los últimos en enterarse de cuál es la situación académica que guardan sus hijos en la escuela, ya sea por exceso de confianza en ellos, un cierto desinterés, o bien, porque el alumno no puede sostener más el engaño. Sorpresivamente ninguno de estos alumnos manifestó, que la situación económica sea una causal de su deserción, sin embargo, por los datos obtenidos en la encuesta es evidente, que algunos de ellos tienen cierta estrechez económica que les impide contar con todo lo necesario para estudiar. Aun así esperábamos contar con varios ejemplos de alumnos que hubieran tenido que abandonar la escuela por necesidad de ayudar económicamente en casa, o bien, para mantenerse ellos mismos.

Lo que nosotros percibimos en las entrevistas, no es que el alumno haya querido abandonar la escuela, sino que la normatividad de la institución lo obligó a salir de ella, excepto un caso en donde la presión del subdirector lo llevó a abandonar la escuela. Todos ellos manifiestan su deseo de terminar sus estudios en el nivel medio superior, aunque sólo dos de ellos lo quisieran hacer en esta misma escuela, los cuatro restantes están buscando la manera de empezar de nuevo en otra institución.

CONSIDERACIONES FINALES

Difícilmente podemos concluir esta investigación con elementos que tengan una validez total, dado que cada persona y situación es diferente, sin embargo, si se observaron elementos que influyeron considerablemente en la generación del problema estudiado. Esto nos permite responder a las hipótesis de trabajo inicialmente planteadas, afirmando su verificación, con ciertos matices en términos de la influencia de factores externos e individuales.

Ahora bien, un elemento que no debemos dejar de lado, es que todo sistema educativo cumple con determinados fines que le han sido impuestos por un modelo de sociedad que busca formar al individuo de acuerdo con ciertos requerimientos sociales y no individuales. Para cumplir con estas funciones educativas se diseña toda una estructura curricular que adquiere, como ya se mencionó en el capítulo anterior, una dualidad casi contradictoria, porque una es la propuesta curricular y otra es la práctica que se hace de esa propuesta, que finalmente no logra responder en su totalidad a las necesidades educativas del individuo.

Nuestra primera hipótesis alude al desarrollo psicopedagógico del curriculum y al contenido de los programas, teniendo a ambos como los principales elementos internos, del fenómeno de reprobación y deserción, situación que ha sido comprobada y fundamentada por los paradigmas teóricos del Humanismo y el Constructivismo, donde ambos coinciden en la necesidad no de informar, sino de formar sujetos reflexivos y críticos que encuentren en la educación un medio para auto-realizarse. Situación muy alejada de lo que muestra

la realidad curricular que se presenta en esta institución, la cual tiene una extensión tal que difícilmente puede ser abarcada durante el semestre, además de lo especializado de los conocimientos que los hacen estar fuera del alcance de los alumnos. La desvinculación de una materia con respecto a otra, lo cual fragmenta el conocimiento y hace imposible la comprensión total de la realidad.

El enciclopedismo que todavía subyace en estos programas del fin del milenio, tal como si estuvieran planteados para ser utilizados hace 200 años, cuando el conocimiento era poco y la realidad no cambiaba tan vertiginosamente como en la actualidad.

En esta estructura curricular encontramos conocimientos que carecen de una aplicación a la vida diaria, y que lo único que hacen es aumentar la dimensión del programa y restarle significado.

Nuestra segunda hipótesis alude a la práctica docente que se hace en la Institución, la cual ha sido adjetivada de tradicional. Y ello es justo lo que encontramos en la institución. Una práctica que no ha logrado disminuir los niveles de reprobación y deserción, sino por el contrario los ha aumentado.

Una práctica, donde el docente que tiene el mayor índice de reprobación no se preocupa por hacer las adecuaciones necesarias al currículum, tratando con ello de mejorar el nivel de aprovechamiento de sus alumnos. En términos de Zabalza, el maestro no se ha dado la posibilidad de curricularizarse, esto es, que haga y piense su trabajo en términos de currículum, lo cual le permitiría tener una nueva perspectiva del trabajo que realiza, además de darle un nuevo sentido a lo que él hace el aula.

Si el maestro comprende el contexto en el que se inscribe la materia que enseña, esto le permitirá tener no sólo una perspectiva diferente desde la cual puede analizar su trabajo, sino también una clara idea de lo que hace y por qué lo hace. El maestro no se da cuenta, que existe un desfase entre lo que ellos quieren dar y lo que alumno puede aprovechar y los que se dan cuenta poco hacen para remediar la situación, sólo lo usan como argumento para justificar los altos índices de reprobación de sus materias y/o para quejarse de los conocimientos que adquirieron, o de los que no adquirieron. Inician entonces, sus clases con una serie de parámetros ideales, con los cuales, una buena parte del alumnado no

podrá y justifican su práctica docente por la aprobación de unos cuantos del grupo, olvidando que existen alumnos que aprenderán con él, sin él o a pesar de él.

En este mismo apartado conviene destacar la forma en que se desarrollan las clases en donde, el profesor se ubica en un pedestal desde el cual difícilmente logrará la interacción con los alumnos, esto últimos siempre estarán como espectadores y no como participantes activos del proceso de enseñanza-aprendizaje, incluso podría decirse que no existe tal proceso, y de darse, es ajeno a la voluntad del profesor.

En este tipo de práctica tradicional, el maestro difícilmente advierte, la existencia de una lógica de aprendizaje para el alumno, una lógica en los contenidos del programa y una lógica en el método que va a emplear para enseñar, lo cual le daría la posibilidad de articular tres elementos que Remendi considera como esenciales en la construcción del conocimiento.

Otro elemento no aludido en profundidad, a lo largo de la investigación, ni por los profesores, ni los directivos, menos aún por los alumnos, son las condiciones bajo las cuales se desarrollan las clases, en donde un profesor atiende a 45 alumnos por grupo (primer semestre), dificultando cualquier intento de enseñanza personalizada donde un mismo profesor, para tener tiempo completo deberá ir a dos o más escuelas, pues en esta institución no existe la categoría de tiempo completo. Y el profesor que logra completar su tiempo bajo estas condiciones, estará atendiendo en el mejor de los casos a 450 alumnos cuatro veces a la semana. Elemento que sin duda, también ejerce influencia en la reprobación y deserción de los alumnos.

Las condiciones materiales y familiares, es otra variable que incide de manera importante en las posibilidades que el alumno tenga para estudiar, pues si se observó, una diferencia importante en el aprovechamiento de los alumnos que cuentan con los medios necesarios para estudiar y que tienen la atención y supervisión constante de los padres, con respecto a los otros que no cuentan con estos dos elementos.

Los elementos anteriores, nos permiten señalar que para disminuir la reprobación y su consecuente deserción, se hace necesario atacar estos problemas de fondo, es decir, un cambio en la forma de concebir el aprendizaje

por parte del profesor, una transformación en el currículum formal, una modificación a la situación laboral del profesorado y en la medida de lo posible una mayor relación entre la escuela y los padres de familia.

Por último, haber analizado el desarrollo psicopedagógico del currículum, los procesos internos de enseñanza, la situación escolar de alumnos con promedio bajo y alumnos con promedio alto, así como, las observaciones realizadas en las materias que presentan alto índice de reprobación, conocer la opinión acerca de esta problemática de los maestros directamente involucrados y de los alumnos desertores, nos permitió tener una visión "holística" del objeto de estudio, en la cual se advierte a la luz de los paradigmas teóricos los aciertos y las áreas por mejorar de este Centro de Estudios.

Entre las principales necesidades identificadas en este Centro de Bachillerato se encontraron las siguientes:

1. Reorganización académica del Centro, a partir de las evidencias arrojadas por el estudio, ello significa una reestructuración del plan Curricular, que privilegie la formación y no la información.
2. Involucrar al profesorado en la reflexión de esta problemática, a partir del trabajo que se realiza en las academias; es decir, programar una serie de cursos que lleve a los profesores a conseguir los siguientes puntos:
 - La meta-atención; entendiéndola por ella " el conocimiento de los procesos implicados en la acción de atender: a qué hay que atender, qué hay que hacer mentalmente para atender, cómo se evitan las distracciones, etc".
 - La metamemoria; que es " el conocimiento que tenemos de nuestra memoria: su capacidad, sus limitaciones, qué hay que hacer para memorizar y recordar, qué factores impiden recordar, en qué se diferencia la memoria visual de la auditiva y qué hay que hacer para recordar lo que se ve o oye".

- La metalectura; entendida como el “conocimiento que tenemos sobre la lectura y de las operaciones mentales implicadas en la misma: para qué se lee, qué hay que hacer para leer, qué impide leer bien, qué diferencias hay entre unos textos y otros, etc.”.
 - La metaescritura; definida como “el conjunto de conocimientos que tenemos sobre la escritura y la regulación de las operaciones implicadas en la comunicación escrita. Entre esos conocimientos se incluye saber cuál es la finalidad de escribir, regular la expresión de forma que logre una comunicación adecuada, evaluar cómo y hasta qué punto se consigue el objetivo etc.”
 - La metacomprensión; la cual es entendida como “ el conocimiento de la propia comprensión y de los procesos mentales necesarios para conseguirla: qué es comprender, hasta qué punto comprendemos, qué hay que hacer y cómo para comprender, en qué se diferencia comprender de otras actividades (como memorizar, deducir, imaginar, ... qué finalidad tiene el comprender, etc.”.
3. Este curso además no sólo se impartiría a los maestros, sino también a los alumnos, a través de los profesores quienes en su caso se convertirían en multiplicadores en sus grupos, instrumentando un curso propedeúutico que les permitiese a los alumnos tener una idea más clara acerca de cómo se construye el conocimiento y cómo ellos pueden convertirse en parte activa de todo el proceso.
 4. Por último se recomienda llevar a cabo una evaluación continua con carácter formativo de la experiencia global del trabajo educativo (maestros y alumnos).

BIBLIOGRAFÍA

- 1.- Castrejón, Diez J. (1985). Estudiantes. Bachillerato y Sociedad. México, Edit. Prod. Editorial del CB.
- 2.- Coll, Cesar. (1991). Aprendizaje Escolar y Construcción del Conocimiento. Barcelona Edit. Paidós.
- 3.- Contreras, J. (1990). Enseñanza. Currículum y profesorado. Madrid, Edit. Akal, Madrid
- 4.- Díaz, Barriga A. (1989). Práctica Docente y Diseño Curricular (Un estudio exploratorio en la UAM-Xochimilco) MéxicoUAM-CESU
- 5.- Díaz, Barriga Arceo Frida. (1987) "El pensamiento del adolescente y el diseño curricular en Educación Media Superior" En Rev. Perfiles Educativos No. 37 Mes Julio-Sep.
- 6.- Ibid. (1995). Procesos Curriculares, Institucionales y Organizacionales. México Consejo Mexicano de Investigación Educativa A.C.
- 7.- Galeana, Rosaura (1997) La Infancia desertora. Fundación SNTE para la Cultura del Maestro Mexicano A.C. México.
- 8.- Galton M. Et. Al.(1983). Cambiar la Escuela. Cambiar el Currículum. Madrid, Ed Roca, Barcelona.
- 9.- Hernández, Fernando, et.al. (1996). Para enseñar no basta con saber La asignatura. Colección de papeles Pedagogía. Barcelona Edita. Paidós.

- 10.- Hernández, Rojas Gerardo (1998). Paradigmas en Psicología de la Educación. Edit. Paidós, México Buenos Aires, Barcelona.
- 11.- Horrocks, John E. "Psicología de la adolescencia" México, Trillas.
- 12.- Larroyo, Francisco. Historia comparada de la Educación en México.
- 13.- Latapí, Sarre Pablo (1998) "La educación después del 68" en Proceso, Sección análisis pág. 40 núm. 1143, 27 de Septiembre.
- 14.- Lurcat, Liliane (1990)
- 15.- Lundgren. U.P. (1992). Teoría del currículum y escolarización. Madrid, Edit. Morata
- 16.- Luque, Alcaide Eliza (1983). La Educación en la Nueva España
- 17.- Mendoza, Avila Eusebio "La educación tecnológica en México" en Historia de la Educación Pública en México. Tomo II.
- 18.- Muñoz, Izquierdo Carlos (1979). "El síndrome del atraso escolar y el abandono del sistema educativo." En Revista Latinoamericana de Estudios Educativos No.3 Vol. IX Tercer trimestre México D.F.
- 19.- Musgrave, P.W. (1983). Sociología de la Educación. Barcelona, Herder.
- 20.- Ortega, Rosario et. al. "Constructivismo y Práctica Educativa Escolar" 1era. Y 2ª. Parte en Revista Cero en Conducta.
- 21.- Pansza, Margarita (1998) "Pedagogía y currículo" edit. Gernika México

- 22.- Pantoja, Morán David. (1983) Notas y reflexiones acerca de la historia del Bachillerato. UNAM,México.
- 23.- Remedí, Vicente Eduardo. "Currículum y quehacer docente: el maestro y la organización".
- 24.- Rueda, Mario. Coordinador (1992). Investigación Etnográfica en Educación México CISE-UNAM.
- 25.- Sacristán G. Y P. Gómez (1989). El currículum: Una reflexión sobre la práctica. 2ª. Edic., edit. Morata, España
- 26.- Santín, Lorna. (1997). Autoestima y Fracaso Escolar. En revista de Psicología Contemporánea Vol. 4 No. 2 , México, Edit. Manual Moderno
- 27.- Stenhouse, L. La Investigación como base de la enseñanza. Madrid, Edit. Morata.
- 28.- Ibid. Investigación y desarrollo del currículum. Madrid, Edit. Morata.
- 29.- Savater,Fernando "(1997)El valor de Educar" Instituto de Estudios Educativos y Sindicales de América"
- 30.- T. D. Cook, Ch. S. (1986) Métodos cualitativos y cuantitativos en Investigación Evaluativa. Madrid, Edit. Morata.
- 31.- Torres, Rosa Maria (1998) "Qué y cómo aprender" Necesidades básicas de aprendizaje y contenidos curriculares . Biblioteca del normalista
- 32.- Tyler, Ralph. (1973). Principios básicos del Currículum. Edit. Troquel

33.- Woods, Peter. (1995). La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa. Barcelona. Edit. Paidós.

34.- Zabalza, Miguel (1987). Diseño y Desarrollo Curricular. Narcea, Madrid.