



UNIVERSIDAD
PEDAGOGICA
NACIONAL

SECRETARIA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

UNIDAD 092, AJUSCO/MÉXICO, DF
DIRECCIÓN DE DOCENCIA
LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA

“LA INFLUENCIA DE LA LECTURA Y LA ESCRITURA EN EL FRACASO
ESCOLAR DE ALUMNOS DE 2º GRADO EN LA PREPARATORIA ANEXA A LA
NORMAL DE LOS REYES ACAQUILPAN, MUNICIPIO LA PAZ/EDO. DE MÉXICO”

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE:

LICENCIADO EN PEDAGOGÍA

P R E S E N T A :

GASPARD)MILCÉUS FLORESTAL

DIRECTOR DE TESIS: MTRO. FELIX AMADO DE LEÓN REYES

Ajusco, D. F., Septiembre de 1997.

12788

1-4907

Índice	Página
Presentación. Los contenidos de nuestro informe	1
Primera Parte Capítulo I. Los sistemas educativos en América Latina ...	
1.1 Los retos socio- educativos en América Latina	5
1.2 El bachillerato mexicano ante los desafíos socioeducativos	8
1.3 Programas interinstitucionales y las políticas generales	12
1.4 Causas de las reformas educativas en el bachillerato mexiquense	13
1.5 Aspectos sociohistóricos en las reformas curriculares en el Estado de México	14
1.5.1 Los propósitos y objetivos específicos	15
1.5.2 Los ejes temáticos y el sistema de selección de contenidos	16
1.5.3 Los servicios y recursos para el desarrollo curricular	18
1.5.3.1 Lo curricular en los servicios de orientación educativa	18
1.5.3.1.1 La formación y los nuevos ejes de intervención del orientador	20
1.5.3.2 La metodología básica sugerida	22
1.5.3.2.1 Las formas de evaluación	22
1.5.4 Las perspectivas y limitaciones	23
1.6 la situación geográfica y socioeconómica de los Reyes Acaquilpan	24
 Bibliografía	 27
 Capítulo II. La multidisciplinariedad de la hermenéutica	 31
2.1 Los fundamentos epistemológicos y antecedentes de la hermenéutica	32
2.1.1 Las nuevas ciencias sociales ante la hermenéutica filosófica	34
2.1.2 La aventura psicológica de la hermenéutica	37
2.1.3 Las perspectivas sociológicas de la cosmovisión hermenéutica	40
2.2.1 Críticas y alternativas a las ciencia social interpretativa	45
2.2.1 Limitantes de la hermenéutica dialéctica y las propuestas metodológicas	49
 Bibliografía	 51

Índice	Página
Capítulo III. La comunicación verbal ante el fracaso escolar	54
3.1 Marcos de análisis en torno al fracaso escolar	57
3.1.1 Las exigencias teórico - conceptuales del desarrollo curricular	62
3.1.1.1 Los docentes: sus problemáticas y su formación	63
3.1.1.2 Los hechos pedagógicos en la práctica educativa	65
3.1.1.3 La profesionalidad docente ante la práctica	66
3.1.1.4 Los referentes socio - institucionales del ejercicio de la docencia	70
3.2 Los desafíos teórico - metodológicos de la docencia en lenguas	73
3.2.1 Lo pedagógico - didáctico del enfoque procesual	76
3.2.2 La enseñanza de lenguas ante la transculturalidad	81
3.3 Hacia una reconceptualización de las ciencias del lenguaje	86
Bibliografía	89
Capítulo IV. El aprendizaje de la lectura y de la escritura ante el fracaso escolar	95
4.1 El aprendizaje ante el constructivismo	98
4.1.1 El aprendizaje y la adolescencia en lo biológico	101
4.1.1.1 La adolescencia y el aprendizaje en lo filogenético	103
4.1.1.2 Lo ontogenético de la adolescencia y del aprendizaje	104
4.1.2. La dimensión psicológica de la adolescencia y del aprendizaje	107
4.1.2.1 Aprendizaje y fracaso escolar ante la psicología de la cognición	111
4.2 Problemáticas de la orientación educativa	116
4.2.1 La orientación educativa conceptualizada ante el fracaso escolar	118
4.2.2 Las causas metodológicas del fracaso escolar	122
4.2.3 Modalidades de intervención en la orientación educativa	123
4.3 La Escuela Burocrática ante la Pedagogía Institucional	126
4.3.1 Los fundamentos de la Pedagogía institucional	129
4.3.2 La perspectiva libertaria a debate y las alternativas pedagógicas	131
4.3.3 Las implicaciones escolares de la Pedagogía Institucional	135
4.4 La metodología de nuestro estudio	142
Bibliografía	146

Segunda Parte Capítulo V. La práctica educativa en la Preparatoria Anexa a la Normal de Los Reyes	154
5.1 Lo sociohistórico en la Preparatoria Anexa	156
5.2 La organización escolar de la Preparatoria Anexa	159
5.2.1 La infraestructura en la Preparatoria Anexa	163
5.2.2 La estructura de la autoridad en la Preparatoria Anexa	167
5.2.3 Los directivos en la Preparatoria Anexa	170
5.2.3.1 Los mandos medios en la Preparatoria Anexa	176
Bibliografía. Capítulo 5	181
Capítulo VI. Los procesos educativos en la Preparatoria Anexa	
6. Nuestras primeras reflexiones sobre los procesos educativos	183
6.1 Planes y programas de estudio	184
6.2 La orientación educativa en la Preparatoria Anexa	192
6.2.1 La formación requerida y funciones del orientador educativo	193
6.2.2 Las limitantes institucionales y personales de los orientadores	196
6.3 Las problemáticas de la formación pedagógico - didáctica en la Preparatoria Anexa	201
6.3.1 Las exigencias de formación de los orientadores y de los docentes	202
6.3.2 La operacionalización de proyectos de formación en la zona escolar de la preparatoria Anexa	203
6.3.3 Las limitantes institucionales de esta formación permanente	207
6.4 La didáctica y el aprendizaje de la comunicación verbal en la Prepa	211
6.4.1 La organización académica en la Preparatoria Anexa	212
6.4.1.1 El modelo de enseñanza vigente en la Preparatoria Anexa	215
6.4.1.2 Las competencias y las deficiencias comunicativas en la Preparatoria Anexa	217
6.5 Las formas de evaluación en la Preparatoria Anexa	220
6.5.1 La conceptualización oficial de la evaluación	221

6.5.2 La operacionalización de las formas de evaluación en el aula	225
Bibliografía	226
Capítulo VII. Innovaciones educativas para una teoría de la escuela	230
7.1 Funcionalidad de la burocracia ante nuestras propuestas	231
7.2 Disfuncionalidades de la burocracia en la Preparatoria Anexas	233
7.3 Nuestras propuestas para un programa basado en una teoría de la escuela	236
7.3.1 El Plan de Desarrollo Organizacional (PDO) en la Preparatoria Anexas	238
7.3.1.1 Innovaciones en la gestión académico - administrativa	240
7.3.1.2 Nuevas tareas académico - administrativas y fases de la Planeación	242
7.3.2 Las funciones compartidas de la subdirección académica	244
7.3.3 La gestión del Desarrollo curricular ante la nueva Organización Académica	245
7.3.3.1 Organización y función de la coordinación académica	245
7.3.3.2 Nuevas estrategias de desarrollo curricular en el aula	247
7.3.4. El desarrollo del servicio de orientación educativa	248
7.3.4.1 Organización y funciones del personal de orientación educativa	249
7.3.4.2 Apoyo de la coordinación de orientación al desarrollo curricular	252
7.3.5 La formación, profesionalización y actualización del personal académico y administrativo	253
7. 4 Talleres pedagógicos y el Fomento de la Lectura y de la Escritura (FOLESCRIT)	256
7.5 A manera de un epílogo Perspectivas y limitaciones.	261
Bibliografía	263
Referencias finales	266

maestros y alumnos en favor de la promoción de la lectura crítica para la producción de escritos transformadores con la finalidad de contrarrestar una de las causas académicas del la reducción fracaso escolar a detectar en los alumnos.

Para cumplir con lo anterior, escogimos la postura de la hermenéutica dialéctica y creemos haber rescatado las recomendaciones de este enfoque epistemológico para estructurar nuestra intervención tanto en lo teórico como en las actividades de campo al plasmar la multidisciplinariedad en el método deductivo que nos ha exigido una permanente comparación entre las teorías y la práctica con algunas propuestas para cada crítica planteada.

Así, siete capítulos han sido el producto de muchos meses de trabajo y de movilización de muchos educadores adscritos a la Coordinación Regional de Servicios Educativos, en la supervisión de la Zona Escolar número 2 y en la Preparatoria Anexa a la Normal de Los Reyes; educadores a los cuales queremos agradecer públicamente.

También, nos honramos mucho en agradecer a la licenciada Hortensia de la alcaldía de los Reyes, municipio La Paz en el Estado de México que nos ha facilitado el Proyecto de Desarrollo Municipal vigente durante el mandato constitucional del licenciado - alcalde Sergio Cortés Paez.

Faltan muchas personas más que hemos conocido a título personal sin olvidar los diferentes catedráticos de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) que aceptaron ser los lectores del anteproyecto, del proyecto y de la tesis desarrollada, la cual constituye hoy un producto de todos nosotros en cuanto a nuestra perspectiva muy particular en torno a la influencia de la lectura y de la escritura sobre el fracaso escolar en el bachillerato.

De todos modos, estos siete capítulos representan un simple particular punto de vista de un estudiante - egresado de pedagogía que son concretamente resultados de cuadros sinópticos elaborados a partir de materiales bibliográficos revisados, declaraciones oficiales

PRESENTACIÓN

Los contenidos de nuestro informe sobre el fracaso escolar

En este trabajo, hemos intentado adoptar un marco teórico con su correspondiente aplicación posible en la práctica. Para este efecto, tuvimos que escoger una muestra de autores por la semejanza en su discurso y elaborar:

- a) un marco contextual o referencial;
- b) un marco epistemológico como antecedente de nuestras referencias;
- c) un marco teórico - conceptual.

También, tuvimos que identificar un objeto de estudio resumido en el sello de la comunicación verbal y su influencia en el fracaso escolar. En otras palabras más comunes, identificamos un problema y un centro de operacionalización de teorías educativas llamado Preparatoria Anexa a la Normal de los Reyes Acaquilpan.

Todo ello, con los objetivos de:

- a) Analizar la vinculación del curriculum vigente con el DOROE, en especial su congruencia interna y la aplicación que ha tenido objeto estas propuestas oficiales,
- b) Conocer la metodología de enseñanza seleccionada e implantada por los maestros en el área de lenguaje y comunicación, en especial las ciencias sociales y humanidades,
- c) Analizar el proceso de aprendizaje de los alumnos y su competencia comunicativa en el español contemplada desde la espontaneidad en el habla y de sus escritos académicos,
- d) Conocer el papel de los orientadores educativos de la institución en el permanente seguimiento y evaluación del plan de estudios, en el apoyo pedagógico a

de diversas autoridades tanto locales, estatales, nacionales como internacionales, de entrevistas con directivos, orientadores, maestros y trabajadores administrativos.

Todo ello puede ser evidenciado al disponerse de un tiempo adecuado para hacer una lectura reflexiva o crítica de todo y de cada una de las partes entre las cuales se encuentra la subdivisión por cuestiones didácticas relacionadas con la contextualización en términos de lo referencial, lo epistemológico y lo teórico plasmados en la primera parte; el trabajo hermenéutico realizado en el campo concretado en la segunda parte.

Consecuentemente, el primer capítulo da una visión panorámica de la situación de nuestros sistemas educativos en latinoamérica al tomar en cuenta los diversos problemas detectados por expertos internacionales y nacionales sin olvidar los puntos de vista de los políticos que imponen siempre “las alternativas de calidad” para una educación formal, considerada siempre aquí y acullá en fracaso permanente.

En el segundo capítulo, nos adentramos en la multidisciplinariedad hermenéutica con un recorrido simultáneamente histórico y conceptual en sus términos disciplinarios para conformarnos un referente epistemológico, sustentado en lo filosófico, lo psicológico, lo sociológico y lo pedagógico.

En el tercer y el cuarto capítulo, extendimos nuestros referentes teóricos que retomamos lo plasmado en las propuestas oficiales de las autoridades estatales del bachillerato propedéutico, los sistemas de enseñanza y de aprendizaje, la profesionalización docente y la orientación educativa para vislumbrar profundos huecos e incoherencias técnicas en lo dicho y presentar alternativas teóricas para leer críticamente los documentos de referencia.

En el quinto y el sexto capítulo, comprobamos con las vivencias relatadas por los adscritos a la preparatoria Anexa a la Normal de los Reyes las distancias entre los objetivos o los fines y los medios, entre lo hecho y lo dicho; lo que recae en la confusión en las

interpretaciones de los ejecutores con favorables impactos sobre el fracaso escolar, obstaculizando así cualquier voluntad de alcanzar la meta de la calidad de la educación.

Culminamos nuestros esfuerzos y nuestras críticas con la propuesta - en el séptimo capítulo - de una estrategia institucional de trabajo, sustentada en la Teoría del Desarrollo Organizacional en vista de un Fomento a la Lectura y la Escritura ante el fracaso escolar con sus logros posibles y sus embates.

Coincidiremos con cualquier lector que llega a detectar algunos errores sean metodológicos tanto en cuanto al proceso de investigación como en lo relacionado con lo epistemológico y lo teórico; ya que todo está sujeto a críticas constructivas.

Sin embargo, estos errores no dejan de ser nuestros a pesar del apoyo de todas las personas que hemos mencionado ya. A cualquier sector que haya colaborado y que no haya aparecido en ninguno de los nombrados en los primeros párrafos de este apartado, les pedimos una muy atenta disculpa por tal omisión.

Una vez más,

muchas gracias

Gaspard Milcéus Florestal
Egresado de Pedagogía
Universidad Pedagógica Nacional
Unidad 092 / Ajusco
México/ D. F., a 30 de Agosto de 1997

Capítulo 1. Partel

1.1 Los Retos Socioeducativos de la Globalización en América latina

Los grandes y acelerados avances científico - tecnológicos nos ponen en una evidente multidisciplinariedad. Los tecnócratas de los organismos internacionales de crédito no ocultan en sus propagandas su voluntad política de imponer en América Latina el desarrollo sustentable y sus componentes como: derechos humanos, transparencia, responsabilidad y protección ambiental.

Para alcanzar todo lo anterior en términos de modernización de la producción y de la competitividad internacional, se pretende que nuestros sistemas educativos latinoamericanos cumplan con el desarrollo humano sostenible conceptualizados por la equidad, la calidad y la pertinencia.

En la primera conferencia del Banco Mundial sobre el Desarrollo en América Latina y Caribe, Juan Luis Londoño - Director del área de Recursos Humanos - señala tajantemente: “la insuficiencia en la formación del capital humano es uno de los elementos básicos del débil desempeño de la economía latinoamericana en los últimos años como su falta de progreso en materia de progreso, distribución de ingreso y democracia¹”.

Entre tanto, nuestros rezagos educativos son muy latentes. “La escolaridad promedio en Costa Rica - país con mayor oferta educativa en la región - es de menor de 6 años. Preocupa la escasa credibilidad en su sistema educativo público, aún más ante las modificaciones tecnológicas”².

¹ Londoño, Juan Luis, Conferencia del Banco Mundial sobre América Latina: no se extenderá a otras naciones la crisis financiera en agencias/ Rio de Janeiro, la Jornada/ Director general Carlos Payan Velver. Año XI, número 3867. México/ 14 de Junio de 1995

² Massimo de Santi / Comité Internacional de Educación para la Paz, *La formación de docentes en Costa Rica* en “Formación Docente. Modernización Educativa y Globalización” Simposio internacional/ Documento de Trabajo p36.

Ernesto Ottone³ descubre cabos sueltos. América Latina cuenta con las más altas tasas de repitencia o de recursos en el mundo entre los primeros grados. Más de la mitad de los niños abandonan la escuela antes de finalizar la primaria. La Educación Secundaria y Media Superior dejan de ser un paso para la universidad y tampoco preparan para el mercado laboral.

Las preguntas sobre la razones de este regional retraso educativo son múltiples. Muchas de ellas siguen, desgraciadamente, sin respuesta. La mayoría de las veces, las autoridades, sus asesores y los pensadores culpan principalmente a maestros y alumnos para luego identificar grandes causas en el bajo nivel educativo y socioeconómico de los padres sin tomar resoluciones políticas para buscar consensos y combatir el mal.

Reynaldo Suárez diagnostica “Los programas escolares son inútiles por estar desvinculados de la vida. La gente pasa cada vez más años sin hacer nada o sea estudiando. La carencia de Orientación Escolar produce pérdida de tiempo y energías. La consecuente deserción escolar es fuente de muchas frustraciones. La proliferación de títulos lleva consigo el envilecimiento inflacionario de la divisa académica, el desempleo o subempleo de profesionales”⁴.

Para revertir este cuadro, Londoño propone: “ fuertes inversiones en educación para poner al alcance de 200 millones de jóvenes (o la fuerza latinoamericana de trabajo) las oportunidades educativas de nueve años de estudios - todavía - básicos en menos de dos décadas”⁵.

³Ernesto Ottone, / Secretario Adjunto de CEPAL en Chile; *La propuesta de CEPAL - UNESCO: Educación y Conocimiento. Eje de la transformación productiva con equidad* en “educación, Ciencia y Tecnología. Los Nuevos Desafíos Para América Latina” Unam, México p25

⁴ Reynaldo SUÁREZ, *Crisis de la Educación o Crisis de la Sociedad* en “La Educación: su filosofía, su psicología y su método” editorial Trillas, México, 1989 pp25 - 27.

⁵ Juan LUIS Londoño; *Ibidem*.

Para cumplir con lo anterior, nuestros políticos en el subcontinente reformaron constituciones, leyes generales de Educación y plantean nuevas políticas educativas en términos de:

- a) equidad mediante la cobertura y la educación compensatoria;
- b) la calidad hacia la excelencia académica mediante la profesionalización docente;
- c) la pertinencia en el manejo eficiente de los recursos y los efectos sociales de la enseñanza - aprendizaje;
- d) las reformas curriculares para la modernización de los procesos educativos.

Para abatir el desempleo y - por ende - la pobreza, los funcionarios de las Naciones Unidas en su Informe sobre el Desarrollo Humano, 1994, insisten: “ Entre los elementos centrales de una estrategia nacional efectiva de empleo, figuran la enseñanza y la capacitación. Para competir en una economía mundial (de mercado) en rápida expansión, todos los gobiernos tienen que hacer fuertes inversiones en educación, la formación técnica de su población”⁶.

Entonces, la educación subsanará los problemas de la pobreza dependiendo del mundo de la producción con nuevas infraestructuras que exigen cada vez menos mano de obra con mayor calificación en lugar de plantear las perspectivas de un desarrollo cultural, tecnológico y ecológico de las comunidades locales proponiendo las soluciones a los problemas de derechos humanos provocados por nuestros gobiernos electos y antidemocráticos.

⁶ DIETERICH Stefan, Heinz/ Universidad de Bremen Alemania, Globalización y Educación en América Latina en Formación Docente, Modernización Educativa y Globalización Simposio Internacional/ documento de trabajo. p18.

Ernesto Ottone⁷ citando el documento de la CEPAL - UNESCO resalta las proposiciones de “Formar democráticamente la moderna ciudadanía, promover la adquisición de habilidades y destrezas para la competitividad, la igualdad en las oportunidades educativas para cumplir con el criterio de equidad, la evaluación de los rendimientos y el incentivo a la innovación para atender el criterio del desempeño”.

Nuestros ministros de educación en América Latina y Caribe retoman estas propuestas - muy de moda en el ámbito internacional - en un documento aprobado por unanimidad, para caracterizar la profesionalización docente como concepto cultural de esta nueva etapa del desarrollo educativo, promover la toma de decisiones dentro de las dimensiones de ética, de avances científicos y técnicos⁸.

Además, ellos se propusieron actuar en los ámbitos institucionales para profesionalizar los ministerios nacionales y los niveles intermedios, en lo pedagógico para racionalizar los procesos de enseñanza - aprendizaje enfatizando el logro de los resultados en el campo de la lectura y las matemáticas.

1.2 El Bachillerato Mexicano ante Los Desafíos Socioeducativos

El binomio Desarrollo Humano Sostenible - desarrollo sustentable para la modernización de la producción sigue siendo el eje de toda política educativa en América Latina. En México, el acuerdo para la Modernización Educativa de 1992 pretende ser un elemento concreto dentro de la operacionalización de la propuesta latinoamericana de desarrollo educativo desde el eje de la calidad de la educación mediante:

- a) la profesionalización docente;
- b) la evaluación de los resultados;

⁷ Ernesto Ottone; *Ibidem*

⁸ Emilio Fanfani Tenti; *Una carrera con obstáculos* en “Formación Docente, Modernización educativa y globalización”. Simposio internacional / Documento de trabajo p 56.

c) la descentralización de los servicios educativos;

Sin embargo, los recortes presupuestales no dejan de ser la estrategia a seguir como en cualquier país de la región. Por ello, México pasa a ser un estado evaluador de los insumos y las salidas sin tomar en cuenta los procesos que tienen que ver con la desconcentración y el centralismo en los estados en lugar de la descentralización cuyos componentes son las autonomías de los proyectos escolares.

Pablo Latapí traduce la calidad de la educación en términos de “ eficiencia o la voluntad de aligerar la administración, promover una sana desregulación, impulsar una cultura de la evaluación para la excelencia académica; mientras que la eficacia tiene que ver con la actualización para fortalecer el sentido de compromiso y de solidaridad entre maestros, alumnos, padres de familia y comunidad”⁹.

Todo lo anterior en lugar de una eficiencia traducida en términos de voluntad política para abatir las altas tasas de deserción, de reprobación y garantizar la calidad en habilidades básicas de cultura moderna y regional.

Entretanto, Eduardo Weiss - Director del departamento de investigaciones educativas de CINVESTAV/IPN subraya: “Los alumnos de media superior desertan por reprobar en redacción, matemáticas e idioma extranjero o llegan a la educación superior sin dominar las matemáticas necesarias”¹⁰.

Sin temor a grandes equivocaciones en cuanto a las excepciones, se puede afirmar que el subsistema nacional de educación media superior no cumple con los propósitos generales plasmados en la Ley General de Educación de proporcionar al Bachiller los

⁹Pablo Latapí; *La modernización educativa en el contexto neoliberal* en “Formación docente, Modernización Educativa y globalización”. Simposio Internacional / Documento de Trabajo p66

¹⁰Eduardo Weiss; *La Educación Media Superior en las perspectivas de nuevas estrategias de Desarrollo en “ Educación, Ciencia y Tecnología. Los nuevos desafíos para América Latina . UNAM/ México P191*

conocimientos básicos para incorporarse vocacional y académicamente a estudios superiores o, en su caso, en el mercado laboral.

Ya no se habla de los objetivos específicos de la formación integral mediante la lectura y la escritura para promover el autoaprendizaje y la capacidad de investigación o meramente de contribuir a una educación superior de excelencia para la formación de profesionales mexicanos dotados de las competencias requeridas por la competitividad internacional en el mercado de las profesiones.

Además, los investigadores del nivel detectan que este subsistema no se ha innovado. se arraiga en el manejo burocrático con docentes que :

- a) cubren programas y reproducen esquemas de segunda mano¹¹;
- b) enseñan y alumnos que aprenden para pasar exámenes¹²;
- c) tratan alumnos con negociaciones de tareas, exámenes y calificaciones¹³;
- d) trabajan en un ambiente con las instancias, colegiadas copadas por la burocracia¹⁴;

Estas evidentes deficiencias metodológicas y organizacionales que provocan fracaso escolar en el nivel medio superior están reportadas por las estadísticas oficiales. En su diagnóstico para diseñar su Programa de Desarrollo Educativo 1995 - 2000¹⁵, el estado reconoce que:

¹¹ Guadalupe Díaz Tepepan; *el saber técnico en la enseñanza agropecuaria* . Tesis de Maestría DIE 1991.

¹² Rafael Quiroz; "Modernización en la escuela secundaria". En Universidad Futura, no 5, 1990.

¹³ Bradley Levinson; *Conflicto y colectividad : un reporte desde la secundaria*. En Ezpeleta y Furlán (Comps.) La gestión pedagógica en la escuela, UNESCO/OREALC, Santiago, Chile. 1992.

¹⁴ Eduardo Weiss: "la formación del técnico agropecuario en México, 1970-1990. En Comercio Exterior (México), Vol. 41, No 1, enero, 1991. pp 68 - 78

¹⁵ Poder Ejecutivo Federal, "Programa de Desarrollo Educativo 1995 - 2000". Mayo de 1995.

“En 1994, el nivel medio superior atiende a 88% de los egresados de secundaria con una eficiencia terminal de 54% cuyo promedio nacional es de 58% ante 40% en la Educación Profesional Técnica”.

Se subraya, además, que una muy elevada proporción entre estos egresados no tiene la adecuada formación para realizar estudios superiores por problemas académicos serios como insuficiente dominio del lenguaje, las matemáticas y las ciencias naturales. En fin, todos los objetivos generales del nivel.

En cuanto a los profesores y directivos, se detectan deficiencias en sus programas de formación y de actualización. Sus estímulos son bajos al igual que su nivel académico. La pertinencia social de los contenidos curriculares se pierde en el juego de las ambigüedades de las connotaciones políticas de autoempleo y de formación integral para proseguir estudios superiores¹⁶; mientras que la preocupación debería ser en favor del desarrollo de las comunidades.

Entretanto, la concertación institucional sufre grandes deficiencias por la vigencia de más de 300 distintos planes de estudio a nivel nacional; lo que dificulta mucho la definición del perfil de bachiller y la congruencia con estudios secundarios sin olvidar la planeación, la evaluación, el intercambio académico, el tránsito de maestros y alumnos entre niveles, regiones y modalidades educativas.

Frente a estas problemáticas, se prevee la consolidación de la Educación Media Superior mediante el impulso a la capacidad de investigación para el mejoramiento de la calidad, la pertinencia social y la equidad; la puesta en marcha de un Sistema Nacional de Formación del Personal Académico; a través de la ampliación y la diversificación del Sistema Nacional de Evaluación, con el gran objetivo de valorar el desempeño del personal académico, los programas y las instituciones.

¹⁶ Programa de Desarrollo Educativo, *Ibidem*/ p 132.

1.3 Programas Interinstitucionales y las Políticas Generales

Los maestros constituyen el eje de las próximas intervenciones del Estado cuyo objetivo específico se resume en contar pronto con el número suficiente de profesores para el desarrollo de las tareas académicas y las transformaciones que exige la expansión de los servicios y el acelerado avance científico y tecnológico.

Para ello, los métodos de selección y las condiciones de trabajo de los profesores del nivel serán revisados con el fin de impulsar su profesionalización, sus habilidades pedagógicas a través de procesos de formación basados en núcleos académicos regionales y de su participación en cuerpos colegiados.

Cabe subrayar que la calidad está estrechamente vinculada con la expansión de los servicios en términos de cobertura que tiene mucho que ver con la disponibilidad de los maestros en servicio y directamente con su formación.

Ya se sabe que esta cobertura está coordinada en la zona metropolitana y en su operacionalización por la CENEVAL que se ha restringido a proponer y a organizar un examen único, enfrentado con protestas de diversos sectores en cuanto a su alcance. Hoy, existen quejas en cuanto a los nuevos centros de Bachillerato abiertos al vapor para responder a un compromiso político de las autoridades. La calidad está pospuesta para atender otros compromisos más urgentes.

De todos modos, han logrado ya la coordinación de las inscripciones, la selección y la ubicación de los aspirantes a base de calificaciones en forma cuantitativa procedentes de un examen "objetivo" y de una aparente campaña de Orientación Educativa.

No olvidamos que estos esfuerzos se han quedado solamente en los puros exámenes y las actividades conexas. Se quedan pendientes los problemas más urgentes como:

a) la resolución a la multiplicidad de los planes de estudio,

b) la revisión en la metodología del compadrazgo vigente en la selección de los profesores y de los directivos,

c) el mejoramiento de las condiciones de trabajo y la recuperación salarial sin olvidar los órganos colegiados que previeron para la renovación de la organización académica de las instituciones.

1.4 Causas de las Reformas Educativas en el Bachillerato Mexiquense

No cabe ninguna duda que la situación académica del bachillerato es deficiente - según los diagnósticos realizados por Eduardo Weiss¹⁷, Guadalupe Díaz Tepepan¹⁸ y Rafael Quiroz¹⁹ - tanto en términos cualitativos como cuantitativos.

Desgraciadamente, el Estado de México no constituye la excepción. El INEGI señala: "Durante el ciclo educativo 1992 -1993, fueron inscritos 166, 744 alumnos en el bachillerato en todas sus ramas y categorías (federal, estatal, autónomo y particular) para 10,713 docentes. Se comprobó por las 14114 bajas registradas que había 152,630 alumnos en las 4994 aulas de las 490 escuelas existentes. Entre ellos, fueron aprobados 74, 630 al final del cursos por 76,000 reprobados o sea 49% de los cursantes con 24, 917 egresados. Entonces, hubo 141,827 desertores en números reales²⁰".

En el municipio de Los Reyes / la Paz, fueron inscritos 2231. Por las 84 bajas registradas, se presentaron en los cursos 2147. Fueron aprobados 1,405 por 742 al final del curso o sea 34 % sin hablar de las bajas. Entre ellos, hubo 526 egresados para 195 docentes,

¹⁷Eduardo Weiss; *Ibidem*

¹⁸Guadalupe Díaz Tepepan; *ibidem*

¹⁹Rafael Quiroz; *ibidem*

²⁰ Instituto Nacional de Estadísticas, Geografía e Informática/ INEGI; inscripción total, bajas, existencias y aprobados a fin de cursos en bachillerato, según entidad federativa, tipo de sostenimiento y tipo de escuela. Aguascalientes, Ags / 1996, p241.

c) La revisión del plan y los programas conforme a los acuerdos de Morelos 71 y 77 de la SEP con el fin de poner fin al sin número de planes de estudio vigentes en 1982 y 1985 y lograr la unidad en la estructura curriculum²⁴;

d) Las evaluaciones periódicas realizadas por instancias educativas oficiales en el Estado de México que determinaron la necesidad de reestructurar los planes y programas de estudio²⁵.

Se recogieron los planteamientos de la interdisciplinariedad, la praxis y el aprendizaje desde los métodos histórico y experimental con grandes énfasis en los lenguajes matemático y español para conformar un sistema modular con sus alcances y sus limitantes.

Más de 20 años después, lo modular sigue en debate. La globalización del curriculum lo sustenta con argumentos epistemológicos y metodológicos para contrarrestar la cultura de la fragmentación del conocimiento, la atomización del aprendizaje, el academicismo o la separación entre escuela y sociedad.

1.5.1 Propósitos y Objetivos Específicos

En la búsqueda de la calidad del bachiller en sus términos ya clásicos de eficiencia, eficacia y pertinencia, las autoridades de la Secretaría de Educación Cultura y Bienestar en el Estado de México se proponen con este sistema curricular:

a) Ofrecer al estudiante una formación básica integral que propicie el desarrollo de las habilidades lógicas necesarias para tener acceso a estructuras complejas así

²⁴ *ibidem*

²⁵ Gobierno del Estado de México/ Secretaría de Educación, Cultura y Bienestar Social; análisis situacional de la Educación Media Superior, Toluca/ Estado de México, Abril de 1994.

Reunión de análisis y perspectivas de la Educación Media Superior, Mayo de 1994

Foro de Orientación Educativa y Vocacional, Mayo de 1993

como la asimilación de conocimientos básicos de las ciencias , las humanidades y las tecnologías²⁶;

b) Proporcionar al bachiller elementos culturales necesarios para adoptar crítica y conscientemente las concepciones filosóficas de su tiempo, transformar su medio mediante la participación colectiva, incorporarse vocacional y académicamente a estudios superiores mediante la elección racional de carrera y de su proyecto de vida²⁷.

Los objetivos específicos están desglosados a través del perfil del bachiller y en las perspectivas plasmadas en las diferentes áreas curriculares; lo que se resume en que el bachiller se exprese correcta y eficientemente identificando sus capacidades en el autoaprendizaje, resolver problemas matemáticos, apropiarse de conocimientos lógico - matemáticos en sistemas computacionales, desarrollar la reflexión en la construcción del razonamiento, transformar su medio mediante la aplicación de sus conocimientos en ciencias naturales y realizar investigaciones sencillas para la explicación de los fenómenos de su entorno ...etc

1.5.2 Ejes Temáticos y el Sistema de Selección de Contenidos

Al proporcionar al bachiller conocimientos básicos en ciencias, humanidades y tecnologías y al retomar la concepción curricular de los CCH, se entrevé que los diferentes ejes temáticos de este sistema curricular son:

- a) Lenguaje oral y escrito;
- b) Lenguaje humanístico;
- c) Lenguaje matemático;
- d) Lenguaje científico - tecnológico.

²⁶ Gobierno del Estado de México / Secretaria de Educación, Cultura Y bienestar, ibidem

²⁷ ibidem

Con ello se concreta por lo menos en el papel la propuesta de María de Ibarrola: “la alfabetización - para poner un ejemplo básico - exige la comprensión de diferentes tipos de lenguajes como el computacional, el televisivo y no sólo el escrito; además de la capacidad de comprensión de textos de muy diferentes orientación como la científica y la tecnológica²⁸ .

Subrayamos que el mapa curricular está agrupado en materias; a pesar de que este apartado sirve nada más para conceptualizar sin ninguna función operativa tanto en lo administrativo como en lo académico. Ello significa que no está permitido conformar grupos colegiados por áreas en la operativización escolar del curriculum.

Las asignaturas cumplen esta función operativa hasta servir de base para toda actividad académica y el control escolar. Estas asignaturas en un plan reformado con la historia del CCH recuerda el eclecticismo de que habla Esther Larraguivel, la rigidez curricular y las disciplinas que promovían el aprendizaje tradicional en los años 60's en México.

En fin, el bachillerato mexiquense no está dotado de un curriculum integrado tal como se presentía en la revisión del marco de referencia en los antecedentes socio - históricos. Se percibe una cierta contradicción en la sugerencia de los autores de enseñar a los alumnos la lógica formal dentro de la formación complementaria para el desarrollo de sus habilidades cognitivas en forma fragmentaria o atomizado; mientras que pretenden formar a un bachiller crítico y reflexivo.

Una propuesta muy criticable en los términos de Jurjo Torres Salomé que considera la lógica formal como sustento para el aprendizaje de memorístico y la pasividad del alumnado²⁹ .

²⁸ María de Ibarrola, *Formación de docentes. Reforma educativa y crisis económica en México en el marco del TLC* en “Formación Docente, Modernización Educativa y Globalización” documento de trabajo del simposio internacional p.77.

²⁹ Jurjo Torres Salomé, *Globalización e interdisciplinariedad: el curriculum integrado* edición Morata Barcelona; 1994, p.34.

A pesar de las anotaciones expresadas por los autores de este sistema curricular, nos planteamos la idea de que estas asignatura con tanta importancia en la concreción de las perspectivas educativas no dejan de provocar confusión en la interpretación; todavía más cuando se pretende que el bachiller sea capaz de:

- a) comprender su entorno;
- b) aceptar críticamente la filosofía de su tiempo;
- c) transformar su medio.

Ello implica pensar erróneamente en la propuesta sociohistórica de Vygotsky en el ámbito del currículum; errores que se evidencian en las estrategias didácticas no fundamentadas en los postulados de flexibilidad y de las innovaciones educativas.

1.5.3 Servicios y Recursos para el Desarrollo Curricular

Las autoridades educativas del Estado propusieron en 1995 el Documento Rector de Orientación Educativa (DOROE) para apoyar pedagógica y personalmente al alumnado en su proceso de enseñanza - aprendizaje y en su elección de carrera.

Asimismo, propusieron el Documento de Trabajo para las Escuelas Preparatorias Oficiales o la normatividad vigente desde Agosto de 1996 sin dejar de plantear una práctica docente y formas de evaluación adecuadas al Plan de Estudios. A continuación, se describen los recursos metodológicos formalmente sugeridos para el desarrollo de la propuesta curricular.

1.5.3.1 Objetivos en los Servicios de Orientación Educativa

Toda propuesta de trabajo curricular se desarrolla en un ambiente socio - histórico, pedagógico y administrativo con concepciones específicamente definidas en torno a la

normatividad, la operatividad de la docencia, los estilos y los métodos de trabajo que rigen las complejas interacciones intra e inter - escolares.

Estos aspectos de la realidad curricular fueron retomados para conformar un documento rector que norma las intervenciones de los orientadores como un proyecto alternativo de reformulación y de institucionalización de la práctica orientadora que plantea los objetivos de:

“a)consolidar la educación Media Superior con reflexiones sobre la práctica en función de las actuales exigencias científico - tecnológicas de la sociedad contemporánea y del desarrollo bio - psico - social de los educandos (Investigación educativa);

b)promover el desarrollo de las habilidades, destrezas, aptitudes y capacidades necesarias para impulsar la autoestima, la confianza y la automotivación en el alumnado, generar saberes y experiencias significativas acordes a las mencionadas exigencias actuales y satisfacer las aspiraciones e inquietudes académicas del bachiller (psicopedagogía);

c)desarrollar en el alumno la consciencia crítica, analítica y reflexiva que genere soluciones a problemas familiares y escolares (sociales), favorecer la racional toma de decisiones exitosas, oportunas y profesionales (Socio - pedagógico);

d)generar las condiciones académicas (de corte metodológico) y escolares que faciliten el tránsito armónico y eficaz del nivel medio superior y superior (pedagógico)”³⁰

Estas perspectivas giran en torno a los grandes males que obstaculizan el proceso de la calidad de la educación a nivel micro como: la deserción, la reprobación, el bajo aprovechamiento académico, el ausentismo y la repitencia resumibles todos en el fracaso escolar. Ante todo ello, se propone la superación de las antiguas funciones de los orientadores tales como:

a)la prefectura;

³⁰ Gobierno del Estado de México/ Secretaria de Educación, Cultura y Bienestar social, *Objetivos en “ Documento Rector de Orientación Educativa/Bachillerato Propedéutico Estatal”*. Edo de México/ Agosto de 1995.

- b) auxiliar de oficinas escolares o elaboración de gráficas, récords, tablas entre otros ;
- c) sustituto del profesor ausente;
- d) organizador de festivales;
- e) personal al servicio de la dirección del plantel.

Se realizó esta reformulación de la práctica orientadora para otorgar a los adscritos en orientación las facilidades necesarias para cumplir con la coordinación de tareas eminentemente académicas hacia logros que culminan a la elevación de la calidad del bachillerato propedéutico estatal.

1.5.3.1.1 La Formación y los Nuevos Ejes de Intervención del Orientador

Para la operacionalización de este proyecto alternativo de orientación educativa (el DOROE), se requiere la contratación de educadores especializados cuya formación se sustenta en la investigación, lo psicopedagógico y lo socio - pedagógico para cumplir con las tareas académicas de:

- a) apoyar el aprovechamiento escolar del alumnado;
- b) asesorar en el proyecto de vida;
- c) desarrollar labores de investigación para el mejoramiento del servicio de orientación educativa.

Estos objetivos específicos deben de lograrse mediante la actualización y la formación permanente de los orientadores para que puedan acceder a:

- a) conocimientos pedagógicos y psicopedagógicos del estudiante, la sociedad y la escuela;

- b) habilidades en la entrevista, en la comunicación y en el manejo grupal;
- c) la promoción de la competencia en lectura y hábitos de estudio para favorecer la producción del conocimiento.

Este bagaje conlleva a acciones y reflexiones teórico - metodológicas que faciliten el desarrollo de las nuevas funciones de apoyo académico, orientación escolar y profesional, de evaluación y seguimiento de los proyectos educativos (PLAN DE ESTUDIOS y DOROE) distribuidas en cinco áreas estructurales a concretarse en tres programas institucionales como:

- a) co - curriculares;
- b) atención socio - institucional;
- c) apoyo al mejoramiento del servicio de orientación educativa.

Los dos primeros de estos programas institucionales deben de desarrollarse respectivamente en las horas asignadas curricularmente a los orientadores y extragrupalmente en las horas de apoyo; mientras que el mejoramiento de los servicios de orientación será llevado a cabo mediante la planeación (procesos de programación y de evaluación), y la investigación (diagnósticos, seguimiento de eficiencia terminal, entre otros).

Estos apartados del DOROE se contemplan en la estructura curricular dotada del área de formación complementaria con servicios co - curriculares para proporcionar informaciones sobre el contexto, promover el uso racional de los recursos naturales y la participación activa en la solución de problemas ambientales, conocimientos sobre la incorporación a estudios superiores y el rescate del patrimonio cultural del entorno social³¹.

1.5.3.2 La Metodología Básica Sugerida

³¹ Gobierno del Estado de México/ Secretaria de la Educación, Cultura y Bienestar social, *Bachillerato Propedéutico estatal, Plan de Estudios; P9.*

La práctica docente está considerada como factor clave en la operacionalización del plan de estudios. Se trata de proponer un cambio metodológico del aprendizaje tradicional por actividades de enseñanza - aprendizaje significativo basadas en el desarrollo de competencias genéricas en los lenguajes verbal y matemático, científico y tecnológico, mediante métodos como:

- a) sesión bibliográfica;
- b) desarrollo de proyectos;
- c) elaboración de ensayos;

Para este efecto, se proponen proyectos de capacitación y actualización para que el docente sea capaz de seleccionar y promover aprendizajes significativos con base en los resultados de su diagnóstico, las metas y actividades previstas en el plan y los programas de estudio sin olvidar la consciente selección de procedimientos de enseñanza; ya que la infraestructura posibilita la realización del modelo sin determinarla.

1.5.3.2.1 Las Formas y Propuestas de Evaluación

Para un aprendizaje significativo, se estipula en el plan de estudios que “la evaluación se concibe como un proceso permanente, integral y sistemático de obtención información de calidad - confiable y válida - sobre los elementos que intervienen en proceso educativo, que posibilita impulsar las acciones hacia una educación óptima³²”.

A pesar de esta oficial conceptualización cualitativa , se cae uno en la confusión al leer en el siguiente párrafo que el sistema curricular propone una evaluación integrada por acciones esenciales y consecutivas como:

- a) medición;

³² Plan de estudios, *ibidem* p17

- b) emisión de juicios;
- c) toma de decisiones;

Esta propuesta, muy lejana de la perspectiva cualitativa en coherencia con los métodos de enseñanza - aprendizaje propuestos, recuerda además los pasos tradicionales de la evaluación del desempeño escolar que ha consistido como siempre en:

- a) la elaboración;
- b) la distribución;
- c) la aplicación y,
- d) el análisis de pruebas

Estas evaluaciones exclusivas de los aprendizajes sin tomar en cuenta la enseñanza han sido simples instrumentos para acreditar supuestos conocimientos adquiridos durante un ciclo lectivo sin ningún valor formativo, sin ninguna autocritica para el mejoramiento de las estrategias didácticas adoptadas.

Falta nada más la toma de decisión por parte del maestro o de los expertos encargados en el caso de una escuela. Este documento oficial presenta ciertas incoherencias; lo que puede provocar grandes confusiones para las interpretaciones y las correspondientes aplicaciones en las aulas y en los planteles educativos, además de carecer de una buena fundamentación teórica.

1.5.4 Perspectivas y Limitaciones de la propuesta curricular

Los críticos del neoliberalismo educativo afirman siempre que a los gobiernos no les conviene impulsar la formación de generaciones críticas tal como se evidencia en este instrumento muchas veces político como es un plan de estudios. Se habla de descentralización. Sin embargo, las escuelas no han gozado de las autonomías requeridas

para desarrollar sus propios proyectos cruciales en el ámbito de la profesionalización de los docentes y de las responsabilidades en los resultados .

La historia de la reforma a este plan fue muy reveladora en términos de la globalización curricular y de la interdisciplinariedad. Sin embargo, termina por ser muy rígido en sus propuestas finales hasta parecerse mucho con el plan de la Escuela Nacional Preparatoria reformada en 1956 y en los años 60's.

Todo ello conlleva a otorgar una importancia particular a la dimensión real de este curriculum y vislumbrar lo oculto en el aula. Ello permitirá ir más allá de lo formal para opinar objetivamente sobre lo que ocurre realmente en las aulas y en las instituciones con los proyectos de capacitación y de actualización docente, los métodos de enseñanza para el aprendizaje significativo que fueron propuestos. Basta saber lo anterior para plantear las interpretaciones de los actores involucrados en los procesos educativos en el Estado de México.

Revisamos el curriculum en sus aspectos formales tal como lo propone Esther Ruiz y nos restringimos en emitir la hipótesis a comprobarse de que en las aulas, las aplicaciones no se encaminan tal como está prescrito; entonces, se reproduce en México lo que está pasando en España con los proyectos curriculares: buenas intenciones (independientemente de sus incoherencias) para nunca aplicarse.

1.6 Situación Geográfica y socioeconómica de los Reyes Acaquilpan

Para cumplir con las tareas de modernización de la producción mediante la disponibilidad de una mano de obra altamente calificada, el municipio Los Reyes Acaquilpan, ubicado en el oriente del Estado de México dentro del valle de Cuautitlán - Texcoco y la tercera región Texcoco - Chalco, plantea muchas urgencias en términos del binomio Desarrollo Sustentable/ Desarrollo Humano Sostenible.

Esta alcaldía colinda con el área metropolitana al Oriente, al Sur y al Poniente en los alrededores de Chalco e Ixtapaluca; con Nezahuálcoyotl, Chimalhuacán y Chicoloapan al Norte.

Por su status geográfico de zona conurbada (10 minutos en combi a partir del metro Santa Martha de la línea A), los Reyes Acaquilpan sufre los embates de una fuerte migración por parte de poblaciones de escasos recursos, expulsadas del DF, cayendo en busca de terrenos baratos y en busca de trabajo por la creciente industrialización de la zona desde ya 56 años.

Según cifras aproximadas, el 47%³³ de los pobladores nació fuera del Estado de México y se asientan particularmente en las orillas de la carretera México - Texcoco que atraviesa la porción central de la localidad o las zonas planas del poniente al oriente.

Esta permanente situación de masivo éxodo provoca el crecimiento poblacional a pesar de la tendencia a la baja de la tasa demográfica ubicada desde 1990 en 2,98% anual. Dificulta cada vez más el alcance de las metas de equidad ligadas a la cobertura (igualdad de oportunidades) por el drástico incremento de la matrícula y las exigencias de un número mayor de profesores a contratar y a profesionalizar para lograr la calidad de la educación; mientras que la pertinencia en la operacionalización de los planes y programas de estudio sigue siendo un tema todavía no resuelto.

Entretanto, las demandas sociales se revelan múltiples. Se estructuran en sanitarias, económicas y educativas. En este aspecto, el ex - alcalde Sergio Cortés Paez, en su Plan de Desarrollo Municipal 1994 - 1996, reconoció :

“...hay insuficiencias y deficiencias en el equipamiento y el suministro de servicios. Las coladeras de la red de drenaje están tapadas por basura y tierra suelta

³³Gobierno del Estado de México; Panorámica Socioeconómica del Estado de México, Toluca / Estado de México 1992 p 245

causando inundaciones o charquerios. El alcantarillado es insuficiente. Se proporciona servicio de drenaje a 56% de la población; mientras que existe una deficiencia de 208 litros por segundo de agua potable para abastecer a 46% de la población”³⁴.

La atención médica no está al alcance de todos. Hay 33 consultorios y 2 clínicas - hospitales privados cuya consulta se revela muy cara. En contraparte a este control de la sanidad por el sistema privado, existen una estancia infantil del DIF, 1 consultorio de la Seguridad Social del Estado, 1 hospital del IMSS, 3 clínicas de la Secretaría de la Salud y una Delegación de la Cruz Roja que pueden honrarse de ser accesibles a todos los sectores de la población. Faltaría saber la calidad de los servicios proporcionados.

El cuadro económico no se revela muy satisfactorio. “ De 132, 782 habitantes que viven sobre una superficie total de 3,692 Has, 27% integra la Población Económicamente Activa (PEA) con 7,7% de profesionales y técnicos para 9% de funcionarios y oficinistas ante un fuerte grupo de subempleados, 42,4% de obreros manufactureros y 19,2% de ambulantes”³⁵.

Estas estadísticas evidencian el bajo nivel de educación de las mayorías gozando de un sueldo mínimo como ingreso mensual que caracteriza un escaso poder adquisitivo; lo que dificulta el acceso a créditos para construir o remodelar viviendas dignas y los servicios de salud proporcionados por el sector privado como ya lo hemos mencionado.

Muy a pesar de esta alarmante situación socio - económica, 1173 alumnos fueron inscritos en 30 grupos de 3 escuelas estatales con 73 profesores del bachillerato general en un ambiente sociocultural con una biblioteca pública “Flores Magón” y una en la casa de la cultura con un acervo para estudios de secundaria, talleres de danza, música y literatura sin olvidar algunas bibliotecas escolares para los fines de la difusión de la cultura.

³⁴Sergio Paez Cortés; *Foro de consulta/ Plan de Desarrollo Municipal 1994 - 1996* pp 32 y 170.

³⁵ Panorama Socio -Económica del Estado de México, Toluca / Estado de México - 1992 p258

Estos factores socio - económicos y geográficos tienen una gran influencia sobre el aprovechamiento académico cuyos estudiosos, partidarios de la Educación Compensatoria sostienen la tesis: **la pobreza y el bajo nivel de estudio de los padres constituyen las grandes causas del fracaso escolar.**

No cabe duda que los inscritos en el bachillerato general con perspectivas de estudios superiores forman parte de los pocos privilegiados (7,7% de profesionales y técnicos) que han desafiado las desigualdades sociales imperantes.

Más allá de la búsqueda de la equidad y de la calidad de la educación, se revela demasiado urgente el diseño de lineamientos institucionales basados en la pertinencia de los contenidos orientados en la participación de las escuelas del nivel medio superior y sus integrantes en el desarrollo integral (cultural, tecnológico y ecológico) de las comunidades locales.

Bibliografía/ Capítulo 1.

Secretaría de Educación, Cultura y Bienestar; Análisis situacional de la Educación Media Superior, Estado de México Abril de 1994.

Díaz Tepepan, Guadalupe; el saber técnico en la enseñanza agropecuaria , Tesis de Maestría - Centro de investigaciones y de estudios avanzados / Departamento de Investigaciones Educativas - México, 1991

De Ibarrola, María; Formación de docentes. Reforma educativa y crisis económica en México en el marco del TLC en "Formación Docente, Modernización Educativa y Globalización" documento de trabajo del simposio internacional p.77.

DIETERICH Stefan, Heinz/ Universidad de Bremen Alemania, Globalización y Educación en América Latina en Formación Docente, Modernización Educativa y Globalización Simposio Internacional/ documento de trabajo. p18¹

Gobierno del de Estado; Memoria del Foro de Orientación Educativa y Vocacional, Toluca/ Estado de México, Mayo de 1993,

Gobierno del Estado de México/ Secretaria de Educación, Vcultura y Bienestar Social; análisis situacional de la Educación Media Superior, Toluca/ Estado de México, Abril de 1994.

Gobierno del Estado de México/ Secretaria de Educación Cultura y Bienestar Social Antecedentes en "Bachillerato Propedéutico Estatal Plan de Estudios" Estado de México, 1994

Gobierno del Estado de México, Instituto de Información e Investigación Geográfica, Estadística y Catastral, Instituto Nacional de Estadística, Geografía e informática / INEGI; anuario estadístico del Esatado de México. Aguascalientes/ Ags., Edición 1996.

Gobierno del Estado de México; Panorámica Socioeconómica del Estado de México, Toluca / Estado de México 1992.

Instituto Nacional de Estadísticas, Geografía e Informática/ INEGI; inscripción total, bajas, existencias y aprobados a fin de cursos en bachillerato, según entidad federativa, tipo de sostenimiento y tipo de escuela. Aguascalientes, Ags / 1996, p241.

Latapí, Pablo; La modernización educativa en el contexto neoliberal en "Formación docente, Modernización Educativa y globalización". Simposio Internacional / Documento de Trabajo.

Levinson, Bradley; Conflicto y colectividad : un reporte desde la secundaria. En Ezpeleta y Furlán (Comps.) La gestión pedagógica en la escuela, UNESCO/OREALC, Santiago, Chile, 1992.

Londoño, Juan Luís, Conferencia del Banco Mundial sobre América Latina: no se extenderá a otras naciones la crisis financiera en Agencias/ Rio de Janeiro, 13 de Junio de 1995; la Jornada/ Director general Carlos Payan Véliz. Año XI, número 3867. México/ 14 de Junio de 1995.

Massimo de Santi/ Comité Internacional de Educación para la Paz, La formación de docentes en Costa Rica en "Formación Docente, Modernización Educativa y Globalización Simposio internacional"/ Documento de Trabajo p36.

OTTONE, Ernesto/ Secretario Adjunto de CEPAL en Chile; La propuesta de CEPAL - UNESCO: Educación y Conocimiento. Eje de la transformación productiva con equidad en "Educación Ciencia y Tecnología. Los Nuevos Desafíos Para América Latina" Unam, México p25

Paez Cortés, Sergio; Foro de consulta/ Plan de Desarrollo Municipal 1994 - 1996 Los Reyes / Estado de México, 1992

Pansza, Margarita; Notas sobre planes de estudio y relaciones disciplinarias en el currículo en "Perfiles Educativos" Enero - Marzo de 1986.

Poder Ejecutivo Federal, Programa de Desarrollo Educativo 1995 - 2000. Gobierno del Estado de México - Mayo de 1995

Secretaría de Educación, Cultura y Bienestar, Reunión de análisis y perspectivas de la Educación Media Superior, Toluca/ México, Mayo de 1994

Secretaría de Educación, Cultura y Bienestar, Revista educativa año 2. no 5 / -
Toluca /Estado de México Sep - Dic. 1993

Ruiz Larraguivel, Esther, Reflexiones sobre la realidad del curriculum en “Perfiles
Educativos / CISE - UNAM Julio - Diciembre 1985

Suárez, Reynaldo; Crisis de la Educación o Crisis de la Sociedad en “La Educación:
su filosofía, su psicología y su método” Editorial Trillas, México, 1989

Tenti Fanfani, Emilio; Una carrera con obstáculos en “Formación Docente,
Modernización educativa y globalización”. Simposio internacional / Documento de trabajo -
UPN / México, 1995

Torres Salomé, Jurjo; Globalización e interdisciplinariedad: el curriculum integrado
de. Morata Barcelona; 1994, p.34.

Weiss, Eduardo; La Educación Media Superior en las perspectivas de nuevas
estrategias de Desarrollo en “ Educación, Ciencia y Tecnología. Los nuevos desafíos para
América Latina . UNAM/ México P191

Weiss, Eduardo; la formación del técnico agropecuario en México, 1970-1990. En
Comercio Exterior (México), Vol. 41, No 1, enero, 1991. México, pp 68

Capítulo 2. Parte I

II. La Multidisciplinariedad de la hermenéutica

Introducción

La revisión epistemológica ha sido olvidada en la mayoría de los trabajos teórico - metodológicos y conceptuales que han sido publicadas en diferentes ramas del conocimiento. Muchas veces, sus autores se apegan al diseño de un marco teórico - conceptual sin ubicar esta visión o sus perspectivas dentro de un marco epistemológico como antecedente por considerarlo como aburrido, hasta sin sentido.

En el ámbito universitario, los asesorados al final de su proceso de formación han tenido muchos problemas al momento de sortear los obstáculos ligados desgraciadamente con la elección de teorías. Ello evidencia otro síntoma de las deficiencias de estos profesionistas en términos de competencia comunicativa acarreadas desde niveles anteriores. Los asesorados hasta los sinodales, animados por el afán de no provocar más angustias, aceptan tácitamente posponer para nunca el diseño del marco epistemológico.

Nosotros creemos que se revela importante para un trabajo recepcional el hacer un esfuerzo para elegir una de las perspectivas epistemológicas vigentes al momento de elaborar los marcos teóricos; ya que ello facilita la tarea de vislumbrar la coherencia metodológica de estos mismos.

Por todo lo anterior, anhelamos presentar en esta segunda unidad de nuestro informe un intento de trabajo epistemológico a la luz de la hermenéutica con el fin de vislumbrar su multidisciplinariedad y sobre todo cuáles son las disciplinas que nos pueden ser útiles al momento de elegir la teoría que sustentará nuestro estudio en torno al fracaso escolar desde el ámbito de la comunicación verbal.

2.1 Los Fundamentos Epistemológicos y Antecedentes de la Hermenéutica

Dos grandes corrientes de pensamiento permean las controversias dentro de la hermenéutica. Se trata del planteamiento interpretativo contra las alternativas frankfurtianas de la Escuela Alemana. Sin embargo, coinciden en el rechazo categórico de las nociones positivistas o científicas con la primacía de la:

- a) explicación;
- b) predicción;
- c) control.

Este firme rechazo de las explicaciones lineales se manifiesta en contra de los formalistas por no tomar en cuenta la presencia de los lectores con su subjetividad al centrarse en el autor sin contextualizarlo; ya que explicar consiste en “poner de manifiesto la estructura del texto comentándola organización del texto y responder a sus exigencias”³⁶.

Esta propuesta de los positivistas sigue vigente - independientemente de sus limitantes - en el análisis de los textos sustentado en la normatividad lingüística basada en los fenómenos gramaticales de la coherencia y de la cohesión.

Está plasmada esta interpretación en la tradición de la hermenéutica clásica que nos plantea: “junto a la hermenéutica filológica, existieron una teológica y otra jurídica con fines de interpretación de la ley y la revelación para facilitar las interpretaciones, las predicaciones sobre las revelaciones y los juicios”³⁷.

³⁶ Valdés, Mario; “Funciones de la interpretación” en Teoría Literaria Siglo XXI Editores, México, 1993. p321.

³⁷ Gadamer, Hans - Georg; “Fundamentos para una teoría de la experiencia hermenéutica” en En busca del Texto. Teoría de la Recepción Literaria. Dietrich Rall / Comp. UNAM - México, 1993 - PP26 - 27.

Sin embargo, el desarrollo de la consciencia histórica durante los siglos XVIII y XIX provocó la conformación de lo filológico y lo historiográfico como teoría metodológica para las investigaciones en ciencias sociales.

Entonces, los científicos sociales propusieron nuevas concepciones de:

- a) comprensión;
- b) significado;
- c) acción.

Los fines perseguidos fueron las perspectivas de que sirvan de base a la hermenéutica como arte de interpretar con lujos de subjetivismo y de transformación (en algunos casos) ante las aplicaciones lineales de la explicación ligada a la predicción y el control otorgando sentido a los fenómenos en su generalidad desde un entendimiento crítico y objetivo sustentado en la comprensión y la acción.

Muchos estructuralistas - funcionalistas o desconstruccionistas han utilizado la primacía de la subjetividad para sustentar la objetividad de las explicaciones analíticas, al igual que Greimas de la Escuela Semiótica de Francia con grandes aplicaciones en la literatura de nuestros días.

Sin embargo, la interpretación pasa poco a poco a conformarse en el nudo gordiano del análisis de los textos dentro de la producción de la comprensión de los sentidos propuestos por los autores y la explicación entre la objetividad y la subjetividad en sus dos polos: "de transformación y de apropiación hacia la dialéctica productora o creadora orientada a la transformación o a la emancipación."³⁸

³⁸ Valdés, Mario; De la interpretación , P. 330

En otras palabras, la hermenéutica fundamenta: “...procedimientos de análisis y de interpretación. Clarifica dudas surgidas últimamente alrededor de los métodos alternativos a las investigaciones empírico - sociales todavía vigentes en México”³⁹ y en otras partes del mundo.

Mario Valdés insiste en definir la interpretación “como expresión reflexionada de la comprensión del intérprete mediatizada por el conjunto de vías reflexivas que la precede y la acompaña en un comentario crítico hacia la crítica literaria”.⁴⁰

Este método ha trascendido ya de la filología como “arte de recensión de textos, de crítica superior, de interpretación y de valoración fundada en la comprensión⁴¹” mediante “el mito, la alegoría, la analogía, la metáfora⁴²”, la búsqueda de la concordancia interna y el valor estético hacia la eliminación de contradicciones en el análisis del lenguaje cotidiano y literario hasta la investigación para la crítica literaria.

Se revela fuera de toda duda que las explicaciones positivistas meramente cognitiva y funcionalistas tienen limitantes evidentes; ya que no se puede alegar en favor de un sujeto - lector contemplativo otorgando sentido a un texto - objeto con una rigidez apegada a una normatividad esencialmente lingüística. Por ello, los científicos sociales declaran fracasados los análisis de las corrientes explicativas.

2. 1. 1 Las Nuevas Ciencias Sociales ante la Hermenéutica Filosófica

La búsqueda de nuevos caminos para una comprensión más fiable sobre las particularidades sociales conlleva a la definición de tendencias racionalistas cuyas bases se

³⁹ Weiss, Eduardo; “Hermenéutica y Ciencias Sociales”/ mecanogram - México DIE - CINVESTAV IPN, 1983. p85

⁴⁰ Valdés, Mario; “De la interpretación” en “Teoría Literaria” p 329

⁴¹ Gutiérrez Pantoja, Gabriel; “Metodología de las ciencias sociales”/ Colección de Textos Universitarios Editorial Harla. México, 1986 p140

⁴² Ricoeur, Paul; Hermenéutica y estructuralismo. Ediciones Megapolis. Buenos Aires, 1975, p.8

encuentran en la subjetividad con primacía otorgada a la individualidad desde las perspectivas kantianas (Criticistas) y de la fenomenología de la consciencia.

Este individualismo de la utopía idealista exigió la flexibilidad contraria a la hermenéutica normativa de la visión clásica. Se pone obligatoriamente en tela de juicio las nociones de generalizaciones y de conocimiento estático propuestas por autores formalistas para aceptar las nuevas visiones de las múltiples interpretaciones opuestas dentro de una comunidad de investigadores.

Sin embargo, la atención hermenéutica sigue siendo centrada en el autor. Lo lingüístico para la comprensión de los textos no contextualizados sigue teniendo gran importancia. El avance de los hermenéuticos se manifiesta con Schleiermacher que plantea: “la desdogmatización de la provisionalidad de la comprensión - por ende, la interpretación - se logra mediante un constante retorno del todo a las partes (Estrategia gestáltica) y vice versa⁴³”, lo que culmina con el comprender como metodología especial para las ciencias sociales dentro de la autonomía.

Con la hermenéutica romántica, Wilhelm Dilthey centra su atención - al igual que Schleiermacher, en el autor - al señalar: “La interpretación es obra de arte personal y su aplicación más perfecta depende de la genialidad del intérprete. Descansa ciertamente en la familiaridad con el autor, con el estudio constante de gentes dotadas⁴⁴”.

Dilthey sustenta su tesis en 5 proposiciones relacionadas insistentemente con la vida psíquica cuyo estudio se puede llevar a cabo mediante la comprensión íntima del idioma que culmina con el conocimiento en advertir: “la comprensión cae bajo el concepto general del conocer entendido como proceso en el cual se busca un saber universal que sirve como método de la genialidad creadora⁴⁵” para las ciencias sociales.

⁴³ CFR. Gutiérrez Pantoja, Gabriel p138

⁴⁴ Dilthey, Wilhelm. El Mundo Histórico, Editorial Fondo de Cultura Económica, México, 1944 pp 337.

⁴⁵ Ibidem

A subrayar que el romanticismo diltheyano evidencia la gran importancia para las ciencias sociales (y humanidades) el comprender los textos. En la micro - enseñanza, se superan muchas brechas de la calidad con resolver los problemas del entendimiento en las aulas.

Sin embargo, Dilthey - filósofo y biógrafo de Schleiermacher - se autocritica al subrayar las limitantes de la interpretación por estar fijada nada más en los textos escritos al igual que lo realizado por los estudiosos de la exégesis.

Hans - Georg Gadamer amplía esa crítica contra la búsqueda romántica del genio del autor o de sus intenciones. Radicaliza la hermenéutica al sustituir la atención centrada en el autor por la valorización del crítico - intérprete (el lector) con una tradición de comentario al otorgar la primacía al sujeto - lector. Plantea el movimiento de la interpretación en la teoría de la experiencia real para conformarse como neo - hermenéutico, representante de la escuela existencialista.

Gadamer conceptualiza este nuevo giro idealista del autor o transmisor al lector - sujeto de apropiación de sentido, a través de la interpretación, concebida a base de comprensión hacia la verdad sustentada en el lenguaje, mediante el diálogo y la traducción de textos para culminar su propuesta y afirmar tajantemente:

“El alcance de la hermenéutica va ligado a los alcances de la ciencia; ya que se hará evidente la necesaria presencia de la hermenéutica en donde existe lenguaje que transmitir o textos a traducir⁴⁶” en lenguaje ordinario como en las aulas.

Estos idealistas de la hermenéutica filosófica, demasiado favorables a la flexibilidad en la ciencia interpretativa, reconocen abiertamente su deuda con el cartesianismo por su racionalismo, el criticismo kantiano y la fenomenología existencialista de Heidegger; aunque los románticos no reconocen la validez de los métodos para alcanzar el conocimiento.

⁴⁶ Gadamer, Hans - Georg. Verdad y Método. 1977 p16

2.1.2 La Aventura Psicológica de la Hermenéutica

La clasificación y la jerarquización para la conceptualización constituyen complejos procesos mentales que abarcan la codificación y la decodificación para cumplir con los requisitos de la comunicación verbal. En otras palabras, la producción para la comprensión son los vehículos de la comunicación.

La hermenéutica como arte de la interpretación se relaciona perfectamente con la psicología genética en sus estudios onto y filogenéticos de la psicología evolutiva que sustentan el análisis del papel de los sujetos en los procesos comunicativos. Además, el padre de la lingüística/ Ferdinand de Saussure plantea claramente la lengua como un fenómeno social y el habla como un acto individual lleno de subjetividad.

Entonces, la hermenéutica ha incursionado en el ámbito de la psicogenesis en sus corrientes de la gestalt y del psicoanálisis hasta el cognoscitivismo al plantearse como perspectiva cuya base se constituye por el lenguaje que no se concreta sin poner en juego el desarrollo psicológico de los individuos.

Gutiérrez Pantoja⁴⁷ cita a Schleiermacher/ teólogo y filósofo de la interpretación para ubicarlo en la postura psicológica del todo a las partes. Este postulado concuerda con las estrategias de resolución de problemas de la gestalt por su visión configuracionista de la comprensión a base de la dialéctica polar. La hermenéutica romántica culmina en la psicología comprensiva con sustento psicoanalítico cuando Wilhelm Dilthey plantea las proposiciones de concebir el comprender como:

- a) El proceso para conocer la vida psíquica en sus manifestaciones;
- b) Las condiciones para conocer las características de la vida psíquica;
- c) El proceso para interpretar las manifestaciones de vida fijadas por escrito;

⁴⁷ Gutiérrez Pantoja; Gabriel . Ibidem

- d) Las reglas contenidos en los métodos del conocer basados en la técnica hermenéutica;
- e) Las operaciones fundamentales para conocer las ciencias del espíritu;
- f) Las tareas principales para el análisis epistemológico, lógico y metódico de las ciencias del espíritu⁴⁸.

En esas seis proposiciones esencialmente centradas sobre el autor y la metodología de las ciencias sociales, se evidencia que la hermenéutica romántica de Dilthey conjunta las ciencias cognitivas, las filológicas ya calificadas de lingüísticas con estrategias psicoanalíticas y piagetianas o cognoscitivistas cuyas propuestas pueden ser trasladadas al análisis de las deficiencias comunicativas y sus impactos en el fracaso escolar.

Entonces, no cabe duda que la psicogenesis sustentada en lo psicológico la hermenéutica independientemente de su foco de atención (autor, lector, integración autor - lector). Además, Freud utilizó la interpretación en su método psicoanalítico para explicar y comprender los sueños sin olvidar su Teoría de la Cultura.

Dentro de la postura freudiana, se detecta la visión genética y cognitiva del psicoanálisis en los términos de:

- a) disección de la mente y estudio de su anatomía;
- b) elaboración de los resultados (de este estudio de la anatomía mental) evidenciando rasgos y características mediante el saber en torno a la fisiología de la mente y señalamiento de las normas de su funcionamiento;
- c) planteamiento de una técnica terapéutica a aplicar con fines de elaborar un método analítico para tratar los desequilibrios (o los síntomas)⁴⁹.

⁴⁸ Dilthey, Wilhem; *El mundo histórico*. Editorial Fondo de Cultura Económica/ México, 1944 p254 255

⁴⁹ cfr. Sigmund, Freud; *Obras completas*, tomo I,

Este proceso terapéutico se revela muy parecido al método hermenéutico que pasa en forma dialéctica de la comprensión a la interpretación para culminar con la aplicación o la visión gestáltica de Resolución de Problemas al aconsejarnos estos siguientes pasos:

- a) la preparación / diagnosis (análisis, interpretación, restricciones e identificación de criterios de solución)
- b) producción (recuperación y exploración de informaciones, alcances de soluciones),
- c) enjuiciamiento (evaluación de la solución generada contrastándolas con criterios de solución).

Aclaremos que Manuel de la Vega señala: “la psicología genética estudia el descubrimiento de los mecanismos genéticos que determinan el desarrollo cognitivo desde el nacimiento hasta la adolescencia; mientras que la psicología cognitiva promueve la construcción del conocimiento por el sujeto⁵⁰” mediante los procesos de asimilación, acomodación y adaptación tal como lo propone Piaget.

Estas actividades científicas con gran impacto en las ciencias sociales como la pedagogía y su objeto de estudio - la educación - constituyen estudios psicogenéticos o más bien ontogenéticos dentro de la psicología evolutiva muy de uso en nuestro siglo desde diferentes corrientes.

Más allá de los fenómenos cognitivos y genéticos, Jhon Forrester advierte: “ el psicoanálisis constituye una terapia o la cura por el habla⁵¹”; mientras que Paul Ricoeur con su razón reflexiva insiste: “la unidad del hablar humano constituye un problema. El psicoanalista es parte comprometida en este gran debate del lenguaje⁵²”.

⁵⁰ Vega, De Manuel; Introducción a la psicología cognitiva. Editorial Alianza, Madrid/1994 - 7a reimpresión.

⁵¹ Forrester, Jhon; El lenguaje y los orígenes del psicoanálisis. Afasia, histeria y la cura por el habla. 17 - 65.

⁵² Ricoeur, Paul; Freud, El lenguaje del símbolo y de la interpretación “una interpretación de la cultura” p8
35

Entonces, el psicoanálisis pasa de las ciencias cognitivas y genéticas en su labor de diseccionar la mente humana a las filológicas a través de la interpretación del texto soñado en su sentido para los pacientes en un contexto determinado; la hermenéutica como arte de la interpretación pasa al centro del debate en torno al lenguaje, tal como lo planteó Hans - Georg Gadamer con su visión gestáltica del todo a las partes.

Así pues, la interpretación recupera la explicación y la comprensión como integrantes del mismo proceso de conocimiento; ya que entre ellas, existe un interjuego que las condiciona mutuamente, Tal como lo sustentan la psicología comprensiva y la fenomenología de Wilhelm Dilthey.

En fin, la hermenéutica filosófica sigue planteando en lo psicológico la flexibilidad de las ciencias cognitivas y filológicas ante la dogmatización de las explicaciones objetivas de los positivistas mecanicistas del conductismo y de la primacía de la subjetividad del idealismo absolutismo a partir del introspeccionismo.

2. 1. 3 Las Perspectivas Sociológicas de la Cosmovisión Hermenéutica

La sociología de la literatura tradicional y la sociocrítica han polemizado en torno a la función social de la interpretación de los textos orales y /o escritos. La tarea en torno al papel de los sujetos y sus procesos ha sido llevado a cabo por los psicogenéticos. Falta por determinar como se produce el sentido otorgado por los intérpretes.

La polémica ha girado en torno a las debilidades metodológicas demostradas por la escuela funcionalista de los formalistas enfocados a la instrumentación lingüística de los textos basada en las explicaciones exentas de juicios de valor.

Los fenomenólogos sociales de la interpretación se han opuesto a esta concreción del postulado de Schleiermacher que señala: “el arte de la comprensión de los textos es equipararse con el autor del texto⁵³”.

Esta equiparación se logra mediante la preocupación por la intencionalidad del emisor a través de su vida, su amor, sus sufrimientos y su muerte sin tomar en cuenta los datos históricos mucho menos las razones ideológicas de su texto oral o escrito.

Ante este descuido del polo de la apropiación textual, los existencialistas se sustentan en los postulados de Gadamer (interacción autor - lector) para proponer un giro copernicano basado en la intersubjetividad; tal como está por ocurrir en la pedagogía a través de la dialéctica entre los papeles de profesor emisor / lector - receptor.

Sin embargo, muchos pensadores favorables a la interpretación y de la pedagogía están por invertir sus focos de atención del autor o del profesor hacia el receptor / alumno, a la manera de Decroly, de Montessori y de otros más.

Los hermenéuticos del planteamiento interpretativo se han enfatizado en el lector. Harald Weinrich cita a Arthur Niss y a Jean Paul Sartre para señalar: La lectura virtualiza la obra que no existe en las páginas del libro; ya que se realiza como tal en el lector⁵⁴”. Con palabras de Valéry, Harald insiste: “la ejecución del poema es el poema”.

Entonces, las clases impartidas por los profesores se realizan con los alumnos cada vez que existe asimilación del lenguaje escolar o magisterial calificado de culto por ser legitimado por las burocracias con autoridades impersonalizadas independientemente de su formación.

⁵³ Gutiérrez Pantoja, Gabriel, La hermenéutica filosófica como método general en “ Metodología de las ciencias sociales” colección textos universitarios p155.

⁵⁴ Weinreich, Harald; “Para una historia literaria de lector” en En busca del texto. Teoría de la recepción literaria. Dietrich Rall/ comp. Universidad Nacional Autónoma de México/ Dirección General de Publicaciones. Mexico/ 1993

Todo lo anterior nos sirve de preámbulo o de remotos antecedentes ya calificados de clásicos de la propuesta de Alfred Schultz preocupado por lo cotidiano y la sociología del conocimiento de Luhmann, que otorga la primacía a:

- a) la inclusión de formas pasadas de la realidad construidas socialmente en su formación de teorías;
- b) la representación de constantes sociológicas de la institucionalización;
- c) el análisis de tradiciones en las interrelaciones del comportamiento humano.

Este sociólogo del conocimiento retoma en su propuesta de interpretación lo histórico para conformar estrategias de transmisión de valores acordes al capital cultural vigente bajo el pretexto de proponer un entendimiento flexible del presente.

En otras palabras, el lenguaje oral y el escrito constituyen los medios más idóneos de la construcción conceptual que produce sentido a los textos mediante la formación de teorías legitimadas por normadas instituciones sociales orientadas claramente a fines preestablecidos.

Ya, recorrimos en nuestra contextualización la conceptualización de las legitimadas políticas educativas en Latinoamérica; lo que pudimos vislumbrar y concretar mediante discursos oficialmente registrados a escala internacional. Entonces, las normas institucionales producen sentido a los textos en forma previamente establecida; tal como ocurre en nuestras tierras y escuelas latinoamericanas.

Se revela demasiado difícil hasta creerlo imposible que las explicaciones o las interpretaciones de los textos sean exentas de juicios de valor. Tal postulado es propugnado por los formalistas de todos los tiempos dentro de la perspectiva textual que ligan estrechamente los significados con las intenciones de los autores sin tomar en cuenta las grandes e irreversibles influencias de las ideologías en los momentos de la historia.

Hans Ulrich Gumbrecht plantea: “la lengua es el mecanismo de variación de la sociedad y como tal mantiene contingente al sistema social. Gracias a su complejidad, en términos semiológicos y semánticos, permite expresar lo no previsto socialmente hasta lo no admisible y ofrecerlo como otra posibilidad. Provoca cambios (armónicos) sin amenazar el sistema social en su interior⁵⁵”.

La sociocrítica - en su perspectiva de estructuralismo genético - rechaza la centralidad absoluta. Recupera los métodos hermenéuticos para:

- a) analizar las formas sociales del contexto;
- b) describir las estructuras lingüísticas de los textos;
- c) provocar la captación de los sentidos por los sujetos.

Además, acepta las mediaciones de los fenómenos sociales de la lengua por los sujetos inmiscuidos en un proceso de comunicación verbal en un entorno determinado y plantea la intersubjetividad del autor y del lector.

Dentro de este ambiente de inter - individualismo, se ubica el sociólogo Max Weber que recupera la fenomenología existencialista de la consciencia valorativa en torno a la realidad, la racionalidad de los economistas (formal e instrumental) y sustancial para conformar su sociología comprensiva orientada hacia la teoría de la acción social que persigue el objetivo de consolidar un método dotado de solidez y de fiabilidad para las ciencias sociales ante los embates provocados por las perspectivas lineales de las ciencias naturales.

⁵⁵ Ulrich Gumbrecht, Hans. *Sociología y estética de la recepción* en “En busca del texto. Teoría de la recepción literaria”. Comp. Dietrich Rall/ Universidad Nacional Autónoma de México. México, 1993. p236

Weber define la sociología interpretativa como: “ciencia que pretende entender la acción social humana interpretándola para explicarla causalmente en su desarrollo y sus efectos”.

Salvador Giner, en su prólogo a la acción social, aclara: “Esta ciencia social interpretativa incluye la subjetividad y la objetividad; ya que Weber reconoce la existencia de una consciencia que valora, juzga y piensa la realidad social mediante la racionalidad sustancial o el irracionalismo ante una racionalidad formal o instrumental al igual que los economistas⁵⁶”.

No cabe duda que esta subjetividad en la interpretación se revela difícil de eliminar - tal como lo propugnan los utópicos de la neutralidad - a causa de los fenómenos de mediaciones a las cuales se enfrenta la comprensión calificadas por Mercedes Charles y Guillermo Orozco⁵⁷ de:

a)cognoscitivas, en términos de ideas, repertorios, esquemas y guiones mentales con grandes influencias sobre nuestros procesos de percepción, de procesamiento y de apropiación de mensajes;

b)institucionales, a través de la familia, de la escuela, del trabajo, de los barrios, los partidos políticos, la iglesia que se constituyen en comunidades de interpretación para la resignificación de los mensajes;

c)situacionales, ligadas a las culturales, a los lugares de origen y de residencia, el nivel educativo, las expectativas de movilidad social y las propias percepciones de los receptores o de los lectores en general.

⁵⁶ Giner, Salvador, “en Max Weber y el método de las Ciencias sociales/ Prólogo” en Max Weber La acción social: Ensayos metodológicos. Ediciones Península/ Barcelona, 1984.

⁵⁷ Charles, Mercedes y Orozco, Guillermo. El proceso de recepción y la educación para los medios: una estrategia de investigación con públicos femeninos en “La educación para los medios de comunicación”. Comp. Roberto Aparici. UPN, México/1994. pp169 -171.

Entonces, la realidad se explica y se interpreta mediante construcciones teóricas previas o cuadros conceptuales en torno a los sentidos de la acción social humana que se justifican a través del lenguaje. A este respecto, Francisco Ayala advierte:

“...se distingue el lenguaje natural que expresa sentimientos, alegría, dolor, miedo y apetito del lenguaje simbólico o escrito que expresa nociones, ideas y contenidos con referencias al mundo de los valores sumariamente indicados por alusión al bien, al mal, a lo justo y lo injusto⁵⁸”.

Lo recurrente de los fenómenos del lenguaje justifica la multidisciplinariedad hermenéutica que ha incursionado en el ámbito de las ciencias cognitivas, filológicas y sociológicas cuya relevancia puede ser vislumbrada en una buena lectura en relación circular con la escritura ante el fracaso escolar.

Queda por determinar su impacto en la transformación social que constituye las limitantes de la sociología interpretativa o la hermenéutica de la estructuralista - funcionalista; o de Max Weber y su teoría de la acción social.

2.2.1 Críticas y Alternativas a la Ciencia Social Interpretativa

La neutralidad valorativa ha estado en el centro del debate entre las corrientes de pensamiento que han discutido el complejo tema de la interpretación. Los pensadores de la ciencia social interpretativa han puesto en tela de juicio el dogmatismo y las explicaciones causales ligadas a la objetividad de los naturalistas.

Sin embargo, los intérpretes o lectores de las realidades sociales siguen siendo ajenos a sus interpretaciones por su afán de buscar la objetividad mediante la subjetividad. Han

⁵⁸ Ayala, Francisco: El lenguaje y la cultura en “introducción a las ciencias sociales”. ediciones cátedra, Madrid/ 1988, p29.

utilizado el idealismo utópico de la intersubjetividad (autor - lector) para descripciones objetivas aparentemente neutrales con exención de valores.

Estas objetivas interpretaciones sin valoraciones provocan “la evasión del mundo cotidiano, independientemente de lo dicho en la sociología del conocimiento. Tranquiliza al mismo tiempo la mala consciencia de la sociedad que dificulta en la praxis el ascenso social⁵⁹”.

Un ejemplo tangible de ello, lo constituyen los cuadros sinópticos que se restringen en la tematización de los textos o las descripciones y los proyectos comunes de “fomento a la lectura” desligados de la escritura que constituyen las máximas manifestaciones de la comprensión.

Estas descripciones evidenciadas en los sinopsis han llevado a los estudiantes lejos de la producción de textos, de líneas de pensamiento crítico o de la creación literaria para acercarlos cada vez más a la cultura del silencio en el aula, a la actitud no reflexiva y, por ende, al fracaso escolar.

Hans Ulrich Gumbrecht cita a Luhmann para derivar las consecuencias metodológicas al señalar: “el método estructural - funcional (en la interpretación) debe ampliarse a una teoría funcional - estructural para que pueda ser referido al problema de la complejidad y que se pueda aprender a preguntar por la función de los sistemas y de las estructuras⁶⁰”.

Entonces, estos estructuralistas - funcionalistas transforman las teorizaciones en contemplación de verdades con descripciones neutrales de una subjetividad imperante. Las explicaciones causales y las generalizaciones de los positivistas se sustituyen por las

⁵⁹ Ulrich Gumbrecht, Hans *Ibidem* p228

⁶⁰ *ibidem* p235

descripciones y las particularidades evidentes sin una visión colectiva o socializaciones que conlleva a un individualismo exacerbado, eje y nudo gordiano del capital cultural vigente.

En otras palabras más comunes, los formalistas de la escuela funcionalista estudian los textos en su presente y mediante la historia de sus autores. Los estructuralistas genéticos los estudian en su pasado y su presente sin orientaciones hacia el futuro.

Ante esta situación, los frankfurtianos proponen la visión histórico - hermenéutica sustentada en la alternativa multidisciplinaria dentro de las ciencias sociales, plantear las coincidencias y oposiciones a los enfoques dominantes (el estructuralista y el funcionalista) en la enseñanza de la comprensión y la producción de textos.

Wilfred Carr y Kemmis advierte: “ La Escuela de Frankfurt rechaza las nociones funcionalistas de racionalidad, objetividad y verdad. Coinciden con los estructuralistas en la conceptualización para la tematización de los textos hacia la construcción de teorías explicativas para culminar con:

- a) La propuesta de medios valorativos para distinguir interpretaciones distorsionadas de las que no lo son y superarlas;
- b) La identificación de aspectos del orden social existente que frustran la persecución de fines racionales y ofrecer explicaciones teóricas para eliminar estos obstáculos;
- c) La praxis mediante la explicación, la teorización y la valoración para la transformación y la emancipación⁶¹”.

Con esta nueva perspectiva en torno a la postura interpretativa, se pretende ofrecer una nueva visión social - psicológica que intenta superar la sistematización de la descripción

⁶¹ Carr, Wilfred y Kemmis, una aproximación crítica a la teoría y la práctica de la enseñanza en “Teoría crítica de la enseñanza. La investigación - acción en la formación del profesorado”. Ediciones Martínez Roca / Barcelona, España. 1988, ppp142 y 162.

por la etnografía validada mediante la triangulación para problematizar las causas, las consecuencias y las soluciones con visos comunicativos.

Nuestra interpretación del DOROE/ Documento Rector de Orientación Educativa⁶² y del plan de estudios vigente no se limita a entrever las perspectivas de calidad educativa lingüísticamente hablando; sino pretende adentrar en la operatividad estructurada en torno a las estructurada en torno a las asignaturas o las disciplinas aceptadas anteriormente para descubrir los obstáculos organizacionales y sociales hacia el logro de estas metas.

Con las estrategias ligadas a la explicación lingüística, la teorización o la descripción de los cuadros sinópticos y las valoraciones ideológicas para la acción coordinada hacia la emancipación, los frankfurtianos no rechazan totalmente los postulados de los enfoques dominantes.

Más allá de las críticas en torno a sus debilidades metodológicas, recuperan lo rescatable para ubicar la interpretación y la búsqueda coordinada de soluciones apropiadas en el nudo gordiano⁶³ de la investigación y la construcción del conocimiento

Los valores, los juicios y los intereses de la humanidad fueron planteados ante la refutación de las corrientes dominantes, el conocimiento estable de los positivistas fue rechazado para promover la potencialidad creativa y reflexiva en el estudio de la vida humana y social con:

a) rigor y capacidad de explicación;

b) rescate de las ciencias sociales del dominio de las naturales preservando la filosofía de lo práctico para los valores humanos;

⁶² Secretaría de Educación, Cultura y Bienestar; Documento Rector de Orientación Educativa ...

⁶³ Temática central

Se ha conformado una filosofía social que sustenta la dialéctica de la psicología y la sociología desde los procedimientos del psicoanálisis para entender y explicar al individuo, transformar el entendimiento y el autoentendimiento orientado a la interpretación.

Gabriel Gutiérrez Pantoja advierte: “la reflexión y la emancipación son ahora las categorías claves. Frente a la hermenéutica sintética de la mera comprensión de Gadamer y la hermenéutica analítica de la pura explicación de Schleimacher y de Wilhelm Dilthey, Habermas propone una hermenéutica dialéctico explicativo - comprensiva constituida por el psicoanálisis y la sociología en vista de un entendimiento completo y holístico⁶⁴.”

De este modo, queda corregida la hermenéutica del sentido de Gadamer por la racionalidad de Albert y por la hermenéutica dialéctica, la alternativa socio - psicológica de Jürgen Habermas de la Escuela de Frankfurt.

2.2.2. Limitantes de la Hermenéutica Dialéctica y las Propuestas Metodológicas

Los pensadores de la ciencia social interpretativa no se han quedado sin descubrir las debilidades de la nueva propuesta hermenéutica. Subrayan la falta de bases epistemológicas, de criterios de racionalidad para validar o rechazar saberes emancipadores considerados como las limitantes del planteamiento interpretativo. Detectan ambigüedades cruciales, utilización de distinciones categóricas para refutar las de otras corrientes sin ejemplificación concreta de los partidarios de la ciencia social alternativa.

Frente a estas críticas, Habermas parece señalar que la praxis y la emancipación constituyen las bases epistemológicas de esta nueva ciencia social sustentada claramente en la lógica dialéctica de la línea de las oposiciones. En cuanto al eje de intervención, Habermas propone “ el análisis del lenguaje como fundamentos de una ciencia psicosociológica

⁶⁴ Gutiérrez Gabriel, Pantoja. Metodología de las ciencias sociales p152

⁶⁴ Habermas, Jürgen; a poscripto knowledge and human interest, en *Philosophy of the social sciences*, 1973/ p 32 citado en teoría crítica de la enseñanza, P154

planteada en la multi y la transdisciplinariedad desarrollada en la teoría de la competencia comunicativa⁶⁵”.

No cabe duda que el lenguaje y el discurso constituyen las fuentes de transformación tal como ha ocurrido en la literatura; ya que por la prensa se domina, por la prensa se libera. O sea la palabra generadora es liberadora.

En cuanto a ejemplificaciones, Wilfred Carr señala: “tres funciones median la praxis en la ciencia social. Se trata de:

a) formación y generalización de teoremas reflexivos capaces de soportar un discurso científico a lograrse mediante el aprendizaje significativo y la enseñanza cooperativa;

b) organización de procesos de ilustración mediante la aplicación de teoremas reflexivos y de iniciación de procesos de análisis en grupos de aprendizaje inmersos en las acciones sociales;

c) organización de la acción mediante la selección de estrategias, la resolución de las cuestiones tácticas y la conducción de la práctica misma⁶⁶”.

Estos pasos de la interpretación son muy parecidos a los de la resolución de problemas propuestos por los teóricos de la gestalt con el objetivo de establecer una dialéctica entre el lenguaje culto por ser legitimado y el cotidiano así considerado por no haberse institucionalizado.

Nosotros creemos que se revela demasiado factible explicarse lingüísticamente y describir los textos mediante un cuadro sinóptico ubicándolos en un determinado momento histórico para valorarlos ideológicamente y proponer estrategias de acción para resolver problemas identificados.

⁶⁶ Carr, Wilfred y Kemmis. Teoría crítica de la enseñanza *ibidem* . p157 - 159

BIBLIOGRAFÍA/ Capítulo 2

Ayala, Francisco; "El lenguaje y la cultura" en introducción a las ciencias sociales. ediciones cátedra, Madrid/ 1988

Carr, Wilfred y Kemmis, Stephen; "una aproximación crítica a la teoría y la práctica de la enseñanza" en Teoría crítica de la enseñanza. La investigación - acción en la formación del profesorado. Ediciones Martinez Roca , Barcelona/ España, 1988.

Charles, Mercedes y Orozco, Guillermo;" el proceso de recepción y la educación para los medios: una estrategia de investigación con públicos femeninos" en La educación para los medios de comunicación. Roberto Aparici /Comp.. UPN, México/1994.

Dilthey, Wilhelm. El Mundo Histórico, Editorial Fondo de Cultura Económica, México, 1944

Forrester, Jhon; "El lenguaje y los orígenes del psicoanálisis" en. Afasia, histeria y la cura por el habla. Fondo de Cultura Económica / México, 1980.

Freud, Sigmund; Obras completas, tomo 1, Editorial Biblioteca Nueva. Madrid, España. Cuarta edición, 1981,

Giner, Salvador; "en Max Weber y el método de las Ciencias sociales/ Prológo" en Max Weber La acción social: Ensayos metodológicos. Ediciones Peninsula/ Barcelona, 1984

Gadamer, Hans - Georg; "Fundamentos para una teoría de la experiencia hermenéutica" en En busca del Texto. Teoría de la Recepción Literaria. Dietrich Rall / Comp. UNAM - México, 1993

Gadamer, Hans - Georg. Verdad y Método. Editorial Salamanca, Salamanca .1977

Gutiérrez Pantoja, Gabriel; Metodología de las ciencias sociales/ Colección de Textos Universitarios Editorial Harla. México, 1986

Gutiérrez Pantoja, Gabriel, “La hermenéutica filosófica como método general” en Metodología de las ciencias sociales/ colección textos universitarios Editorial Harla México, 1986

Habermas, Jürgen; “a Postcripto knowledge and human interest en philosophy of the social sciences”/ 1973, p 32 citado en Carr, Wilfred y Kemmis., “una aproximación crítica a la teoría y la práctica de la enseñanza” en Teoría crítica de la enseñanza. La investigación - acción en la formación del profesorado. Ediciones Martínez Roca / Barcelona, España. 1988.

Ricoeur, Paul; Hermenéutica y estructuralismo. Ediciones Megapolis. Buenos Aires, 1975

Ricoeur, Paul; “Freud, El lenguaje del símbolo y de la interpretación” una interpretación de la cultura Siglo XXI Editores, México 1973,

Secretaria de Educación, Cultura y Bienestar; Documento Rector de Orientación Educativa/ Bachillerato Propedéutico Estatal. Toluca / Estado de México, Agosto de 1995

Ulrich Gumbrecht, Hans. “Sociología y estética de la recepción” en En busca del texto. Teoría de la recepción literaria. Comp. Dietrich Rall/ Universidad Nacional Autónoma de México. México, 1993

Valdés, Mario; "Funciones de la interpretación" en Teoría Literaria Siglo XXI Editores, México, 1993

Vega, Manuel de la; Introducción a la psicología cognitiva. Editorial Alianza, Madrid/1994 p140

Weinreich, Harald; "Para una historia literaria de lector" en En busca del texto. Teoría de la recepción literaria. Dietrich Rall/ comp. Universidad Nacional Autónoma de México/ Dirección General de Publicaciones. Mexico/ 1993

Weiss, Eduardo; "Hermenéutica y Ciencias Sociales"/ Mecanograma- México DIE - CINVESTAV IPN, 1983

Capítulo 3. Parte I

III. La Comunicación Verbal ante el Fracaso Escolar

La multidisciplinariedad hermenéutica ha sido aplicada en la valoración de las ciencias humanas utilizando el lenguaje como recurso metodológico. Estas ocurrencias sustentan nuestras hipótesis al subrayar que los bachilleres con deficiencias en competencias comunicativas tienen grandes dificultades en el manejo de los recurrentes temas científicos.

Estos alumnos pierden gradualmente el interés en el estudio. Se aterrorizan por el miedo a los exámenes. Demostrarán un bajo aprovechamiento académico y se acercan progresivamente a la reprobación, el desánimo, la deserción para culminarse en el fracaso escolar y la delincuencia juvenil.

Esa situación se revela digna de provocar serias reflexiones dentro de los sistemas y subsistemas educativos entre los agentes educativos sobre las causas de las deficiencias en vista de sacrificar tradiciones y perspectivas personales para hacerle frente en sus diversos aspectos y sobre todo en lo metodológico.

Evelyne Charmeux señala: “la lectura (y la escritura) constituye la plataforma interdisciplinaria y multidimensional del fracaso escolar por tener gran utilidad en todas las asignaturas y en diferentes áreas del conocimiento. Ha sido una herramienta básica en diferentes actividades académicas para:

- a) castigos, ejercicios de reafirmación, pruebas de control ... etc
- b) referencias en las sesiones bibliográficas o en la elaboración de ensayos,
- c) conceptualización en la comprensión de leyes, fórmulas, axiomas, teorías .
- d) evaluación como pruebas orales y escritas, composiciones y exámenes...⁶⁷

⁶⁷ Charmeux, Evelyne; *¿cómo fomentar los hábitos de lectura?* Ediciones CEAC, Barcelona/ 1992 -

La lectura y la escritura se hallan en el corazón del trabajo escolar y todavía más cuanto más activos sean los métodos de enseñanza. Luchar contra el fracaso escolar consiste en primer lugar obrar de manera pluri e interdisciplinaria para una mejor aprehensión de la comunicación verbal bajo todos sus aspectos por parte de alumnos y maestros.

Además, el lenguaje constituye una herramienta básica o el eje de todas las áreas del sistema curricular vigente en el bachillerato del Estado de México. Se refleja en el DOROE (brevemente desglosado en el primer capítulo) como área de formación y como habilidades cognitivas desde las vertientes de:

- a) lenguaje oral y escrito;
- b) lenguaje humanístico;
- c) lenguaje científico;
- d) lenguaje tecnológico.

Entretanto, vivimos en la civilización de la imagen. Sin embargo, no se ha perdido la importancia de la comunicación verbal que va de la mano - en algunos casos lo supera - con lo kinésico y lo audiovisual sin olvidar todos los avances científicos y tecnológicos tan ligados con la telemática, los satélites y la distribución a gran escala de informaciones multidisciplinares.

Francisco J. de la Torre y Silvia Dufoo advierten: “el manejo del lenguaje oral y escrito es verdaderamente relevante en la cultura para la adquisición de información, instrucción conocimientos y en última instancia el saber en el sentido más extenso de esta palabra. Ante ello, es determinante incorporar en nuestras experiencias y vivencias, en nuestra vida, el dominio en diferentes grados de las manifestaciones de la lengua oral como escrita que se hacen patentes en:

- a) la lectura;
- b) la redacción;
- c) la expresión oral.⁶⁸”

⁶⁸ Zermeño de la Torre, J. Francisco y Maciel Dufoo, Silvia; *Importancia de la lectura para la vida cotidiana del alumno* en “Taller de lectura y redacción” Editorial Mc Graw Hill, México. 1993 p9

La formación en estos elementos ha sido la tarea de nuestros sistemas educativos entre otras. Sin embargo, la situación en estos rubros de la educación como sistema institucionalizado de transmisión o de negociación cultural no ha sido satisfactoria, tal como debería de ser.

Entretanto, los medios de comunicación se modernizan para promover niveles más altos de consumo y de ostentabilidad. En unos escasos años más, se masificarán la radio y la televisión numéricas. Ya, los horarios de los medios electrónicos se han amplificado y sus programas se diversifican.

Día tras día, la televisión y la radio se adueñan de las poblaciones mundiales; mientras que se revela difícil promover la alfabetización audiovisual sin haber superado la letra impresa, la escuela está duramente criticada por los fracasos de sus egresados y sus inscritos por su inadecuación con la realidad cambiante.

Michel Souchon observa que: “basta con estudiar la mayoría de los contenidos de los medios de comunicación para observar que ponen en tela de juicio las instituciones escolares y sus contenidos a menudo caducos, su falta de actualización, los métodos de enseñanza aburridos⁶⁹”

Pretender solucionar este problema consiste en llevar este “fascinante” lenguaje de los medios a la escuela. Sin haber superado las dificultades ligadas a la comprensión y a la producción de la letra impresa, ello constituye un gran reto en incremento.

Mientras tanto, el curriculum sigue siendo el eje central del desarrollo educativo. Los maestros y los alumnos protagonizan las situaciones escolares en las aulas metidas en un entorno organizacional que rige los centros docentes.

⁶⁹ Souchon, Michel; *Educación y medios de comunicación de masas* en “La educación en materia de comunicación” op. cit., pp 380 - 381 citado en *los medios para la comunicación educativa* “ en La educación para los medios de comunicación” comp. Roberto Aparici, UPN - México, 1993.

Todo lo anterior justifica nuestra difícil tarea académica de guiarnos con los principios de la multidisciplinariedad hermenéutica al desarrollar nuestro estudio con los objetivos generales de:

- a) Analizar la vinculación del currículum vigente con el DOROE, en especial su congruencia interna y la aplicación que ha tenido objeto estas propuestas oficiales,
- b) Conocer la metodología de enseñanza seleccionada e implantada por los maestros en el área de lenguaje y comunicación, en especial las ciencias sociales y humanidades,
- c) Analizar el proceso de aprendizaje de los alumnos y su competencia comunicativa en el español contemplada desde la de espontaneidad en el habla y de sus escritos académicos,
- d) Conocer el papel de los orientadores educativos de la institución en el permanente seguimiento y evaluación del plan de estudios, en el apoyo pedagógico a maestros y alumnos en favor de la promoción de la lectura crítica para la producción de escritos transformadores con la finalidad de contrarrestar una de las causas académicas del fracaso escolar a detectar en los alumnos.

Estos objetivos generales nos permiten establecer nuestra estructura temática al intentar teorizar para conceptualizar nuestro estudio evaluativo en torno a los fenómenos de la comunicación verbal y definir como las deficiencias comunicativas encauzan el fracaso escolar.

3.1 Marcos de Análisis en torno al fracaso escolar

Con una polisemia evidente, los planes y programas de estudio constituyen el núcleo de los sistemas educativos; ya que abarcan los propósitos generales, la metodología sugerida y las formas de evaluación sin dejar fuera los aspectos organizativos de los centros docentes.

En la práctica, las escuelas son justamente definidas como los verdaderos centros de desarrollo curricular en su multidimensionalidad de lo formal o lo prescriptivo y lo oculto en las aulas.

Todas estas ocurrencias pueden ser analizadas por la multidisciplinariedad hermenéutica y son conceptualizadas por el lenguaje oral y escrito; ya que concretan el discurso formal de las autoridades sociopolíticas que exige interpretaciones conscientes de los actores involucrados o de los agentes educativos para facilitar su desarrollo.

A este respecto, Stephen Kemmis cita a Lundgren para afirmar que “los currícula son los textos producidos para resolver el problema de la representación de los procesos de producción. El término texto es obviamente utilizado como:

- a) materiales escritos para los estudiantes (libros de texto, materiales curriculares, fichas para los estudiantes);
- b) instrucciones o consejos para los profesores;
- c) texto verbal de las exposiciones en clase;
- d) patrones no escritos y no verbales de la actividad de clase o de la vida de la escuela⁷⁰”.

No cabe duda que la lectura y la interpretación de estos textos implican principios curriculares de aplicación estructurados en una selección de contenidos y de objetivos en torno a condicionamientos legitimados, formas de organización de este conocimiento y métodos de enseñanza con explícitas estrategias de evaluación.

Esther Larraguivel⁷¹ insiste en reconocer el curriculum como fines, contenidos y un sistema pedagógico determinado. Sin embargo, se imponen de manera oculta estilos de vida, visiones del mundo, creencias y valores culturales e ideológicos en la cotidianeidad de las escuelas y de las interacciones entre profesores y alumnos.

⁷⁰ Kemmis, Stephen; “la naturaleza de la teoría del curriculum La teoría del curriculum. Más allá de la teoría de la reproducción. Ediciones Morata, Colección La Pedagogía Hoy/ Madrid. 1993/ Segunda Edición p39

⁷¹ Larraguivel, Esther; *Reflexiones sobre la realidad del curriculum* en “Perfiles educativos” CISE - UNAM México, Julio - Diciembre 1985 no 29 - 30 pp 65 - 77

Ya, muchos contemporáneos pensadores o teóricos educativos se ven obligados a aceptar la polisemia acuñada al término *curriculum*. Nosotros nos inclinamos en favor de la definición propuesta por Lawrence Stenhouse del enfoque procesual que señala:

“El *curriculum* es un intento de comunicar los principios esenciales de una propuesta educativa para dejarla abierta al escrutinio crítico y puede ser traducida efectivamente en la práctica⁷²”. En otras palabras, constituye un puente entre teoría y práctica.

Sin embargo, reconocemos que esta visión curricular ocurre muy pocas veces para no decir nunca. En la mayoría de los casos, el *curriculum* es una serie estructurada de resultados buscados en el aprendizaje, contenidos de la enseñanza plan o guía de la actividad escolar, experiencia educativa, sistema o disciplina con tendencia ideológica evidente desde un punto de vista analítico y de instrumentación

Margarita Pansza fue más allá al señalar que el *curriculum* es “una serie estructurada de conocimientos y de experiencia de aprendizaje en forma intencional articulando la finalidad de producir aprendizajes con formas de pensar y de actuar frente a los problemas sociales y la incorporación al trabajo⁷³”.

En el Estado de México, la Secretaría de Educación, Cultura y Bienestar propone una educación basada en la competencia conceptualizada por: a) el saber o la acumulación social de experiencias y de resultados de investigación identificado en los programas como contenidos de enseñanza;

b) la percepción ligada al lenguaje de gran importancia en la construcción del conocimiento;

⁷² Stenhouse, Lawrence; *la investigación como base de la enseñanza* Ediciones Madrid - 1987 - p 112

⁷³ Pansza, Margarita. *Notas sobre planes de estudio y relaciones disciplinarias en el currículo* en “Perfiles Educativos” No 35, UNAM - México, 1986 P21.

c) la praxis o las acciones del sujeto sobre el entorno y su propio pensamiento y funciona circularmente con la percepción e incorporación de saberes;

d) los valores o sentido con amplio consenso social para el entendimiento indubitable del entorno moderno;

Se pretende que la asimilación de las competencias así conceptualizadas y calificadas de genéricas (distribuidas por área) y específicas (distribuidas por asignaturas) permite desplazar los esquemas tradicionales de enseñanza por modernos procedimientos que facilitan el aprendizaje significativo mediante su amplia aplicación en la vida real y su multidisciplinariedad.

Sin embargo, los especialistas mexiquenses en educación media superior estructuran formalmente el sistema curricular vigente en áreas y materias para la agrupación de contenidos subrayando que “las ramas de las asignaturas constituyen el nivel realmente operativo; ya que con base en las asignaturas, se organizan todas las actividades académicas y el control escolar⁷⁴”.

Entretanto, plantean la necesidad de trabajos colegiados para los profesores en forma parecida a los programas vigentes de los CCH cuyos estudiosos reconocen lo modular de este sistema.

Además, esta cosmovisión oficial respecto al bachillerato mexiquense representa el producto del congreso realizado en Morelos sobre la educación media superior, el análisis de situaciones educativas, encuentros de especialistas que no se sustenta en la tarea del contacto con los directores de las preparatorias; mucho menos a los maestros y alumnos, ni pensar en los padres de familia o sectores de la sociedad.

Esta actitud de los expertos implicó la presentación de un sistema curricular teórica y conceptualmente incoherente; ya que el desarrollo curricular sustentado en las asignaturas

⁷⁴ Secretaría de Educación, Cultura y Bienestar/Estado de México, plan de estudios

representa la visión disciplinar del curriculum o la versión más antigua y más criticada en teoría curricular; tal como lo concibió Popham y Mager apegados a los fenómenos instruccionales y no a los educativos, una propuesta que dificulta los trabajos colegiados y obstaculiza los procesos de interdisciplinariedad.

Margarita Pansza advierte: “ los modelos curriculares organizados por materias y por áreas coexisten en las escuelas. La profundidad disciplinar e interdisciplinar basada en la concepción mecanicista e idealista activista distancia la teoría de la práctica, promueve la atomización o la fragmentación del conocimiento y restringe las perspectivas metodológicas a las propuestas de las diferentes ramas⁷⁵”.

Esta tecnificación y la teorización de la instrucción robotiza el acto educativo cuyas estrategias evaluatorias se reducen a “una orgía de tabulaciones, de curvas normales, desviaciones típicas y coeficientes de correlación basadas en la teoría de los tests y la medición como instrumentos para entregar resultados sobre:

a) porcentaje de alumnos aprobados en un nivel educativo o la eficiencia terminal de una institución educativa;

b) índice de empleo del mobiliario escolar o la eficiencia en el manejo de los recursos;

c) apreciación de los alumnos a su profesor cuya confiabilidad depende del miedo en cuanto a las represalias en las calificaciones;

d) la relación costo - beneficio a los indicadores de eficacia de un subsistema educativo⁷⁶”.

Entonces, todo queda cuantificado y lo cualitativo de los procesos educativos está relegado al segundo plano sin tomar en cuenta las perspectivas de una calidad de la educación que comprometen todos los sectores de la sociedad cuya desconfianza en la validez del control por los números y la burocracia escolar sustentada en las tabulaciones es más que patente.

⁷⁵ Pansza, Margarita; *Enseñanza Modular* en “Perfiles Educativos” No 18/ CISE - UNAM México, 1982.

⁷⁶ Díaz, Barriga Ángel; *Problemas y retos del campo de la evaluación educativa* en Perfiles Educativos No 15, CISE/ UNAM México, 1984.

Ante esta situación por demás lamentable, nos proponemos reflexionar sobre las alternativas ligadas a conscientes interpretaciones curriculares basada en los objetivos educativos, las necesidades sociales vigentes y las nociones básicas de cada área tendientes a propulsar:

a) la elaboración y la dinamización (ejecución y evaluación) de proyectos institucionales;

b) las innovaciones pedagógicas y didácticas en las aulas y las escuelas en su sistema de organización y administración educativa;

c) nuevas estrategias de orientación educativa persiguiendo el objetivo de disminuir los fenómenos del fracaso escolar provocados por problemas metodológicos y comunicativos.

Se pretende que nuestro empeño en la búsqueda de nuevas estrategias en torno a los fenómenos curriculares de comunicación verbal ligados al fracaso escolar promueve la preocupación, la participación y la conscientización de directivos, maestros y alumnos hacia la promoción de innovaciones metodológicas y organizativas orientadas al mejoramiento de los procesos y de los resultados en la Normal de Los Reyes Acaquilpan.

3.1.1. Las Exigencias Teórico - Conceptuales del Desarrollo Curricular

Las nociones de docente - investigador integran ya nuestra jerga pedagógica. Las necesidades sociales ligadas a un bachiller crítico, reflexivo con saberes adecuados a la transformación del entorno han llevado a muchos investigadores a incursionar en la compleja situación áulica.

Han profundizado separadamente las nociones sobre didáctica y los procesos de formación pedagógica de los docentes, los referentes a las teorías del aprendizaje, los procesos psicológicos, los aciertos y los fracasos en cuanto a los alumnos.

Muchas veces, estos estudiosos critican en sus informes los métodos, los docentes, la organización escolar sin cuestionar seriamente las incoherencias metodológicas plasmadas en las propuestas curriculares, la imposición de nuevos sistemas de aprendizaje sin ningún plan previo de actualización de maestros ante la evidencia del rechazo de miles de aspirantes a educación superior, el miedo de los inscritos al examen único para acceder al bachillerato, los fósiles de 6 años en el sistema de los CCH.

Estos estudiosos no se han preguntado porque los estudiantes no leen, porque no gozan de las lecturas de investigación, porque leen muchas veces un texto antes de poder entender su contenido, porque no escuchan las noticias, por que tienen miedo a las plumas y a las hojas en blanco, porque no participan en clase, porque les cuesta trabajo al escribir y porque tienen miedo a las investigaciones documentales; mientras tanto los nuevos sistemas curriculares están orientados a fortalecer estos conocimientos previos.

Sin pretender tener respuestas a esas difíciles preguntas, anhelamos incursionar en la problemática de los docentes en el ejercicio de su profesión ya muy criticada, la situación de los alumnos de bachillerato y sus procesos de aprendizaje, la corriente pedagógica que sustenta la urgente necesidad de entender esas problemáticas como un todo y las tareas de los orientadores ante esas causas metodológicas del fracaso escolar. Además, nos interesa dejar abiertas estas preocupaciones para nuevas reflexiones.

3.1.1.1. Los Docentes: sus Problemáticas y su Formación

Se denotan contradicciones evidentes en cuanto a los postulados relacionados con la enseñanza. Los discursos pedagógicos plasmados en los currícula giran en torno al aprendizaje significativo basado en las experiencias co- relacionadas con los conocimientos previos, los intereses y las necesidades del alumnado.

Los conductistas guían a los políticos en centrarse sobre la enseñanza al otorgar un papel esencial a los profesores en la búsqueda de la calidad de la educación y en sus preocupaciones de profesionalizar a los docentes para promover las grandes innovaciones curriculares sin tomar en cuenta los otros sectores involucrados en la educación.

Popkewitz señala: “las prácticas escolares se desarrollan en el contexto de:

- a) los hechos pedagógicos
- b) profesional
- c) social⁷⁷”.

Nosotros definimos los hechos pedagógicos con base en las ocurrencias didácticas en las aulas, el contexto profesional por la formación de los maestros interrelacionadas con las posturas epistemológicas adoptadas en el ejercicio de sus funciones de enseñanza y lo social a través de las imposiciones micro y macro institucionales con grandes influencias sobre la labor magisterial.

Antonio Alanís Huerta insiste: “toda relación pedagógica básica implica la existencia de quién enseña (el profesor), qué enseña (el contenido), a quién lo enseña (el alumno), en dónde se enseña (la institución) y qué se aprendió (la evaluación)⁷⁸”.

Entonces, la enseñanza está previamente configurada por un conjunto de factores no dependientes de los maestros cuya explicitación permite vislumbrar las problemáticas educativas en sus vicios cualitativos.

⁷⁷ Popkewitz, T; “the social context of schooling, change and educational research” en Tayol (Ph. De) recents developments in curriculum studies. Windsor/ NFER, Nelson citado en Sacristán José Gimeno “el curriculum en la acción. la arquitectura de la práctica” en El curriculum: una reflexión sobre la práctica. Ediciones Morata/ Madrid, 1988/ p243.

⁷⁸ Huerta Alanís, Antonio; Identidad científica de las ciencias de la educación en “Formación de formadores” Editorial Trillas, México, 1993, pp19 - 20

3.1.1.2. Los Hechos Pedagógicos en la Práctica Educativa

Muchas veces, han definido al ser docente según sus funciones esenciales como maestro de español, maestro de matemáticas... o según su formación inicial para los de educación básica; lo que representa su categoría profesional en la burocracia educativa. Entonces, el sujeto docente se pierde en lo realizado o sea en su valor utilitario y en sus antecedentes académicos.

Sin embargo, el ser docente es todo lo anterior y mucho más. Brevemente, es un agente educativo; un formador de generaciones. Es un sujeto histórico - social que responde a las exigencias institucionales relacionadas con la enseñanza - aprendizaje concebida en forma integral sin tener que asumir solo las culpas del fracaso escolar.

Reconocemos que la polémica , la multidimensional y la multidisciplinaria tarea de enseñar no admite una definición tanto del concepto que del ser docente. De todos modos, se puede adoptar sin menoscabo que la enseñanza se conceptualiza a base de tareas cuyas actividades pedagógicas se resumen en:

- a)preparar previamente las actividades;
- b)explicar oralmente, demostrar y sintetizar o dialogar y discutir en sentido de negociar contenidos propuestos y/o seleccionados;
- c)orientar en trabajo en el aula;
- d)evaluar con pruebas, vigilar y corregir para cumplir con el lleno del registro de calificaciones

Ello, sin subdividir en funciones reales cada una de las actividades que se relacionan con la enseñanza. Entretanto, los maestros cumplan y deben de cumplir con:

“a)la legitimación de conocimientos (capital cultural vigente) mediante la emisión de las calificaciones (a cada uno de los estudiantes) y, por ende, participar en los certificados de fin de estudios dentro de un subsistema;

b) la inculcación de normas, de valores y de hábitos para formar actitudes en los alumnos como proceso indispensable para la inserción en la sociedad⁷⁹.

Muchas veces, los docentes de media superior se ven obligados por la falta de una previa formación adecuada a recurrir a la intuición para la concreción de estos cometidos. Otras veces, se apoyan en la didáctica como metodología o teoría general de la enseñanza y sus conjuntos de técnicas sin definir posturas epistemológicas para fundamentar su práctica.

3.1.1.3 La Profesionalidad Docente ante la Práctica

Las corrientes dominantes en investigación educativa consideran a los docentes como simples ejecutores de la práctica. Esta forma de entender al ser maestro facilita a los especialistas la apropiación de la noble labor de reflexionar sobre la práctica con teorías que han llamados “teorías de la práctica”.

Lucía E. Rodríguez Mc Keon advierte: “la escuela se plantea como una mediación en la tarea de separar la formación en la práctica de la formación para la práctica. Así, se profundiza la distancia entre el dato y la norma. Se reduce el horizonte de la formación⁸⁰”.

En media superior, las autoridades educativas contratan a los mismos postulados con formación universitaria para cumplir con horas - clases en diferentes escuelas; lo que evidencia sus preocupaciones disciplinarias encima de lo pedagógico.

Esta actitud hace de los maestros más conformes con la ejecución de “la metodología sugerida” por los planes de estudio. Diseñan sin reflexionar los programas de estudio tal

⁷⁹ Fisch Aguilar, Laura; *La formación de docentes. ¿qué tipo de reforma hace falta?* en Simposio internacional. Formación docente, modernización educativa y globalización UPN México Septiembre 1995 p177.

⁸⁰ Mc Keon Rodríguez, E. Lucía; *La racionalidad pedagógica y el discurso de la formación* en “Simposio internacional. Formación docente, modernización educativa y globalización” UPN/ México Septiembre 1995 p198.

como lo pidieron los directivos de las instituciones educativas para cumplir con un documento más de la burocracia del sistema; mientras que los especialistas se aprovechan de esa situación para imponer los sistemas curriculares en la práctica educativa.

En el mejor de los casos, proponen sesiones de actualización sin realizar ningún diagnóstico previo de las necesidades reales. Cuando algún maestro anhela en asistir a cursos, seminarios, foros coloquios ...etc no implantados por la institución donde trabaja, tiene que sacrificar días económicos con previo aviso. Aceptan faltar con las debidas consecuencias de los descuentos salariales; ya que los directivos están para recordarles siempre sus obligaciones profesionales de estar frente a sus grupos en los horarios preestablecidos.

Entonces, la profesionalidad docente en media superior se conceptualiza a base de una formación universitaria sin contenido pedagógico que se actualiza por algunos cursos intersemestrales con temas educativos por áreas de conocimiento aislada de la didáctica específica y/o con algunos diplomados.

Esta visión abiertamente separatista y funcionalista se manifiesta en los proyectos de formación docente tanto en lo teórico que en lo práctico. Mirtha L. Abraham Nazif plantea:

“la racionalidad instrumental predomina en las sesiones de actualización. Se impone la direccionalidad para la homogeneización y la legitimación de teorías específicas. Se desconocen otros espacios de formación como la práctica de los maestros, las reuniones de academias, los foros ... etc. Se dificulta la apropiación de los conocimientos trabajados por la brevedad de los cursos(8 a 10 días). Los contenidos se distancian de los quehaceres del aula. Los docentes participan por promoción escalafonaria⁸¹”.

Sin embargo, la actualización no deja de ser vigente y peor aún de ganar espacios sobre la profesionalización. La sociedad meritocrática insiste exageradamente en torno a la credencialización más allá de la competencia real. Cesar Carrizales Retamoza resalta:

⁸¹ Nazif Abraham, L. Mirtha; “Tendencias y problemáticas de la formación docente” en ¿cómo pensar la relación con el conocimiento y sus implicaciones en la formación docente. Colección de Educación UPN/ México. pp 15 - 17.

“la actualización continúa acumulando prestigio. Se le vincula con eficiencia, utilidad, competitividad, calidad, excelencia y, sobre todo, éxito individual y social. En el sistema educativo, se generaliza la imagen de un profesor compitiendo con sus compañeros en la obtención de créditos mediante informes, constancias, distinciones y haciendo filas para entregar grandes volúmenes de comprobantes de productividad a las comisiones evaluadoras para así obtener una beca⁸²”. Entonces, ser competente implica estar actualizado.

Esta tendencia a la hiperactualización constituye una verdadera obsesión que nulifica toda voluntad de superar los desafíos o las barreras hacia la profesionalización. Una mayoría de maestros insisten en cumplir con inscribirse en los cursos, buscar la manera de no asistir y recibir las constancias con valor curricular muy de moda en nuestros tiempos en lugar de sacrificar uno o dos años dejando de trabajar durante uno hasta los dos turnos para especializarse o tener un título de grado más allá de la licenciatura.

Recordamos que la actualización se define por los cursos y los diplomados; mientras que la profesionalización se identifica con el programa de posgrado⁸³ cuya oferta se estructura en tres grandes opciones:

a) la especialización tendiente a formar personal para el estudio y tratamiento de problemas específicos de un subcampo, rama o vertiente de las licenciaturas;

b) la maestría cuyo objetivo general se resume en formar a el personal capacitado para el desarrollo innovativo, el análisis, la adaptación y la incorporación a la práctica de los avances del área en aspectos específicos del ejercicio profesional en términos de paradigmas, aspectos metodológicos de investigación, técnicas en vigor... etc.

c) el doctorado cuyas perspectivas se resumen en formar personal capacitado para participar en la investigación y el desarrollo (de tópicos) capaz de generar y aplicar el conocimiento en forma original e innovadora, apto para preparar y dirigir a investigadores o grupos de investigación.

⁸² César, Retamoza Carrizales; “Hiperdesafíos contemporáneos en la formación de profesores” en Simposio internacional. Formación docente, modernización educativa y globalización. UPN/ México Septiembre 1995 pp 219 - 221.

⁸³ CONPES - CONAPOS. Programa Nacional de Posgrado. México, Sep. 1991. Serie Modernización educativa 1989 - 1994. Núm 6, p.40.

Cabe aclarar que estos esfuerzos no han resuelto los problemas del encuentro o de la dialéctica entre la teoría y de la práctica en la docencia. Son muy pocos los profesionistas que han sorteado las dificultades ligadas a las fallas traídas desde su licenciatura y las obligaciones de estar frente a grupos mientras para cumplir con el propósitos de un posgrado y las estadísticas de los matriculados en estudios de segundo ciclo universitario (3,3%⁸⁴ de profesionistas) así lo demuestran.

Mientras tanto, el instrumentalismo persiste en la formación docente y en la práctica educativa. Lucia Rodríguez E. Mc Keon advierte: “la razón instrumental niega la reflexión. Mantiene una visión unidimensional y productivista en torno al hombre y busca la dominación sin la transformación de la técnica⁸⁵”.

No cabe duda que las nociones de investigación están descartadas, aunque la mayoría de los programas de posgrado contemplan entre sus objetivos la formación en la docencia y la investigación. María de los Ángeles Huerta Alvarado destaca tres razones:

a) en los posgrados, el método más usual es la clase expositiva que enfatiza el papel del profesor como transmisor de información en contraste con otras modalidades que implican mayor participación.

b) en pocos programas, los estudiantes participan en programas de investigación en forma articulada y continua. La enseñanza para la investigación pasa principalmente por cursos de metodología de investigación y trabajos de tesis más que por el ejercicio mismo de la investigación.

c) prevalecen condiciones que la dificultan como una relativa ausencia en líneas de investigación vinculadas con el posgrado⁸⁶.

Pues, falta mucho por hacer en el camino de la profesionalización docente y en el de formar a alumnos críticos, reflexivos y creativos, orientados a transformar su medio

⁸⁴ Alvarado Huerta, María de los Ángeles. “El Posgrado en formación docente en la Universidad Pedagógica Nacional y su incidencia en los maestros” en Simposio internacional. Formación docente, modernización educativa y globalización UPN/ México Septiembre 1995 p.314.

⁸⁴ Mc Keon Rodríguez, E. Lucía; *ibidem* p199.

⁸⁶ Alvarado Huerta, María de los Ángeles; *Ibidem* P. 314.

mediante la iniciación a la investigación documental en el subsistema que nos preocupa, el medio superior.

3.1.1.4 Los Referentes socio - institucionales del ejercicio de la docencia

Las últimas reformas curriculares han hecho añadiduras a las funciones del maestro. Contratados por horas - clases en horarios y grupos impuestos por las circunstancias multidimensionales que todos conocemos, el ser docente debe involucrarse en actividades innovadoras para elevar la calidad de la educación como:

- a) la participación en las academias con planes de estudio desarrollados por asignaturas;
- b) la organización de talleres por alumnos con bajo aprovechamiento académico;
- c) la búsqueda de materiales adecuados para promover el aprendizaje significativo mediante las investigaciones documentales.

Además, debe entregar sus programas o planes de curso al inicio de los ciclos semestrales planteando mecánicamente y con detalles las actividades académicas que prevé cumplir en cada una de las sesiones a desarrollarse en un tiempo que no es mayor de 60 minutos con la pretensión curricular de promover el aprendizaje por descubrimiento (Piaget y otros).

Entretanto, los padres de familia siguen otorgándole al profesor el tradicional papel de transmisor del conocimiento. La cultura de la enseñanza todavía vigente se generaliza en torno a "los resultados de los exámenes como la única evidencia válida del aprendizaje. Se descarta la no cuantificación o la calidad de la comprensión conceptual, las actitudes, la confianza en sí mismo, la perseverancia, la habilidad para aplicar el conocimiento

(conceptualizado) en situaciones nuevas y se valoran la memorización y las habilidades concretas⁸⁷.

Mientras tanto, la cultura escolar ha sido devaluada. Se denota una cierta apatía de los alumnos hacia la escuela provocada por la desconfianza en un futuro más digno por haber tenido conocimientos legitimados por la escuela.

La juventud prefiere acudir a los medios de información para su entretenimiento en lugar de buscar respuestas a sus múltiples preguntas en las escuelas y con los maestros. De hecho, se critica a la escuela su academicismo, su distancia de la realidad.

Laura Aguilar Fish advierte: "Es frecuente que los maestros enfrentan grupos cada vez más numerosos, responsabilidades oficinescas y administrativas mayores, presiones para elevar las calificaciones, situaciones personales, laborales y sociales cada día más demandantes que generan elevados niveles de estrés que afectan sus capacidades y las de los directivos en la tarea de considerar procesos de cambio⁸⁸".

Sin embargo, nadie ha preguntado sobre el como las escuelas están enfrentando las crisis económicas con efectos mayores sobre el proceso de enseñanza - aprendizaje resultantes del desempleo de los padres, de las familias desintegradas por la ausencia de uno de los progenitores a causa del divorcio o de las separaciones ilegales, de las adiciones al alcoholismo y a las drogas, del abuso físico, emocional y sexual de la juventud.

Nadie ha cuestionado la distancia institucional entre la teoría y la práctica sustentada en la racionalidad instrumental impuesta por el estado en la formación de las generaciones; lo que ha hecho del maestro un descodificador obligado y permanente de lo producido por los científicos y de la escuela consumidora de los avances científico - tecnológicos sin poder generar la construcción de saberes.

⁸⁷ Fisch, Aguilar, *ibidem* p. 177

Criticar los centros docentes por los fracasos escolares sin cuestionar las debilidades estructurales de los sistemas educativos en términos de:

- a) equipamiento didáctico;
- b) la apatía ante la tarea de la apropiación del conocimiento;
- c) el descuido de la investigación;
- d) el desencuentro entre la teoría y la práctica;
- e) la imposición de los currícula... etc

Laura Aguilar Fisch resalta. “la globalización ha provocado restricciones presupuestales en la educación. Se evidencian la proletarización del profesorado, la pérdida de calificación de la labor magisterial y el incremento de las funciones burocrática y de control⁸⁹”.

Sin poner en tela de juicio la importancia de las reformas, se identifica la falta de sentido de las nuevas funciones magisteriales en las instituciones educativas, puestos de trabajo del maestro, los nuevos niveles escalafonarios sin atacar los problemas estructurales de los sistemas educativos.

Emilio Tenti Fanfani subraya las consecuencias: “las tradiciones sobreviven y terminan neutralizando lo escrito (lo prescriptivo) en las leyes, los reglamentos, los planes y los contenidos. La historia individual conceptualizada en esquemas de percepción, de apreciación y de acción sigue imponiendo su determinación sobre el presente a través de su impacto sobre los modos de hacer las cosas en las aulas y en la institución escolar⁹⁰”.

Comprender todo lo anterior permite exonerar al maestro de los cargos superficiales del fracaso escolar con que comúnmente se les acusa y hace posible entender las

⁸⁹ ibidem p. 176

⁹⁰ Tenti, Fanfani Emilio; *Una carrera con obstáculos: la profesionalización docente* en “Simposio internacional. Formación docente, modernización educativa y globalización” UPN/ México Septiembre 1995 p.60

problemáticas de los rezagos escolares desde lo metodológico y lo socio - institucional en vista de buscar estrategias coordinadas para zanjar las distancias entre socializar y humanizar.

Además implica rechazar las posturas mediacionistas en cuanto a entender al ser docente como transmisor del conocimiento o facilitador del aprendizaje para aceptar la visión ecológica o interaccionista que otorga al maestro un papel integral en las estructurales transformaciones coordinadas de la sociedad.

Hasta aquí, hemos intentado no categorizar al maestro desde sus funciones multidimensionales o por su formación para definir su estatus en el acervo de las profesiones; sino tratamos de adentrarnos en el malestar docente para detectar las profundas debilidades de nuestras instituciones.

3.2.1. Los Desafíos Teórico - metodológicos de la docencia en lenguas

Es bien sabido que los directivos exigen a todos sus docentes la entrega puntual de sus programas semestrales cuyos contenidos básicos se resumen en :

- a) diagnóstico;
- b) formulación de objetivos;
- c) selección de contenidos;
- d) organización de los contenidos;
- e) selección de las experiencias de aprendizaje;
- f) organización de las experiencias de aprendizaje;
- g) determinación de los logros a evaluar por ciclo, los modos y los medios de evaluación.

Este simple llenado responde a los procesos llevados a cabo para una carta descriptiva, la propuesta de programa de Hilda Taba y los criterios de la pedagogía por objetivo. Lawrence Stenhouse⁹¹ cita a Tyler para afirmar:

“Así, la educación se convierte simplemente en una cuestión de aplicar unos medios para un fin a través del esquema de acción propuesto como sigue a continuación:

- 1) especificar los objetivos conductuales/destino.
- 2) especificar o comprobar la conducta inicial, punto de partida /diagnóstico.
- 3) diseñar el curriculum y enseñar a los estudiantes comprobar si han logrado los previos objetivos conductuales”.

No es aquí el espacio ni el momento para eternizarnos en torno a las innumerables críticas que se han formulado en torno a esta estrategia de enseñanza. Sin embargo, es necesario subrayar que la noción de aprendizaje significativo y la de enseñanza cooperativa difieren totalmente con la rigidez tanto en la organización de las actividades que en las perspectivas cuantitativas de evaluación.

Además, los docentes se han preocupado por los métodos como una serie de técnicas, instrumentos o recetas para resolver problemas de aprendizaje y han convertido la enseñanza en un acto didáctico sin formulaciones teóricas.

Con esta actitud, los directivos y los docentes burocratizan los procesos de enseñanza - aprendizaje. Posponen los espacios de reflexión sobre la calidad de la educación y sobre las estrategias para abatir el fracaso escolar, fuente primaria de la delincuencia juvenil.

Rechazan la noción del desarrollo curricular concebida como puente de articulación entre el currículo y la didáctica; mientras que Lawrence Stenhouse advierte: “la formulación

⁹¹ Stenhouse, Lawrence; ; *la investigación como base de la enseñanza* Ediciones Madrid - 1987 - p 112

de un inventario de objetivos conductuales no ayuda mucho respeto a los medios para alcanzarlos. El análisis de los criterios relativos a actividades gratificantes y de la estructuración de las consideraciones como tales parece apuntar mucho más claramente a principios de procedimientos que de enseñanza⁹².

Ángel Díaz Barriga insiste: “la formación técnica ha suplantado hasta la mínima formación teórica. Esta última pasa a ser posesión de grupos minoritarios que trabajan en los centros de producción de conocimiento, directamente vinculados con las altas burguesías locales y la expansión del capitalismo transnacional⁹³”.

Ante esta situación, se revela urgente aplicar en las escuelas las propuestas de pedagogos preocupados por una formulación teórica de la didáctica que permita conceptualizarla como una combinación de niveles teórico, técnico e instrumental en el análisis y la elaboración de problemas de su ámbito”.

Así el método pasaría a ser “un aspecto del contenido de un objeto de estudio específico con implicaciones epistemológicas y la definición de estrategias para la construcción de estructuras a ser apropiadas por el sujeto de aprendizaje, motivado por su proyecto de formación personal y por el ambiente de estudio⁹⁴”.

Ello implica que los docentes sean reflexivos hasta aceptar la necesidad de conscientizarse en torno a los problemas de los que se aqueja la educación con el fin de buscar conocimientos pedagógico - didácticos a manifestarse en el establecer la relación teoría - práctica cuyos componentes son:

- a) la teoría curricular;
- b) la didáctica;
- c) las ciencias del lenguaje.

⁹² Ibidem

⁹³ Díaz, Barriga Ángel; *Los fundamentos del currículo* en “Ensayos sobre la problemática curricular. Cursos básicos para formación de profesores” Núm 11. Ediciones Trillas, México 1995.

⁹⁴ Ibidem

Destacamos con Francisco Imbernon que en la formación del profesorado, se deben de desarrollar los siguientes componentes:

a) científico para preparar al profesor como un agente educativo que posee conocimientos disciplinarios en su área;

b) psicopedagógico para preparar al profesor como un profesional que asume conocimientos teóricos, prácticos y tecnológicos de las ciencias de la educación para su aplicación en el ejercicio docente;

c) cultural para convertir al profesor en un agente poseedor de una cultura de ámbito general y de una cultura específica de conocimiento del medio en donde ejercerá;

d) de reflexión sobre la práctica docente en los centros para que el profesor profundize la realidad educativa, experimente y adecua las bases curriculares recibidas del contexto en donde ejerce la profesión⁹⁵.

Estas recomendaciones al ser aplicadas implica sin lugar a dudas un nuevo tipo de docente con la formación requerida para responder a las nuevas exigencias de nuestro tiempo.

3.2.2. Lo Pedagógico - Didáctico del Enfoque Procesual

El aprendizaje significativo y la enseñanza cooperativa están enfrentando con el instrumentalismo de la racionalidad pedagógica todavía vigente en los distintos rubros de la educación moderna.

Los docentes practican la pedagogía de la enseñanza. los investigadores teorizan sobre la práctica en sus cúbiculos . Se denota una distancia, un abismo entre la teoría y la práctica. Se habla distintamente de pedagogos y de normalistas como dos profesionales con papeles totalmente diferente en la educación llamada moderna.

⁹⁵Imbernon, Francisco; *Componentes en la formación del profesorado* en "la formación del profesorado" Ediciones Paidós, Barcelona 1994.p53

A este respecto, Blanco resalta: “vemos una tendencia a capacitar al maestro en técnicas didácticas modernas⁹⁶”, ya que se pretende que los docentes ejecutan los planes de estudio a través de diseños instruccionales llamados plan de curso o programas de estudio.

Los pensadores del enfoque procesual rechazan categóricamente estos postulados de la tecnología educativa y de la didáctica tradicional. Se anhela en proponer - al igual que Francisco Imbernon - un docente con una cultura polivalente que engloba los aspectos pedagógicos de la teoría curricular y lo metodológico de la didáctica como un puente de enlace entre lo epistemológico (la teoría del conocimiento) y las estrategias de enseñanza - aprendizaje.

Ángel Díaz Barriga⁹⁷ propugna por la interdisciplinariedad en el desarrollo curricular al recomendar su concreción a través de:

a) un programa escolar o proyecto institucional de aprendizajes curriculares mínimos que especifica las principales características de la materia, las nociones básicas a desarrollar y las relaciones con materias anteriores y las posteriores;

b) un programa guía definido como la concreción del programa analítico o la combinación de la propuesta institucional de mínimos aprendizajes curriculares con las experiencias vitales del docente cuyo contenido se resume en:

- 1) análisis de un campo y una situación determinadas;
- 2) perspectivas propias en la asunción de una postura en el debate conceptual en relación a contenidos específicos y experiencia docente previo;

⁹⁶ Blanco, R; Docencia universitaria y desarrollo humano. Alhambra mexicana, México/1982.

⁹⁷ Díaz, Barriga Ángel; “Elaboración de un programa analítico y de un program guía” en Didáctica y curriculum. México/ 1984, pp 39 - 60.

3) una propuesta metodológica que engloba la construcción del contenido a partir de la relación entre la teoría del conocimiento (lo epistemológico) y las estrategias de enseñanza - aprendizaje.

Entonces, no cabe duda que los maestros necesitan de una formación teórica para determinar su concepción de aprendizaje, establecer una relación consciente entre la teoría curricular y los propósitos del plan de estudios con la metodología adoptada para la enseñanza del contenido correspondiente.

Todo ello se evidencia en el diseño del marco de referencia. Lucarrelí, E. y otros hablan de factores de replanificación curricular en las escuelas, estructurados en unidades didácticas que están determinadas por:

a) la flexibilidad del plan de estudios para permitir la organización de unidades por materia o por áreas;

b) el grado de interdisciplinariedad que presenta el plan de estudios para facilitar el rediseño en unidades temáticas y/o conceptuales;

c) la habilidad que tenga el docente en teorías del aprendizaje curricular correspondiente, el dominio de las técnicas de diseño para replantear o replanificar currículos nacionales o estatales en términos de unidades didácticas adecuadas a la realidad de la comunidad, de la institución escolar configurando el alumno concreto en situación y del currículum en el que le toca actuar.

Con estas fuentes de replanificación curricular, Lucarrelí⁹⁸ subraya la multidisciplinariedad de la tarea de educar que va más allá de la instrucción y de un diseño tecnicista, supera el reduccionismo de las cuatro paredes del aula comúnmente asignada o impuesta a los maestros y que incluye espantosamente la labor de investigación.

⁹⁸ Lucarrelí, E. y otros; "La comunidad y la institución educativa como fuente del currículum" en Serie de investigación. No 3 Panamá ICASE, 1977, pp 9 - 51.

En torno a la concreción del marco de referencia, Ángel Díaz Barriga expresa: “ello constituye en si la interpretación del plan de estudios que implica:

- a) análisis de los propósitos curriculares(diagnóstico);
- b)definición de las necesidades sociales e individuales;
- c)ubicación de las áreas de formación;
-)determinación de las nociones básicas de cada área⁹⁹;

Falta identificar la pertinencia social de estas acciones educativas planteada en la propuesta panameña para no restringirse al academicismo, a lo cognitivo negando abiertamente lo social de la educación.

En cuanto a las nociones básicas de cada área, Eduardo Remedi ahonda: “la estructura conceptual deberá de ser la representación de la realidad mediatizada en un concreto abstracto que le corresponda como síntesis de las abstracciones justificadas. Esta construcción se realiza al:

- a)determinar el contenido a estudiar;
- b)señalar los conceptos que los delimitan y que lo explican para facilitar su aplicación;
- c)establecer principios (leyes fundamentales) inherentes a dicho objeto;
- d)marcar las teorías explicativas (y descriptivas) de cada caso¹⁰⁰;

Inmediatamente después, Eduardo Remedi aconseja la estructura metodológica que Alfredo Furlán¹⁰¹ diferencia del proceso metodológico por ser la reorganización de las estructuras conceptuales con fines de enseñanza - aprendizaje de un determinado grupo de estudiantes; mientras que el proceso metodológico se refiere al conjunto de operaciones

⁹⁹Díaz, BarrigaÁngel: “ elaboración de un programa analítico” en *didáctica y curriculum*. Nuevomar, México, 1984 pp 32 - 38

¹⁰⁰ Remedi Vicente, Eduardo; “Construcción de la estructura metodológica” en *Aportaciones a la didáctica de la Educación Superior* ENEP IZTACALA - UNAM/ México, 1979 pp 36 - 58.

¹⁰¹ Furlán, Alfredo; “Metodologías de la enseñanza” en *Aportaciones a la didáctica de la Educación Superior* ENEP IZTACALA - UNAM/México, 1979, pp 60 - 93.

realizadas por un profesor para organizar las actividades del proceso de enseñanza - aprendizaje del contenido curricular.

Todo lo anterior representa el enlace de lo pedagógico con lo didáctico dentro del enfoque procesual que se conceptualiza a través del marco de referencia ligado a una replanificación cuya concreción se desarrolla mediante la definición de:

- a) una estructura conceptual de los contenidos determinados curricularmente;
- b) la estructura metodológica adecuada para el aprendizaje de estudiantes en situación concreta;
- c) un proceso metodológico que responde a la clasificación o la secuencia de actividades del proceso de enseñanza - aprendizaje.

Estos pasos metodológicos se revelan válidos para todo docente cuyo abordaje exige una relación entre teorías de enseñanza - aprendizaje para la concreción y el ordenamiento de las etapas a cubrir para construir el aprendizaje.

Muchas veces, los docentes cumplen burocráticamente con el último paso; lo que hace de las reformas curriculares puro discurso para la basura sin ningún impacto sobre las formas tradicionales de la enseñanza criticadas en los grandes encuentros entre estudiosos de la educación y eternizadas en las prácticas antiguas relacionadas a menudo con el saber enciclopédico y el fracaso en los procesos de construcción del conocimiento formal.

Sin embargo, los docentes en lengua aplican una didáctica muy específica. Por ello, necesitan otros recursos conceptuales e intelectuales relacionadas con las ciencias del lenguaje para promover la comunicación verbal en el ámbito escolar y afianzar lo pedagógico - didáctico de su modelo en sus intervenciones curriculares.

3.2.3 La Enseñanza de Lenguas ante la Transculturalidad

La enseñanza - aprendizaje de lenguas vivas constituye un verdadero desafío a la educación formal. Los diferentes sectores de la sociedad critican abiertamente los niveles de comprensión y de expresión de los egresados de los sistemas educativos.

Jorge Capella Riera señala: “la observación empírica de los altos índices de deserción que se registran en las universidades confirman la hipótesis de que gran parte de este fracaso se debe a que los alumnos no poseen en la medida adecuada las técnicas necesarias para una lectura eficaz que les permite responder a los requerimientos académicos del quehacer universitario¹⁰²”.

Entretanto, la acelerada globalización de los mercados y de los espacios de escucha y de televidentes provoca una verdadera penetración (invasión) cultural. Las identidades nacionales están en riesgo de verse absueltas por las cosmovisiones del mundo de consumo y de la delincuencia o adentrarse en una estrategia de interpretación con respeto a la diversidad.

Las ciencias del lenguaje no han propuesto una solución adecuada a la enseñanza de la comunicación verbal. Las investigaciones sobre las aportaciones de las diversas ciencias sociales a la comprensión de los fenómenos multidimensionales del lenguaje denotan un verdadero matorral teórico, opina Jean Paul Bronckart¹⁰³.

Carlos Lomás y otros advierten: “los estructuralistas (Sausurreanos) y los generativistas (Chomskyanos) descuidan:

- a) los aspectos semánticos del significado lingüístico;

¹⁰² Riera Capella, Jorge; Lectura, lector y trabajo intelectual en RIDE CAB No 7, Vol. 14 1986 p. 17.

¹⁰³ Bronckart, Jean - Paul; “El lenguaje como actividad discursiva” en Las ciencias del lenguaje: un desafío para la enseñanza UNESCO, París /Francia 1986. p87

- b) los procesos psicológicos relacionados con la producción y la comprensión de un mensaje;
- c) la organización del funcionamiento de una conversación;
- d) la variación social y contextual de las producciones lingüísticas;
- e) el papel de los elementos paralingüísticos y no verbales en los intercambios comunicativos;
- f) las modalidades de uso y los actos del habla, el análisis de los procedimientos de creación de sentido¹⁰⁴.

Se limitan a la estructura interna de las frases o sintagmas y descontextualizan los mensajes para encerrarse conscientemente en la morfología y la sintaxis sin analizar los contextos de producción y de recepción.

Jean Paul Bronckart subraya: “ la reorientación psicológica de la pedagogía ha sido bien aceptada por los nuevos docentes y por las autoridades; pero los resultados escolares de los alumnos no han estado a la altura de las esperanzas puestas en la renovación. Lejos de desaparecer, el fracaso escolar parece haber acrecentado y los estudios emprendidos subrayan el papel selectivo que continúa ejerciendo la enseñanza de la lengua y en particular de la gramática¹⁰⁵”.

Entonces, los docentes están ante la disyuntiva de aceptar la intromisión del distribucionalismo norteamericano del psicologismo en sus quehaceres metodológicos en el aula y plasmados ya en los programas y métodos de enseñanza de lenguas vivas o asumir el compromiso profesional de definir las aportaciones de las ciencias del lenguaje en función de sus necesidades pedagógicas.

¹⁰⁴ Lomás, Carlos y otros; “Introducción” en *Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua* Ediciones Paidós, Barcelona /1993 p.13

¹⁰⁵ Bronckart, Jean - Paul; *Del buen uso de las ciencias del lenguaje en educación* en las ciencias del lenguaje: un desafío para la enseñanza UNESCO, París /Francia 1986. p. 111
38Ibidem

¹⁰⁵ Bronckart, Jean - Paul; p7 citado en el enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua Carlos Lomás y Andrés Osoro/ comps. *Papeles de pedagogía/ Paidós. Buenos aires/ 1993, p 18.*

En el mejor de los casos, los lingüistas y filósofos del lenguaje en las escuelas de nivel medio superior aplican el estructuralismo racional o el generativismo en la didáctica de lenguas sin menoscabo de las perspectivas de desarrollar las capacidades de uso comprensivo y expresivo de las normas, destrezas y estrategias asociadas a la producción de textos orales, escritos e iconoverbales en situaciones diversas de comunicación.

Jean Paul Bronckart resalta: “la enseñanza de la lengua es una de las prácticas pedagógicas más conservadoras y que con más frecuencia es desviada de su objeto específico (enseñar a dominar el sistema de comunicación - representación que constituye la lengua natural) a favor de finalidades vagamente histórico - culturales¹⁰⁶” como en literatura.

Estas conservadoras prácticas pedagógicas se dividen en corrientes especificadas por Henry Giroux de :

a)escuela tecnocrática o formalista caracterizada por su rígida insistencia en reglas y exhortaciones acerca de lo que se ha de hacer cuando uno escribe a través de sencillas codificaciones gramaticales hasta complicadas construcciones sintácticas sin tomar en cuenta la poderosa dimensión de escribir que funciona como medio para generar conocimientos y construir su pensamiento lógico;

b)escuela mimética cuya perspectiva hace que los estudiantes lean las obras de autores famosos para aprender a escribir bien mediante el principio de la osmosis;

c)escuela romántica cuya perspectiva apoya la premisa de una relación causal entre el hecho de sentirse puede mejorar la habilidad del buen escribir¹⁰⁷;

Ante esta situación, aparecen nuevas corrientes llamadas enunciativas por resaltar la primacía de los enunciados y de las estrategias supraoracionales sobre las visiones reduccionistas de la morfología y de la sintaxis.

Para conformar la visión de la lingüística enunciativa, los estudiosos del ramo retomaron las aportaciones de:

¹⁰⁷Giroux, Henry A.*Escritura y pensamiento crítico en los estudios sociales* “Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica”. Barcelona, Paidós/ 1990 pp 101 - 105

a) la filosofía analítica o pragmática filosófica para estudiar la lengua como parte esencial de la actividad humana;

b) la antropología lingüística y cultural, la sociolingüística y la sociología interaccional para analizar la lengua en relación a sus usuarios como miembros de una comunidad lingüística (etnografía de la comunicación)

c) la ciencia cognitiva para estudiar los procesos cognitivos que subyacen a la adquisición (o la apropiación) y al uso de las lenguas.

Conceptualizan la lingüística enunciativa con el uso y la creatividad dentro de un contexto determinado con el objetivo general de: “formar a lectores y escritores, oyentes y hablantes competentes, formar a personas que puedan funcionar con soltura en nuestro entorno sociocultural, que puedan reflexionar de forma crítica sobre el habla y la escritura y que sean conscientes de las dimensiones sociolingüísticas del uso lingüístico ya sea oral y escrito¹⁰⁸”.

Estas competencias comunicativas se revelan inter y multidisciplinares. Trascienden el conocimiento del código lingüístico para entenderse como la capacidad de saber qué decir a quién, cuándo y cómo decirlo y cuándo callar. Responden a las urgentes necesidades de encontrar en los enunciados las huellas más allá de la visión demasiado reduccionista de la frase.

Estas competencias comunicativas se refieren a:

“a) la competencia lingüística en sentido chomskyano que explica la creatividad y la capacidad del hablante para discernir entre la gramaticalidad y la agramaticalidad de cualquier secuencia lingüística producida en su lengua;

b) la competencia pragmática cuyos componentes se refieren a la sociolingüística para reconocer un contexto situacional determinado, discursivo para construir enunciados coherentes en cooperación con el interlocutor y estratégico para reparar conflictos e incrementar la eficacia de la interacción¹⁰⁹”.

¹⁰⁸ Lomás, Carlos; *Ibidem* p56.

¹⁰⁹ Lomás, Carlos ; Osoro, Andrés y Otros. *Introducción* en “Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua” - Ediciones Paidós, Barcelona/1993 pp 30 y 39.

Henri Boyer aclara: “la noción de competencia comunicativa procede de la sociolingüística norteamericana y de los trabajos de Dell Hymes y se estructura en diversos niveles de competencia calificada de:

a) semiolingüística que integra conocimientos fonológicos y fonéticos, léxico - semánticos y gramaticales. Además de los gestos, la mímica en forma oral y escrita;

b) referencial que integra los saberes del entorno inmediato;

c) discursiva - textual o conocimientos en cuanto a los mensajes y secuencias organizadas de enunciados en términos de cohesión y de coherencias;

d) socio - pragmática o saberes en cuanto a la dimensión interaccional y social y de las relaciones personales en la sociedad;

e) etno - sociocultural en relación a las identidades ligadas a los códigos históricos y culturales¹¹⁰”.

Estas competencias multidimensionales cambian totalmente las definiciones anteriores de texto y discurso. Lomás y Osoro conceptualizan el discurso como: “un lugar de encuentro semiótico entre las diversas manifestaciones textuales y las variables de orden situacional y contextuales que regulan los intercambios comunicativos¹¹¹”.

Teun Van Djick utiliza el término texto para referirse al “constructo teórico y abstracto que se realiza en el discurso. El texto es al discurso lo que la oración es al enunciado¹¹²”. Ruck subraya: “el texto es todo acto comunicativo que utiliza una lengua¹¹³”.

Patrick Charaudeau aclara: “el texto es la manifestación material (verbal y semiológico: oral/gráfico, gestual/icónico) de la puesta en escena de un acto de comunicación, en una situación dada, para servir el proyecto de habla de un locutor dado¹¹⁴”.

¹¹⁰ Boyer, Henri; ¿Qué competencia enseñar en didáctica del FLE y algunas propuestas en Trabajos de didáctica No 22, 1985 Traducción nuestra.

¹¹¹ Lomás, Carlos y Osoro, Andrés; “Modelos teóricos y enfoques didácticos en la enseñanza de la lengua” en Signos. Teoría y práctica de la educación. en Cuadernos de Pedagogía, No 203/Barcelona 1992

¹¹² Van Djick, Teun A., La ciencia del texto. Ediciones Paidós. Barcelona/1987

¹¹³ Traducción Nuestra. Ruck, H., linguistique textuelle et enseignement du français, LAL crédif/ Hatier 1980.

¹¹⁴ Charaudeau, Patrick; Grammaire du sens et de l'expression, Hachette - París/ 1993 p645

Nuestra visión dialéctica de la hermenéutica nos permite conceptualizar esta multidisciplinariedad de las ciencias del lenguaje desde puntos de vista aparentemente diversos e integrados con el fin de establecer relaciones internas a nuestro objeto de estudio: la comunicación verbal.

3.3.1. Hacia una Reconceptualización de las Ciencias del Lenguaje

La comunicación verbal se resume en la semiología. Se manifiesta a través del lenguaje oral y escrito en las aulas. Elsa Rodríguez Rojo señala: "donde hay una cultura, hay un lenguaje que consiste en un conjunto estructurado de palabras y nexos gramaticales, además de un universo articulado e intangible de acuerdos fundamentales como:

- a) los gestos;
- b) los movimientos;
- c) uso de instrumentos y objetos;
- d) costumbres permitidas y prohibidas¹¹⁵;

Estos componentes se plasman en un texto que el alemán Schmidt concibe, desde su enfoque cognoscitivo - funcional análogo, como la realización de una intención de comunicación que puede adoptar tres formas:

- a) transformación de la realidad objetiva en formas ideales mediante la clarificación;
- b) modelo interior construido a partir de informaciones obtenidas del mundo exterior a través de la recopilación;
- c) transformación cooperativa del mundo mediante la acción.

En esta concepción de Schmidt, se vislumbran ya los pasos de la investigación documental como estrategias de comprensión y de producción de los textos a base de procesos teóricamente bien diseñados.

¹¹⁵ Rodríguez Rojo, Elsa; Lenguaje y Educación en Revista Perfiles Educativos CISE/ UNAM No 34, Octubre - Diciembre, 1986 pp 3 - 21.

Sin embargo, la escuela sustentada en el estructuralismo hasta en el funcionalismo presenta la realidad en forma estática y sobre todo segmentada. En lugar de promover la apropiación del lenguaje en todas sus formas, la escuela acepta ser agente de una cultura letrada que responde a los intereses de una política lingüística impuesta sobre los lenguajes vigentes en las comunidades locales.

Al respecto, Elsa Rodríguez Rojo plantea: “existe cierta forma del uso del español que es la requerida por la escuela y por la que los maestros han sido preparado dentro de su formación. Existe cierto tipo de lenguajes que se convierte en requisito indispensable para la permanencia en la escuela, especialmente en el nivel superior, donde las diferentes carreras se distinguen, entre otras cosas, por el lenguaje propio de las materias de estudio”¹¹⁶.

Entonces, permanece un choque entre lenguajes en las instituciones educativas en las aulas que obstaculiza el entendimiento y provoca el fracaso escolar. Mercedes Charles clasifica este lenguaje en diferentes rubros como especificamos a continuación:

“a)escolar caracterizado por los discursos, disposiciones, comunicados y contenidos curriculares;

b)magisterial o el adoptado en la enseñanza a través de las narraciones, los monólogos, los intercambios y las discusiones;

c)de los alumnos vigente en los entornos inmediatos;

d)de los textos o disciplinar¹¹⁷”.

Sin embargo, todo lo anterior está mediado y puede reducirse en dos (lenguaje del maestro y el de los alumnos); ya que “el salón de clases constituye un microcosmos con cierto grado de autonomía respecto de las determinantes sociales o institucionales. Es un espacio cerrado donde las prácticas y los procesos de interacción que se llevan a cabo ponen en juego las condiciones específicas de maestros y de alumnos como sujetos sociales y como miembros de una comunidad educativa a manifestarse a través de:

a)su formación profesional;

b)su trayectoria académica;

c)sus historias sociales y personales;

d)sus recursos materiales e intelectuales;

¹¹⁶ *Ibidem*, p13.

¹¹⁷ Charles Creel, Mercedes; “Comunicación y Procesos Educativos” en Tecnología y Comunicación Educativas. Un encuentro de los Países de América Latina ILCE /México. Octubre 1992 Págs 77 -82

e) sus expectativas y horizontes¹¹⁸.

Entretanto, los estructuralistas racionalistas siguen imponiéndose en la sociedad. Implementan proyectos de fomento de lectura distanciadamente de la habilidad de escribir. Bibliotecólogos, funcionarios de gobierno y miembros de la sociedad civil se han lanzado en una campaña en favor de la lectura como instrumento del placer.

Mortimer J. Adler define la lectura como: “proceso de interpretación o de comprensión que se presenta a los sentidos en forma de palabras y otras señales razonables ... leer en sentido de recibir comunicación¹¹⁹”.

Rechazan categóricamente la lectura como actividad de producción para aceptarla como instrumento cuyo uso se limita a la recepción y se alejan del proceso de transformación a través de la reflexión o la valoración de lo plasmado en lo escrito. Se distancian de la definición del discurso como:

“toda práctica enunciativa considerada en función de sus condiciones sociales de producción que son fundamentalmente institucionales, ideológico - culturales e histórico - coyunturales¹²⁰”.

Para revertir este cuadro, los lingüistas enunciativos conceptualizan el lenguaje a través del uso contextualizado y de la creatividad para arrancar con una lectura y una escritura concebida como un proceso en tres grandes vertientes:

- a) la recepción (interpretación y comprensión);
- b) la reflexión (la valoración, los resúmenes);
- c) la producción (comentario y decisión).

¹¹⁸ Charles Creel, Mercedes; El salón de clases desde el punto de vista de la comunicación Perfiles Educativos UNAM/ CISE, Número 17/ Oct- Dic. México, 1984

¹¹⁹ Mortimer, Adler J. ¿Cómo leer un libro? IPN/ México, 1984 p27

¹²⁰ Haroche, Henry y Pécheux, M; La Sémantique et la coupure saussurienne: Langue, langage, discours en Langages, Núm. 24 París Diciembre de 1971/p.102

Para cumplir este cometido, Amparo Tusón Valls aconseja a los profesores del área del lenguaje:

a) conocer el código objeto de enseñanza en su estructura formal, sus variedades geográficas, sociales, sus funciones sociales mediante el estudio de la gramática, la dialéctica y la sociolingüística;

b) conocer factores cognitivos que condicionan la adquisición de la lengua y el desarrollo de las capacidades lingüísticas a través del estudio de la psicolingüística y las ciencias cognitivas;

c) conocer factores sociales y culturales que condicionan los usos lingüísticos y el mismo proceso de enseñanza - aprendizaje cuyo estudio ha sido el objetivo en la sociolingüística y la pragmática;

d) conocer los métodos y las técnicas más apropiados (además de la epistemología) para alcanzar los objetivos propuestos cuyo estudio ha sido la tarea de los pedagogos y de los didácticos del lenguaje¹²¹.

Estos saberes constituyen herramientas básicas para promover en el aula, en las comunidades y en los países latinoamericanos el respeto a la diversidad cultural y una docencia orientada a la transculturalidad.

Bibliografía/ Capítulo 3.

Alvarado Huerta, María de los Ángeles. "El Posgrado en formación docente en la Universidad Pedagógica Nacional y su incidencia en los maestros" en Simposio internacional Formación docente, modernización educativa y globalización UPN/ México Septiembre 1995 .

Blanco, R. Docencia universitaria y desarrollo humano. Alhambra mexicana, México/1982

¹²¹ Valls Tusón, Amparo; Aportaciones de la sociolingüística a la enseñanza de la lengua en el enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua. Ediciones Paidós/ Barcelona, 1993.

Boyer, Henri; ¿Qué competencia enseñar en didáctica del FLE y algunas propuestas en Trabajos de didáctica No 22, 1985

Bronckart, Jean - Paul; "l lenguaje como actividad discursiva" en Las ciencias del lenguaje: un desafío para la enseñanza UNESCO, París /Francia 1986.

César, Retamoza Carrizales; "Hiperdesafíos contemporáneos en la formación de profesores" en Simposio internacional. Formación docente, modernización educativa y globalización. UPN/ México Septiembre 1995.

CONPES - CONAPOS. Programa Nacional de Posgrado. México, Sep, 1991. Serie Modernización educativa 1989 - 1994, Núm 6, .

Charles Creel, Mercedes; "Comunicación y Procesos Educativos" en Tecnología y Comunicación Educativas. Un encuentro de los Países de América Latina. ILCE /México, Octubre 1992 .

- El salón de clases desde el punto de vista de la comunicación Perfiles Educativos UNAM/ CISE, Número 17/ Oct- Dic. México, 1984

Charaudeau, Patrick; "Grammaire du sens et de l'expression", Hachette - París/ 1993

Charmeux, Evelyne; ¿cómo fomentar los hábitos de lectura? Ediciones CEAC, Barcelona/ 1992

Díaz, Barriga Ángel; Problemas y retos del campo de la evaluación educativa en Perfiles Educativos No 15, CISE/ UNAM México. Abril - Junio de 1984.

- “Los fundamentos del currículo” en Ensayos sobre la problemática curricular. Cursos básicos para formación de profesores Núm 11. Ediciones Trillas, México 1995

- “Elaboración de un programa analítico y de un program guía” en Didáctica y curriculum. México/ 1984, pp 39 - 60.

Fisch Aguilar, Laura; “ La formación de docentes. ¿qué tipo de reforma hace falta?” en Simposio internacional. Formación docente, modernización educativa y globalización UPN México Septiembre 1995.

Furlán, Alfredo; “Metodologías de la enseñanza” en Aportaciones a la didáctica de la Educación Superior ENEP IZTACALA - UNAM/México, 1979.

Giroux, Henry A. “Escritura y pensamiento crítico” en los estudios sociales. Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica. Barcelona, Paidós/ 1990.

Haroche, Henry y Pécheux, M; La Sémantique et la coupure saussurienne: Langue, langage , discours en Langages, Núm. 24 París Diciembre de 1971.

Huerta Alanís, Antonio; “Identidad científica de las ciencias de la educación” en Formación de formadores. Editorial Trillas/ México, 1993.

Imbernon, Francisco; “Componentes en la formación del profesorado” en la formación del profesorado. Ediciones Paidós/ Barcelona, 1994.

Kemmis, Stephen; "la naturaleza de la teoría del currículum" en La teoría del currículum. Más allá de la teoría de la reproducción. Ediciones Morata, Colección La Pedagogía Hoy/ Madrid. 1993/ Segunda Edición.

Larraguivel, Esther; Reflexiones sobre la realidad del currículum en "Perfiles educativos" CISE - UNAM México, Julio - Diciembre 1985 no 29 - 30.

Lomás, Carlos y otros; "Introducción" en Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua. Ediciones Paidós, Barcelona /1993.

Lomás, Carlos y Osoro, Andrés; "Modelos teóricos y enfoques didácticos en la enseñanza de la lengua" en Signos. Teoría y práctica de la educación en Cuadernos de Pedagogía", No 203/Barcelona 1992

Lucarrelí, E. y otros; La comunidad y la institución educativa como fuente del currículum en "Serie de investigación." No 3 panamá ICASE, 1977.

Mc Keon Rodríguez, E. Lucía; "La racionalidad pedagógica y el discurso de la formación" en Seminario internacional. Formación docente, modernización educativa y globalización .UPN/ México Septiembre 1995.

Mortimer, Adler J. ¿Cómo leer un libro? IPN/ México, 1984

Nazif Abraham, L. Mirtha; "Tendencias y problemáticas de la formación docente" en ¿cómo pensar la relación con el conocimiento y sus implicaciones en la formación docente?. Colección de Educación UPN/ México.

Pansza, Margarita; Notas sobre planes de estudio y relaciones disciplinarias en el currículo en "Perfiles Educativos" No 35, UNAM - México, 1986.

Pansza, Margarita; Enseñanza Modular en “Perfiles Educativos” No 18/ CISE - UNAM México, 1982

Popkewitz, Thomas; “the social context of schooling, change and educational research” en Tayol (Ph. De) recents developments in curriculum studies. Windsor/ NFER, Nelson citado en Sacristán José Gimeno “el curriculum en la acción. la arquitectura de la práctica” en El curriculum: una reflexión sobre la práctica. Ediciones Morata/ Madrid, 1988/ p243.

Remedi Vicente, Eduardo; “Construcción de la estructura metodológica” en Aportaciones a la didáctica de la Educación Superior ENEP IZTACALA - UNAM/ México, 1979.

Riera Capella, Jorge; Lectura, lector y trabajo intelectual en RIDE CAB No 7, Vol. 14, 1986

Rodríguez Rojo, Elsa; Lenguaje y Educación en Revista Perfiles Educativos CISE/ UNAM No 34, Octubre - Diciembre, 1986 .

Ruck, H., linguistique textuelle et enseignement du français, LAL crédif/ Hatier 1980

Secretaría de Educación, Cultura y Bienestar; “Evaluación” en plan de estudios Toluca / Estado de México, Agosto de 1994

Stenhouse, Lawrence; la investigación como base de la enseñanza Ediciones Madrid - 1987

Tenti Fanfani, Emilio; “una carrera con obstáculos: la profesionalización docente” en Simposio internacional. Formación docente, modernización educativa y globalización UPN/ México Septiembre 1995

Valls Tusón, Amparo; Aportaciones de la sociolingüística a la enseñanza de la lengua en el enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua. Ediciones Paidós/ Barcelona, 1993

Van Djick, Teun A., La ciencia del texto. Ediciones Paidós. Barcelona/1987

Souchon, Michel; “ Educación y medios de comunicación de masas” en La educación en materia de comunicación op. cit., pp 380 - 381 citado en “los medios para la comunicación educativa” en La educación para los medios de comunicación comp. Roberto Aparici, UPN - México, 1993

Zermeño de la Torre, J. Francisco y Maciel Dufoo, Silvia; “Importancia de la lectura para la vida cotidiana del alumno” en Taller de lectura y redacción Editorial Mc Graw Hill, México, 1993.

Capítulo 4. Parte I

IV. El aprendizaje de la lectura y de la escritura ante el fracaso escolar

Introducción

Durante nuestro recorrido teórico - conceptual, hemos incursionado en lo epistemológico de las actuales corrientes hermenéuticas desde su multidisciplinariedad, el papel de los docentes ante las controversias metodológicas en torno a la tarea de enseñar bien o del educar y como estas contradicciones provocan fracaso escolar, aún más cuando nuestros profesores de nivel medio superior no traen las habilidades docentes para diseñar adecuadamente procesos de construcción del conocimiento.

En este nuevo y último apartado de la conceptualización, pretendemos dejar bien claro algunos planteamientos en cuanto a los nuevos sistemas de aprendizaje que no solamente sugieren; sino imponen incremento en la multiplicidad en las funciones docentes.

También, propugnan por el aumento de las renovadas exigencias metodológicas al estudiantado que están o deberían de estar incorporados ya en el proceso de la elaboración del aprendizaje de los contenidos curriculares mediante las estrategias de:

- a) recopilación de información;
- b) comprensión;
- c) análisis de textos;
- d) habilidades de síntesis.

A este respecto, Frida Díaz Barriga Arceo resalta:

“creemos que tanto la naturaleza del conocimiento mismo como los procesos genéticos de su construcción deben constituirse en objeto de estudio de la teoría curricular y ofrecernos lineamientos aplicables al diseño y conducción de planes de estudio. Este conocimientos de la forma en que los alumnos van construyendo y transformando su conocimiento involucra el poder desentrañar los mecanismos que intervienen, la forma en

que estos se generan, desarrollan y modifican los productos resultantes y potenciales de determinada etapa del ciclo vital del individuo¹²²”.

En otras palabras, dos dimensiones han sido históricamente olvidadas en los diseños, la ejecución y las evaluaciones de los planes de estudio. Se trata de:

- “a) los procesos genéticos de la construcción del conocimiento;
- b) la epistemología de las disciplinas o la naturaleza del conocimiento¹²³”

En la realidad de las instituciones educativas, se detecta muy poco interés en diseñar proyectos preventivos en torno a las habilidades de estudio para promover la conformación de un proyecto de formación por parte del estudiantado y contrarrestar los fenómenos metodológicos del fracaso escolar. En diversas escuelas, sigue vigente la tradición de inventar talleres ante altos índices de reprobación durante las evaluaciones de los semestres anteriores.

Entonces, estos talleres pueden ser calificados de curativos; ya que están diseñados como medidas institucionales para remediar situaciones graves o son meramente actividades extracurriculares tendientes a combatir los efectos de la reprobación en lugar de ser elaborados para prevenir el mal del fracaso escolar y los alumnos están preparados para pasar los exámenes con los que no pudieron cumplir adecuadamente, según las normas vigentes.

Gilda Rojas Fernández y Rocío Quesada Castillo señalan que estas autoridades olvidan que: “La formación del alumno en estrategias de aprendizaje no tan sólo ayuda a mejorar su rendimiento académico; sino también apoya el desarrollo de la comprensión, de la capacidad de síntesis y de análisis en las que se basan los procesos de pensamiento que

¹²² Barriga, Arceo Díaz Frida; “ el pensamiento del adolescentes y el diseño curricular en educación media superior” en Revista Perfiles Educativos Número54 / CISE UNAM México, Abril - Junio de 1992 p16.

¹²³ ibidem p16.

demandamos a los estudiantes cuando les pedimos que sean analíticos, críticos, creativos y seres pensantes¹²⁴”.

Entretanto, se multiplican cursos de actualización para maestros; ya que los decididos en la educación se centran en los docentes como responsables de la calidad en la formación de los educandos, en la tarea de encarar los procesos de cambio y se olvidan evidentemente de la tesis bien elaborada: “*no hay buenos estudiantes sin buenos profesores. Tampoco, existen buenos profesores sin buenos estudiantes*”¹²⁵”. Ello, independientemente de las deficiencias en estos cursos ya comentadas.

A pesar de esa situación política de acuñar responsabilidades del fracaso escolar a maestros, los investigadores del área de psicología siguen proponiendo un alumno ideal desde la filosofía del constructivismo cuyos componentes teóricos son:

- a) la psicología genética;
- b) la psicología cognitiva;
- c) la psicología social cognitiva.

En su momento, diferenciamos con Manuel de la Vega la psicología genética de la cognitiva al subrayar: “la psicología genética estudia los mecanismos genéticos que determinan el desarrollo cognitivo desde el nacimiento (*incluso antes*) hasta la adolescencia; mientras que la psicología cognitiva estudia la construcción del conocimiento mediante los procesos de la cognición” sin olvidar la influencia de lo social en este proceso¹²⁶”.

Estos elementos del constructivismo plantean grandes desafíos a los agentes educativos, desafíos ya plasmados en el DOROE que sugiere entender al educando - adolescente del nivel medio superior del Estado de México desde las vertientes de:

¹²⁴ Rojas, Fernández Gilda y Quesada, Castillo Rocío; “El aprendiz: polo olvidado en el proceso de enseñanza - aprendizaje” en Revista Perfiles Educativos, núm 55 - 56, CISE/UNAM, México, 1992. p56

¹²⁵ La cursiva es nuestra.

¹²⁶ Vega, Manuel de la; Introducción a la psicología cognitiva. Editorial Alianza, Madrid / 1994 - 7a reimpresión p 123

- a)Lo biológico;
- b)lo psicológico;
- c)lo sociológico

A toda esta pretensión de bio - psicopsicologización de la educación, le falta la perspectiva de la pedagogía institucional que agregaremos más adelante después de incluir a los orientadores en sus espacios teóricos de lucha contra el fracaso escolar y antes de plantear la metodología de nuestro estudio.

Ello, con el fin de acercarnos al complejo tema del estudiante adolescente desde las fortalezas y las debilidades de su aprendizaje con los instrumentos de las teorías constructivistas para culminar con la perspectiva que guía la metodología de nuestro trabajo.

4.1. El aprendizaje ante el constructivismo

Diversas teorías de perspectivas estructuralistas o dialécticas acuñan al aprendizaje diferentes nociones para explicar la construcción del conocimiento o las nuevas exigencias metodológicas planteadas al alumno del nivel medio superior por las innovaciones curriculares motivadas por las coyunturas de nuestro fin de milenio. Se trata de:

a)la reconstrucción conceptual que incorpora al alumno en un proceso de elaboración de la realidad propia, autoestructurante a partir de la información proveniente del medio con el fin de lograr el aprendizaje;

b)Los mapas conceptuales de Novak¹²⁷ sustentados en la visión de Ausubel¹²⁸ que conceptualiza las nuevas funciones del alumno como producción de significados

¹²⁷ Novak, Joseph D.; El constructivismo humano "hacia la unidad en la elaboración de significados psicológicos y epistemológicos" en Porlán, García y Canal (comps.). Constructivismo y enseñanza de las ciencias. Sevilla, Diada editora, p73

mediante la movilización de conocimientos anteriores para la adquisición o la integración de nuevos aprendizajes curriculares;

c) La teoría piagetiana de la equilibración basada en sistemas lógicos mediante:

- 1) la abstracción reflexionante;
- 2) las generalizaciones;
- 3) la invención de posibles y las inferencias.

Todos estos autores propugnan por un alumno autónomo con el riesgo de que caigamos en la pasividad de los maestros preocupados en promover aprendizajes significativos, la construcción del conocimiento en función de condiciones internas propias de cada alumno. Se evidencia un giro copernicano que rechaza los postulados conductistas por centrarse en el maestro y la tradición de la enseñanza verbalística cuya estrategia fue y desgraciadamente sigue siendo:

- a) lo prematuro de técnicas puramente verbales con alumnos cognitivos inmaduros;
- b) la presentación arbitraria de hechos no relacionados, sin principios explicatorios;
- c) el fracaso en la integración de nuevos conocimientos sin antecedentes previos;
- d) el uso de procedimientos de evaluación que únicamente miden la habilidad de los alumnos para reproducir ideas con las mismas palabras o en idéntico contexto a aquél en que fueron aprendidas.

Los constructivistas como Ausubel¹²⁹ y Novak¹³⁰ critican estas estrategias por obsoletas y fracasadas para proponer la presentación de ideas básicas unificadoras de una

¹²⁸ Ausubel, David "tipos de aprendizaje" en Ausubel, David. Psicología educativa. México, Editorial Trillas, 1980 Págs. 36 - 42.

¹²⁹ ibidem

disciplina antes de los conceptos más periféricos, la observación y el cumplimiento de las limitaciones generales y la exigencia a los alumnos como criterio de comprensión adecuada, de la reformulación de los nuevos conocimientos con sus nuevas palabras.

Sin embargo, la tarea esencial del proceso de aprendizaje sigue siendo del alumno. Los mecanismos analizados no dejan de ser simplemente cognitivos y el aprendizaje se da todavía por recepción y la enseñanza se concreta por transmisión.

Piaget¹³¹ se enfocó en lo biológico con su teoría de la equilibración (a desarrollar más adelante) y la epistemología genética como indagaciones de los mecanismos ontogenéticos que se movilizan para lograr el aprendizaje.

Sin embargo, otorga muy poca atención a la interacción sujeto - objeto como procesos de mediación cultural y se centra en el aprendizaje por descubrimiento que resalta la individualidad de los alumnos en los procesos de construcción o de elaboración del conocimiento.

A este respecto, el piagetiano Cesar Coll¹³² pone en evidencia las contradicciones de esta corriente que califica de aparentes en estos términos: “¿cómo sostener simultáneamente que los niños construyen su propio conocimiento y que el docente es el responsable de la enseñanza? ¿Cómo sostener al mismo tiempo que el niño es protagonista del aprendizaje y que es el docente quién debe planificar las actividades, controlar que efectivamente se orientan hacia los objetivos propuestos, velar por que no se desvirtúe la naturaleza del conocimiento que se está intentando comunicar, prever cuáles serán las reacciones de los niños frente a los problemas planteados para poder anticipar su propia intervención, evaluar lo que va sucediendo y rectificar su acción si es necesario”?

¹³⁰ ibídem p.73

¹³¹ Piaget, Jean ; “ Biología y conocimiento”, Siglo XXI Editores, Madrid, 1969

¹³² Coll, César; Constructivismo e intervención educativa: ¿como enseñar lo que se ha de construir?, Buenos Aires. FLACSO, 1993 en Debate Piaget - Vigotsky: contribuciones para replantear el debate Castorina, Antonio José y al de. Paidós, México, 1996. p97

No cabe duda que estas controversias vigentes en los sistemas educativos latinoamericanos y en el nivel medio superior del Estado de México ponen en tela de juicio todas las perspectivas de una educación de calidad cuya tasa de fracaso escolar debería de ser honradamente baja.

Por todo lo anterior y sustentándonos en el DOROE, proyecto alternativo de orientación educativa del Estado de México; nos inclinamos por un aprendizaje escolar que se conceptualiza como “proceso global de relación interpersonal que incluye alguien que aprende , alguien que enseña y la relación entre ambos¹³³”.

Esta visión vigotskiana en torno al aprender nos permite incursionar en las perspectivas psicogenéticas y cognitivas con el fin de entender al adolescente en media superior de la preparatoria anexa en sus procesos de construcción del conocimiento desde:

- a)lo biológico;
- b)lo psicológico;
- c)lo sociológico.

También, pretendemos concluir este apartado con la propuesta teórica de los interaccionistas en vista de vislumbrar sus posibilidades de aplicación en los últimos capítulos sin olvidar la importancia de lo pedagógico en todo proceso de enseñanza - aprendizaje que han arrinconado sin gran explicación en las sistematizaciones acerca de la educación, hechos contradictorios de la realidad.

4.1.1 El Aprendizaje y la Adolescencia en lo Biológico

El desarrollo humano ha sido el objeto de estudio de muchos psicólogos evolutivos o infantiles que han hecho investigaciones en torno al ser humano. Se han fundamentado en el

¹³³ Secretaría de Educación Pública, de Cultura y Bienestar; Documento Rector de Orientación Educativa... Agosto de 1995..

evolucionismo de Darwin y en algunos casos en el vitalismo bergsonian para concebir el desarrollo como:

“la transmisión de información genética que se transforma en contacto con el medio cuyo proceso de concreción permite la maduración de los órganos y del sistema nervioso y se llevan a cabo tanto en la filogenia y la ontogenia o sea antes y después del nacimiento¹³⁴”.

Además, esos estudios subordinan el aprendizaje al desarrollo después del nacimiento (la ontogenia); lo que conciben como un proceso permanente e individual del conocimiento en contraposición a la adquisición como producto de la transmisión del conocimiento.

No cabe duda que esta postura organicista y rígida puede ser calificada de reduccionista por sentar esencialmente sus fundamentos en las bases epistemológicas evidentemente biológicas y por elegir en segundo plano la influencia del entorno social sobre la evolución del individuo o de los sujetos en desarrollo.

Frente a esta situación de vacío teórico en el desarrollo humano, Vigotsky plantea: “la reconciliación de la descripción darwiniana de la evolución humana con la imagen del hombre como creador de su propio destino y de la nueva sociedad al girar su abordaje genetista en lo filogenético (desarrollo de las especies), lo sociogenético (historia de los grupos sociales), lo ontogenético (desarrollo del individuo) y lo microgenético (desarrollo de aspectos específicos del repertorio psicológico de los sujetos)¹³⁵”.

Wallon acepta este postulado vigotskyano al plantear la dialéctica entre lo biológico, lo psicológico y lo social en estos términos recuperados por Jesús Palacios: “la preocupación por las interacciones significa búsqueda constante de relaciones entre lo biológico y lo

¹³⁴ Castorina, Antonio José; “el debate Piaget - Vigotsky: la búsqueda de un criterio para su evaluación” en Piaget Vigotsky: contribuciones para replantear el debate Editorial Paidós, México / 1996 p12

¹³⁴ Oliveira, De Martín Kohl; Pensar la educación: contribuciones de Vigotsky en Piaget - Vigotsky. contribuciones para replantear el debate . Editorial Paidós, México/ 1996 .p47

psicológico, lo psicológico y lo social, entre la motricidad y la inteligencia, entre la inteligencia y la afectividad¹³⁶.

Acatando esta visión vigotskyana y walloniana con recuperación de algunas propuestas piagetianas,; visión acorde a la hermenéutica dialéctica en lo epistemológico, a lo ecológico o lo procesual en lo didáctico y lo curricular, rechazamos obviamente el individualismo en el proceso de aprendizaje demasiado vigente en la educación formal para asumir la gran responsabilidad teórico - conceptual de incursionar en lo genético de la adolescencia y de la apropiación del conocimiento desde la filo y la ontogenia de los seres humanos.

4.1.1.1 La Adolescencia y el aprendizaje en lo filogenético

De antemano, aclaramos que la filogenia constituye todos los procesos embrionarios ocurridos obviamente antes de nacer; lo que Piaget¹³⁷ califica de “desarrollo genealógico o colectivo” por consistir en la transmisión a cada individuo de informaciones genéticas para su transformación.

A este respecto, Fernández Ballesteros¹³⁸ caracteriza la adolescencia como la edad del crecimiento cuyo filogenesis nos lleva a los factores endógenos que se clasifican en las variantes de:

a) la herencia que transmite las características antropológicas de padres a hijos con grandes influencias sobre la personalidad de los sujetos;

¹³⁶ Palacios, Jesús; El pensamiento y la obra de H. Wallon en Cuadernos de pedagogía Barcelona/ España, p6

¹³⁷ Piaget, Jean; Biología y conocimiento ibídem p85

¹³⁸ Ballesteros, Fernández; “Caraterización general de la adolescencia” en La educación de los adolescentes editorial Patria, México/1979 2a edición p38

b)el desarrollo de las glándulas endocrinas concretado en la maduración biológica de la corteza cerebral identificada como sistema nervioso.

También, Piaget reconoce lo filogenético en el desarrollo de los individuos sin otorgarle gran importancia en el proceso de aprendizaje. Lo identifica como “la herencia inscrita en el cerebro y en la disponibilidad morfológica de las conexiones posibles y en la maravillosa síntesis de la DAN; lo que permite la adquisición de un tipo de conocimiento a base de formas hereditarias programadas definitivamente de antemano junto al contenido informativo como las huellas de personalidad de los padres y de sus antecedentes¹³⁹”.

En todo este bagaje biológico, los vigotskyanos agregan los elementos culturales al señalar: “En los mecanismos biológicos apoyados en lo filogenético y que están en las orígenes de las funciones naturales, hay un lugar crucial para la intervención de los sistemas de signos en la constitución de la subjetividad humana. Estos sistemas de signos son los formadores de la actividad psicológica más adelante¹⁴⁰”.

Hay que dejar bien claro que lo filogenético es considerado como condiciones internas del aprendizaje cuya infraestructura neurofisiológica y su integridad anatómica garantiza los ejercicios de memoria o las conservaciones de los esquemas y sus coordinaciones.

4.1.1.2 Lo Ontogenético de la Adolescencia y del aprendizaje

Generalmente, se considera la adolescencia como la edad del crecimiento manifestada en la maduración sexual de los sujetos entre los 11 y 16 años. Sin embargo, todo individuo crece desde su nacimiento hasta el momento que pasa a ser adulto. A este respecto, los psicólogos evolutivos se han puesto de acuerdo en adoptar la ley de los

¹³⁹ Piaget, Jean; *Biología y conocimiento*, siglo XXI editores, 1969.

¹⁴⁰ Castorina, Antonio José; “Debate Piaget - Vigotsky: la búsqueda de un criterio para su evaluación” en Piaget Vigotsky: contribuciones para replantear el debate Editorial Paidós, México / 1996 p12

estadios para explicar biológicamente los procesos ontogenéticos o el desarrollo ocurrido después de nacer.

Piaget subraya: “cada estadio se caracteriza por el surgimiento de un determinado componente estructural. Se otorga una importancia primordial a la maduración por dar cuenta del surgimiento de cada estructura. Por esta razón, los estadios como el período sensoriomotriz, el preoperacional, el de las operaciones concretas y el de las formales se relacionan (*básicamente*) con la edad¹⁴¹” desde un proceso que se cree irreversible.

Así, se subordina el aprendizaje a la irreversibilidad del desarrollo orgánico y se descarta lo filogenético como un entorno biológico sin ningún impacto sobre el desarrollo intelectual.

Este postulado de excesiva rigidez en cuanto a los estadios es duramente cuestionada sin dejar de conocer las contribuciones o las aportaciones valiosas de Piaget¹⁴² en la explicación de los patrones evolutivos típicos del surgimiento y del pensamiento a un nivel de análisis global implicando cambios en los patrones de conducta durante varios años como proceso intelectual. Sin embargo, muchos otros estudiosos subrayan todo lo que queda por hacerse en cuanto a:

a) la variabilidad del comportamiento;

b) la dificultad en el manejo del impacto sistemático de la experiencia sobre la conducta por subordinar al desarrollo;

c) los aspectos sociales y funcionales de la evolución individual por descuido relativo de los determinantes del cambio de conducta;

¹⁴¹ Rosenthal, T. L. y Zimmerman B. J.; “Cognición, cambio de conducta y aprendizaje social” tra. cast. Ramos, Fernández Angel en *Lecturas de aprendizaje y enseñanza* de Angel Pérez Gómez y Julián Almaraz (comps) Fondo de Cultura Económica, México/ 1995 2a Edición P.166

¹⁴² *ibidem* p. 167

d)la dificultad en explicar:

1)la variabilidad de respuestas ante tareas que difieren en las características estímulares con las mismas reglas subyacentes;

2)las inversiones en las secuencias evolutivas producidas como resultado de determinadas experiencias;

3)las diferencias en rendimiento conceptual a partir de los 13 años de edad aproximadamente.

Tal es la situación actual de la visión de los piagetianos. En otras palabras, no todo depende del desarrollo orgánico o neurofisiológico; ya que se relativiza “esta (*total*) dependencia al edad en cuanto a lo que se refiere al desarrollo psicológico. Sobre todo, cuando el sujeto empieza a asimilar la experiencia histórica del género humano por medio de las palabras¹⁴³”, aún más cuando se habla de adolescentes como en nuestro caso de sujeto en educación media superior.

Ante esta situación de disonancias, Vigotsky propone la dialéctica de las alternancias ontogenéticas en términos de :

a)desarrollo actual o real concebido como determinación de lo que puede hacer el sujeto por su propia cuenta, algo bien asimilado hasta algún momento del aprendizaje; lo que se acostumbra identificar mediante el diagnóstico;

b)desarrollo potencial o la adopción de estrategias adecuadas para establecer lo que el sujeto del aprendizaje puede hacer con la ayuda de otros, identificados como maestro, padre de familia, sacerdote, algún líder natural o impuesto en la comunidad;

c)desarrollo próximo vislumbrado como la distancia entre el nivel actual de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema y el

¹⁴³ Bogoyavlensky, D.N. “Aprendizaje y desarrollo” en L.S. Vigotsky, A.n. Leontiev y otros *Psicología y Pedagogía*, Madrid, Akal /1973 p.65

nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o incluso con la ayuda de un compañero capaz.

Con otros conceptos, Wallon plantea casi estas mismas alternancias al hablar de:

a) lo preponderante o la característica de alguna etapa del desarrollo biopsicológicosocial de cualquier ser humano en algún momento de su vida, sean motrices, intelectuales o afectivas;

b) las alternancias funcionales o las oscilaciones entre las manifestaciones anticipadas, identificadas como una función que se ha de establecer posteriormente y las regresiones a momentos ya superados;

c) la integración funcional como síntesis de los procesos de diferenciación y agrupamiento de lo preponderante y algunos rasgos de las alternancias funcionales dentro de una proceso realizado en forma de una dialéctica evolutiva.

Así, se reconoce el desarrollo individual como un todo cuyas partes están interrelacionadas en un proceso de construcción permanente que ocurre en un ambiente sociohistórico cuyo impacto particulariza los alcances.

4.1.2 La Dimensión Psicológica de la Adolescencia y del Aprendizaje

La visión biologista ha sido severamente criticada por las perspectivas dialécticas. Sin embargo, no ha sido totalmente rechazada. Los estudiosos de la cognición han elaborado conceptos adecuados para establecer una relación entre las estructuras orgánicas calificadas de biológicas y desarrolladas durante los procesos filo y ontogenéticos con las funciones cognoscitivas.

Además, se ha vislumbrado la fundamental importancia que tienen el pensamiento y el lenguaje en el desarrollo humano. Los piagetianos insisten fuertemente sobre la subordinación del aprendizaje a los procesos de maduración biológica y ligan la tesis del pensamiento formal con la adolescencia.

Frida Díaz Barriga ¹⁴⁴ señala que el pensamiento formal se caracteriza por:

- a) la flexibilidad,
- b) la elaboración de teorías,
- c) la concepción de mundos imaginarios,
- d) la creación de ideas originales,
- e) la ubicación de lo real dentro de lo posible.

Todo lo anterior constituyen actividades cognitivas o fenómenos mentales enfrentados con la estructura del conocimiento concebida como jerarquía de reglas entrelazadas, posibles de alcanzarse al cumplir con la labor de codificaciones y de elaboraciones sustanciales.

Gilda Rojas Fernández y Rocío Quesada Castillo citan a Ausubel para señalar: “la estructura cognoscitiva está conformada por un conjunto de hechos, definiciones, proposiciones y conceptos almacenados organizada estable y claramente¹⁴⁵” sin dejar a un lado que se lo conceptualiza como un proceso que incluye:

- a) la percepción,
- b) el razonamiento,
- c) el reconocer,
- d) el concebir,
- e) el juzgar.

¹⁴⁴ Díaz, Barriga Arceo Frida; “El pensamiento del adolescente y el diseño curricular en la educación media superior en Revista Perfiles Educativos, Núm 52. CISE/UNAM/ México, Abril - Junio de 1992 P.17

¹⁴⁵ Ausubel, David P; y Floyd G. Robinson, School Learning. An introduction to Educational Psychology. Nueva York. 1969.

Rita Vuyk subraya: “las estructuras son percepciones, recuerdos, concepciones y operaciones cuyo funcionamiento constituye su actividad¹⁴⁶”; lo que Esther Larraguivel¹⁴⁷ resalta como esquemas que permiten al individuo repetir acciones de una situación dada en una otra (*la transferencia*) mediante los procesos de:

a) la asimilación o incorporación de objetos exteriores en las estructuras biológicas,

b) la acomodación o modificación de estos esquemas llamados modelos internos para adecuarlos a las observaciones y culminar con

c) la adaptación o transformación de los estados mentales en función del medio y de su propia organización cognoscitiva para alcanzar el equilibrio continuo.

Otros investigadores insisten en que estos postulados del aprendizaje constructivista superan la tesis empírica en torno al alumno considerado como *tabula rasa* desde los tiempos de Locke para conformar una nueva perspectiva cognitiva que fundamenta tanto la visión del descubrimiento como la del aprendizaje significativo.

Sin embargo, no dejan de ser mentalistas todos estos enfoques hasta organizmicos por reducirse a lo biológico basándose esencialmente en lo ontogenético para descuidar lo filogenético (ya desarrollado) y sobre todo el impacto del medio en la conformación de un aprendizaje adecuado.

Este mentalismo se detecta cuando Piaget afirma: “la experiencia lógico - matemática o la abstracción reflexiva consiste en actuar sobre el objeto con el fin de extraer información sobre la coordinación de acciones que el sujeto ejerce sobre el objeto para construir el conocimiento cuyo proceso continuo se inicia a partir de las estructuras orgánicas

¹⁴⁶vuyk, rita; “conceptos cruciales de la epistemología en vuyk, rita. panorámica y crítica de la epistemología genética de Piaget 1965 - 1980, y. España, Editorial alianza, 1984 pp70 -98

¹⁴⁷ Larraguivel, Ruiz Esther Reflexiones en torno a las teorías del aprendizaje en Revista Perfiles Educativos núm ...

predeterminadas orientadas a la conformación de estructuras operacionales; lo que cambia todo de un estado inferior a un estado superior¹⁴⁸”.

Otros investigadores como Moeser señalan: “recientes investigaciones sobre el aprendizaje de prosa indican que la comprensión de proposiciones gramaticales implica una transformación mental de la entrada informativa¹⁴⁹”. En otras palabras, toda frase comprendida se transforma cognoscitivamente en otra antes de ser agrupada conceptualmente para ser recordada mentalmente.

Con ello, se rechaza la noción de aprendizaje lograda con la interacción permanente con el medio ambiente. Se devalúan las influencias sociales para sustentar posturas de la individualidad en los adolescentes y en el aprendizaje.

Ante esta situación de predominio de lo orgánico estrechamente relacionado con el individualismo del capitalismo vigente bajo la cobertura del neoliberalismo o de mercados comunes, los neo - piagetianos plantean el relativismo (ingenuo) para colmar las brechas entre lo social y lo psicológico; mientras que Vigotsky propone: “La interacción social y el instrumento lingüístico (el lenguaje) son decisivos para comprender el desarrollo cognoscitivo¹⁵⁰”.

Los vigotskyanos insisten en difundir la idea de un aprendizaje en interacción con el desarrollo produciendo su apertura en las zonas de desarrollo próximo en las que las interacciones sociales y el contexto sociocultural son centrales.

Todo ello resuelve los problemas de la rigidez biológica desde los postulados de la teoría histórico - social del desarrollo cuyas funciones psicológicas superiores incluyen la

¹⁴⁸ Piaget, Jean citado por Esther Ruiz Larraguivel en Reflexiones en torno a las teoría del aprendizaje en Reviste Perfiles Educativos Número 30. CISE - UNAM / México, Oct - Dic. 1986, P42

¹⁴⁹ Moeser, S.D. “Memory for meaning and wording in concrete and abstract sentences. *Journal of verbal Learning and verbal behavior*, 1973, 13, 682 - 697

¹⁵⁰ Castorina, Antonio José; *ibidem* p11

consciencia, la intención, la planificación, las acciones voluntarias deliberadas dentro de las acciones de un sujeto interactivo.

Entretanto, Henri Wallon¹⁵¹ se distancia de lo esencialmente ontogenético para preocuparse de:

- a) estudios filogenéticos o investigaciones en torno a la historia del género humano;
- b) estudios ontogenéticos o evolutivos ligados con la historia del individuo;
- c) estudios sociológicos en torno a las interacciones.

Jesús Palacios señala: “las preocupaciones fundamentales de Wallon son básicamente investigar el tránsito de lo biológico a lo psicológico relacionadas con el como los hechos psíquicos emergen de las más complejas actividades del sistema nervioso. También, son investigar el papel crucial de la intervención humana; el factor social como mediador entre las bases neurológicas y los procesos psicológicos¹⁵²”.

Con todo lo anterior, podemos atrevernos en afirmar que la actividad del aprender moviliza la integridad humana de los adolescentes hasta consistir en una tarea inalcanzable sin tener una guía preocupada por todo ello o simplemente sin tener los recursos necesarios para cumplir con lo que hoy en día se debe de promover pedagógicamente por ser una estrategia de moda: el autoaprendizaje.

4.1.2.1 Aprendizaje y fracaso escolar ante la psicología de la cognición

La homogeneización de la enseñanza - aprendizaje se mantiene vigente en las estrategias del tradicionalismo pedagógico plasmado en los planes de estudio científico - tecnológicos, burocratizados y centralizados con validez de alcance nacional sin toamr en

¹⁵¹Merani, L. Alberto; “ Psicología y Pedagogía. Las ideas Pedagógicas de Henri Wallon”. Editorial Grijalbo/ México, 1970 pp 73 - 77

¹⁵² Palacios, Jesús; “El pensamiento y la obra de Wallon en cuadernos de Pedagogía/ España, p6

cuenta las apremiantes necesidades sociales a nivel regional y local; lo que aleja todo sentido de pertinencia de los contenidos escolares, provoca desinterés en los agentes involucrados, promueve el simple cumplimiento técnico - instrumental en lo disciplinar y lo académico.

Este academicismo se liga con la transmisión con fines de memorización sin ningún impacto sobre el desarrollo del pensamiento formal en los adolescentes, dificulta los procesos de abstracción reflexionante o interacción estructurante en la construcción social del conocimiento o del saber transferible en la solución de problemas; ya que el aprendizaje se da en un ambiente de individualismo o de competencias basadas en el egocentrismo de acuerdo con el capitalismo vigente.

Este afán de homogeneización a toda costa sustentada en la unidireccionalidad de las autoridades de distintos niveles se distancia de la multidisciplinariedad hermenéutica plasmada en la psicología social cognitiva desde los puntos de encuentro entre:

- a) la psicología social;
- b) la psicología evolutiva
- c) la psicología cognitiva.

Esta evidente multidisciplinariedad de la psicología social cognitiva sirve para estudiar el adolescente y su aprendizaje desde la multidimensionalidad de lo biológico, lo psicológico y lo social en su desarrollo intelectual que se da irreversiblemente en una sociedad determinada.

No cabe duda que estos planteamientos ligados al aprendizaje social son totalmente diferentes de las teorías convencionales que estudian al adolescente construyendo el conocimiento desde una perspectiva reduccionista relacionada separadamente a lo biológico o lo psicológico centrado en un profesor técnico o funcionario del estado.

A este respecto, Ana Melendez Crespo señala: “la institución escolar (en México) actúa como emisor vocero del estado que determina, con base en planes y programas de estudio, los contenidos de los mensajes que los maestros deben de transmitir a los estudiantes Los estudiantes son evaluados por muchos maestros como seres inferiores; lo que está determinando la verticalidad del proceso¹⁵³”.

Históricamente, los procesos individuales y lineales de aprendizaje han sido fracasados en la mayoría de los casos. Las informaciones transmitidas no son asimiladas y son muy dadas a ser olvidadas; lo que tiene un impacto en una abstracción deficiente que dificulta el aprendizaje comprensivo y crítico.

Ante esta situación, los psicólogos sociales de la cognición al decir de Eugenio Garrido¹⁵⁴ oponen sus postulados básicos en términos de:

- a) el desarrollo intelectual es social; ya que nada hay humano que no sea social;
- b) el hombre se socializa en la interacción comunicativa;
- c) la presencia del otro es fundamental en nuestra vida;
- d) la comunicación se construye a partir del conflicto sociocognitivo.

Así pues, el desarrollo cognitivo de todo ser depende de los conflictos sociocognitivos que se dan en una interacción estructurante. De lo contrario, la tarea de acceder al conocimiento y al saber se queda obstaculizada para dar lugar a meras acumulaciones de información sujetas al olvido.

Como alternativas a estas múltiples problemáticas del fracaso escolar incluyendo las deficiencias en comunicación verbal, Jacques Montiel propone el intento de “reconocer la

¹⁵³ Melendez, Crespo Ana; “La educación y la comunicación en México en Revista Perfiles Educativos Núm. 5 CISE / UNAM, Abril - Mayo, 1984 p13.

¹⁵⁴ Garrido, Eugenio; “ presentación” en Psicología del desarrollo social cognitivo. Gabriel Mugny y Juan A. Pérez (Comps) Editorial Antropos/ Barcelona, 1988 cap. 10

heterogeneidad de los grupos con sus conflictos (sociocognitivos) y sus alternativas, permitir la vivencia de relaciones (igualitarias o cooperativas) otorgando la primacía al saber o al conocimiento transferible que se sirve de la información como sustento¹⁵⁵”.

Estas nuevas estrategias de desarrollo cognitivo exigen el replanteamiento de los curricula con el fin de acabar con los aprendizajes memorísticos para transformar las prescripciones de los jercas en contenidos mínimos a concretarse según las necesidades detectadas desde tres niveles de especificación:

- a) estatal;
- b) institucional;
- c) aúlico.

En este tenor, Jaume Bonafé aboga por “un diseño curricular base, elaborado por el estado con un elevado grado de apertura¹⁵⁶” sin perder su sentido de obligatoriedad; ya que todo agragado tanto institucional como aúlico deberá respetar los lineamientos o contenidos básicos ahí plasmados.

Con esto, se requiere de una nueva cultura de estudiante y de maestro sin quitarle su papel esencial de promover los aprendizajes mínimos a adecuarse dentro de proyectos curriculares de centro o Proyecto de Desarrollo Institucional, elaborados coordinadamente por directivos, profesores, alumnos y padres de familia (sectores de la comunidad, en algunos casos) conscientes todos de los problemas institucionales.

Así, los procesos cognitivos pasan a ser intrínsecamente sociales y productos o resultados de una delicada interrelación entre estrategias del procesamiento de información

¹⁵⁵Montiel, Jacques; “Utilidad de la noción del conflicto sociocognitivo en la dinámica de la construcción del saber” en psicología social del desarrollo cognitivo. Gabriel Mugny y Juan A. Pérez (Comps) Editorial Antropos/ Barcelona, 1988 cap. 10

¹⁵⁶ Martínez, Bonafé Jaume; “Proyectos curriculares y Práctica Docente” Editorial Diada Editoras. Sevilla, 1991 p9

(biopsicológico) y procesos culturales (sociales) a gran escala en vista de un aprendizaje social como satisfacción de las necesidades del entorno.

Se vislumbra en todo ello, la conceptualización de Bandura¹⁵⁷ con su determinismo recíproco que explica el funcionamiento psicológico a base de determinantes personales, conductuales y ambientales.

Wallon fue más allá en la perspectiva interaccionista al establecer una dialéctica entre “la unidad de las estructuras biológicas manifestadas en el desarrollo del sistema nervioso (lo biopsicológico), la universalidad de la estructura biológica, la adaptación particular¹⁵⁸” dentro de lo sociológico.

Martín Kohl de Oliveira aclara estos postulados (walonianos en nuestro contexto) con las ideas básicas de Vigotsky recuperadas de la teoría histórico - cultural al señalar:

“Los planos filo y ontogenéticos interactúan con las dimensiones más específicamente sociohistóricas de la vida humana en la construcción de los procesos psicológicos; ya que lo filo, lo onto, lo socio y lo microgenético se entrecruzan e interactúan generando una configuración única para cada individuo y que está en constante transformación¹⁵⁹”.

En otras palabras, se revela necesario un aprendizaje mediado por el otro para promover esta interacción walloniana entre la universalidad biológica íntimamente ligada con el desarrollo del sistema nervioso en vista de un conflicto sociocognitivo facilitado por la presencia de un mínimo de dos personas; lo que estaría plasmado en la educación con la integración de la enseñanza y del aprendizaje si se ponía en práctica.

¹⁵⁷ Bandura, A. “el determinismo recíproco” trad. Cast. Angel Fernández Ramos en Lecturas de enseñanza - aprendizaje. Editorial Fondo de Cultura Económica/ México, 1995 pp216 - 230.

¹⁵⁷ Merani, L. Alberto; Psicología y pedagogía ibidem pp 70 - 77

¹⁵⁸ Oliveira, Martín Kohl; “Pensar la educación: contribuciones de Vigotsky” en Piaget - Vigotsky: contribuciones para replantear el debate. Editorial Paidós, México/ 1996. p59.

4.2 Problemáticas de la orientación educativa ante el fracaso escolar

La fragmentación entre el proceso de enseñanza y el aprendizaje con fuertes impactos en la atomización del conocimiento ha llevado a los docentes a despreocuparse de las causas metodológicas del fracaso escolar para dejar a los orientadores la tarea de encontrar tanto las causas y las soluciones a problemas de orden:

- a)biológico;
- b)psicológico;
- c)sociológico;
- d)pedagógico.

Sin embargo, las autoridades educativas - en el peor de los casos - han otorgado plazas a maestros de diferentes ramas del conocimiento para atender las funciones multidisciplinares de la orientación educativa. En el mejor de los casos, han contratado comúnmente a puros psicólogos para atender estas ya mencionadas funciones sin proponerles un proyecto institucional de intervención global en contra del rezago educativo.

En cuanto a los alumnos, cursan los niveles educativos sin ningún proyecto de formación mucho menos coherente manteniendo el interés en cumplir con las exigencias de la diplomocracia o la meritocracia basada en la instrucción en lugar de velar por disfrutar de su juventud para acceder a una educación de calidad.

Entretanto, se practica la orientación educativa dentro de una polisemia, una dispersión conceptual que provoca confusión teórico - epistemológica al momento de tomar posturas orientadas a fundamentar las intervenciones ligadas a labor de rebatir el rezago escolar y contribuir a la elevación de la calidad de la educación.

A este respecto, José Nava Ortiz¹⁶⁰ cita una encuesta realizada por la Asociación Mexicana de Profesionales de Orientación (AMPO) aplicada durante los años 1990 -1991 para resaltar las deficiencias detectadas en este campo de la educación en términos de:

a)disciplina;

- 1)desintegración teórico - práctica;
- 2)dispersión conceptual;
- 3)desviación empírica;

b)el orientador

- 1)despersonalización gremial;
- 2)desactualización profesional;
- 3)desproporción laboral.

c)los programas

- 1)desarticulación curricular;
- 2)desvinculación contextual;
- 3)deficiencias de evaluación.

Frente a esta situación que hemos calificado de caótico, nos atrevemos en este trabajo recepcional delimitar nuestro cuadro teórico - conceptual para facilitar nuestra comprensión del fracaso escolar en el momento de adentrar en la multidisciplinariedad de la práctica educativa en el ámbito de la orientación escolar.

Para cumplir con este cometido, nos hemos propuesto vislumbrar la complejidad del campo desde tres grandes vertientes en relación dialéctica que son lo siguiente:

¹⁶⁰ Nava, Ortiz José; la orientación educativa en México. Documento base / Asociación Mexicana de Profesionales de Orientación. México / Julio de 1993, p8.

- a) el fracaso escolar en lo teórico - conceptual de la orientación educativa;
- b) las causas teórico - metodológicas del fracaso escolar;
- c) modalidades de intervención institucional.

Con estos tres ejes explicativos y descriptivos adoptados a la luz de la hermenéutica dialéctica, no pretendemos cubrir todos los ámbitos de análisis que incluye este tema tan discutido sin registrar todavía grandes conclusiones.

Sin embargo, nos permitimos creer que este cuadro temático sirva para abrir nuevos horizontes dentro de las perspectivas en debate dentro de este importante campo educativo, descuidado por cierto, que es la orientación educativa.

4.2.1 La orientación educativa conceptualizada ante el fracaso escolar

Muchos investigadores participantes en el Segundo Congreso Nacional de Investigación Educativa después de revisar 876 documentos sobre esta temática concluyeron que la orientación ha sido una práctica cuya multidisciplinariedad en cuanto a los enfoques y su multidimensionalidad permite definiciones múltiples.

Esta breve y única característica deja entrever que los orientadores pueden o están actuando empíricamente cuando no requieren urgentemente convincentes elementos epistemológicos para fundamentar su ejercicio profesional metido en una dispersión conceptual.

Sin embargo, queremos y pretendemos reconocer la orientación como una práctica científica en vista de las formas de intervención sintetizadas por Teresita Bilbao¹⁶¹ y el intento de tipologización de este campo realizado por el AMPO.

¹⁶¹ Bilbao, L. Teresita; "Los modelos de orientación vocacionales dominantes en México". Tesis de Maestría. México Universidad Iberoamericana / 1986

En este orden de ideas, José Roig Ibañez¹⁶² subraya que la orientación es un proceso que implica actuaciones coherentes, sistemáticamente formuladas y que se ofrecen a lo largo del proceso de formación cuyos objetivos se resumen en:

- a) la plena maduración del sujeto en lo biológico;
- b) su personal bienestar en lo psicológico;
- c) su plena integración en la comunidad en lo sociológico.

No cabe duda que lo pedagógico subyace a todo este proceso de formación apoyado por una orientación estructurada por sus formas de intervención hacia los orientandos y calificada por cuestiones didácticas de:

- a) personal;
- b) escolar;
- c) profesional.

En nombre de la AMPO, José Nava Ortiz define la orientación como “disciplina que estudia y promueve durante toda la vida las capacidades pedagógicas, psicológicas y socioeconómicas del ser humano con el propósito de vincular armónicamente su desarrollo personal con el desarrollo personal y social del país¹⁶³”. Así, la AMPO asume una reconceptualización semántica, epistemológica y filosófica de este campo multidisciplinario de la educación.

Obvio es aclarar que nuestro trabajo en torno al fracaso escolar se limita a la orientación escolar conceptualizada como “área institucional cuyo objetivo primordial

¹⁶² Roig, Ibañez, José; “En torno al concepto de orientación” en Fundamentos de la orientación escolar y profesional Ediciones Anaya/2. Madrid, España pp 28 -29

¹⁶³ Nava, Ortiz José; *Ibidem*, p 48.

consiste en lograr la adaptación del alumno en la institución para su mejor desempeño académico dentro de las mejores condiciones institucionales¹⁶⁴”.

En otras palabras, la orientación escolar constituye el nodal o el eje de encuentro entre la psicología y la pedagogía, entre la didáctica como teorías explicativas y descriptivas de los procesos de enseñanza - aprendizaje y la pedagogía como teoría y práctica de la educación incluso entre economía y pedagogía en cuanto a la relación de la educación con el mercado laboral.

En toda esta multidisciplinariedad, entra el fracaso escolar con su polisemia que hemos estructurado en problemáticas educativas diferenciadas por niveles de dificultad en términos de soluciones adecuadas.

Para promover el entendimiento de los conceptos que integran el fracaso escolar, Martha Viesca Arrache diferencia el rendimiento escolar del aprovechamiento académico tan confundido en nuestro medio educativo al señalar:

“rendimiento es la deficiencia o la calidad en términos de la eficacia de la educación atribuida solamente al alumno sin considerar todo el proceso creado en torno a este alumno que conlleva una calificación numérica obtenida como producto al final del ciclo escolar¹⁶⁵”; mientras que el aprovechamiento académico constituye “un proceso cualitativo que retoma todos los elementos subjetivos dados o creados a lo largo del proceso de enseñanza - aprendizaje y que permite reflejar (comprender y criticar) la calidad de la educación impartida¹⁶⁶”.

Así, el aprovechamiento académico conlleva una evaluación cualitativa del proceso de enseñanza - aprendizaje cuya inclinación gráfica a la baja constituye un signo de alerta en

¹⁶⁴ Roig, José Ibañez; *ibidem* p45

¹⁶⁵ *ibidem* p32

¹⁶⁶ *ibidem* p23

cuanto a la deserción concebida como retiro (baja) temporal o definitiva situada a un paso del fracaso escolar.

Galán Giral, Ma Isabel y Dora Elena, Marín Méndez¹⁶⁷ definen el fracaso escolar como situaciones problemáticas que provocan el no cumplimiento de los objetivos del proceso de enseñanza - aprendizaje. Estas situaciones son:

- a) el bajo aprovechamiento académico;
- b) la reprobación escolar;
- c) la deserción temporal o definitiva;
- d) el fracaso escolar.

Entonces, se revela demasiado utópico que las intervenciones en contra del fracaso escolar como una multidimensional problemática institucional sean ocasionales, curativas y a cargo de un solo profesional cuyas funciones son calificadas a la vez de técnicas o pedagógicas y administrativas con unas jerarquías que se culpan en superposición hasta dejar toda la crítica al alumno según el modelo que calificamos de biopsicológico o científico en lenguaje de Teresita Bilbao.

En el mejor de los casos, se integran la enseñanza y el aprendizaje al análisis de los fracasos escolares desde la conceptualización del modelo que calificamos de pedagógico en lugar de integrar todos los sectores de la institución en un proyecto institucional desde un modelo que adjetivamos sociopedagógico o desarrollista sistémico - dialéctico.

¹⁶⁷ Galán, Giral Ma Isabel y Marín, Méndez Dora Elena; "Marco teórico para el estudio del rendimiento escolar. Evaluación del currículum" en Revista Perfiles Educativos núm. 27 - 28. Cise / UNAM, 1985 pp 26 - 45.

4.2.2 Las causas teórico - metodológicas del fracaso escolar

Es bien sabido que los fenómenos del fracaso escolar en sus diferentes manifestaciones pueden ser originados en lo sociocultural, lo académico en términos de planes y programas de estudio con contenidos distanciados de las necesidades locales, los procesos de aprendizaje inadecuados evidentemente deficientes ... etc y en lo individual como puede ser el desinterés, la falta de un proyecto coherente de formación o un historial académico de por sí no prometedor ...etc.

Sin embargo, en lo que respecta a lo metodológico del fracaso escolar numerosos investigadores de diversas instituciones preocupadas por la orientación educativa detectaron en 876 documentos de investigación capturados, que el bajo o el alto aprovechamiento académico puede ser provocado por:

- a) el perfil cognoscitivo y socioeconómico del estudiantado;
- b) hábitos y técnicas de estudio como estrategias de aprendizaje;
- c) la organización escolar;
- d) problemas de lenguaje;
- e) centralización de los servicios educativos;
- f) improvisación en la formación de los docentes en medio superior y superior.

La revisión cuidadosa de cada una de estas causas exclusivamente académicas o metodológicas pone en tela de juicio la distribución de la culpa de la jerarquía a los subalternos hasta recaer sobre el alumnado. Ello, sin que estos investigadores del II Congreso de Investigación Educativa pretendieran haber agotado todas las posibles causas; ya que puntualizan claramente:

“La subcomisión de Orientación Educativa realizó su trabajo con demasiadas limitaciones económicas que impidieron a sus integrantes cumplir con las tareas de acudir

personalmente a cada entidad para facilitar la entrega oportuna de la información ... además, la subcomisión funcionó bajo las características de un trabajo eminentemente voluntario sin apoyo económico, sin descarga de trabajo por parte de las instituciones a las que pertenecían sus integrantes. Así no fue factible incorporar todo lo que posiblemente hayan realizado los orientadores de toda la república¹⁶⁸.

Sin embargo, afirman haber hecho un trabajo de calidad cuyos resultados reflejan de manera sustantiva y significativa el diagnóstico de la investigación en el campo de la orientación educativa con todas las limitantes existentes.

4.2.3 Modalidades de intervención en la orientación escolar

Más allá de los grandes discursos pedagógicos que giran en torno del alumno, los políticos de la educación no dejan de centrar sus polos de atención en el maestro al recomendar y facilitar a las autoridades de los planteles educativos de los planteles educativos la permanente organización de cursos de actualización sin afectar las horas - clases; mientras que los orientadores se preocupan por remediar problemáticas relacionadas con la baja calidad educativa y la deserción escolar.

A este respecto, Rocío Quesada Castillo subraya: “los programas de formación de profesores, sumamente necesarios en las condiciones actuales del proceso de enseñanza - aprendizaje, se vislumbran insuficientes para resolver dificultades , mejorar la calidad y el rendimiento de los alumnos ; ya que estas medidas consideran un polo del proceso indivisible de la enseñanza (que recae primordialmente en el profesor) y el aprendizaje (a cargo de los alumnos); se preocupan sólo por el maestro, por desarrollar las habilidades docentes¹⁶⁹”.

¹⁶⁸ Calvo, López Mónica ; Grimaldi, Verónica y al; Orientación educativa. “La investigación educativa en lo ochenta, perspectiva para los noventa” en 2o Congreso Nacional de Investigación Educativa/ cuaderno núm. 18. 1992 p25.

¹⁶⁹ Quesada, Castillo Rocío; “los alumnos desean aprender a estudiar” en Revista Perfiles Educativos núm.52 CISE/UNAM/ México, Junio - Octubre 1992 p31

Así pues, no basta con tener orientadores que analizan situaciones individuales de cada alumno nada más cuando reprueba. No basta que las autoridades institucionales propongan ocasionalmente talleres organizados por los maestros que han tenido reprobados cuya metodología sigue siendo la misma para abatir el rezago institucional a base de intervenciones curativas en lugar de ser preventivas y altamente coordinadas.

Gilda Rojas Fernández y Rocío Quesada Castillo¹⁷⁰ resaltan que estos cursos cortos aislados y ajenos al plan de estudios (sin valor co - curricular mucho menos curricular) son insuficientes para desarrollar habilidades intelectuales o procesos superiores de pensamiento. Además, provocan de todos modos:

- a) bajas calificaciones con maestros que evalúan la memoria;
- b) la aprobación de las materias reprobadas por seguir con la memorización;
- c) la deserción escolar por no garantizar la supervivencia en la escuela o la superación de los obstáculos a la comprensión, la reflexión y la crítica.

Sin embargo, estos proyectos curativos siguen vigentes en diferentes instituciones de los niveles medio superior y superior cuando no son de castigo como el proyecto de regulación del pase automático de la UNAM. A pesar de no arrojar resultados alentadores, estos programas curativos siguen siendo aplicados sin ninguna evaluación en cuanto a sus alcances para saber las necesidades o no de reformarlos.

Entretanto, las instituciones educativas no dejan de tener un departamento de orientación educativa con maestros o psicólogos nombrados como técnico - administrativos con funciones múltiples que obstaculizan su verdadera actividad de coordinación de proyectos de participación de todos para enfrentar el fracaso escolar.

A este respecto, José Roig Ibañez señala: “los departamentos de orientación escolar o los servicios intraescolares de orientación constituyen la unidad organizativa fundamental en

¹⁷⁰ *ibídem* p. 59

que se estructura pedagógicamente todo centro escolar o docente. Por ello, estos servicios deben disimular los errores del centro o suavizar los altercados con las familias porque se sienten implicados en el sistema global del contexto educativo¹⁷¹.

En los casos prácticos de intervención dentro de esta modalidad global de departamentos intraescolares, los estudiosos en orientación educativa se han puesto de acuerdo en diferentes escritos para calificarla (esta intervención) de:

a)directivo o prescriptivo caracterizada por la imposición de las estrategias presentadas en términos de hábitos y técnicas de estudio según los postulados del modelo biopsicológico,

b)no directivo o consultivo con el predominio de la libre decisión personal y el total respeto a sus motivos en cuanto a las participaciones o no en estos cursos cortos aislados; lo que permite responsabilizar al orientado de sus fracasos o éxitos conforme a los postulados de Carl Rogers ubicados en el modelo clínico o psicopedagógico;

c)mixto relacionado con la co - responsabilidad de todos los agentes educativos a nivel institucional ante las problemáticas del fracaso escolar; lo que es acorde a las propuestas del modelo dialéctico.

Ante las críticas hechas a los servicios intraescolares a causa de sus multidimensionales limitantes, se revela necesario que se considere una evaluación de sus alcances y sus deficiencias tendiente a adoptar las posturas de la etapa dinámica que considera todas las influencias socio - institucionales en torno a los procesos educativos con impactos sobre el aprovechamiento académico sin que algún sector deje de compartir los resultados de la enseñanza - aprendizaje en términos de baja o alta calidad educativa.

¹⁷¹ ibidem pp 21 -22

4.3 La Escuela burocrática ante la pedagogía institucional

Casi ya un siglo desde que diversos sectores de la comunidad científica de diferentes partes del mundo critican la pedagogía tradicional o la burocrática por sus innumerables deficiencias metodológicas y sigue siendo vigente en los sistemas de educación formal.

Dentro de esta perspectiva pedagógica, la escuela se caracteriza como una estructura de directivos, maestros y alumnos regidos por normas atinentes a distintas obligaciones que representan la institución interna; mientras que las autoridades imponen sus planes y programas de estudio desde una pesada burocracia externa.

Georges Lapassade¹⁷² cita al sociólogo alemán Max Weber para definir la burocracia como un sistema de administración que tiende a la racionalidad integral cuyos rasgos esenciales se resumen en distintas vertientes como:

a) competencias de la autoridad ordenadas por reglas fijas que son determinantes en las atribuciones de funciones cuyas aplicaciones pueden llevarse a cabo con medidas de coerción desde lo más simple hacia lo más riguroso;

b) la jerarquización dentro de los niveles de dirigencia burocrática;

c) la importancia de los documentos escritos en las comunicaciones intraburocráticas como las notas, los circulares ... que exigen el servicio de un ejército de secretarías;

¹⁷² Lapassade, Georges; "grupos, instituciones y organización. la transformación de la burocracia Gauthiers - Villars / Paris, 1970. (Trad. Castellana en Granica, 1977, p35

d) la importancia de una formación profesional rigurosa comprobada a través de los exámenes en los reclutamientos;

e) la obligación de todo funcionario de consagrarse a tiempo completo a las actividades administrativas;

f) el acceso promovido mediante conocimientos técnicos;

Todo ello requiere que la institución - al decir de Jorge Barajas Medina¹⁷³ - tenga:

a) un objetivo;

b) una división social del trabajo;

c) una jerarquía.

La aplicación estricta de estos principios debería de impactar positivamente sobre los procedimientos de reclutamiento del personal administrativo y académico ante los compradrazgos vigentes en la asignación de plazas, sobre las estrategias de evaluación institucional que permitiría analizar los logros y las limitaciones para ir corrigiendo los errores en la ejecución de los planes y programas de estudio.

Sin embargo, se ha hecho todo lo contrario. Al respecto del verticalismo pedagógico, nos parece demasiado revelador que las reflexiones en torno a las prácticas se realizan lejos de la pedagogía concebida como ciencias de la educación.

Las autoridades educativas psicologizan los sistemas de educación, contratan a psicólogos o a normalistas cuyos planes y programas descuidan lo pedagógico y el campo de investigación olvidando obviamente la oficial conceptualización bio - psicosociológica del adolescente plasmada en el plan de estudios vigente y el DOROE.

Reclutan a maestros universitarios de diferentes áreas del conocimiento sin ningún proyecto coherente de formación didáctica mucho menos pedagógica. Otorgan autoridad

¹⁷³Barajas, Medina Jorge; "curso introductorio a la administración" .Editorial Trillas, México, 1989 - 2a edición pp 90 -91

moral a centros de investigación conformados de universitarios sin contemplar a un pedagogo en la mayoría de los casos. Todo ello contribuye a un mal entendimiento de los problemas educativos y conlleva al fracaso escolar por disponer de dirigentes que no han querido profundizar en temas de educación.

La presencia de tantos científicos en educación y sobre todo de los psicólogos especializados en el estudio del individuo ha orientado las discusiones en torno a la enseñanza - aprendizaje al reducido espacio de las aulas donde interactúan simplemente maestros y alumnos cuyo polo a culpar es el maestro cada vez que los procesos de formación arrojan resultados desalentadores al igual que el alumno que recibe siempre la última gota de las acusaciones.

Estos resultados ligados al fracaso de la educación formal en todos sus sentidos llevó a Jesús Palacios a citar a Celestin Freinet¹⁷⁴ para afirmar que los grandes movimientos pedagógicos de los fines de siglo XIX y los inicios del XX han fracasado por que:

“nunca los movimientos renovadores han partido de la base, de los maestros mismos o de los trabajadores de las escuelas populares. Montessori y Decroly eran médicos. Los teóricos de Ginebra eran psicólogos y pensadores. Dewey era filósofo ... Dejaban las tareas prácticas a los técnicos de base, quienes por falta de organización, de instrumentos y de técnicas no logran convertir sus sueños en realidad. Eran grandes revolucionarios alejados de las contingencias de la práctica pedagógica”.

Así pues, los maestros no dejan de ser transmisores del conocimiento a pesar del giro científico y copernicano hacia los intereses de los alumnos. Al contrario, unos pasan a ser pasivos en el mejor de los casos. A este respecto, Michel Lobrot¹⁷⁵ caracteriza la escuela burocrática o tradicional por:

¹⁷⁴ Freinet, Célestin; “Técnicas Freinet de la Escuela Moderna”. Siglo XXI Editores. México/ 1973 p8 en La Cuestión Escolar, Editorial Laia. Barcelona. 1989 pp 89 - 125

¹⁷⁵ Lobrot, Michel; “La pedagogía institucional”. Gauthiers Villars /Paris, 1966. pp 202 - 204, 222, 225 (Trad. Española: La Pedagogía Institucional. Humanitas, Buenos Aires, 1976. pp 264 - 269, 287 -289.

- a) la evaluación de alumnos según su eficiencia formal;
- b) el conformismo al programa;
- c) la obediencia;
- d) el éxito en los exámenes.

Lo anterior ha tenido como impactos inmediatos la angustia, la pasividad y la inercia, la dificultad en la auténtica aculturación, la dificultad ante una eficaz formación profesional como se está viviendo en muchas ramas del conocimiento.

Frente a todos estos desafíos, los actores de la práctica pedagógica y otros estudiosos en contacto con la base como Georges Lapassade y René Lourreau¹⁷⁶, Michel Lobrot¹⁷⁷, Fernando Oury y Aïda Vazquez¹⁷⁸ han propuesto las estrategias ligadas a la pedagogía institucional que requieren la participación de todos los agentes involucrados en la educación formal en la tarea de la búsqueda permanente de la calidad ante el fracaso escolar.

4.3.1 Los Fundamentos de la pedagogía institucional

La integración de los diferentes enfoques de la renovación pedagógica llamados Escuela Nueva, Activa y Moderna se da en la pedagogía institucional como una alternativa a la perspectiva tradicional o la burocrática.

Dentro de este institucionalismo, se hacen estudios más allá del aula o sea sobre los grupos concebidos como una “unidad básica donde se sitúa la práctica socioanalítica de las intervenciones institucionales” sobre la organización o “la estructura burocrática donde se lleva a cabo las mediaciones entre la sociedad civil y el estado”, sobre las instituciones o “el

¹⁷⁶ Lapassade, Georges y Lourreau, René; Las claves de la sociología Laia/ Barcelona, 1973.

¹⁷⁷ Lobrot, Michel; Priorité a la educación Payot/Paris, 1973

¹⁷⁸ Vazquez, Aïda y Oury, Fernando; de la classe coopérative à la Pédagogie Institutionnelle. Payot/ Paris. 1971

conjunto de lo instituido concebido como aparato jurídico del estado donde se aplica la fuerza de la ley sobre lo instiuyente¹⁷⁹” o lo exigido por los integrantes de las instituciones.

Así pues, la comprensión y la valoración de estos diferentes niveles institucionales con influencias diversas exigen conocimientos multidisciplinarios relacionados con lo psicológico subyacente a la sociopedagogía cuando no son de otra índole todavía más diversa.

De hecho, la pedagogía institucional cumple con los principios de una sociopedagogía que rechaza las nociones del alumno - objeto característico del modelo tradicional y las del maestro ausente característico del modelo de la Escuela Nueva para plantear:

- a) una educación basada en la vida social de los grupos apropiados;
- b) el giro de una educación individualista orientada hacia el competir a una educación solidaria orientada hacia la ayuda mutua y la cooperación;
- c) la reivindicación de un papel abiertamente político para las escuelas;
- d) la utilización del psicoanálisis, la psicología de los grupos y la psicoterapia al análisis institucional;
- e) la recuperación de la experiencia Yugoslava de las cooperativas y de la autogestión sustentada en la renovación de la corriente libertaria de los sesenta's;
- f) la intersubjetividad mediada por el objeto del contenido”.

En todo ello, se vislumbran los elementos de psicología relacionados con la pedagogía institucional que Jesús Palacios fundamenta al referirse a:

- “a) la corriente renovadora o la escuela moderna de Celestin Freinet;

¹⁷⁹ Lapassade, Georges; “Groupes, Organisations et institutions”. Gauthiers - Villars/Paris, 1970. (Trad. Castellana en Granica, 1977)

- b) las experiencias comunitarias infantiles realizadas en Hamburgo por Summerhill;
- c) la nueva teoría de los grupos de Lewin;
- d) las influencias de las teorías psicoanalíticas de Freud con sus seguidores y la psicoterapia institucional;
- e) la no - directividad pedagógica de Carl Rogers;
- f) la crítica a la burocracia y al descubrimiento;
- g) el análisis de las instituciones en términos de poder y de lucha contra el verticalismo en lo pedagógico¹⁸⁰.

Estos múltiples enfoques de la pedagogía institucional fueron distribuidos en dos grandes corrientes identificadas como la perspectiva libertaria o la autogestionaria cuya conceptualización gira en torno a la libertad del alumno, cuyos autores de referencia son Roger Coussinet¹⁸¹, Georges Synders¹⁸² y Michel Lobrot¹⁸³; la cogestionaria basada en la libertad limitada a la institución representada por un maestro con la autoridad necesaria y cuyo autor de referencia es Celestin Freinet¹⁸⁴.

4.3.2 La perspectiva libertaria a debate y las alternativas pedagógicas

La intelectualidad o el desarrollo cognoscitivo relegada en segundo plano ante la libertad dotada de responsabilidad del alumno ya capacitado para asumir su autoformación resume los grandes principios de la perspectiva autogestionaria que abarca también la no - directividad de Carl Rogers.

¹⁸⁰ Palacios, Jesús; "Las pedagogías institucionales" en La Cuestión Escolar. Laia/Barcelona, 1989 pp 247 - 256.

¹⁸¹ Coussinet, Roger; "le travail par groupes" en les sciences de l'éducation. Pour l'ère nouvelle, Editorial Cerf / Paris. 1949.

¹⁸² Synders, Georges; pédagogie progressiste. PUF / Paris, 1971

¹⁸³ Lobrot, Michel; la pédagogie institutionnelle. L'école vers l'autogestion. Prologue de J. Ardoino / Gauthiers - Villars, Paris - 1966, pp212 - 219.

¹⁸⁴ Freinet, Célestin; la educación por el trabajo. Fondo de Cultura Económica / México. 1974

En esta pedagogía vivencial de la libertad y de la responsabilidad, cabe sin dudas dentro de los enfoques de la Escuela Nueva centrados en el alumno que invitan al maestro a neutralizarse en la conducción de los procesos de enseñanza - aprendizaje para plantearse el trabajo individual y/o por grupos, tal como lo propone la teoría psicológica de Jean Piaget ligada al aprendizaje por descubrimiento.

A este respecto, Roger Coussinet apunta: “el maestro que introduce el trabajo por grupos decide, por este hecho, el no enseñar más Renuncia a sus prerogativas de elección, decisión control, evaluación, notación clasificación... etc. Los alumnos tienen toda la libertad en materia de agrupación, organización, reorganización y gestión del grupo, de sus actividades, de iniciativa y de la palabra¹⁸⁵... etc.

Carl Rogers insiste en que “el desarrollo de la persona y en concreto el cognoscitivo pueden efectuarse en buenas condiciones solamente si la ayuda que recibe no viene acompañada por ningún tipo de actividad¹⁸⁶”; lo que culmina con la autoevaluación.

Estas responsabilidades de aprendizaje o estas nuevas funciones tanto del maestro que del alumno requieren de un nuevo concepto de estudiante; tal como lo hemos venido subrayando cuya formación en la cooperación implica flexibilidad, convivencia, el arte de escuchar como actividades imperantes y recurrentes.

Michel Lobrot aclara todavía más al señalar que “la renuncia a la autoridad (intelectual o institucional), al poder y a la palabra da al alumno la posibilidad de tomar la iniciativa. Posibilita entrar en relación con los otros miembros del grupo, establecer vínculos con ello, algo que permite la Educación¹⁸⁷”

Sin embargo, la no - directividad tiene escollos. Constituye un giro copernicano que va del maestro al alumno sin establecer ninguna integración. Se corre el riesgo de que los

¹⁸⁵ Coussinet, *ibidem* / p. 33

¹⁸⁶ Rogers, Carl; *liberté pour apprendre*. Bordas / Paris, falta el año p71

¹⁸⁷ Lobrot, Michel; *priorité a la éducation*, Payot Paris, 1973, p196.

maestros dejan de asumir su tradicional responsabilidad didáctica de la construcción del conocimiento para hacer del alumno el responsable de todo el proceso comprometiéndose nada más a una evaluación periódica o sumativa que responde a una exigencia institucional mas no formativa como debe de ser.

Todo ello sin que los alumnos tengan el sentido de la responsabilidad del aprendizaje; lo que cambia la libertad en un desorden pedagógico sin relación con los mínimos contenidos curriculares que se deben de alcanzar en un plazo rígidamente predeterminado por una estructura burocrática externa.

Louis Not subraya: “la escuela tiene unos contenidos que debe de procurar que se dominen. Esto mismo es lo que la define. Si abandonase tales objetivos (específicos de la educación); ya no se tendría necesidad de ella. Además el alumno necesita una autoridad intelectual que funcione como centro de referencias, de evaluación, de oposición y de apertura sin caer en dogmatismo, ni autoritarismo. Se admite la discusión, la negociación, el conflicto (sociocognitivo) sin posponer los objetivos cognoscitivos para procurar el ejercicio de la libertad del alumno¹⁸⁸”.

Estas críticas han influido por su sustento en los partidarios de la no - directividad y de la autogestión que llegaron a concebir el maestro como animador facilitador o monitor dentro de un grupo de diagnóstico incluso como testimonio atento en sus preocupaciones profesionales de evitar accidentes o incidentes con el medio, poniendo a disposición del grupo (todos los alumnos)la documentación necesaria.

Además, sirve de consejero de organización, modelos, ideas, informaciones haciendo síntesis y clarificaciones de situaciones. Sin lugar a dudas, caben en esta actitud magisterial la directividad y la no - directividad temporal. Sin embargo, consideramos que el papel del maestro en el aula se queda todavía muy restringido.

¹⁸⁸ Not, Louis; educación en segunda persona y sociopedagogía / cap tercero en “la enseñanza dialogante. Biblioteca de pedagogía”. Editorial Herder / Barcelona, 1992, pp 50 - 67.

Freinet¹⁸⁹ en Francia y Paulo Freire¹⁹⁰ en América Latina fueron más allá para superar la pedagogía de la libertad dotada de la responsabilidad sustentada en la autogestión al proponer una pedagogía de liberación dotada de una amplia participación institucional de corte individual y colectivo en interacción dialéctica otorgándole papeles específicos tanto al alumno que al maestro. Así, el nuevo papel del maestro consiste en:

a) perfeccionar sin cesar individual y cooperativamente (en colaboración con los alumnos y otros sectores de la institución) la organización material y la vida comunitaria de la escuela;

b) permitir a cada uno que se integre al trabajo - juego que responde al máximo a sus necesidades y tendencias vitales;

c) dirigir ocasionalmente sin roña ni gruñidos inútiles a los (pequeños) trabajadores en dificultad;

d) asegurar en la escuela el reinado soberano y armonioso del trabajo”.

Ya, las razones no se limitan a las aulas y las culpas ya no las cargan los alumnos y los maestros indiscriminadamente. Los éxitos o, en su caso, las fallas ligadas al fracaso escolar desbordan las cuatro paredes para ir a debate en la vida comunitaria en general.

Con esta nueva estrategia autogestionaria, Ezequiel Ander - Egg resalta las finalidades de “desburocratizar las estructuras educativas y de implicar a todos en la responsabilidad del buen funcionamiento de las instituciones escolares; desatar procesos de participación mediante la estimulación del conjunto para lograr mayores niveles de expresión y de creatividad¹⁹¹”.

Esta desburocratización gira en torno a los tres grandes pivotes recuperados de los aportes de la UNESCO basadas en las perspectivas de la educación liberadora mediante la

¹⁸⁹ Freinet, Célestin; “la educación por el trabajo”. Fondo de Cultura Económica / México, 1974. p 292.

¹⁹⁰ Freire, Paulo; Acción cultural para la libertad. Editorial Tierra Nueva / Buenos aires, 1975

¹⁹¹ Ander - Egg, Ezequiel; “Hacia una pedagogía autogestionaria”. Editorial Humanitas/ Buenos Aires, 1989

gestión estructurada en la humanizante, la dialogal, la conscientizadora, la crítica o la problematizadora que se conceptualiza en el aprender a ser o desarrollo de la personalidad en lo psicológico, aprender a aprender (Novak) en lo cognitivo y el aprender a hacer en lo sociológico.

4.3.3 Las implicaciones escolares de la pedagogía institucional

Nuestro marco explicativo tanto epistemológico que conceptual, basado en una criticidad constructiva en torno a la lectura y a la escritura en el fracaso escolar que hemos considerado como antecedente de la delincuencia juvenil por no permitir al fracasado una vida digna en nuestras sociedades democráticas, se ha girado en torno a 5 grandes teorías :

a)la curricular estrechamente relacionada con los planes y programas de estudio en todos sus términos;

b)la didáctica comúnmente identificada como metodología de la enseñanza tradicionalmente ligada a la instrucción;

c)las psicológicas ligadas al estudio del aprendizaje concebido a la vez como un proceso individual y colectivo ocurrido en la educación formal;

d)la sociocultural o la multidisciplinaria que hemos encajado en la perspectiva dialéctica sistémica en torno al fracaso escolar históricamente a cargo de los orientadores educativos;

e)la institucionalista de los procesos educativos que cabe dentro de la sociopedagogía.

Toda esta conceptualización estructurada en una multidisciplinariedad acorde a la hermenéutica fue integrada dentro de lo que consideramos como la práctica pedagógica al igual que la didáctica factible de subdividirse en diferentes componentes como:

- a) la programación de la enseñanza;
- b) los objetivos educativos y curriculares;
- c) los medios técnicos y sus usos didácticos;
- d) las prácticas de evaluación;
- e) las relaciones maestro - alumno ... etc.

Todo lo anterior nos ha servido para sustentar un marco regularmente convincente la integración de la enseñanza y del aprendizaje ante el fracaso escolar. Sin embargo, las nuevas propuestas pedagógicas relacionadas con los diferentes enfoques de la Escuela Nueva y Activa se han dado la tarea de distanciar teóricamente las actividades de enseñanza de los procesos complejos de aprendizaje para promover un giro demasiado criticable de la pasividad del alumno a la del maestro sin tomar en cuenta los distintos riesgos que ello puede encauzar.

En esta pedagogía por demás puérocéntrica, se ha detectado un psicologismo a calificarse de absurdo cuando no biologismo o reducido a procesos biológicos que subordinan la enseñanza al aprendizaje o a la simple aplicación de la psicología en el aula por la pretensión de muchos investigadores positivistas en educación de concebir al maestro como un técnico; lo que Jean Brun ubica en la corriente del aplicacionismo, cuyos aspectos son:

- “a) deducción de la psicología genética las consecuencias inmediatas de la enseñanza para su aplicación directa en el aula;
- b) estudio exclusivo del funcionamiento cognitivo y descuido de los contenidos;

c) definición de la investigación sobre la enseñanza dentro de la psicología (exclusivamente).

Este aplicacionismo está severamente criticado por el mismo Bruner que señala: “al deducir de la psicología los objetivos educativos (o subordinar la enseñanza al aprendizaje), se olvida que la escuela está inserta en una sociedad y que sólo de la realidad social pueden emanar las finalidades de la educación¹⁹²”.

Otros piagetianos como Coll¹⁹³, Bruner¹⁹⁴, Ducworth¹⁹⁵ y Khun¹⁹⁶ critican reiteradamente las posturas didácticas de los aplicacionistas que conviertan el desarrollo de las estructuras intelectuales o el funcionamiento cognoscitivo en objetivos o en contenidos de la educación por “desvirtuar las investigaciones psicogenéticas y por desconocer la naturaleza de la institución escolar”.

De todos modos, estos principios de la didáctica aplicacionista que implican un individualismo exacerbado ligado a un desprecio evidente del alumnado de los contenidos escolares han sido plasmados en el aprendizaje por descubrimiento de la teoría piagetiana cuyos defensores actuales se encuentran en nuestros sistemas educativos.

A este respecto, Juan Ignacio Pozo¹⁹⁷ cita a Bruner, Wertheimer, Shuman y Piaget para subrayar: “lo fundamental de la enseñanza por descubrimiento es que la labor del profesor se reduce en presentar los materiales y en orientar el descubrimiento del alumno

¹⁹² Bruner, Jean; “Evolution des rapports entre la psychologie cognitive et la didactique des mathématiques” en *Vingt ans de didactique des mathématiques en France*, La pensée Sauvage Editions/ Paris, 1974

¹⁹³ Coll, César; “Las aportaciones de la psicología a la educación: el caso de la teoría genética y de los aprendizajes escolares en *Psicología genética y los aprendizajes escolares*. Siglo XXI/ Madrid, 1983, p92

¹⁹⁴ *ibidem*, p85

¹⁹⁵ Ducworth, Eleanor; “o se lo enseñamos demasiado pronto y no pueden aprenderlo o demasiado tarde y ya lo conocen: el dilema de aplicar a Piaget en *Piaget Monografía de Infancia y Aprendizaje*. Madrid, 1981.

¹⁹⁶ Kuhn, Deanna; “la aplicación de la teoría de Piaget sobre el desarrollo cognitivo a la educación” en *Piaget Madrid*, 1981

¹⁹⁷ Ignacio, Pozo Juan; “un modelo de cambio conceptual en la instrucción” en *aprendizaje de la ciencia y pensamiento causal*. Editorial Visor Libros/Madrid, 1987 p237

contestando preguntas puntuales o guiando su experimentación sin proporcionar explicaciones o conceptos que permitan entender los hechos observados. Ello se justifica por que la adquisición de teorías o modelos explicativos se considera secundaria con respecto a la investigación que da lugar al descubrimiento”.

Este descubrimiento basado en el método inductivo exige del alumno, habilidades de razonamiento, de elaboración de esquemas de trabajo, destrezas ligadas a la investigación , mayor actividad y su propia actividad mental para dejar de ser un simple receptor pasivo del conocimiento y convertirse en un agente de conocimientos; lo que pone en tela de juicio los principios básicos de distintos enfoques de la escuela nueva y activa.

Louis Not aclara: “dejando a los alumnos la libertad para escoger los problemas a estudiar, existe el riesgo de que escojan situaciones asimilables sin acomodaciones verdaderamente formadoras o bien las escojan de una tal dificultad que la asimilación primera resulte imposible o se vean incapaces de acomodar sus conductas a las situaciones escojidas¹⁹⁸”.

Obvio es subrayar que estas críticas son evidentemente piagetianas por haber usado recurrentemente conceptos de esta corriente como son asimilación, acomodación ligados con las múltiples limitantes de grupos de alumnos sin proyecto coherente de formación en el mejor de los casos y en otros con desinterés en cuanto a los contenidos.

Ante esas críticas, Shulman y Tamir¹⁹⁹ define los objetivos fundamentales de la enseñanza o del aprendizaje por descubrimiento en términos de:

a)activar y mantener el interés, la actitud, la satisfacción y la mente abierta, la curiosidad con respeto a la ciencia y al conocimiento;

¹⁹⁸ Not, Louis; “La enseñanza dialogante. Hacia una educación en segunda persona”. Editorial Herder/ Barcelona, 1992, p71

¹⁹⁹ Shulman, L. D. y Tamir, P., “Research on teaching in the natural sciences” citado en Juan Ignacio Pozo, ibídem p 238

- b)desarrollar el pensamiento creativo y la habilidad para resolver problemas;
- c)promover aspectos del pensamiento y el método científico como formular hipótesis, comprobar por constrataciones, interpretar datos recopilados ... etc.;
- d)desarrollar la comprensión conceptual y la habilidad intelectual;
- e)desarrollar actividades prácticas como diseñar y llevar a cabo investigaciones, observaciones, registrar datos y analizarlos”.

Joyce y Weill²⁰⁰ plantean la idea que estos objetivos pueden concretarse a través de 5 fases sucesivas como son:

- a)confrontación del alumno en situaciones problemáticas con elementos de sorpresas;
- b)verificación de datos recogidos con respeto a esta situación problemática;
- c)experimentación a dichos problemas;
- d)organización de la información recogida y explicación de la misma como la elaboración de una teoría con respeto a la situación observada;
- e)reflexión sobre la estrategia de investigación seguida o análisis del método científico”.

Todas estas actividades didácticas se llevan a cabo dentro de las aulas con un ambiente positivista promovido por maestros y alumnos identificados como protagonistas y en algunos casos fuera del aula sin tomar en cuenta las limitantes institucionales que imponen casi siempre sus formas de trabajo de manera vertical.

Muchos estudiosos han encontrado fallas en los procesos de descubrimiento propuestos por Piaget como son: “la utopía de construir el conocimiento o inventarlo incluso sin formación previa (o sin guía), la del papel confuso del profesor (hasta cierto punto ambigüo), la subordinación del aprendizaje a procesos psicológicos sin reconocer el

²⁰⁰ Joyce, B., y Weil, M.; “Models of teaching”. Englewoods Cliffs, N. j; Prentice Hall, 1978. Trad. Cast. de R. Sánchez: Modelos de enseñanza. Anaya/2, Madrid. 1985 citado en Juan Ignacio Pozo, p238

impacto institucional, la contraposición de la memorización al descubrimiento con muchos pareceres ocultos²⁰¹”.

Ante esta situación, Ausubel y Novak²⁰² proponen el cambio conceptual mediante el aprendizaje significativo o comprensivo que retoma los elementos precisos como los organizadores previos con el fin de proporcionar al alumno teorías adecuadas al funcionamiento de la materia aplicando estrategias específicas como:

a) exponer explícitamente la estructura conceptual para su relación con las ideas del alumno a partir de:

- 1) la clarificación de los objetivos de la unidad;
- 2) las delimitaciones conceptuales;
- 3) la activación de los conocimientos del alumnado;

b) provocar el surgimiento de una reorganización conceptual del conflicto sociocognitivo con la presentación del material del aprendizaje como lecturas, discusiones, exposiciones del profesor y de los alumnos, experiencias ... etc.

c) acentuar las actividades tanto interpsicológicas que intrapsicológicas (en lenguaje vigotakyano y conceptos del aprendizaje cooperativo) mediante la potenciación de la estructura conceptual a través de la discriminación ante teorías.

Todo lo anterior puede permitir la transformación de los significados lógicos en psicológicos; lo que los vigotskyanos identifican como la internalización de los saberes culturales o los contenidos mínimos cuya concreción se facilita con un mapa conceptual que retoma diferentes elementos del Diseño Curricular Base para plasmarlos en un Proyecto

²⁰¹ Ignacio, Pozo Juan; *ibidem* p239

²⁰² Ausubel, D. P. Y Novak, J. D.; “Educational psychology, a cogniti view. 2a edición, New - York: Holt Rinehart & Winston, 1978. Trad. Cast. de M. Sandoval Psicología educativa. Trillas /México, 1983

Curricular de Centro y elevarlo a la práctica en un proyecto de aula; tal como lo resalta Jaime Martínez Bonafé²⁰³.

Louis Not²⁰⁴ fue más allá en su propuesta de preparación didáctica que estructura en tres grandes proyectos en interacción didáctica como son:

a) el personal o existencial de cada uno de los alumnos que promueve su compromiso en el aprendizaje, su participación en la elaboración y su culminación en un contrato (tácito); lo que recuerda el plan Dalton.

b) el programa caracterizado por ser una relación de textos que definen por años los conocimientos a adquirirse y la integración de los contenidos;

c) el temático concebido como las referencias conceptuales de un asunto preciso sacado de los programas y definido a partir del conocimiento previo de los alumnos o de los medios disponibles y del tiempo por el estudio.

Así, Louis Not²⁰⁵ se caracteriza por tomar las imposiciones plasmadas en los programas, los intereses de los alumnos evidenciados en su proyecto existencial y la propuesta del maestro como el encargado de guiar el aprendizaje a través de la enseñanza.

Esta propuesta última se parece mucho a la teoría de la integración de la enseñanza y del aprendizaje abogada precisamente por Gimeno Sacristán²⁰⁶ que propone estrategias para el permanente desarrollo científico de la didáctica frente al status epistemológico de la

²⁰³ Martínez, Bonafé Jaime; "el proyecto curricular en el marco de la reforma educativa" en proyectos curriculares y práctica docente. Diada Editoras / Sevilla, 1991, p8 y 9.

²⁰⁴ Ibidem p 71 - 75

²⁰⁵ Ibidem p75

²⁰⁶ Gimeno, Sacristán José; La integración de la teoría del aprendizaje en la teoría práctica de la enseñanza en "Lecturas de Aprendizaje y Enseñanza"/Angel Perez Gómez y Julian Almaraz, Comps. Editorial Fondo de Cultura Económica, 1995/ pp 467 - 499.

psicología para dejar de calificar al maestro de técnico e identificarlo como un investigador en cuanto a su práctica docente.

No cabe duda que el dejar los alumnos con la labor del descubrimiento del conocimiento, el maestro pasa a ser pasivo y se corre el riesgo de llevarlos al fracaso escolar por la asimilación sin acomodación o por la incapacidad de cumplir con el grado de dificultad que se han planteado.

Además, esta propuesta invita, como lo hemos hecho durante todo este trabajo, a todos los maestros no solamente a rechazar la evaluación numérica para medir el rendimiento académico y culpar al alumnado; sino a adoptar la postura de Angélica Moctezuma Pineda que concibe la evaluación como:

“un proceso sistemático de investigación que realizan conjuntamente maestros y alumnos para valorar el transcurso de la formación, el desarrollo de los conocimientos, habilidades y actitudes propuestas para realimentar el aprendizaje de los participantes, la actuación de los maestros y el proceso mismo de la enseñanza²⁰⁷” sin dejar de participar institucionalmente en todas las acciones tendientes a abatir el fracaso escolar.

4.4 La metodología de nuestro estudio

Nuestro institucionalismo se basa en los principios de intervención institucional ampliamente desarrollados por un conjunto de teóricos como Georges Lapassade y René Lourreau²⁰⁸, Jacques Ardoino²⁰⁹, Jacques Guigou²¹⁰ y Gérard Mendel²¹¹ que constituyen el grueso de la escuela institucionalista de Francia.

²⁰⁷ Pineda, Moctezuma Angélica; *¿Qué es la evaluación del aprendizaje?* en Guía para instructores - México Editorial Trillas/ Inca Rural, INI / 1993, p22.

²⁰⁸ Lapassade, Georges Y Lourreau, René; “Claves de la sociología”. Editorial Laia/ Barcelona, 1973

²⁰⁹ Ardoino, Jacques; “El grupo de Diagnóstico: instrumento de formación”. Rialp/Madrid, 1967

²¹⁰ Guigou, Jacques; “La Pédagogie institutionnelle” en l'autogestion Pédagogique de Georges Lapassade. Gauthiers - Villars / Paris, 1971

²¹¹ Mendel, Gérard; “Sociopsychanalyse”. Payot/ Paris, 1975.

La adopción de este institucionalista punto de vista metodológico nos ha permitido desarrollar nuestro trabajo desde un enfoque cualitativo que supera hermenéuticamente la simple tarea investigativa de explicar y de describir; sino para comprender, interpretar y transformar en cooperación con los agentes educativos dentro de los ambientes escolares en vista del alcance de la calidad ante los daños del fracaso escolar.

Así, este breve estudio en torno a la lectura y la escritura y, por ende no exhaustivo, ha sido llevado a cabo en tres fases en relación dialéctica por no haber sido ejecutado en forma lineal; estas fases fueron identificadas como:

a)de toma de consciencia que hemos considerado como el primer momento cuando tramitmos con la supervisión escolar la posibilidad de realizar nuestra intervención en una preparatoria de la zona de los Reyes en el Estado de México y cuando nos pudimos reunir con el cuadro de los directivos de la línea académica en la dirección de la Normal de los Reyes; lo que Jacques Ardoino²¹² llama fase de observación y de familiarización con el medio.

b)de diagnóstico concebida como la intervención propiamente dicha cuando hicimos las observaciones en las clases de literatura, de análisis de problemas y de sociología, cuando realizamos la serie de entrevistas con los directivos tanto administrativos que académicos, con algunos maestros y alumnos y con la revisión de algunos documentos oficiales; lo que Jacques Ardoino²¹³ llama “análisis de la situación”.

c)de realización de un reporte escrito y/o de difusión de los resultados que pretendemos distribuir a todos los involucrados para promover esta toma de consciencia de la primera fase y la posible toma de decisiones coordinada por todos los sectores de la

²¹² Ardoino, Jacques;Ibidem

²¹³ Ibidem

preparatoria anexa con el fin de encontrar soluciones adecuadas en contra del fracaso escolar; lo que se revela factible de llamarse “Fase de la acción”²¹⁴.

Queremos subrayar que nuestra intervención fue realizada tal como fue planteada en nuestro protocolo de investigación con el debido reconocimiento de que los tiempos no fueron respetados. Sin embargo, pudimos respetar nuestros analizadores o nuestros indicadores previos como son:

a)cuadro de directivos

- 1)dirección escolar;
- 2)subdirección administrativa;
- 3)subdirección académica

b)cuadros medios

- 1)coordinación académica
- 2)orientación educativa
- 3)maestros

c)cuadros de operacionalización

- 1)alumnos
- 2)responsable de biblioteca
- 3)grupos no previstos.

También, nos parece muy importante resaltar que estos sectores participaron en la realización de todo el trabajo de campo por habernos otorgado tiempo y espacio para nuestras entrevistas desde estas perspectivas planteadas a continuación:

²¹⁴ Ibidem

a) Organización escolar

1) la realización de entrevistas colectivas con los directivos ya mencionados para reflexionar sobre la implantación del plan de estudios y del DOROE;

2) la promoción de una reflexión histórico - biográfica sobre la institución que dirigen, su organización y sus relaciones con las otras instituciones de educación media superior de la zona.

b) Orientación educativa

1) el encuentro con las orientadoras educativas de segundo grado de la preparatoria anexa a la Normal de los Reyes para conocer sus opiniones sobre la competencia comunicativa de los alumnos y su incidencia en el fracaso escolar, sobre el seguimiento del plan de estudios y la implantación del DOROE en sus vertientes de habilidades cognitivas, de orientación escolar y profesional;

2) la realización de los trámites correspondientes para que las orientadoras nos permitan la revisión de los expedientes del alumnado para determinar su historial académico.

c) Metodología de enseñanza

1) la entrevista individual a los maestros del área de nuestro estudio para presentarles el proyecto de tesis, asegurarnos de su colaboración, escuchar sus opiniones sobre la metodología propuesta en el sistema curricular y sobre la orientación escolar y profesional vigente en la escuela.

d) Comunicación verbal

2) la observación en forma participativa las clases de nuestra área de estudio para detectar dificultades de entendimiento del lenguaje escolar aunados con los problemas académicos de los alumnos de comprensión y de producción de textos a los que se enfrentan los grupos;

3) la entrevista informal a pequeños grupos por el patio para ubicar su verdadera situación sociolingüística y las diferencias de lenguaje oral con las autoridades escolares.

Así, nuestro reporte escrito pretende ser la redacción de un informe a base de los cortes narrativos de las entrevistas constratados con las teorías adecuadas para el caso cuyas interpretaciones y nuestras posibles conclusiones parciales se sustentan en la propuesta de análisis semiológico de Umberto Eco y de Roland Barthes de la Escuela de París o Europea.

Todo lo anterior implica reflexiones que conllevan al diseño de una propuesta tanto estructural que pedagógica en términos de la organización de talleres de lengua para los alumnos y de una serie de encuentros bimestrales de intercambio entre profesores del área de lenguaje y comunicación.

Bibliografía

Ander - Egg, Ezequiel; "Hacia una pedagogía autogestionaria". Editorial Humanitas/ Buenos Aires, 1989

Ardoino, Jacques; El grupo de Diagnóstico: instrumento de formación. Rialp/Madrid, 1967

Ausubel, David "tipos de aprendizaje" en Ausubel, David. Psicología educativa. México, Editorial Trillas, 1980 Págs. 36 - 42.

Ausubel, D. P. y Novak, J. D.; Educational psychology, a cognitive view. 2a edición, New - York: Holt Rinehart & Winston, 1978. Trad. Cast. de M. Sandoval Psicología educativa. Trillas /México, 1983

Ausubel, David P; y Floyd G. Robinson, School Learning. An introducción to Educacional Psychology. Nueva York. 1969.

Ballesteros, Fernández; “Caraterización general de la adolescencia” en La educación de los adolescentes editorial Patria, México/1979 2a edición p38

Bandura, A. “el determinismo recíproco” trad. Cast. Angel Fernández Ramos en Lecturas de enseñanza - aprendizaje. Editorial Fondo de Cultura Económica/ México, 1995 pp216 - 230.

Barajas, Medina Jorge; “curso introductorio a la administración” .Editorial Trillas, México, 1989 - 2a edición pp 90 -91

Bilbao, L. Teresita; “Los modelos de orientación vocacionales dominantes en México”. Tesis de Maestría. México Universidad Iberoamericana / 1986

Bogoyavlensky, D.N. “Aprendizaje y desarrollo” en L.S. Vigotsky. A.n. Leontiev y otros Psicología y Pedagogía, Madrid, Akal /1973 p.65

Brun, Jean; “Evolution des rapports entre la psychologie cognitive et la didactique des mathématiques” en Vingt ans de didactique des mathématiques en France, La pensée Sauvage Editions/ Paris, 1974

Calvo López, Mónica ; Grimaldi, Verónica y al; Orientación educativa. “La investigación educativa en lo ochenta, perspectiva para los noventa” en 2o Congreso Nacional de Investigación Educativa/ cuaderno núm. 18. 1992 p25.

Castorina, Antonio José; “Debate Piaget - Vigotsky: la búsqueda de un criterio para su evaluación” en Piaget Vigotsky: contribuciones para replantear el debate Editorial Paidós, México / 1996 p12

Coll, César; Constructivismo e intervención educativa: ¿como enseñar lo que se ha de construir?, Buenos Aires, FLACSO, 1993 en Debate Piaget - Vigotsky: contribuciones para replantear el debate Castorina, Antonio José y al de. Paidós, México, 1996. p97

Coll, César; “Las aportaciones de la psicología a la educación: el caso de la teoría genética y de los aprendizajes escolares en C. Coll (comps) Psicología genética y los aprendizajes escolares. siglo XXI/ Madrid, 1983

Coussinet, Roger; “le travail par groupes” en les sciences de l'éducation. Pour l'ère nouvelle, Editorial Cerf / Paris, 1949.

Díaz, Barriga Arceo Frida; “ el pensamiento del adolescentes y el diseño curricular en educación media superior.” en Revista Perfiles Educativos Número 52/ CISE UNAM. México, Abril - Junio de 1992.

Ducworth, Eleanor; “o se lo enseñamos demasiado pronto y no pueden aprenderlo o demasiado tarde y ya lo conocen: el dilema de aplicar a Piaget en Piaget Monografía de Infancia y Aprendizaje. Madrid , 1981.

Garrido, Eugenio; “ presentación” en Psicología del desarrollo social cognitivo. Gabriel Mugny y Juan A. Pérez (Comps) Editorial Antropos/ Barcelona, 1988

Gimeno, Sacristán José; La integración de la teoría del aprendizaje en la teoría práctica de la enseñanza en "Lecturas de Aprendizaje y Enseñanza"/Angel Perez Gómez y Julian Almaraz, Comps. Editorial Fondo de Cultura Económica, 1995/ pp 467 - 499.

Freinet, Célestin; "Técnicas Freinet de la Escuela Moderna". Siglo XXI Editores. México/ 1973 p8 en La Cuestión Escolar. Editorial Laia. Barcelona, 1989 pp 89 - 125

Freinet, Célestin; la educación por el trabajo. Fondo de Cultura Económica / México, 1974. p 292

Freire, Paulo; Acción cultural para la libertad. Editorial Tierra Nueva / Buenos aires, 1975

Galán, Giral Ma Isabel y Marín, Mendez Dora Elena; Marco teórico para el estudio del rendimiento escolar. Evaluación del curriculum en Revista Perfiles Educativos núm. 27 - 28. Cise / UNAM, 1985 pp 26 - 45.

Guigou, Jacques; "La Pédagogie institutionnelle" en l'autogestion Pédagogique de Georges Lapassade. Gauthiers - Villars / Paris, 1971

Ignacio, Pozo Juan; " un modelo de cambio conceptual en la instrucción" en aprendizaje de la ciencia y pensamiento causal. Editorial Visor Libros/Madrid, 1987.

Joyce, B., y Weil, M.; Models of teaching. Englewoods Cliffs, N. j; Prentice Hall, 1978. Trad. Cast. de R. Sánchez: Modelos de enseñanza. Anaya/2, Madrid. 1985

Mendel, Gérard; Sociopsychanalyse. Payot/ Paris, 1975

Kuhn, Deanna; la aplicación de la teoría de Piaget sobre el desarrollo cognitivo a la educación en Piaget "Monografía de Infancia y de Aprendizaje" / Madrid, 1981

Lapassade, Georges; groupes, Organisations et institutions. Gauthiers - Villars / Paris, 1970.(Trad. Castellana en Granica, 1977

Lapassade, Georges y Lourreau, René; las claves de la sociología. Laia / Barcelona, 1973

Larraguivel, Ruiz Esther; Reflexiones en torno a las teorías del aprendizaje en Revista Perfiles Educativos núm 30. CISE/ UNAM, México, 1986.

Lobrot, Michel; la pédagogie institutionnelle. L'école vers l'autogestion. Prologue de J. Ardoino / Gauthiers - Villars, Paris - 1966. . (Trad. Española) la Pedagogía Institucional. Humanitas, Buenos Aires, 1976

Lobrot, Michel; priorité a la educación. Payot/Paris, 1973

Martínez, Bonafé Jaume; proyectos curriculares y Práctica Docente. Editorial Diada Editoras. Sevilla, 1991.

Melendez, Crespo Ana; La educación y la comunicación en México en Revista Perfiles Educativos Núm. 5 CISE / UNAM, Abril - Mayo, México, 1984.

Merani, L. Alberto; psicología y pedagogía. Las ideas pedagógicas de Henri Wallon. Editorial Grijalbo/ México, 1970.

Moeser, S.D. Memory for meaning and wording in concrete and abstract sentences. Journal of verbal Learning and verbal behavior, 1973, 13, 682 - 697 citado en Lecturas de aprendizaje y enseñanza Ángel Perez Gómez y Julian Almaraz Comps / Fondo de Cultura Económica. México, 1995.

Montiel, Jacques; Utilidad de la noción del conflicto sociocognitivo en la dinámica de la construcción del saber en “psicología social del desarrollo cognitivo”. Gabriel Mugny y Juan A. Pérez (Comps) Editorial Antropos/ Barcelona, 1988 cap. 10

Nava, Ortiz José; la Orientación Educativa en México. Documento Base/ Asociación Mexicana de Profesionales de la Orientación. México, Julio de 1993

Not, Louis; educación en segunda persona y sociopedagogía / cap tercero en “la enseñanza dialogante. Biblioteca de pedagogía”. Editorial Herder / Barcelona, 1992, pp 50 - 67.

Novak, Joseph D.; el constructivismo humano hacia la unidad en la elaboración de significados psicológicos y epistemológicos en Porlán, García y Canal (comps.). “Constructivismo y enseñanza de las ciencias”. Sevilla, Diada editora, p73

Oliveira, Martín Kohl; pensar la educación: contribuciones de Vigotsky en Piaget - Vigotsky. contribuciones para replantear el debate. Editorial Paidós, México/ 1996.

Palacios, Jesús; el pensamiento y la obra de H. Wallon en Cuadernos de pedagogía Barcelona/ España, 1992

Palacios, Jesús; Las pedagogías institucionales en “La Cuestión Escolar”. Laia/ Barcelona, 1989.

Piaget, Jean ; biología y conocimiento, Siglo XXI Editores, Madrid, 1969

Pineda, Moctezuma Angélica; ¿Qué es la evaluación del aprendizaje? en Guía para instructores - México. Editorial Trillas/ Inca Rural, INI / 1993.

Quesada, Castillo Rocío; los alumnos desean aprender a estudiar en Revista Perfiles Educativos núm. 20 CISE/UNAM, México/ Abril/ Mayo de 1990.

Roig, Ibañez, José; “En torno al concepto de orientación” en fundamentos de la orientación escolar y profesional Ediciones Anaya/2. Madrid, España pp 28 -29

Rojas, Fernández Gilda y Quesada, Castillo Rocío; El aprendiz: polo olvidado en el proceso de enseñanza - aprendizaje en Revista Perfiles Educativos, núm 55 - 56, CISE/UNAM, México, 1992.

Rosenthal, T. L. y Zimmerman B. J.; cognición, cambio de conducta y aprendizaje social tra. cast. Ramos, Fernández Angel en Lecturas de aprendizaje y enseñanza de Angel Pérez Gómez y Julián Almaraz (comps) Fondo de Cultura Económica, México/ 1995 2a Edición

Synders, Georges; pédagogie progressiste. PUF / Paris, 1971

Secretaría de Educación Pública, de Cultura y Bienestar; Documento Rector de Orientación Educativa, Toluca/ Estado de México, Agosto de 1995.

Shulman, L. D. y Tamir, P., “Research on teaching in the natural sciences” citado en Juan Ignacio Pozo “ un modelo de cambio conceptual en la instrucción” en aprendizaje de la ciencia y pensamiento causal. Editorial Visor Libros/Madrid, 1987

Vazquez, Aida y Oury, Fernando; “de la classe coopérative à la Pédagogie Institutionnelle. Payot/ Paris, 1971¹

Vega, Manuel de la; Introducción a la psicología cognitiva. Editorial Alianza, Madrid / 1994 - 7a reimpresión p 123

Viesca, Arrache Martha; líneas de reflexión para abordar el problema del bajo aprovechamiento escolar en Perfiles Educativos # 14,, CISE/UNAM México Octubre - Diciembre 1981

Vuyk, Rita; conceptos cruciales de la epistemología en Vuyk, Rita. panorámica y crítica de la epistemología genética de Piaget 1965 - 1980, y. España, Editorial alianza, 1984

Capítulo 5. Parte II

La práctica educativa en la Preparatoria anexa a la Normal de los Reyes

V. Advertencia

Nuestras hipótesis cualitativas en torno al fracaso escolar cuyas causas metodológicas están ligadas a las posibles fallas o las incoherencias latentes en nuestros sistemas educativos nos llevan a un análisis contrastivo de las entrevistas y los cortes narrativos de las vivencias seleccionados para equilibrarse con los teoremas reflexivos.

Esos teoremas nos proporcionarán bases objetivas para nuestras valoraciones críticas en vista de la acción a plasmarse en nuestra propuesta de trabajo como una búsqueda permanente de la calidad educativa tanto en la gestión académica y administrativa incluyendo obviamente la enseñanza que en los procesos de lectura y escritura a asimilarse por los alumnos.

Se aconseja a los agentes educativos de la Preparatoria Anexa a la Normal de los Reyes, que van a recibir nuestro análisis de la situación como voluntad nuestra - fincada en nuestra metodología de trabajo- de tener apertura y de flexibilidad ante los desacuerdos y posturas contrarias, de entender nuestras críticas desde sus referencias filosóficas con sentido constructivo.

Estas críticas deben servirnos de bases a todos como una autocrítica y como una toma de consciencia, en términos de decidirnos a contribuir en la tarea de regresarle la credibilidad a las calificaciones y a los contenidos escolares, que están perdiendo sentido y valor sociales cada vez más, en nuestra era del audiovisual y de las competencias culturales.

Así, los pareceres de nuestro trabajo de campo con lo etnográfico no limitan nuestros análisis a lo descriptivo por haber determinado previamente nuestro círculo hermenéutico

con base en la interpretación como eje temático de nuestra racionalidad reflexiva; sino supera la descripción etnográfica para aplicar los postulados hermenéuticos abogados por Wilfred Carr y Kemmis²¹⁵ desde las tres vertientes ligadas a la tematización de los textos (en este caso nuestras entrevistas) hacia la construcción de teorías explicativas para culminar con:

a) la propuesta de medios valorativos para distinguir interpretaciones distorsionadas de las que no lo son y superarlas;

b) la identificación de aspectos del orden social existente que frustran la persecución de fines racionales y ofrecer explicaciones teóricas para eliminar estos obstáculos;

c) la praxis mediante la explicación, la teorización y la valoración para la transformación y la emancipación.

Esta postura teórica es acorde a la propuesta de análisis semiológico de Umberto Eco²¹⁶ cuyos pasos metodológicos fueron recuperados por Florence Toussaint en el libro la estructura ausente en términos generales de “tomar en cuenta las denotaciones o lo dicho ligado a todo lo que se puede nombrar sin olvidar las connotaciones o las sugerencias y las asociaciones posibles dentro de un contexto cultural específico²¹⁷”.

Roland Barthes²¹⁸ aclara lo semiológico un poco más, al plantear el análisis de tres ángulos específicos con los trasfondos de la denotación y de la connotación. Estos ángulos del trabajo reflexivo son a ciencia cierta:

²¹⁵ Carr, Wilfred y Kemmis, Stephen; Aproximación a la teoría crítica de la enseñanza p157.

²¹⁶ Eco, Umberto; “La estructura ausente. Los fundamentos de la investigación semiótica”/sección D en Introducción a la semiótica Editorial Lumen, Barcelona / España, 1975 pp395 - 472.

²¹⁷ Toussaint, Florence; “Estructuralismo y comunicación” en Crítica de la comunicación de masas Editorial Trillas/ México, 1997/ p52

²¹⁸ Barthes, Roland; “Elementos de semiología” en comunicaciones, núm dedicado a la semiología. Editorial Tiempo Contemporáneo / Buenos Aires, 1975

- a) el mensaje literal o lingüístico (o lo dicho en las entrevistas realizadas);
- b) el mensaje denotado (o lo observado);
- c) el mensaje connotado (o nuestras valoraciones críticas).

Por todo lo anterior, hemos pensado contrastar las entrevistas y lo descubierto en los documentos revisados con nuestras observaciones y con las teorías sustentadas, por un lado en la escuela burocrática y en la pedagogía institucional desde el punto de vista administrativo - organizacional y didáctico; por otro lado, en la hermenéutica dialéctica desde las posturas multidisciplinarias o filosóficas que hemos mantenido a lo largo de todo nuestro recorrido teórico - conceptual.

Con ello, pretendemos adecuar estas teorías en contraste con las prácticas educativas vigentes para no solamente explicar y/ o describir; sino interpretar y proponer sin interés de olvidar las múltiples limitantes institucionales.

5.1 Lo sociohistórico en la Preparatoria anexa

En entrevista realizada con la dirección escolar, se confirma que la Preparatoria anexa a la Normal de los Reyes Acaquilpan en el Estado de México, cuyo maestro fundador fue el profesor Antonio Salinas Tavera, fue creada a peticiones de diferentes sectores de la comunidad y la autorización de subsidio fue tramitada por el grupo priista de las cochambras. Todo ello sujeto a las normas establecidas en el reglamento para las escuelas Normales.

La creación de esta Preparatoria anexa, considerada como una más en vista del incremento explosivo de la demanda, ocurrió en 1978; unos años antes de la reunión de la comisión interinstitucional los días 24 y 25 de Julio de 1981 en Cocoyoc/ Morelos para el estudio de los problemas generales de bachillerato y antes del Congreso Nacional del Bachillerato los días 10 y 12 de Marzo de 1982; lo que culminó con el surgimiento del

Bachillerato Propedéutico en el Estado de México, cuya primera escuela fue creada en el ciclo escolar 1981 - 1982, dependiente del actual Departamento de Educación Media Superior y de la Dirección General de Educación antes Dirección General de Operación Educativa²¹⁹

En atención a la cobertura, la directora escolar²²⁰ resaltó que la Preparatoria arrancó con cuatro grupos de 45 alumnos cada uno dentro de las instalaciones de la Escuela Normal de los Reyes cuya creación fue antes del año de 1978, cuando contaba con un bachillerato pedagógico de 3 años y una formación magisterial de 2 años.

Según lo postulado en el documento de trabajo para las escuelas preparatorias oficiales y anexas, “ el Departamento de Educación Media Superior conjuntamente con las autoridades educativas se ha dado la tarea en Agosto de 1994 de establecer un sistema curricular (ya comentado en otro apartado) partiendo de un análisis situacional de las escuelas preparatorias con docentes, orientadoras y directivos; lo que permite detectar deficiencias y en otros casos confirmar procesos obsoletos²²¹”.

Así, con este nuevo sistema curricular, se declaró vigente una práctica docente tendiente a transformar la actuación tradicional del profesor y llevarlo a adoptar nuevas estrategias didácticas basadas en los métodos de:

- a) ensayo;
- b) sesión bibliográfica
- c) desarrollo de proyectos.

²¹⁹ cfr. Dirección General de Educación; “Introducción” en Documento de trabajo para las Escuelas Preparatorias oficiales y anexas. Estado de México/ Agosto de 1996

²²⁰ En entrevista.

²²¹ *ibidem*

Actualmente, la Preparatoria anexa cuenta con 11 grupos en el turno matutino con un cupo de 452 alumnos en total y un promedio de 41 alumnos por grupo y 6 grupos más en el turno vespertino con 245 jóvenes y un promedio de 40 alumnos cada uno.

En nuestras sesiones de observación, detectamos el nivel de deserción; ya que los grupos tienen una constante que oscilan entre 26 y 28 alumnos; lo que representa una tasa de bajas de 30% sin hablar de reprobados. También, el número actual de grupos representa un incremento de 325% en 19 años de existencia²²².

La directora escolar²²³, al igual que los 127 profesores representantes de las coordinaciones regionales y servicios educativos en el Estado de México con 113 preparatorias diseminadas sobre 68 municipios de la entidad reunidos en un encuentro estatal de “Análisis y Prospectivas de la Educación Media Superior²²⁴” en Julio de 1992, reconoció en entrevista que persiste el rezago educativo a través de la deserción escolar manifestada en las bajas por:

- a) problemas económicos;
- b) cambio de domicilio;
- c) reglamentos de las bases instructivas de evaluación.

Estas bases instructivas de evaluación, vigentes desde 1993, permiten a los reprobados regularizarse mediante la participación en 2 exámenes extraordinarios. Si persiste la reprobación, el alumno tiene la posibilidad de participar en un examen a título de suficiencia. Si reprueba todavía, estará obligado a asumir una baja temporal con derecho a recurse siempre y cuando no son más de tres materias.

²²² Cfr. En entrevista

²²³ Cfr. Entrevista

²²⁴ Dirección General de Operación Educativa; “Reunión estatal Análisis y Prospectivas de la Educación Media Superior/ Memoria. Toluca, Estado de México/Julio de 1992. p6

5.2 La organización escolar de la Preparatoria anexa

Para no caer en confusiones a lo largo de nuestro recorrido analítico - funcional, delimitamos de antemano los conceptos de administración y de organización con los fines de establecer y aclarar las diferencias existentes.

A este respecto, García Hoz y Medina define la organización escolar como la “ordenación de los elementos de la escuela para que concurren adecuadamente a la educación de los escolares²²⁵”.

Por su parte, Moreno²²⁶ afirma que la organización escolar tiene por objeto el estudio de la realidad compleja de la escuela en sus consideraciones teórica estático - analítica (formales), dinámico - sintética (informales) y proyectiva (en términos de inferencias hacia el futuro) para establecer un orden en dicha realidad al servicio de la educación integral de los escolares). Mientras que Fayol considera a la administración escolar como:

“un proceso que implica la aplicación de métodos científicos a todos los problemas que surjan en la organización en términos de planificación, coordinación, dirección y control de recursos²²⁷”.

En otras palabras, la organización está constituida por relaciones formales dentro de una institución, plasmadas en un esquema de autoridad con una estructura jerárquica definida como aspectos estáticos dentro de un patrón establecido previamente por “autoridades competentes” en manuales de puesto y en el organigrama, la asignación de tareas a departamentos, la coordinación de estas tareas, relaciones de poder, de status y

²²⁵García Hoz, V. y Medina, R., Organización y gobierno de centros educativos. Rialp/ Madrid, 1986. p22.

²²⁶Moreno, J. M.; organización de centros de enseñanza/ Edelvives, Zaragoza / España. 1978 p22.

²²⁷Fayol, Henri.; Administración industrielle et générale. Paris, Dunod. Trad. inglés, general management, London. Pitman, 1949. Trad. Esp. México/ Herrero, 1961).

jerárquicas cuyos componentes deben contribuir como fin último a la formación integral de los educandos.

Entretanto, la administración está conformada de políticas, procedimientos y controles formales que guían las actividades institucionales²²⁸. En fin, los sistemas administrativos son metodologías, conjuntos de técnicas aplicadas conscientemente hacia el logro de una meta a alcanzarse mediante las estructuras organizacionales disponibles.

En este tenor de ideas, la institucionalización educativa ha venido expandiéndose al igual que la industrialización desde perspectivas tecnoburocráticas basadas en una sociedad capitalista y, por ende, meritocrática acorde a la era de la intelectualidad tecnológica con poderes monocráticos dentro de los centros docentes y los demás sistemas de educación formal e informal.

Así, se detecta en las escuelas el predominio de las tareas administrativas sobre las académicas; lo que ha configurado a los centros de formación en un formal espacio institucional requerido para certificar conocimientos diplomocráticos acordes al capital cultural vigente.

La escuela Preparatoria anexa no es exenta de esa situación ligada a supuestos teóricos de la burocracia con muchas otras características más relacionadas con la racionalidad administrativa, la división social del trabajo y del prestigio con incidencias sobre las escalas de salarios hasta los niveles de bienestar de cada quién.

Ésta escuela Preparatoria, como otras repartidas en diferentes jurisdicciones del Estado de México, dispone de un manual de puestos llamado "documento de trabajo para las escuelas Preparatorias oficiales" que diferencia las tareas entre los departamentos y entre los niveles de la jerarquía académico - administrativa y, sobre todo, entre las personas

²²⁸Kast, E. Fremont y Rosenzweig E. James; Administración en las organizaciones. Enfoque de sistemas y de contingencias. Editorial. Mc Gaw - Hill, México/ 1989, 2a edición p. 267.

involucradas dentro de una estructura estática - analítica, sin olvidar otros documentos formales como planes y programas de estudio, bases instructivas de evaluación, conjunto de referencias para la metodología sugerida, etc.

Son todos estos y mucho más todavía que hemos llamado componentes de la organización, que deben concurrir a la formación integral de los educandos que en nuestro caso son adolescentes en etapa propedéutica para el nivel superior.

Obvio es subrayar que la burocracia se caracteriza por la monocracia, conceptualizada como unidad de mando o el poder personificado en un solo jefe; lo que se ha perfilado desde la doctrina verticalista tanto en teorías de organización como dentro del pensamiento administrativo.

Esta monocracia está evidentemente plasmada en el organigrama vigente en la preparatoria anexa con tres niveles de autoridad institucional e impersonal, bien delimitada con un personal directivo con integrantes identificados por la dirección escolar, la subdirección académica y la subdirección administrativa, cuyo poder se centraliza oficialmente en la persona del director escolar en turno.

Lo simbólico del predominio de la subdirección administrativa sobre lo académico se vislumbra cuando aparece a la derecha de la dirección escolar. Puede parecer demasiado subjetivo si no íbamos a echar un ojo sobre como sus tareas ocupan tanto al personal del mando administrativo como del académico y eso durante un gran número de horas.

Sin embargo, ello no quita la posibilidad a la subdirección académica de tener su línea de mando que descansa sobre las distintas coordinaciones, identificadas sin lugar a dudas como segundo nivel dentro de la estructura de autoridad plasmada en el esquema correspondiente.

El personal del tercer nivel - los de la operacionalización - son todos los que dependen de una coordinación como los de orientación educativa, los maestros y los alumnos, por el lado de lo académico; mientras que por el lado administrativo, están los de computo, los administrativos y los manuales que reciben menos salario que los del lado académico por su menor trayectoria académica.

Se pueden detectar algunas incoherencias en el organigrama porque la coordinación de la preparatoria no necesariamente se ocupa de todo lo académico - administrativo referente al nivel de bachillerato; lo que se evidencia a primera vista. Su verdadera función es manejar todo lo referente al personal de orientación educativa en la Preparatoria anexa.

También, existen los organismos de apoyo a la dirección escolar y a la subdirección académica y administrativa, que son:

- a) el Consejo Académico;
- b) la sociedad de padres de familia;
- c) las academias.

La integración de estos organismos de apoyo se queda a la discreción de la dirección escolar ya que el documento de trabajo de las escuelas preparatorias estipula: "A convocatoria de la dirección escolar, se integrarán las academias por áreas de formación con personal docente de reconocido prestigio académico²²⁹. El consejo técnico (llamado académico en la preparatoria anexa) depende de la dirección escolar integrado por docentes de reconocido prestigio de cada una de las áreas de formación y por discentes sobresalientes en el área en representación de todo el alumnado²³⁰. La dirección escolar debe promover la integración anual de la Asociación de Padres de familia y la movilidad de sus integrantes²³¹".

²²⁹ Documento de trabajo, *ibidem* art. 38

²³⁰ Cfr *Ibidem* art. 42.

²³¹ Cfr. *Ibidem* Art. 46.

Ninguno de estos organismos de apoyo tiene poder de decisión; ya que dependen de la dirección escolar y sus funciones son esencialmente propósitivas, tal como lo subrayaron diferentes entrevistados en sus respuestas. Ello demuestra la centralización del poder sustentada en la monocracia de la burocracia.

Con esta formal organización escolar plasmada tanto en el organigrama que en el manual de organización de la Preparatoria anexa a la Normal de los Reyes Acaquilpan en el Estado de México, se revela demasiado incoherente creer que los alumnos pueden volverse críticos hasta solidarios con lecturas reflexivas en un ambiente verticalista con decisiones centralizadas y cuyos programas tienen elementos predeterminados; lo que promueve el individualismo y las competencias entre los integrantes del personal en lugar de solidarizarse para lograr una meta común. Ello, independientemente de lo propuesto en los planes y programas de estudio.

De todos modos, queda por seguir en este análisis de la formal organización escolar a través de sus recursos materiales disponibles para cumplir con los objetivos terminales de la Preparatoria como institución del bachillerato propedéutico y de la organización informal o dinámico - sintética ligada a los recursos humanos que encabezan los formales procesos educativos.

5.2.1 La infraestructura en la preparatoria anexa

Los 127 profesores de las coordinaciones regionales de los servicios educativos reunidos en Toluca en Julio de 1992 observaron que “el comportamiento de la demanda es mayor en las escuelas que cuentan con una infraestructura y equipada como las Preparatorias anexas a las Normales y las generales consolidadas²³²”.

²³² Dirección General de Educación/ Reunión Estatal Análisis y Prospectivas para la Educación Media Superior. Toluca/ Estado de México, 1992 p7.

Con motivo de nuestro trabajo sobre lectura y escritura en el fracaso escolar de alumnos de 2o grado del bachillerato propedéutico, recorrimos recientemente el patio de la Normal de los Reyes y observamos que comparte con su Preparatoria anexa 3 canchas de basket - ball, un espacio en piso cementado para las actividades de homenaje o los actos cívicos realizados cada lunes, un pequeño laboratorio para experiencias en las áreas de las ciencias, una biblioteca con un acervo bibliográfico y algunas videocaseteras, una sala de audiovisuales por parte de Edusat, un centro de computo con alrededor de 35 máquinas, algunos árboles y pocas áreas verdes con un sin número de edificios que albergan los servicios administrativos y los múltiples salones de clase distribuidos para atender a alumnos y maestros de la Educación Normal y el nivel Media Superior.

Sin embargo, no hay bancas en el patio. Entonces, los alumnos que quieren descansar fuera de los salones sin jugar al basket - ball optan por quedarse en los pasillos de las aulas o usan las sillas de la cafetería; mientras que toman un refrigerio. También existe una sala de maestros. Existe un espacio para el médico escolar abierto en las tardes.

En entrevista informal con funcionarios del centro de computo y algunos alumnos, se destaca que la Preparatoria anexa y la Normal de los Reyes tienen 2 salas de computadoras de 286 (obsoletas) en las que no pueden correr el ambiente Windows 3.11 mucho menos el Windows 95 o 97 con servicios de internet y de correo electrónico; lo que evidencia una deficiencia de 20 máquinas para grupos que a veces alcanzan hasta 55 alumnos.

No es muy fácil en términos económicos o presupuestales sortear esta situación de obsolescencia en el centro de computo; ya que cada máquina nada más ensamblada cuesta un mínimo de 7000 pesos y se necesitaría un número de 51 porque cuatro de las existentes tienen ya el ambiente Windows 3.11.

En la subdirección administrativa, se prevé una pronta cesión de nuevas computadoras como parte del paquete de Proyectos de Apoyo de la SEP para las Escuelas

Normales de la República²³³. No cabe duda que esta realidad de falta de computadoras actualizadas se revela contradictoria con lo planteado en el plan de estudios vigente²³⁴ (pp. 10 y 11) que propone la sesión bibliográfica y otras estrategias como metodología recurrente con un perfil de bachiller dotado de competencias genéricas en la búsqueda dirigida de información, en el desempeño en las redes de computadoras, en las bases de datos, el procesamiento de información (análisis, síntesis, clasificación ... etc), comunicación oral y escrita, traducción ... etc.

Entretanto, la zona centro de los Reyes dispone de la biblioteca pública Flores Magon, la de la casa de la cultura cuyo acervo bibliográfico alcanza el nivel de secundaria y la de la Preparatoria Oficial # 7 que está actualizando lo suyo (o sea su acervo) y cuyo acceso está restringido tácitamente a los integrantes de la Preparatoria Anexa a la Normal.

En entrevista con la subdirección administrativa, se resalta que la Escuela Normal de los Reyes dispone de una partida de su presupuesto anual para actualizar por lo menos su acervo bibliográfico que no se revela suficiente por una escuela con cuatro licenciaturas y una Preparatoria de 16 grupos.

La dirección escolar cuya función entre otras es coordinar la administración y resguardar el patrimonio de la institución a su cargo reconoce que muchos libros están perdiéndose como en todas las bibliotecas con servicio de préstamo a domicilio.

Ante esta situación, se han buscado alternativas para evitar las pérdidas; aunque lo que se tiene no está por el todo acorde al nivel ni es suficiente por una escuela de 16 grupos de bachillerato y cuatro licenciaturas. Se ha pensado en disponer de un detector; lo que se revela muy caro. Mientras tanto, los alumnos no pueden disponer de una bibliografía personal por problemas ligados a la economía familiar.

²³³ Cfr. Entrevista

²³⁴ Dirección General de Educación, "Bachillerato Propedéutico Estatal/ Plan de Estudios". Toluca/ Estado de México, Agosto de 1996. pp10 - 11

En todo caso, la Preparatoria compartirá pronto con la Normal de los Reyes los servicios de la Antena Edusat como parte de los Apoyos de la SEP a las Escuelas Normales. A este respecto, la subdirección administrativa puntualiza: “no hay multimedia. no se sabe si vaya a ver internet. De todos modos, se hicieron las acomodaciones necesarias en la sala correspondiente desde Diciembre de 1996. En Mayo de 1997 (fecha de la entrevista), no ha habido nada²³⁵”; lo que pospone para un plazo no definido todavía la posibilidad para los alumnos de empezar a desempeñarse en redes de computadoras y manejo de tecnologías como está planteado en el plan de estudios.

En todo caso, la subdirección académica aclara: “los objetivos a lograr con el uso de la antena o la Red Edusat se resumen en poner a la disposición de los maestros y alumnos conferencias, cursos de computación entre otros, ponencias magistrales y reportes de actividades culturales difundidos sobre 16 canales diferentes en circuito cerrado. Ya está en procesos de difusión el programa Edusat en folletos y carteles²³⁶”.

Subrayamos que la única fuente de ingreso que provee la escuela Preparatoria anexa se identifica por los 200 pesos que se pagan como cuota de recuperación al momento de inscripción y/o de reinscripciones al igual que los pagos por exámenes extraordinarios cuyos costos oscilan normalmente entre 10 y 35 pesos.

En este segundo semestre del ciclo lectivo 96 - 97, 95% de los padres de toda la escuela pudo cumplir con la cuota de recuperación. A los 5% restantes, se les ha dado prórroga por unos días y todos pudieron saldar este gasto²³⁷.

En fin, tal es la infraestructura de la Preparatoria anexa que responde a grandes rasgos a lo que el documento de trabajo identifica como patrimonio de las escuelas integrantes del subsistema del bachillerato Propedéutico estatal. Este patrimonio está conformado por:

²³⁵ En entrevista

²³⁶ Entrevista en la subdirección académica

²³⁷ Cfr. En entrevista en la subdirección administrativa.

- 1) la partida presupuestal que otorga el gobierno del Estado de México;
- 2) los bienes muebles e inmuebles que se asignen, adquieren o se reciben en donación a nombre de la institución;
- 3) los ingresos por concepto de inscripciones y servicios que presten de acuerdo a los lineamientos que establecen las autoridades;
- 4) las cuentas bancarias y sus rendimientos, materiales didácticos y herramientas de trabajo.

Esta breve revisión global del patrimonio se sustenta en nuestra concepción de organización que subraya la importancia de los recursos materiales y didácticos en el logro de la educación de calidad para los escolares al igual que en las propuestas de la pedagogía institucional.

5.2.2 La estructura de la autoridad en la Preparatoria anexa

La conceptualización burocrática contrapuesta a la pedagogía institucional con referencias a la hermenéutica, utilizada permanentemente en nuestro trabajo tanto teórico como de campo, nos permite diferenciar la estructura de autoridad del esquema de autoridad.

Esta diferenciación conceptual se revela muy compleja; ya que conlleva una delimitación clara de estructura, autoridad y proceso para evitarnos caer inconscientemente en ambigüedades o confusiones al momento de vislumbrar la repartición de las tareas en la Preparatoria anexa.

Así, nos atrevemos en concebir el esquema de autoridad implícitamente dentro del concepto organización definida por Salvador Mercado H. como: “la estructura técnica de las relaciones, niveles y actividades de los elementos materiales y humanos de un organismo

social, con el fin de lograr su máxima eficiencia dentro de los planes y objetivos señalados²³⁸”.

En otras palabras, el esquema de autoridad se vislumbra en el organigrama mismo a partir de las líneas que están conscientemente trazadas según las relaciones de superior - subordinado; mientras que la autoridad es “el tipo de relación entre los puestos en la organización ligados a las bases para asignar tareas y salarios y desarrollar un mecanismo de control con el fin de que las labores se realizan de acuerdo con el plan²³⁹ (p. 246).”

Esta autoridad llamada legalista o formal por Max Weber se relaciona con el poder impersonal establecido dentro de una rigurosa jerarquía administrativa ligada a numerosas responsabilidades y obligaciones sustentadas en medidas coercitivas que puedan ser cartas de extrañamiento hasta el despido cuando no se cumplan las funciones tales como están previstas.

Subrayamos que los mecanismos de control no pueden validarse mucho menos aplicarse si no se plantean clara y previamente los objetivos institucionales. A este respecto, la Preparatoria anexa está sujeta a cumplir con los objetivos de “impartir educación con carácter propedéutico que facilite una formación integral en los alumnos con el fin de:

a) propiciar el desarrollo de las habilidades lógicas necesarias para el acceso a estructuras intelectuales más complejas, la asimilación de los conceptos básicos de las ciencias, las humanidades y las tecnologías tendientes a la síntesis de procesos mentales alcanzados para entender su entorno;

b) proporcionar los antecedentes de la especialización a base de informaciones sobre los elementos culturales necesarios para que el alumno adopte crítica y conscientemente las concepciones filosóficas de su tiempo;

²³⁸ Mercado, H. Salvador; “Organización” en Administración aplicada. Teoría y Práctica Editorial Limusa. Grupo Noriega Editorea, México/ 1994 p267

²³⁹ Kast, E. Fremont y Rosenzeig, E. James; ibídem p246

c) permitir al alumno acceder al conocimiento científico para ponerlo en práctica en el proceso de enseñanza - aprendizaje de las ciencias fundadas en los principios (positivistas) de observar, racionalizar y aplicar;

d) promover la adquisición de la cultura mediante la participación colectiva y crítica para obtener los elementos metodológicos necesarios acordes al manejo de las ciencias y el autoaprendizaje, acceder al nivel superior o incorporarse en actividades productivas y transformar su entorno²⁴⁰;

En vista de este perfil de bachiller, se procedió a la funcionalización o “al agrupamiento lógico de las operaciones, actividades análogas y complementarias²⁴¹”, lo que rige las contrataciones del personal que cumple con la formación requerida.

Estas operaciones están agrupadas en 4 grandes funciones plasmadas en el organigrama vigente en la Preparatoria cuyos trazos fueron delineadas en un anterior apartado explicativo en torno al esquema de autoridad. Estas funciones relacionadas con los puestos correspondientes son:

- a) directivas;
- b) académicas;
- c) administrativas;
- d) de apoyo.

Para la conformación del personal académico y para algunos puestos administrativos de alto rango, se requieren “profesionales titulados con nombramiento y con estudios de licenciatura como mínimo²⁴²”, sin necesariamente tomar en cuenta su formación didáctica o pedagógica. En entrevista con la subdirección administrativa, se resalta la dificultad existente

²⁴⁰ Documento de trabajo Ibidem arts 3, 4, 5 y 6.

²⁴¹ Mercado, H. Salvador Ibidem. p269;

²⁴² Documento de trabajo. Ibidem art17

para conformar el cuadro de las propuestas anuales de la plantilla docente para los ciclos venideros; ya que muy pocos titulados se presentan a pedir trabajo en la Preparatoria.

En muy pocos casos, se ha abogado ante las autoridades superiores y hemos conseguido mantener a los maestros interinos sin título profesional por demostrar voluntad en presentar este documento lo más pronto posible y sobre todo por su desempeño.

Por su parte, la subdirección académica reconoce que “no hay ningún proyecto de apoyo en favor de la titulación de pasantes con plazas de interinato. Al contrario, tuvimos que despedir a los maestros interinos con poca antigüedad por no presentar su título, ni su acta de examen profesional como mínimo^{243>}”.

Sin embargo, esta disposición no tiene efecto retroactivo. Por ello, el sindicato de los maestros en el Estado de México ha podido amparar a los maestros ya basificados por su antigüedad. Algunos se conforman con el salario que han tenido y no se han apresurado ni han demostrado el menor interés para titularse más cuando sabemos que no hay apoyo ninguno para ello. Así, no tendrán ningún derecho de ascender según lo previsto por escalafón. De todos modos, este amparo sindical no es posible ya porque se está dejando de contratar a pasantes en todo el bachillerato propedéutico del Estado de México.

5.2.3 Los directivos en La Preparatoria anexa

Según lo señalado en el documento de organización de las Preparatorias anexas y las oficiales, el personal directivo debe de estar integrado por el director, el subdirector administrativo y académico con el poder centralizado en la persona del director en turno. Los postulados para ser nombrados deben de contar con “una trayectoria profesional destacada y de probidad personal y con 3 años de experiencia como mínimo en el nivel^{244>}”.

²⁴³ Cfr. en entrevista.

²⁴⁴ Documento de trabajo, *Ibidem* art23

Así, la Preparatoria anexa a la Normal de los Reyes Acaquilpan está dirigida por una directora²⁴⁵ titulada como profesora normalista de Educación Primaria, como licenciada en pedagogía, especialista en investigación educativa egresada del curso ordinario de una Normal del estado de México y con un sin número de cursos de actualización. Cuenta con una vasta experiencia profesional por haber desempeñado las funciones de:

- a) profesora de primaria durante 4 años;
- b) 3 años como directora de Primaria;
- c) Orientadora en la Normal de Teotihuacán;
- d) asesora profesional en La Normal de Nezahuácoyotl;
- e) Coordinadora de Preparatoria en la Normal de los Reyes;
- f) subdirectora académica en la Normal de los Reyes.

Actualmente, funge como directora de la Normal de los Reyes y de la Preparatoria anexa, nombrada por un “período de 4 años y removible al término del mismo, salvo previa autorización para prórroga para 2 años más , tal como está estipulado en el funciograma para las plazas de directivos, consideradas como puestos de confianza²⁴⁶”.

Estas exigencias en términos de trayectoria profesional van también por el subdirector administrativo²⁴⁷ que es egresado y titulado de una escuela Normal Elemental del Estado de México como profesor de Educación Primaria con muchos otros estudios (favor de señalar) y cursos de actualización. Por ello, desempeñó las funciones de:

- a) profesor de Matemáticas en secundarias generales en Valle de Chalco;
- b) orientador en secundaria vespertina;
- c) pedagogo B en preparatoria matutina
- d) auxiliar de coordinación en primaria y secundaria, encargado del registro y certificación, el manejo del escalafón y archivo;

²⁴⁵ Cfr. en entrevista

²⁴⁶ Documento de trabajo, art13

²⁴⁷ Cfr. En entrevista

También, el subdirector académico²⁴⁸ es egresado de una escuela Normal elemental, es licenciado en ciencias políticas por la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM) Iztapalapa, especialista en investigación educativa, diplomado en “Teoría de actividad y aplicaciones prácticas”, diplomado en administración académica, maestría en desarrollo y planeación educativa con muchos cursos de actualización.

Con esta trayectoria académica, desempeñó las funciones de:

- 1) profesor de educación primaria;
- 2) profesor de educación secundaria;
- 3) profesor de preparatoria;
- 4) profesor de Normal;
- 5) profesor en la UAM;
- 6) pedagogo B;
- 7) pedagogo A;
- 8) coordinador de licenciatura;
- 9) coordinador de preparatoria;
- 10) coordinador de extensión académica;
- 11) Asesor profesional;
- 12) secretario escolar de Preparatoria;

Cabe aclarar que probablemente los puestos de directivos para las Escuelas Normales pueden regirse por otro reglamento específico para el subsistema estatal de Educación Normal en el ámbito de la formación de maestros para la Educación básica; lo que puede darse sin menoscabo o sin importar la existencia o no de alguna Preparatoria anexa cuyos puestos directivos están reglamentado por otras normas plasmadas en el documento correspondiente como lo hemos venido comentando.

²⁴⁸ Cfr. en entrevista

Esta trayectoria académica y profesional ligada con la confianza que en todos los directivos depositan las autoridades sirven de referencias al momento de nombrarlos y de delegarles autoridad con las responsabilidades correspondientes. A la dirección como poder central²⁴⁹, le corresponden las tareas como:

a) las académicas

- 1) promover y apoyar el funcionamiento de las academias;
- 2) avalar oficialmente las comisiones del personal a su cargo;

b) administrativas

- 1) remitir la documentación e información oficial en los tiempos y presentación que las autoridades educativas le indiquen;
- 2) autorizar y/o tramitar los planes de excursión, visitas y campañas que se organicen en la escuela con fines educativos;
- 3) visar los documentos oficiales que expida la escuela;
- 4) programar y controlar los recursos financieros, informar con oportunidad a las autoridades correspondientes de su administración;
- 5) autorizar los egresos presupuestados conforme a la normatividad vigente;
- 6) informar semestralmente las actividades educativas y las gestiones de mayor relevancia a la comunidad escolar;
- 7) visar de acuerdo a la programación departamental inasistencias, bajas, permisos, comisiones y todo aquel movimiento que se realice en la institución bajo su responsabilidad;
- 8) responsabilizarse del proceso de selección de aspirantes a ingresar a su escuela conforme a la normatividad establecida por las autoridades correspondientes.

c) las académico - administrativas y sociales

²⁴⁹ documento de trabajo, *Ibidem* art25

1) planear, dirigir, controlar y evaluar el funcionamiento de la institución de acuerdo con las disposiciones oficiales señaladas por las autoridades educativas superiores;

2) promover y participar en eventos culturales, pedagógicos y sociales que coadyuven al logro de los fines de la escuela,

3) promover la integración de los organismos de apoyo;

4) proponer la designación del personal (*académico y administrativo*) de acuerdo a las necesidades de la escuela en función de la norma establecida;

5) estimular la participación destacada del personal de la institución;

6) desempeñar las comisiones oficiales que le confieran las autoridades educativas;

7) todas las actividades inherentes a su cargo (académico, administrativo y sociales).

Muchas de estas funciones son delegables bajo la reserva de las responsabilidades correspondientes como ocurre en toda organización burocrática. Así, la dirección escolar puede delegar sus funciones académicas a la subdirección académica y las administrativas a la subdirección administrativa.

Sin embargo, estas delegaciones probables por los imprevistos y algunas circunstancias que pueden ocurrir no limitan las funciones propia de cada subdirección cuya vertiente calificada de académica debe de cumplir con las obligaciones de:

a) en lo académico

1) organizar y evaluar actividades técnico - pedagógicas que contribuyan al desarrollo de la escuela;

2) llevar un seguimiento a los catedráticos en relación al funcionamiento y cumplimiento de sus actividades;

3) asesorar a los docentes sobre procedimientos de planeación, desarrollo de la práctica docente y evaluación.

4) operar los programas de actualización y superación académica generados por la propia institución y otras instancias;

5) proponer a las autoridades educativas reformas o modificaciones que estime necesarias en relación al Plan y Programas de estudio, previo análisis de las mismas con el personal docente y de orientación a través de las academias:

b) en lo académico - administrativo y social

1) representar al director en caso de ausencia;

2) acordar con el director los asuntos de su competencia;

3) fungir como secretario del consejo académico;

4) rendir informes sistemáticos del desarrollo de las actividades técnico - académicas institucionales;

5) desempeñar funciones de secretario escolar cuando se adolezca de este puesto por el número de grupos de la escuela;

6) intervenir directamente en el mantenimiento de la disciplina del alumnado, resolviendo en primera instancia los casos de conflicto y sometiendo al acuerdo del director los que lo ameriten²⁵⁰ (cfr. art. 26)

Obvio es subrayar que la mayoría de estas funciones son delegables como es el caso de la preparatoria anexa en la cual algunas fueron asumidas por la coordinación como todo lo referente a las academias y a los docentes; mientras que las actividades de actualización y de extensión académica han venido siendo las de la coordinación del mismo nombre. Así, el subdirector académico acaba con tener puras tareas administrativas.

Al subdirector administrativo²⁵¹, le corresponden las obligaciones puramente administrativas como la coordinación del desarrollo de programas, proyectos y acciones administrativas con base a los proyectos institucionales; asumir la responsabilidad de todos los servicios administrativos distribuyendo y supervisando su cumplimiento; realizar los

²⁵⁰ Ibidem, art26

²⁵¹ Ibidem, art27

inventarios, controlar y realizar el seguimiento de la asistencia con puntualidad, organizar y propiciar el mantenimiento de la escuela,...etc. También, muchas funciones de la subdirección administrativa pueden ser delegadas a la coordinación administrativa que se encarga de los servicios escolares básicamente.

En este breve recuento de las funciones directivas, se vislumbra como se delegan las tareas académicas a los mandos medios; mientras que se conservan lo administrativo como poder de decisión hasta que los proyectos académicos para una educación de calidad están pospuestos para dar lugar a actividades administrativas como lo que está ocurriendo actualmente en el consejo académico de la Preparatoria anexa.

5.2.3.1 Los mandos medios en la Preparatoria Anexa

Ya, resaltamos del organigrama la línea de los subalternos tanto de la subdirección académica que administrativa cuyas únicas diferencias entre el personal académico y el administrativo se vislumbra en las exigencias de un título profesional, cuadro de convincentes experiencias profesionales que están compensadas por el salario en comparación a los trabajadores administrativos de segundo rango.

Sin embargo, el personal académico al igual que el administrativo cumple con más tareas administrativas que académicas; lo que reduce los tiempos ya mínimos de dedicación en la búsqueda de la calidad educativa en términos de metodología aplicada, de profesionalización hasta de actualización.

Esto ocurre muy a menudo en el caso del personal académico con nombramiento académico - administrativo como se vislumbran las múltiples preocupaciones de la coordinación académica, la coordinación de la Preparatoria o la situación del personal de orientación ... etc.

A este respecto, Ana Hirsh Adler señala: “muchas decisiones se toman por el modelo burocrático. La estructura jerárquica y sus rutinas sistemáticas son los determinantes principales. Se utilizan patrones tradicionales con un repertorio limitado. Con frecuencia, el procedimiento es más importante que el contenido de la decisión. Esta burocracia con sus ejércitos de secretarías, coordinaciones y comités ...etc controla la función académica²⁵²”.

Esta situación se evidencia en todos los ámbitos de la Preparatoria anexa; ya que todo el personal académico - administrativo está en la mayoría de los casos ocupado en sacar documentos urgentes de todo tipo. Se observan estas ocurrencias sin grandes esfuerzos en las actividades de las orientadoras y de la coordinadora académica.

En este sentido, se pregunta cualquier observador preocupado por lo académico esencialmente: ¿cuándo este personal va a sentarse en una reunión verdaderamente académica para revisar la aplicación de los planes y programas de estudio”? ¿Cuándo este personal va a tener tiempo para pensar en la tranquilidad de un cubículo sobre lo que pasa con la metodología sugerida?

Un caso muy tangible de falta de tiempo es la enorme dificultad que tuvo la coordinación académica para encontrar un espacio adecuado e ir a observar durante unas horas semanales las clases de algunos maestros. Desgraciadamente o afortunadamente, el tiempo dedicado a esta serie de observaciones fue tan escaso que las inferencias se quedaron no muy confiables. En fin, una muestra del predominio de lo administrativo sobre lo académico.

De todos modos, las funciones a cumplir por el coordinador académico no están estipuladas en el documento de organización de las preparatoria anexas y las estatales. Sin embargo, la actual coordinadora académica subraya en entrevista que su función se resume en apoyar a los maestros, servir de enlace entre la subdirección académica y los maestros o

²⁵² Hirsch, Adler Ana; “Modelo burocrático” en Educación y burocracia. La reorganización universitaria en México. Editorial Gernica, México/1996, P125

entre los maestros y el personal de orientación que tiene contacto directo con los alumnos. Además de conocer y de participar en los proyectos de actualización docente.

Para cumplir con ello, la actual coordinadora académica²⁵³ tiene conocimientos debidos en psicología social por ser egresada titulada de la UAM - Iztapalapa y desempeñó diversas funciones que sustentan su trayectoria profesional como:

- a) auxiliar en el área de investigación en sociología en la UAM - Iztapalapa.
- b) asesora de códigos en centro de investigación política de la UAM - Iztapalapa.
- c) asesora de códigos en el Centro de Informática del IFE para el área de investigación;
- d) maestra de educación primaria;
- e) orientadora de Secundaria;
- f) Gerente en el Departamento de Circulación en el periódico "City Times".

Actualmente, desempeña todas las funciones que forman implícitamente parte de la coordinación académica sin disponer de un equipo de maestros con el tiempo disponible para reflexionar sobre la aplicación del sistema curricular vigente. Se evidencia una vez más la monocracia. De todos modos, intenta cumplir sus obligaciones de coordinadora académica al mantener las relaciones con los maestros y los cuadros de su nivel institucional sin olvidar a los alumnos.

Otras funciones de mando medio como las de la coordinación de la Preparatoria no aparecen en el documento de organización de los planteles del Bachillerato Propedéutico; lo que proyecta el sentido de una cierta duplicidad con las funciones directivas si las autoridades no se refieren a los reglamentos de las Escuelas Normales.

²⁵³ Cfr. En entrevista

Sin embargo, la directora escolar las delimita al subrayar en entrevista que la coordinadora de preparatoria está en la jerarquía de un personal de alto desempeño identificado por las orientadoras en general.

Para el segundo grado, este personal de orientación está integrado por dos orientadoras. Los 2 primeros grupos están a cargo de una orientadora²⁵⁴ normalista titulada como profesora de primaria, licenciada en Pedagogía, Especialista en administración educativa egresada de la Normal Superior. Desempeñó las funciones de maestra de Primaria durante alrededor de 10 años. Actualmente, es orientadora en el nivel bachillerato o Pedagogo B.

Los dos otros grupos (3 y 4) están a cargo de una orientadora²⁵⁵ licenciada en psicología social, egresada de la UAM - Iztapalapa y ha trabajado en el área de psicología en el Departamento del Distrito Federal con los hijos de los pepenadores, como pedagoga B en la Normal # 3, profesora horas - clases en el curso intensivo a nivel bachillerato en el Estado de México.

Se vislumbra una presencia muy evidente de Normalistas y de Psicólogos en los niveles directivos y medios; lo que no toma en cuenta la definición del adolescente plasmada en el DOROE como un ser biopsicológico social.

Hay otros cuadros medios en el área administrativa como los laboratoristas, el personal del centro de computo, el personal administrativo que no fueron contemplados en nuestro análisis por no contemplarlos en la conformación de este trabajo y por restringirnos a lo estrictamente académico con influencias sobre el fracaso escolar.

De todos modos, reconocemos que tienen un impacto innegable en la conformación del ambiente institucional relacionado con la práctica educativa. Es más, hemos planteado la

²⁵⁴ Cfr. En entrevista

²⁵⁵ Cfr. En entrevista

hipótesis de su predominio en las decisiones que impactan inmediatamente sobre lo académico.

En todo lo anterior, hemos intentado confrontar la formación y la experiencia profesional de los encargados de las líneas de mando con sus diversas funciones y obligaciones por creer que la trayectoria académica y profesional inciden sobre las tareas encomendadas. Además, esta confrontación puede permitir a cada quién vislumbrar qué tan acordes son las funciones con el historial académico y profesional de los que asuman la responsabilidad de llevar estas a cabo.

También, sirve para entrever qué tan equilibrado o descentralizado está el poder de los directivos y como ello incide sobre la participación, la formación del sentido de la solidaridad en los educandos plasmado en el plan de estudios sin que hayan cambiado las formas vigentes de organización escolar.

Sin embargo, hemos descubierto un verticalismo rígido por lo menos en el esquema de autoridad que promueve el individualismo y la competencia; lo que está contradicho por las declaraciones espontáneas de la directora²⁵⁶: “los cocodrilos vuelan” para decir que los subalternos pueden participar en las decisiones, postulado reforzado por el subdirector académico que resalta la importancia de la diferencia en la búsqueda de las nuevas ideas y el enriquecimiento de las mismas.

De todos modos, queremos subrayar que por lo menos el esquema de autoridad vigente no alienta mucho la participación; ya que las órdenes vienen de arriba para abajo; lo que se revela contradictorio con el afán plasmado en el plan de estudios vigente que perfila insistentemente un bachiller con capacidades de adoptar críticamente las concepciones filosóficas de su tiempo en vista de la transformación de su entorno mediante la participación y la solidaridad.

²⁵⁶ Cfr en entrevista.

No cabe duda que estas incongruencias provenientes desde la gestión educativa misma tienen incidencias sobre la aplicación de estrategias no muy acordes a lo grupal propuesto insistentemente; lo que puede conformarse en una causa metodológica más del fracaso escolar por lenguajes institucionales opuestos para la misma situación educativa.

Bibliografía. Capítulo 5.

Barthes, Roland; “Elementos de semiología” en comunicaciones, núm dedicado a la semiología. Editorial Tiempo Contemporáneo / Buenos Aires, 1975

Carr, Wilfred y Kemmis, Stephen; “una aproximación crítica a la teoría y la práctica de la enseñanza” en Teoría crítica de la enseñanza. La investigación - acción en la formación del profesorado. Ediciones Martínez Roca , Barcelona/ España, 1988.

Dirección General de Educación; introducción en “ Documento de trabajo para las Escuelas Preparatorias oficiales y anexas”. Estado de México/ Agosto de 1996

Dirección General de Operación Educativa; reunión estatal Análisis y Prospectivas de la Educación Media Superior/ Memoria. Toluca, Estado de México/Julio de 1992. p6

Dirección General de Educación, Bachillerato Propedéutico Estatal/ Plan de Estudios. Toluca/ Estado de México, Agosto de 1996.

Eco, Umberto; la estructura ausente. “Los fundamentos de la investigación semiótica”/ sección D en Introducción a la semiótica. Editorial Lumen, Barcelona / España, 1975.

Fayol, Henri.; Administración industrielle et générale. Paris, Dunod. Trad. inglés, general management, London. Pitman, 1949. Trad. Esp. México/ Herrero, 1961).

García Hoz, V. y Medina, R., Organización y gobierno de centros educativos. Rialp/ Madrid, 1986. p22.

Hirsch, Adler Ana; Modelo burocrático en “Educación y burocracia. La organización universitaria en México”. Editorial Gernica, México/1996.

Kast, E. Fremont y Rosenzweig E. James; Administración en las organizaciones. Enfoque de sistemas y de contingencias. Editorial. Mc Gaw - Hill, México/ 1989, 2a edición

Mercado, H. Salvador; “Organización” en Administración aplicada. Teoría y Práctica. Editorial Limusa. Grupo Noriega Editorea, México/ 1994 p267

Moreno, J. M.; organización de centros de enseñanza/ Edelvives, Zaragoza. España/ 1978.

Toussaint, Florence; estructuralismo y comunicación en “Crítica de la comunicación de masas” Editorial Trillas/ México, 1997.

Capítulo 6. ParteII
Los procesos educativos en
la Preparatoria anexa

VI. Nuestras primeras reflexiones sobre los procesos educativos

Abordar objetivamente los procesos educativos se resume en adentrarnos obligadamente en una polisemia cuya delimitación entre lo académico y lo administrativo se revela demasiado compleja por sus relaciones dialécticas independientemente del predominio del uno sobre el otro.

Esta tarea analítica no se reduce a la cuantificación de los resultados y de la interpretación acerca de procesos de enseñanza - aprendizaje ligados a la lectura y la escritura para comprobar hipótesis previas al fracaso escolar.

Este análisis institucional de los procesos de formación va más allá de estas ya mencionadas cuantificaciones e interpretaciones que son relacionadas con la responsabilidad de convivir en un verdadero centro de operación educativa llamado Preparatoria anexa a la Normal de los Reyes; lo que nos ha permitido ser participe de las vivencias escuchándolas incluso en entrevistas grabadas para luego relatarlas.

Este ejercicio no medible en tiempos, pero particularizado en un espacio específico, desprende de las recomendaciones de los teóricos de la pedagogía institucional bien relacionada con la hermenéutica y su multidisciplinariedad psicosociológica; lo que nos ha llevado a integrar, en los formales procesos escolares ligados a una institucional práctica pedagógica, los documentos didácticos guía como son:

- a) los planes y programas de estudio;
- b) el Documento Rector de Orientación Educativa (DOROE);
- c) algunos materiales explicativos de la metodología básica

- d) los planes de curso;
- e) los proyectos de profesionalización y de actualización ,etc.

Todos estos documentos constituyen lo instituido en la Preparatoria Anexa y sustentan todas las estrategias metodológicas vigentes oficialmente en el Bachillerato Propedéutico en el Estado de México; lo que equilibramos con nuestras observaciones y las entrevistas realizadas para percatarnos superficialmente de las relaciones informales y espontáneas que conforman en la realidad el verdadero ambiente del bachiller con sus fortalezas o resultados escolares de calidad y sus deficiencias en el proceso de apropiación de la cultura universal.

6.1 Planes y programas de estudio en la Preparatoria anexa

Desde el ciclo lectivo 1994 - 1995, las autoridades educativas del Estado de México declaran vigente un nuevo sistema curricular sustentado en un documento base o el plan de estudios relacionado con un proyecto educativo identificado como el DOROE cuyo desarrollo se lleva a cabo con la aplicación de diversos materiales de apoyo como:

- a) los programas de estudio publicados en 1996;
- b) los planes de curso elaborados al inicio de cada semestre;
- c) las bases instructivas de evaluación.

Faltan en esta lista de materiales los proyectos personales de los estudiantes que pueden desprender de todos estos referentes anteriormente citados, en vista de una vida de calidad sin fracasos profesionales y mucho menos de frustraciones.

Los supuestos fundamentales de este plan de estudios estrechamente vinculados con el sistema curricular vigente se conceptualizan desde diferentes vertientes como son:

a) la articulación de los contenidos con la realidad mediante la aplicación del método de proyectos;

b) la integración de elementos que participan en la construcción y la redefinición de la Educación Media Superior;

c) la transformación de saberes en conocimiento a través de la transferencia o la ejecución de los mismos;

d) la capacitación y la actualización para eficientar el desempeño magisterial;

Estos supuestos calificados de fundamentales deben servir de eje al momento de aplicar el plan de estudios con el fin de proporcionar competencias o actividades que desarrolla el estudiante como resultado del autoaprendizaje y de la acción escolar para lograr un bachillerato o un bachiller incorporado en los estudios superiores o en el mercado laboral como producto del efecto de la multidisciplina desde la construcción del conocimiento científico, tecnológico y humanístico.

A este respecto, el subdirector académico resalta: “ el actual plan de estudios otorga mucha importancia a las habilidades técnicas o científico - tecnológicas sobre las humanísticas. Incluso la horas de ciencias sociales han sido reducidas²⁵⁷”.

Este predominio de lo científico - tecnológico sobre lo humanístico se evidencia al revisar el horario del 4o semestre válido para los 4 grupos de segundo grado, se descubre que los alumnos pasan diariamente alrededor de 8 horas curriculares y cocurriculares en la escuela, al igual que los trabajadores administrativos sin hablar de las rondallas, los coros, las danzas, del recreo ... etc

²⁵⁷ En entrevista

Durante estas 40 horas semanales, se otorgan 20 horas para las áreas científico - matemáticas o el conjunto de materias como física, geometría, química y biología; mientras que las áreas curriculares relacionadas con las ciencias sociales y humanidades como la sociología, la literatura, toma de decisión, inglés, tienen 13 horas en total y 4 más para la formación complementaria o las actividades cocurriculares.

A pesar de la voluntad científica de las autoridades de cargar la formación de los alumnos con 65% de matemáticas, de ciencias naturales y tecnología plasmado en el horario previsto para las semanas, las tasas de reprobación en estas mismas áreas siguen siendo muy altas hasta sintomáticas; lo que puede a la larga desanimar al alumnado en su proyecto de estudiar a nivel superior alguna profesión relacionada con las matemáticas o con la producción tecnológica.

Mientras tanto, las autoridades reconocen en los programas de estudio que las estrategias elaboradas en febrero de 1996 fueron con los fines de “homogeneizar o de uniformizar la práctica docente con el debido respeto a la personalidad de los maestros y los alumnos, las autoridades del plantel y los ciudadanos de la comunidad de que se trate por situaciones particulares independientemente de la proximidad geográfica²⁵⁸”, la importancia del uso didáctico de la lectura y de la escritura en el bachillerato al girar la metodología básica sugerida en torno a:

- a) los hábitos de lectura y de escritura que culminan con la investigación documental y científica mediante la sesión bibliográfica, el ensayo y el método de proyectos;
- b) la transdisciplina, la interdisciplina y la multidisciplinariedad (programas, pp 5 - 9) para promover la integración del saber transformado en conocimientos aplicados en la solución de problemas cotidianos.

²⁵⁸ Secretaría de Educación, Cultura y Bienestar Social, Presentación en “programa: análisis de problemas y toma de decisiones / cuarto semestre”. Toluca / Estado de México, Febrero de 1996.

Esta propuesta de la jeraquía académico - administrativa, plasmada en los programas de estudio con una carga horaria favorable a los conocimientos científico - tecnológicos, valida nuestras referencias o citas de Evelyne Charmeux :

“la lectura (y la escritura) constituye la plataforma interdisciplinaria y multidimensional del fracaso escolar por tener gran utilidad en todas las asignaturas y en diferentes áreas del conocimiento. Ha sido una herramienta básica en diferentes actividades académicas para:

- a) castigos, ejercicios de reafirmación, pruebas de control ... etc
- b) las referencias en las sesiones bibliográficas para la elaboración de ensayos,
- c) la conceptualización en la comprensión de leyes, fórmulas, axiomas, teorías
...etc
- d) las evaluación como pruebas orales y escritas, composiciones y exámenes...²⁵⁹ etc”.

En estos ya mencionados programas, se insiste sobre la formación de conceptos nuevos o la conceptualización para lograr las habilidades de:

- a) búsqueda de información
 - 1) encontrar información;
 - 2) usar biblioteca;
 - 3) hacer preguntas;
- b) asimilación de la información
 - 1) lectura de comprensión;
 - 2) lograr la comprensión mediante el aprender a escuchar (*y a leer*);
 - 3) registrar y controlar la comprensión.
- c) organización de los datos o de la información
 - 1) disponer de los recursos;
- d) invención y creación
 - 1) usar analogías;
 - 2) aprovechar sucesos interesantes;
 - 3) razonar inductivamente;
 - 4) generar hipótesis, ideas y predicciones.

²⁵⁹ Charmeux, Evelyne; ¿cómo fomentar los hábitos de lectura? Ediciones CEAC, Barcelona/ 1992 - p

e) análisis

- 1) desarrollar actitud crítica;
- 2) desarrollar la capacidad deductiva;
- 3) evaluar ideas e hipótesis;

f) comunicación

- 1) expresar ideas orales y / o escritas;

g) socialización

- 1) ser competente con lealtad;
- 2) resolver conflictos interpersonales;

h) toma de decisión

- 1) identificar alternativas;
- 2) prever escenarios;
- 3) identificar horizontes²⁶⁰;

Esta larga referencia encontrada en todos los programas del segundo semestre del Bachillerato y válido en la Preparatoria anexa dice en otras palabras la propuesta de Jürgen Habermas²⁶¹ en términos de observar, contrastar lo observado con valoraciones teóricas para las actividades reflexivas y actuar. Se establece una dialéctica entre la teoría y la práctica. Ello, se evidencia en resumir la habilidades propuestas en los programas vigentes en términos de:

- a) recopilar información;
- b) leer comprensivamente o valorar teóricamente;
- c) interpretar datos;
- d) comentar o colectivizar lo descubierto y lo elaborado;
- e) verificar lo descubierto y lo comentado;
- f) difundir para su socialización en el entorno;
- g) actuar para transformar.

²⁶⁰ Gobierno del Estado de México/ Secretaría de cultura y de Bienestar social, Propuesta metodológica en Programa de análisis pp 4 y 5.

²⁶¹ Habermas, Jürgen; Social theory and political practice, George Allen and Unwin. Londres, 1977, p 109 citado en Carr, Wilfred y Kemmis., “una aproximación crítica a la teoría y la práctica de la enseñanza”. ibídem, p152

Para cumplir con ello, se otorgan horas prácticas para actividades de investigación mediante la reflexión, la lectura y la elaboración de textos; lo que implica la posibilidad para el alumno estilo de aprendizaje y para el maestro teorías de enseñanza - aprendizaje plasmadas en los programas como:

- a) piagetianas (aprendizaje por descubrimiento);
- b) rogerianas (Profesor - facilitador del aprendizaje);
- c) ausubelianas (aprendizaje por recepción/ mapas conceptuales);
- d) gestálticas (resolución de problemas).

Con tantas teorías de aprendizaje que sustentan toda la colección de programas de estudio vigentes en el bachillerato propedéutico estatal, se corre el riesgo de caer en las incoherencias cercanas a las ambigüedades o las confusiones en los procesos de enseñanza - aprendizaje.

Como alternativas ante esas probabilidades, se pretende en el plan de estudios impulsar la actualización docente, de la cual hablaremos más adelante en otro apartado. Además, el permanente seguimiento de toda la aplicación de todo lo anterior no solamente está a cargo del docente en el aula; sino también del consejo académico institucional conformado por la directora en calidad de presidente, del subdirector académico como coordinador, del subdirector administrativo como secretario, del coordinador administrativo, de la coordinadora de preparatoria, de la representante de orientación, de la coordinadora académica de Preparatoria y de los consejeros alumnos con voz y voto que se reúnen periódicamente para analizar y revisar propositivamente lo hecho hasta el momento del encuentro e inferir en cuanto a las perspectivas.

Cada uno de estos integrantes desde su ámbito de trabajo cotidiano debe de contribuir implícitamente al seguimiento de la aplicación de los planes y programas de

estudio proponiendo algunas estrategias para mejorar la calidad de los procesos y de los resultados escolares. Falta que sus múltiples funciones les dejan tiempo para ello.

Así, toda la línea de mando académico y algunas autoridades administrativas deberían de contribuir a una mejor educación en la Preparatoria. Estos funcionarios y algunos colaboradores inmediatos son:

a) la coordinadora académica encargada de establecer las relaciones entre la dirección y la subdirección académica con las academias de maestros, la coordinadora de la preparatoria encargada del personal de orientación;

b) el coordinador administrativo que revise las asistencias y las inasistencias antes de certificar o no los conocimientos del bachiller mediante los servicios escolares;

c) las academias conformadas por maestros de prestigio anualmente seleccionadas por la dirección escolar cuya labor se resume en vigilar la integración de las actividades de enseñanza - aprendizaje;

d) el personal de orientación cuya tarea consiste en revisar permanentemente el expediente de los alumnos hasta su actitud ante el estudio para prever los resultados escolares y mejorarlos en la medida de lo posible;

e) los padres de familia que son avisados cada vez que la situación académica de algún alumno empieza a empeorar y aún más cuando los resultados no se revelan satisfactorios;

f) los alumnos cuya cooperación es valiosa para resultados de calidad.

Toda esta estructura académico - administrativa debería de actuar coordinadamente como lo hemos venido proponiendo para abatir el fracaso escolar manifestado en el bajo aprovechamiento académico, la reprobación, los recursos y los desertores.

Sin embargo, algunos miembros del Consejo Académico Institucional reconocen que no han escuchado hablar del Proyecto de Desarrollo Institucional mucho menos de los programas de áreas desde la conformación del mismo hasta la fecha de la entrevista (Mayo); lo que podía facilitar una seria autocrítica para una interna evaluación objetiva de lo alcanzado y lo no logrado con las razones para cada caso.

Así, no han hablado de proyectos académicos; sino de asuntos administrativos relacionados con la reparación de los baños y la cooperación financiera de los maestros, la aprobación de un consejo editorial para la publicación de una revista próximamente. Lo académico está por lo pronto pospuesto.

En entrevista con la subdirección académica, se resalta que las academias están estructuradas por líneas de formación o sea por áreas. Se prevé modernizarlas en estructurarlas por grado para que se pueda reunir a maestros con intereses didácticos más cercanos cuyas reuniones exigen la suspensión de labores en el aula.

De todos modos, no es nada fácil encontrar a todos los maestros en una reunión prevista unos días antes o simplemente algunas horas antes; ya que tienen pocas horas contratadas en la Preparatoria anexa. Además, están asignadas para exclusivamente dar clases.

Así, una mayoría de profesores de segundo grado principalmente (motivo de nuestro trabajo) asisten a la preparatoria nada más unos pocos días a la semana; lo necesario para cumplir con las horas y las obligaciones institucionales por las cuales fueron contratados.

Estas situaciones reales, observables por convivir nada más un corto período en la Preparatoria anexa permiten deducir que los planes y programas de estudio pueden ser incluso perfectos. Sin embargo, las formas de organización pueden constituirse en

verdaderos obstáculos en lugar de facilitar la búsqueda coordinada de soluciones adecuadas al fracaso escolar.

6.2 La orientación educativa en la Preparatoria anexa

Delimitamos nuestro socioanálisis del fracaso escolar a las intervenciones de los orientadores a el ámbito de la orientación escolar y profesional; aunque estos campos están estrechamente relacionados con la atención psicológica a los orientandos.

También, pretendemos vislumbrar los obstáculos impuestos por la multiplicidad de las tareas administrativas ante las esencialmente académicas cuyos impactos metodológicos inciden directamente en la calidad de la educación promoviendo todo lo relacionado al fracaso escolar por falta de previsión ante los problemas de enseñanza y de aprendizaje, independientemente de las normatividades vigentes.

A este respecto, resaltamos que la operacionalización educativa en el ámbito de la orientación en el bachillerato de el Estado de México está reglamentada desde el ciclo lectivo 1994 - 1995 por un Documento Rector identificado por las autoridades de Educación Media Superior como: “la reformulación de la práctica orientadora desde una concepción eminentemente académica dirigida a apoyar el aprovechamiento escolar y asesorar al alumnado en su proyecto de vida²⁶²”.

303 orientadores, reunidos en Junio de 1996 en “el foro estatal de orientación educativa²⁶³” en Toluca con motivo de evaluar las problemáticas y los logros relacionados con la aplicación del DOROE, todavía sin programas por áreas, conciben a este documento rector como “un proyecto educativo cuyo propósito es:

²⁶² Secretaría de Educación, Cultura y Bienestar social, Documento Rector de Orientación Educativa , Toluca / Estado de México

²⁶³ Secretaría de Educación, Cultura y Bienestar Social, Memoria del Segundo Foro de orientación Educativa conjunto con la Tercera Jornada Internacional en pro del adolescente del Bachillerato Propedéutico Estatal. Toluca, Mex., Agosto de 1996

- a) incidir en la formación académica del alumnado;
- b) mejorar el aprovechamiento académico;
- c) facilitar una toma de conciencia favorable al diseño del proyecto de vida²⁶⁴.

Todo lo anterior está sustentado en una científica concepción psicopedagógica y social sin dejar de lado el cognoscitivismo que define la orientación como “un servicio académico especializado de gran ayuda al desarrollo eficiente de la reforma y en el cumplimiento del perfil de bachiller²⁶⁵”.

6.2.1 Formación requerida y funciones del orientador educativo

Para el efecto del desarrollo del DOROE, se requiere de un orientador cuya trayectoria académica y profesional la perfila como un educador especializado que ofrece un servicio académico de apoyo directo al desarrollo de las competencias, habilidades y valores del bachiller, asesor importante respecto al proyecto de vida que este elija libremente; según los planteamientos de Carl Rogers²⁶⁶.

En otras palabras, este educador especializado sirve de enlace entre la práctica docente o la operacionalización del plan de estudios vigente y las estrategias de aprendizaje del bachiller; lo que abarca las autoridades del plantel, los docentes, los alumnos, los padres de familia ... etc.

Esta relación con el plan de estudios y el mejoramiento de los resultados escolares se vislumbra cada vez que los orientadores giran sus intervenciones en torno a:

²⁶⁴ DOROE, *ibidem* pp

²⁶⁵ *ibidem*

²⁶⁶ Rogers, Carl; liberté pour apprendre, Prológo de D. Libon, Bordas / Paris, 1971 pp 156 - 15

“a) la transformación del saber en conocimiento explicando y promoviendo el uso del potencial cognitivo para saber y construir el conocimiento en el ámbito psicológico;

b) la promoción y el fomento de la percepción entre los estudiantes para posibilitar el descubrimiento de la capacidad perceptiva e intelectual, el entendimiento de problemas concretos planteados por saberes o contenidos curriculares.

c) el desarrollo de la praxis o la dialéctica entre la teoría y la práctica o la técnica mediante el cambio de actitudes y creencias respecto a la aplicación del conocimiento, la conscientización en cuanto al papel del alumnado en el contexto de la realidad y promoviendo actitudes de cooperación y de servicio social a la comunidad

c) la enseñanza de valores al impartir las clases de orientación como asignatura cocurricular desarrollando competencias en la personalidad del alumnado, promoviendo estrategias para otorgar sentido y valor a las acciones educativas para la adquisición de saberes ligados al desarrollo biopsicosocial (*o integral*) del educando²⁶⁷.”

Así, se rechaza la concepción de orientadores que realizan múltiples tareas administrativas o las funciones de prefectura, de auxiliar de la oficina escolar recibiendo calificaciones bimestrales para la elaboración de récords, tablas o gráficas de todo tipo.

Las nuevas funciones académicas del orientador educativo no solamente están plasmadas en el DOROE; sino también en el documento de trabajo en su artículo 15 que estipula: “el personal de orientación es el responsable de implementar actividades creativas e innovadoras con la finalidad de fortalecer la formación integral del alumno en sus diversos ámbitos de desarrollo, operará las acciones sustantivas de la institución y dará orientación educativa y vocacional²⁶⁸”.

Estas actividades innovadoras están desglosadas en el artículo 29 en el que se resaltan las tareas:

“a) académicas

1) desarrollar el Documento Rector de Orientación Educativa del bachillerato Propedéutico Estatal;

²⁶⁷ DOROE, *ibidem*

²⁶⁸ Secretaría de Educación y Bienestar Social, “ Documento de Trabajo para las Escuelas Preparatorias Oficiales”, Toluca, Mex., Agosto de 1996

- 2) analizar y proponer a los alumnos alternativas de solución a problemas grupales y/ o individuales;
- 3) brindar apoyo a los alumnos en los trabajos extraclases;
- 4) ofrecer, de manera permanente y eficaz, atención a los problemas de conducta, aprovechamiento y deserción escolar;
- 5) proponer a los alumnos que requieran becas de estudio;
- 6) llevar un seguimiento académico de los grupos a su cargo y atender la problemática detectada;
- 7) participar en actividades de actualización y capacitación académica.

b) académico - administrativas

- 1) mantener comunicación directa y permanente con directivos, docentes, personal de apoyo, alumnos y padres de familia;
- 2) participar en los procesos de selección e inscripción de alumnos;
- 3) cuidar la adecuada utilización de los bienes y anexos de la escuela;
- 4) cumplir con las comisiones que le asigne la dirección de la escuela;
- 5) permanecer en la escuela hasta que los alumnos terminen la jornada de clases;

c) socioculturales

- 1) mantener una permanente y reconocida solvencia moral;
- 2) proponer y participar en actividades cívicas y socioculturales que permitan la proyección de la escuela en la comunidad²⁶⁹.

En todo lo anterior, se percata que los orientadores deben de cumplir con las tareas de pedagogo B en las que han incluido las del secretario escolar o del coordinador administrativo y su personal de servicios escolares, las de docente en algunos casos; ya que en la preparatoria anexa, sustituyen a maestros faltantes. Además, las diversas comisiones a asignarles quedan a la discreción de la dirección escolar.

Los integrantes del personal de orientación adscritos a la preparatoria anexa admiten en entrevista que la dirección les proporciona todo lo requerido para otorgar el servicio que les corresponde con una secretaria para el segundo grado, la que les saca el tiraje de materiales didácticos elaborados en colaboración con la coordinación académica y la aprobación de la coordinación del nivel.

²⁶⁹ Documento de Trabajo, Ibdem

En contraparte, tienen que atender los problemas psicológicos, biológicos y sociales del alumnado a su cargo relacionados con los bajos aprovechamientos académicos manifestados en las tasas de reprobación en ciencias naturales, en matemáticas que provocan stress constante o angustias por posible baja temporal o definitiva e intervenir para solucionar problemas de hábitos y técnicas de estudio, elaborar un informe cada vez que ocurra una baja para explicar las razones de la misma ya conocidas y comentadas anteriormente en recortes de entrevista realizada con la dirección escolar como son:

- a) las económicas cuando los papás se quedan sin trabajo;
- b) los cambios de instituciones de educación como el Bachillerato Propedéutico estatal al sistema de educación informal como la Preparatoria Abierta;
- c) la reprobación que desanima;
- d) el cambio de interés o de proyecto de formación que impulsa al alumno a dejar la incorporación a estudios superiores por una carrera técnica con perspectivas de ingresar más pronto en el mercado laboral.

Muchas veces, los orientadores son débiles ante las decisiones de los papás o del alumnado que prefieren buscar sobrevivencia en alimentos antes de las actividades formativas; ya que los estudios exigen una alimentación adecuada más allá de los esfuerzos metodológicos del personal académico. Ello, a pesar de que queremos restringimos a las causas teórico - metodológicas del fracaso escolar; ya que se establece de plano una relación dialéctica dentro de la complejidad de las causas que obstaculizan una educación de calidad.

6.2.2 Las limitantes institucionales y personales de los orientadores educativos

No obstante que el DOROE concibe al adolescente, educando en Media superior como un ser biopsicológicosocial cuya orientación debe de estar a cargo de un educador especializado, las autoridades preocupadas por llenar vacíos institucionales se apresuran la mayoría de las veces de integrar el personal de orientación con profesionales con experiencia

docente cuya mayoría no trae formación didáctica por su formación exclusivamente universitaria y, en el mejor de los casos, por normalistas y psicólogos sociales con muy pocas relaciones institucionales con el médico escolar que asiste a la Preparatoria anexa comúnmente en las tardes.

También, estas mismas autoridades aconsejan en el DOROE el “diseño al inicio de los ciclos escolares de programas sectoriales como el cocurricular o intergrupales, el de atención socio - institucional o extragrupal y el de apoyo al mejoramiento del servicio de orientación educativa o de investigación en el campo de la orientación²⁷⁰” para evitar improvisaciones.

Ya, centenas de orientadores del Estado de México han planteado sus limitaciones en tiempo y recursos para promover investigaciones tendientes al mejoramiento del servicio que prestan a los bachilleres y, obviamente, la Preparatoria no constituye excepción alguna; ya que el gabinete de orientación funciona por grado con un orientador con formación diversa para cada dos grupos; tal como está planteado en el documento de trabajo. La cuestión de investigación no existe como tal en la conformación del dicho gabinete; ya que el tiempo para la atención a los alumnos no es suficiente mucho menos para pensar en mejorar la práctica orientadora.

Este vacío funcional se revela congruente con la no - difusión del proyecto del Desarrollo institucional en la Preparatoria anexa, fenómeno aceptado por algunos miembros del Consejo Académico institucional; lo que dificulta todo tipo de análisis adecuado de las ocurrencias institucionales tanto con sus limitantes como sus fortalezas.

Estas problemáticas relacionadas con la explicación del DOROE no existen solamente en la Preparatoria anexa. 303 orientadores del Estado participantes en el foro de orientación²⁷¹ subrayaron problemas como:

²⁷⁰ DOROE, p30

²⁷¹ Secretaría de Educación Cultura y Bienestar Social, Memoria del segundo foro de orientación ibidem p 5 a 8

a) los de tiempo

- 1) carga horaria de trabajo administrativo;
- 2) pocos avances en la asignatura de orientación a darse en una hora semanal;
- 3) disponibilidad para investigación;

b) los de infraestructura

- 1) bibliografía en las instituciones;
- 2) insuficiencia de recursos de infraestructura para el DOROE
- 3) información sobre el área de investigación e informes semestrales;
- 4) partida presupuestal para orientación
- 5) cuadernos de prácticas para las áreas y los temas de orientación;
- 6) registro de categorías conductuales perfil de ingreso y de egreso;

c) los teórico - metodológicos

- 1) discrepancia sobre la congruencia del DOROE con la realidad;
- 2) generalización de los objetivos de cada área;
- 3) documento normativo sobre las funciones del orientador;
- 4) diversificación en las interpretaciones del DOROE;
- 5) desglose de los objetivos por grupos colegiados;
- 6) colegio estatal de orientación educativa;
- 7) instrumentos para diagnóstico;
- 8) formación docente para las áreas cognitivas y el de investigación;
- 9) material didáctico en las áreas de habilidades cognitivas y del plan de vida;
- 10) parámetro real de evaluación ... etc
- 11) jornada propedéutica para orientadores de nuevo ingreso;
- 12) asesorías previas a cualquier innovación educativa

d) los de trabajos interdisciplinarios

- 1)interdisciplinarietà en las instituciones
- 2) coherencia en actividades marcadas en el DOROE y las institucionales;
- 3) informaci3n oportuna para las diferentes zonas escolares,
- 4) reuniones de informaci3n con catedráticos para la interdisciplinarietà;
- 5) grupos colegiados a nivel zona y regi3n de corte formal y sistemático;
- 6) intercambio de materiales entre las instituciones del bachillerato estatal.

Es importante resaltar que la mayoría de las limitantes son de orden teórico - metodológico; lo que permite inferir que la mayoría de los orientadores están obligados a actuar por intuición cuya resultante es la persistencia de la tradición en la práctica orientadora vigente, independientemente de las recomendaciones muy actuales de las autoridades que no han proporcionado todos los recursos correspondientes.

En todo caso, estas críticas constructivas culminaron en diversas propuestas que no han sido llevado a cabo ni en los puntos mínimos a exactamente un año de la organización del mencionado foro; ya que no ha habido nada al respecto de los cuadernos de prácticas, de la asignación de un orientador para el desarrollo del área de la investigación, ni de los colegios de orientación y de investigación o de aumento de horas para la asignatura de orientación mucho menos de partidas presupuestales.

Estas realidades, que limitan las acciones de todos en pro de una educación de calidad en contraposición al fracaso escolar, validan en gran medida las situaciones reveladas por José Nava Ortiz²⁷² en nombre de la AMPO como grandes problemáticas de la orientación educativa en México como:

²⁷² Nava Ortiz, José; documento base de orientación educativa, p8

a)disciplina;

1)desintegración teórico - práctica;

2)dispersión conceptual;

3)desviación empírica;

b)el orientador

1)despersonalización gremial;

2)desactualización profesional;

3)desproporción laboral.

c)los programas

1)desarticulación curricular;

2)desvinculación contextual;

3)deficiencias de evaluación?.

Terminaremos este apartado subrayando que la confrontación de lo plasmado en los documentos formales como planes, programas de estudio y el Documento Rector de Orientación Educativa con su aplicación nos ha llevado a las conclusiones parciales relacionadas con la falta de convergencias entre lo dicho y lo hecho con las consiguientes consecuencias que hemos comentado ya.

Así, este ambiente institucional con lenguajes tradicionales afecta en gran medida los fenómenos de comunicación verbal considerados como eje temático de la metodología sugerida en diferentes discursos de lo instituido; ya que la falta de material bibliográfico suficiente ligada con maestros atomizadores del conocimiento por dificultad de encontrar espacios para reflexionar conjuntamente sobre su quehacer docente, hasta dejar todo lo relacionado al fracaso escolar en manos débiles de orientadores con demasiadas responsabilidades administrativas, perjudican seriamente toda estrategia coordinada para una educación de calidad a través de la promoción de hábitos y de técnicas adecuadas de estudio.

6.3 Las problemáticas de la formación en la Preparatoria Anexa

Las reformas curriculares y su consecuente desarrollo no requieren nada más de la profesionalización, de la actualización o de la formación permanente e inicial del personal de orientación y de los docentes; sino de un proyecto integral y coherente para todos los agentes educativos institucionalmente involucrados como coordinadores, supervisores, directivos sin dejar para nada de lado a los maestros y a los orientadores.

Este postulado se revela totalmente diferente a lo operacionalizado hasta ahora que parece a todos demasiado conforme a los planteamientos del plan de estudios en el que se considera imprescindible la tarea de la capacitación y la actualización de los docentes como factor clave para eficientar el desempeño magisterial y mejorar la calidad de la educación impartida.

Sin embargo, esta mencionada postura en sus múltiples dimensiones de formación inicial, permanente (la actualización) y de profesionalización o los posgrados en general está sustentado en la situación prevaleciente en la Educación Media Superior cuya mayoría de sus agentes educativos ya identificados traen una licenciatura universitaria con muchos puntos escalafonarios como requisito administrativo para ser asignados a las distintas plazas de maestros, orientadores y directivos sin ningún enfoque profesional orientado a la docencia, la orientación educativa y/ o la gestión de instituciones educativas.

Este proyecto global de formación y su consecuente desarrollo se revela aún más necesario cuando no existe un Sistema Nacional de Formación del Personal Académico para la Media Superior; tal como está planteado en el Programa de Desarrollo Educativo 1995 - 2000²⁷³.

²⁷³ Poder Ejecutivo Federal, Programa de Desarrollo Educativo 1995 - 2000, México / 1995, p153

A este respecto, Fernando Hernández y Juana María Sancho señalan resaltando: “los problemas y las peculiaridades a las que se ha de enfrentar un licenciado que pretende actuar como docente hacen que los conocimientos adquiridos en una especialidad universitaria no resulten por sí mismos aplicables en su función de enseñante por las siguientes razones:

a) no existe una conexión directa entre los conocimientos disciplinares y las teorías implícitas de un docente sobre los diferentes fenómenos que ocurren en la escuela y en el aula;

b) el carácter emergente, es decir imprescindible y momentáneo de las situaciones de enseñanza y de aprendizaje, dificulta la actividad reflexiva del profesorado cuando se encuentra en la práctica en clase;

c) los recursos conceptuales y metodológicos que ayudan a intervenir en situaciones educativas son siempre singulares y complejas por definición²⁷⁴.”

La insistencia de esos autores, ligada a las dificultades metodológicas de los licenciados universitarios en la educación y con las interpretaciones muchas veces confusas de los planes y programas de estudio, hace de la formación pedagógico - didáctica un espacio de confluencia de los maestros, los orientadores y de los directivos que tienen poder de decisión sobre situaciones educativas complejas.

6.3.1 Las exigencias de formación de los orientadores y de docentes

las dificultades teórico -metodológicas demostradas en la búsqueda del mejoramiento sumergido en la intuición, las interpretaciones heterogéneas del DOROE y las consecuentes confusiones de sus intervenciones en la práctica conmovieron a los 303 orientadores reunidos en el ya muchas veces mencionado foro estatal de orientación a proponer “la

²⁷⁴ Hernández, Fernando y Sancho, Juana María; un nuevo profesorado para un nuevo contexto educativo en “ para enseñar, no basta con saber la asignatura. Editorial Papeles de Pedagogía/ Paidós. Buenos Aires/ 1996, pp24 y 25.

instrumentación del Colegio Estatal de Orientación y el de Investigación en Orientación para la promoción de:

- a) cursos para la instrumentación de material didáctico;
- b) capacitación del orientador a cada una de las áreas;
- c) asesorías ante cualquier innovación educativa;
- d) un diplomado con un módulo para cada área y obligatoria para los orientadores;
- e) una jornada propodéutico para los orientadores de nuevo ingreso;
- f) foros, encuentros y otros eventos académicos para el intercambio de experiencias²⁷⁵;

Estas propuestas se restringen a la formación permanente o la actualización. Falta añadir elementos de profesionalización para la promoción de apoyos substanciales al momento de cursar posgrados en sus vertientes de especialización, maestrías y doctorados tendientes, como es siempre el caso, a impulsar investigación de calidad en campos específicos.

6.3.2 Operacionalización de proyectos de formación en la zona de la Prepa Anexa

En la zona escolar # 2 de la Coordinación Regional de Servicios Educativos (CRESE), se desarrolla, durante el actual ciclo lectivo 1996 - 1997, un diplomado de 12 módulos sobre habilidades docentes en colaboración con el Instituto Tecnológico de Monterrey²⁷⁶ cuyas temáticas giran en torno a:

- 1) el profesor de calidad;
- 2) el profesor como transmisor de valores;
- 3) planeación, administración y evaluación de la enseñanza;

²⁷⁵ Secretaría de Educación, Cultura y Bienestar Social, Memoria del Foro estatal de Orientación. Toluca, Mex., Agosto de 1996, pp 6 -10

²⁷⁶ Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey / Campus Toluca, Diplomado en Habilidades Docentes, Promoción 1996., Toluca, Méx., 1996

- aula;
- 4) diseño de materiales para la formación en contenidos no curriculares en el aula;
 - 5) estilos de enseñanza - aprendizaje;
 - 6) modelos de aprendizaje para promover en los alumnos el autoaprendizaje;
 - 7) estrategias para promover el pensamiento crítico y la creatividad;
 - 8) metodologías para el trabajo en equipo;
 - 9) asertividad y escucha activa;
 - 10) consejería y tutorío;
 - 11) el uso de la tecnología en el salón de clases;
 - 12) microenseñanza.

Los participantes son en mayoría maestros y orientadores cuya presencia cada fin de semana en la Preparatoria Oficial # 7 sirve para “Desarrollar en los profesores habilidades para mejorar y enriquecer el proceso de enseñanza - aprendizaje, que promueva conocimientos, habilidades, actitudes y valores en los alumnos²⁷⁷”.

Se percibe que el personal de la Preparatoria Anexa y de la Normal de los Reyes no honran este diplomado con su presencia, independientemente de que se resalta en entrevista con la coordinación académica la disponibilidad de la dirección escolar a otorgar tiempo y espacio para la actualización del personal a su cargo, que la constancia tendrá valor curricular para aumentar puntos en escalafonarios, servirá para carrera docente concebida como institucionalización del estímulo económico a la docencia.

Esta situación valida nuestros comentarios al criticar la vigencia de la actualización que gana incluso espacios sobre la profesionalización en nuestra sociedad meritocrática con su insistencia en torno a la credencialización más allá de la competencia real. También, acata los postulados de Cesar Carizales Retamoza que resalta:

“la actualización continúa acumulando prestigio. Se le vincula con eficiencia, utilidad, competitividad, calidad, excelencia y, sobre todo, éxito individual y social. En el sistema educativo, se generaliza la imagen de un profesor compitiendo con sus compañeros en la obtención de créditos mediante informes, constancias, distinciones y haciendo filas para

²⁷⁷ *ibidem*

entregar grandes volúmenes de comprobantes de productividad a las comisiones evaluadoras para así obtener una beca²⁷⁸. Entonces, ser competente implica estar actualizado.

En paralela a este diplomado, los períodos intersemestrales son utilizados y son identificados como Jornadas de Actualización y de Planeación en las cuales se desarrollan los proyectos de formación permanente con cursos, talleres, conferencias, intercambios de experiencias ...etc y se aprovechan para planear el semestre que está en puerta.

Durante el intersemestral correspondiente a Enero y Febrero de 1997, las jornadas a cargo de muchos supervisores de zonas aledañas y de diferentes Coordinaciones regionales giraron en torno a las temáticas como:

- a) creatividad para ser maestro activo;
- b) investigación educativa en el DOROE;
- c) valores en el proceso de enseñanza y el aprendizaje;
- d) presentación de programas del sexto semestre;
- e) Tópicos de asignatura;
 - 1) estructura socioeconómica y política de México;
 - 2) enseñanza de las matemáticas en el bachillerato
 - 3) Métodos y técnicas de investigación;
 - 4) sociología;
 - 5) análisis de problemas y toma de decisión;
 - 6) taller de lectura y redacción;

Los objetivos planteados eran “propiciar en los docentes de nivel Medio Superior la actualización en la aplicación de estrategias metodológicas que contribuyen a la consolidación del sistema curricular²⁷⁹”.

²⁷⁸ Carrizales, Retamoza Cesar, *Hiperdesafíos contemporáneos en la formación de profesores* en “Simposio internacional. Formación docente, modernización educativa y globalización” UPN/ México Septiembre 1995 pp 219 - 221.

En el periodo intersemestral correspondiente a Julio de 1995²⁸⁰, las temáticas de las Jornadas de Actualización organizadas por la supervisión escolar de la Zona # 2 en la Coordinación Regional de Servicios Educativos fueron:

- a) el bachillerato propedéutico en el contexto actual;
- b) modelos de planeación para el sistema curricular;
- c) academias y grupos colegiados
- d) metodología básica (método de proyectos, ensayo, sesión bibliográfica etc)
- e) evaluación
- f) Talleres;
 - 1) aprendizaje significativo (experiencial);
 - 2) motivación hacia un liderazgo educativo de alto impacto.

Entretanto, las metas propuestas fueron:

- a) reflexionar sobre el reto para el ciclo escolar 1995 - 1996 después de la primera experiencia con el nuevo modelo curricular durante el ciclo lectivo 1994 - 1995;
- b) tener elementos para planear y actualizar pensando en el ayer y el mañana para que el ahora sea realmente fructífero y trascendente;
- c) integrar un trabajo de zona para el intercambio de experiencias en diferentes ambientes educativos, la unificación de criterios en la realización de tareas específicas y el fortalecimiento de las relaciones humanas a través de prácticas vivenciadas de superación personal.

²⁷⁹ Secretaría de Educación, Cultura y Bienestar Social / Coordinación Regional de Sservicios Educativos 06, 07, 08 (CRESE), Proyecto Operativo: Jornada de Actualización y Planeación Institucional; la Paz/ Toluca, Méx., Enero - Febrero 1997.

²⁸⁰ Secretario de Educación, Cultura y Bienestar Social/ Coordinación Regional de Sservicios Educativos 07, La Paz, Méx., Julio 1995.

Estas metas deberían de lograrse cumpliendo con los distintos objetivos de actualizar al docente para el mejor desarrollo del nuevo modelo curricular; establecer bases firmes que permitan la formación del perfil de egreso adecuado a los requerimientos del nivel en los momentos actuales; coadyuvar a que el docente proyecte y motive a sus alumnos para ser personas triunfadoras, comprometidas con sus compañeros, con su escuela, su comunidad y su país.

Todas estas fueron bien centradas en el profesorado de la zona y de otras regiones aledañas; lo que permite vislumbrar, como le hemos venido comentando, las contradicciones existentes entre los discursos de los estudiosos de la educación centrados en el alumnado ante los de la autoridad centrados en el profesor considerado como clave imprescindible de la eficiencia y de la eficacia en educación.

6.3.3 Las limitantes institucionales de esta formación permanente

En todas estas sesiones, se contempla la actualización en períodos intersemestrales para no afectar la puntualidad y la presencia de los maestros en las horas - clase; lo que limita las posibilidades de asistencia a otros foros y seminarios extrainstitucionales que no respetan los ciclos para instalarse en cualquier lugar de la república mexicana dividida en 32 estados excluyendo a todos los que tienen obligaciones profesionales de estar frente a grupo durante los 200 días programados para el año lectivo.

Además, la elaboración de estas temáticas se llevó a cabo, según todo lo que parece, sin ningún diagnóstico con los consumidores del proyecto o sea los docentes y los orientadores cuyo fin debería de tender a tomar en cuenta sus necesidades profesionales. Muy al contrario de ese ideal, los lineamientos llegan desde el departamento de Educación Media Superior de Toluca.

En entrevista en la coordinación académica de la Preparatoria anexa, se destaca que:

a) la supervisión escolar elabora los objetivos, las temáticas y los procedimientos de evaluación. Bref, diseña el proyecto desde la supervisión;

b) la dirección escolar de la Preparatoria Anexa determina los tiempos, horarios y los días del evento;

c) la coordinación académica de la Preparatoria Anexa apoya en la búsqueda de la bibliografía, los espacios y los recursos materiales ... etc.

Para los alumnos, la coordinación académica propone las temáticas los objetivos de las conferencias y de los cursos - talleres. Con el total apoyo de la Coordinación de la Preparatoria y de la dirección escolar, organiza la búsqueda de los conferencistas, la bibliografía, los tiempos y espacios sin olvidar los recursos materiales.

Subrayamos que no contactan a los maestros. Esta falta de autonomía institucional en la toma de decisión restringe los márgenes de la profesionalidad docente como bien lo señalan Fernando Hernández y Juana María Sancho:

“ el objeto de la actividad del profesorado, además de ser marcadamente complejo, no está delimitado por los enseñantes. ... La administración educativa canaliza los intereses socio - económicos y culturales dominantes. De aquí, proviene el estrecho margen que le queda al profesorado para una actuación autónoma. El cuerpo de control de admisión tampoco está en manos del profesorado. En la enseñanza pública, las normas de entrada marca la administración²⁸¹”

²⁸¹ Hernández, Fernando y Sancho, Juana María *ibidem* p131.

Así, Ranjard afianza: “ no es responsable el que no tiene poder sobre sus actos. El sentido de responsabilidad no puede separarse del sentido del poder y el profesor no tiene ningún poder sobre su profesión. Por tanto, no tiene ninguna responsabilidad²⁸²”

De esta forma, la actualización docente sirve para consolidar el discurso prescriptivo relacionado con la normatividad metodológica a aplicarse en el aula revisando los objetivos y las temáticas ya mencionados ; ya que no toman en cuenta las propuestas de los docentes. El sentido de la autocrítica para el mejoramiento de las metodologías vigentes que otorgan los conocimientos de investigación sobre la práctica y los niveles de profesionalidad en nuestra sociedad meritocrática está pospuesto. Ello, aunque los programas giran en torno a la lectura y la escritura que culminan con la investigación documental y la producción científica del alumnado.

Cabe señalar que la formación docente en la zona # 2 por lo menos se restringe a la actualización salvo este diplomado en Habilidades Docentes organizado por el ITESM que parece a la formación inicial para el magisterio, después de una licenciatura universitaria. La profesionalización está verdaderamente descuidada.

Lo anterior se evidencia mucho más todavía cuando se sabe que las autoridades estatales obligan al personal académico a estudiar sus especializaciones, sus maestrías y sus doctorados en instituciones magisteriales o las de Educación Superior del Estado de México cuya calidad deja mucho que desear y mínimamente en el extranjero para poder garantizarse de los apoyos económicos correspondientes en forma de becas y/ o de año sabático, acreditarles sus grados y darles oportunidad de ascenso; según los comentarios de algunos maestros entrevistados.

Además, los tradicionales nombramientos y las basificaciones por horas - clases ligados con las obligaciones del docente de estar permanentemente con sus grupos en

²⁸² Ranjard, P.; responsabilidad y conciencia profesional de los enseñantes. Revista de Educación 285, pp 63 - 75, 1988.

tiempos y espacios predeterminados dejan muy poca posibilidad a quién quiere asistir a foros, seminarios, simposios y demás encuentros organizados fuera de la institución sin hablar de los pagos de cuotas de recuperación y el transporte para sortear las distancias. Todo ello cuando no los consideran aburridos y totalmente distantes de sus intereses profesionales inmediatos; tal como lo plantearon algunos maestros de literatura en entrevista.

Hay que subrayar también que las posibilidades de transformar estos cursos en comisiones se quedan a discreción de cada dirección escolar. Estas realidades vigentes en la zona escolar # 2 y la Coordinación Regional de Servicios Educativos (CRESE) #7 basadas en la unidireccionalidad de la gestión académica de los proyectos de actualización confirman los comentarios de Mirtha I. Abraham Nassif que señala:

“la racionalidad instrumental predomina en las sesiones de actualización. Se impone la direccionalidad para la homogeneización y la legitimación de teorías específicas. Se desconocen otros espacios de formación como la práctica del maestro, las reuniones de academias, los foros ... etc. Se dificulta la apropiación de los conocimientos trabajados por la brevedad de los cursos(8 a 10 días). Los contenidos se distancian de los quehaceres del aula. Los docentes participan por promoción escalafonaria²⁸³”

Entonces, se revela inconcebible pensar en la formación de un bachiller cuya competencia genérica se sustenta en la lectura ligada con una escritura crítica y reflexiva orientada a un equilibrado uso de las redes audiovisuales de procesamiento de información para el debido análisis de la misma, la síntesis y la sistematización tendiente a la adopción consciente de las concepciones filosóficas de su tiempo y a la transformación de su entorno sin contar con los medios para alcanzar los fines propuestos.

²⁸³ Abraham, Nassif Mirtha I.; “Tendencias y problemáticas de la formación docente” en ¿cómo pensar la relación con el conocimiento y sus implicaciones en la formación docente. Colección de Educación UPN/ México. pp 15 - 17.

6.4 La didáctica y el aprendizaje de la comunicación verbal en la Preparatoria anexa

El análisis de la aventura científica de enseñar y aprender se relaciona dialécticamente con la comunicación verbal (lectura y escritura) como facilitadora en la conformación de hábitos y técnicas de estudio o una metodología del trabajo intelectual basada en firmes conocimientos sobre indagaciones documentales y/o producción científica a nivel de los bachilleres; tal como está planteado en los distintos programas vigentes.

A este respecto, Margarita Pansza aconseja: “en el análisis de la metodología del trabajo intelectual, deben ser considerados muchos elementos en diferentes niveles, a fin de poder tener una perspectiva más amplia de este tipo de trabajo. Para tal efecto, consideraremos exclusivamente a:

- a) la escuela *como institución*;
- b) los profesores y la práctica docente;
- c) el alumno y la concreción de los problemas (p.65)

Lo dicho impone un análisis muy concreto de la escuela considerada como institución; un cuestionamiento de su aparato burocrático que por su coacción, fomenta la sumisión y la dependencia tanto en profesores como en alumnos, dificultando así el afianzamiento de actitudes inquisitivas, dubitativas y cuestionantes que son de gran importancia en un auténtico proceso de adquisición del conocimiento²⁸⁴ (p68).

Toda esta propuesta de revisión global abogada por Margarita Pansza ha sido nuestro eje sin desviación alguna de nuestros enfoques psicosociológicos por conceptualizar todo el trabajo nuestro en torno a la lectura y la escritura concebida como plataforma multidisciplinaria de la calidad educativa sin olvidar obviamente las limitantes institucionales; ya que reconocemos que una organización académica específica con una estructura conceptual determinada de los contenidos conlleva implícitamente un estilo específico de enseñanza y de aprendizaje que, probablemente se redondea con lo instituyente de los protagonistas de la operacionalización educativa en el aula.

²⁸⁴Pansza, Margarita; “Los hábitos de estudio, un problema escolar” en “Pedagogía y currículo”. Editorial Gernika, México, 1997. Quinta edición, pp 65 .

²⁸⁴ *ibidem*, p68

Además, concordamos con Paulo Freire que expresa la necesidad de : “una comprensión crítica del acto de leer que no se agota en la descodificación pura de la palabra escrita o del lenguaje escrito; sino que se anticipa y se prolonga en la inteligencia del mundo. La lectura del mundo precede a la lectura de la palabra. De ahí que la posterior lectura de esta no pueda prescindir de la continuidad de la lectura de aquél. Lenguaje y realidad se vinculan dinámicamente. La comprensión del texto a ser alcanzada por su lectura implica la percepción de relaciones entre el texto y el contexto²⁸⁵”.

Esta voluntad de relacionar el lenguaje con el contexto sustenta nuestras pretensiones de sintetizar, en la medida de lo posible, lo recorrido analíticamente hasta ahora conformándolo en tres subtemas específicos:

- a) la organización académica en la preparatoria anexa;
- b) el modelo de enseñanza - aprendizaje vigente en la Preparatoria Anexa;
- c) el nivel de aprendizaje de lectura y escritura del alumnado.

Estos ejes de trabajo no agotan las posibilidades multidimensionales de análisis de las causas del fracaso escolar. Constituyen nada más unas escalas en la subida orientada a perfilar los horizontes lejanos que impiden a todos alcanzar la calidad de la educación con todos los estándares relacionados en la Preparatoria Anexa.

6.4.1 La organización académica en la Preparatoria Anexa

Ya, comentamos las distintas entrevistas realizadas con diferentes integrantes del personal académico de la institución. Todos o la gran mayoría de estos mencionados entrevistados reconocen las limitantes de tiempo que tienen que sortear para un encuentro de los grupos colegiados; independientemente del reciente esfuerzo que han hecho para estructurar las academias por grado en lugar de aceptar los planteamientos del plan de

²⁸⁵ Freire, Paulo; La importancia de leer y el proceso de liberación. Editorial Siglo XXI editores, México, 1986/ p94

estudios en el que se aconsejan las academias por líneas de formación o que la dirección escolar ha decidido muchas veces de suspender clases para las discusiones.

Así, existe poca duda de que los miembros de estos grupos colegiados, independientemente del prestigio de buenos maestros que sustentan el honor de formar parte de este claustro como está planteado en el documento de trabajo, no pueden cumplir con sus múltiples funciones de “planear los aspectos relacionados de las asignaturas como:

- a) temas para abordar problemas del mundo extraescolar;
- b) la elección de ejes estimulantes y atractivos;
- c) la construcción de ejes sobre hechos y datos reales recopilados en función de los problemas locales, regionales, nacionales e institucionales;
- d) la calendarización de las actividades seleccionadas para cumplir con las metas de la transdisciplinariedad, la multidisciplinariedad y la interdisciplinariedad;
- e) la coordinación de las actividades y los aprendizajes comunes entre las asignaturas²⁸⁶.

Ese ideal del modelo académico propuesto con una operacionalización formal por asignaturas no puede ser nada fácil cuando los maestros disponen nada más de algunos días llamados Jornadas de Planeación que se compaginan con las saturadas Jornadas de Actualización durante los periodos intersemestrales ; mientras que su llegada puntual a las clases es vigilada por alguna de las autoridades durante el ciclo escolar.

Esta situación de normatividad burocrática vigente en la Preparatoria Anexa facilita la fragmentación en la construcción del conocimiento. Dificulta la labor del personal de orientación que debería de hacer un seguimiento del historial académico del bachiller , no por intuición ateniéndose a las actitudes o lo psicológico de la Orientación personal; sino con las carpetas de trabajo resultantes de las sesiones bibliográficas, los ensayos y los

²⁸⁶ Secretaría de Educación, Cultura y Bienestar Social/ Departamento de Educación Media Superior, Ejes Temáticos en “Manual de metodología básica y evaluación”. Bachillerato Propedéutico Estatal. Toluca, Méx., Agosto de 1995.

proyectos de investigación - tanto documentales que científicos - realizados por el alumnado.

Estas ya mencionadas carpetas de trabajo son concebidas por las autoridades del departamento de Educación Media Superior como: “recopilación de trabajos de los alumnos para seguimiento continuo de los avances en la construcción del conocimiento y el desarrollo de las competencias de análisis, de síntesis y de sistematización”²⁸⁷.

En entrevista con algunos maestros, se destacan sus obligaciones de estar puntualmente en clase; de distanciarse de los alumnos como autoridad institucional con un liderazgo profesional y consentir el perder alguna que otra hora de clase por actos cívicos realizados para conmemorar eventos históricos y homenajear la bandera como conjunto de reglas no escritas; mientras que los proyectos de formación y de profesionalización no constituyen ni prestaciones mucho menos facilidades ni derecho de todos porque estos proyectos se establecen muchas veces a través del sindicato. Por lo tanto, nada más los sindicalizados o los basificados tienen acceso a este servicio.

Además, los cursos deben de ser pagados por el mismo profesor para tener puntos efectivos en el escalafón. Cuando interfieren con horas - clases por las cuales fue contratada una buena mayoría, los maestros se permiten suponer que no se puede ausentar.

Ante toda esa situación demasiado común en América Latina, el doctor Juan Prawda del Banco Mundial aconseja - durante su conferencia magistral en el “Foro Innovación y Calidad Educativa”²⁸⁸ a las autoridades otorgar un mínimo de 3 horas semanales obviamente pagadas para la reflexión sobre el quehacer docente.

²⁸⁷ *Ibidem*, p11

²⁸⁸ Prawda, Juan; mejorando la eficiencia interna y calidad de los sistemas educativos a través de nuevos enfoques. Conferencia magistral en Foro Internacional Innovación y Calidad Educativa/ Instituto de Fomento e Investigación Educativa. México/ 29 - 31 de Mayo de 1997.

6.4.1.1 El modelo de enseñanza vigente en la Preparatoria Anexa

En el plan de estudios, se insiste sobre una tarea fundamental: cambiar la práctica docente; lo que representa un cambio metodológico tendiente a transformar la actuación tradicional del profesor, llevarlo a adoptar nuevas estrategias y promover el autoaprendizaje del alumnado mediante un conjunto de técnicas didácticas sugeridas en la metodología básica.

Sin embargo, una revisión objetiva hasta cierto punto de los planes de curso permite resaltar que los elementos recurrentes como los distintos componentes de las consideraciones generales estructuradas en la importancia de la planeación, la descripción de la estructura y sus diferentes subtemas en la primera página no toman en cuenta las características específicas de cada asignatura; sino son las mismas para todas la materia indistintamente.

Además, estos planes de curso no tienen firma de revisión de la coordinación de la Preparatoria y mucho menos de la subdirección académica; lo que hace de esos planes un simple llenado para cumplir una vez más con un requisito administrativa sin ser un documento con sentido didáctico tendiente a una educación de calidad.

En términos estrictamente didácticos, no se vislumbran la interdisciplinariedad, la multidisciplinaria considerada como efecto del bachillerato propedéutico estatal ni la transdisciplinariedad con una falta de desglose de las estrategias metodológicas en relación al trabajo grupal, a los logros de los objetivos de sistematización de la información y del muy poco uso de recursos didácticos; aunque algunos maestros acatan en entrevista su compromiso de integración y comentan, como lo están llevando a cabo en el aula, con argumentos que no toman en cuenta las asignaturas específicas del semestre en curso.

Sin embargo, algunos otros maestros admiten en entrevista que la fragmentación de las actividades de enseñanza ha tradicionalmente dejado la tarea de la enseñanza de la lectura y de la escritura a los encargados de los talleres de lectura y redacción, de literatura que - a su vez - está muy rezagada para dejar espacio a historiografía literaria cuya parte de análisis se queda en el último plano como un simple agregado en lugar de ser el eje temático de la misma.

A pesar de que los maestros de literatura están obligados a cumplir con la historia, la geografía, la política y la economía de cada una de las épocas antes de las corrientes literarias, muchos de ellos (de la Preparatoria Anexa) han ido al método de apreciación literaria sin dejar de respetar lo propuesto en los programas de estudio para no perjudicar al alumno que va a tener que enfrentarse a preguntas sobre historia de la literatura en los exámenes de admisión a nivel superior.

De todos modos, nuestras observaciones de algunas clases confirman lo contrario con los fenómenos recurrentes como: “los maestros hacen sus cien pasos o se quedan en su escritorio sobre el podio. Algunos pasan lista con número de lista. La mayoría de ellos exponen magistralmente su clase durante casi todo el tiempo ante un grupo de alumnos, sentados en fila y callados. Algunos platican en subgrupos sin ser vistos por el maestro en turno o se estiran los brazos con aire de cansancio a causa de la intensa tomada de apuntes dictados por el maestro. Algunos profesores leen un texto y piden a los alumnos encontrar características de géneros literarios para después evaluarlos con un ensayo”.

En otras clases observadas, se vislumbra la postura de un maestro con las características muy parecidas a las del dejar hacer con un alumnado preocupado por tareas de geometría analítica, haciendo mucho ruido en una clase de ciencias sociales, pidiendo permiso muy seguido para poder salir del aula sin temor de ser castigado o cumpliendo con actividades extraclases de matemáticas.

En fin, no existe esta costumbre y parece ni se sabe de las clases teóricas y las prácticas como está sugerido en los programas de estudio dándole facilidad de tiempo y recursos metodológicos con una guía previa para ir a biblioteca, centros de documentación o en otras instituciones para la recopilación de información como referente para los resúmenes o la conceptualización, la síntesis y la sistematización o como sustento de las exposiciones y de las participaciones en los debates.

Hay que subrayar que durante nuestras observaciones, asistimos a una sola exposición y parece que había otras anteriores; ya que lo asistido era la última. Cuatro alumnos se dieron la tarea de presentar la temática de la psicología social a un grupo de 15 compañeros bien inmersos en la resolución de sus problemas de geometría analítica sin que el maestro se percatará o, por lo menos, no buscó formas para centrar la atención de ellos en lo que se estaba haciendo. Se queda pendiente la deducción obligada.

6.4.1.2 Las competencias o las deficiencias comunicativas en la Preparatoria Anexa de Los Reyes

En este apartado, pretendemos revisar en nivel de aprendizaje del alumnado en cuatro semestre del segundo grado, inscrito en el bachillerato propedéutico estatal. Un aprendizaje que está por demás muy relacionado con la comunicación verbal o sus facilidades y dificultades en la comunicación oral y/o escrita.

En este aspecto, la mayoría de los maestros entrevistados y otros miembros del personal académico reconocen las deficiencias del alumnado de segundo grado en comunicación verbal o todo lo relacionado con la lectura y la escritura. Estas deficiencias son detectadas al decir del personal académico en:

“el no saber tomar apuntes. El no saber usar bibliotecas y el desinterés por cuestiones documentales, lo que ha provocado graves y constantes problemas de redacción evidenciados en las faltas de ortografía y de sintaxis hasta en los mismos ensayos considerados como instrumentos de evaluación bimestral por las citas textuales, sin comillas ni referencias pasadas directamente a su texto y sin ningún elemento de análisis. En fin el miedo al papel blanco sin olvidar las dificultades de llevar a los grupos a lecturas extensas

mucho menos a libros completos; ya que corre el maestro el riesgo de que sufran la enfermedad del aburrimiento por la falta de motivación ...etc”.

Los maestros subrayan que estos problemas no resueltos en la Media Superior no solamente provocan baja calidad de la educación durante la estancia del alumnado con deficiencias comunicativas en el Bachillerato Propedéutico; sino son las causas metodológicas de los profesionales medianamente formados o se ven obstaculizados ante los procesos de titulación, identificados como una variable de la deserción escolar relacionada con el fracaso escolar a evidenciarse al momento que están obligado a enfrentarse con la elaboración de un proyecto de investigación y resolver los asuntos metodológicos de la elaboración de tesis.

La existencia de estos problemas de comunicación verbal es admitida en entrevista por algunos alumnos de la Preparatoria Anexa que afirman:

“no andamos muy bien que digamos. Nos dificultan las ciencias sociales por la falta de hábitos de lectura y de escritura. No sabemos ahondar en las ideas. No le damos la suficiente importancia a la lectura y la escritura. A muchos, nos flojea leer o escribir. No escribimos lo que pensamos. Sin embargo, no se ha tratado este problema en el Consejo Académico Institucional”; mientras que la tasa de reprobación en matemáticas llama tanto la atención hasta que debería de constituirse en blanco de los investigadores de la institución buscando alternativas de solución.

En las distintas clases que pudimos observar, se percibe la cultura del silencio por parte de los alumnos en las sesiones magistrales. El maestro dicta o expone la mayoría del tiempo como hemos venido comentando. Los alumnos apuntan el dictado o realizan tareas extraclases durante las exposiciones magistrales para acumular ítems o indicadores hacia la aprobación de las materias con conocimientos superficiales, al igual que los puntos escalafonarios por fojas de papel de actualización docente. El uso de un solo libro de texto es muy recurrente y la participación se ~~revela~~ demasiado baja hasta de 3 a 5 en un grupos de 28 alumnos normalmente.

Esta cultura del silencio fue corroborada durante el cine debate organizado durante 4 sábados de Marzo y de Abril del año en curso para los alumnos de segundo grado en el cual se detecta el aburrimiento de los que asistieron y la participación casi nula al final de las películas; lo que fue reconocido por los maestros presentes en sus comentarios. Sin embargo, hay que subrayar que no hubo recursos metodológicos suficientes para la lectura audiovisual o sea de imágenes y de sonidos.

Algunos maestros de literatura señalan en entrevistas las barreras psicológicas y socioculturales a las cuales tienen que enfrentarse al momento de seleccionar estrategias de enseñanza - aprendizaje para su asignatura y lograr avances significativos; ya que el alumnado de estas zonas periféricas están predispuestas al uso de un español antiguo, lleno de barbarismos.

Además, esta predisposición se manifiesta con la resistencia al cambio; ya que piensan que el maestro de literatura les viene a imponerles una cultura de elite que no les pertenece. A veces dicen que no entienden como hablamos y pudimos detectar que los muchachos consideran que el ir a la biblioteca es para volverse muchacha; mientras que las muchachas creen que es algo para hacerse después del quehacer.

Estos maestros se enfrentan cotidianamente con las limitantes institucionales que resisten al uso del albur o de la picardía dentro de sus espacios para imponer el lenguaje llamado culto para imponer la política lingüística dominante; mientras que los alumnos resisten a este lenguaje de la elite para mantenerse en su habla popular; lo que les dificulta la comprensión de los textos escolares o de divulgación científica mucho más todavía el análisis de los temas desarrollados en clase y facilita el bajo aprovechamiento académico, la reprobación, el desanimo hacia la deserción y el fracaso escolar.

En cuanto al nivel sociocultural de los alumnos de segundo grado, la revisión del libro de inscripción relacionada con la profesión de los padres arroja: "50% están a cargo de

su mamá que es responsable del hogar o ama de casa (sin ingreso), 13% de ellos son hijos de obrero (con un salario mínimo), 16% son hijos de padres comerciantes con ingreso no fijo con 3% de padres profesionista cuya mayoría es maestro. 8% de ellos son hijos de padres burócratas o empleado federal con 2 casos especiales con un padre estudiante y un ganadero²⁸⁹.

Esta situación confirma el análisis de los maestros de literatura y de algunos autores estudiosos de la enseñanza de la lengua que han criticado la actitud de las autoridades educativas cuya preocupación fundamental se centra en imponer tácitamente al magisterio adscrito en el área de español y de literatura principalmente el papel de agente de la política lingüística dominante en sociedades multiculturales en lugar de promover la transculturalidad.

6.5 Las formas de evaluación en La Preparatoria Anexa

La teoría de medición ha ganado espacios en el ámbito de la evaluación como un elemento de confiabilidad tanto a nivel social que dentro de las instituciones educativas hasta dentro de los hogares cuyos padres de familia se sienten satisfechos nada más cuando sus hijos alcanzan la máxima calificación y se olvidan de la calidad del ambiente de la educación que tiene un impacto casi irreversible sobre los fracasos escolares o la calidad de la educación en contraposición.

Sin embargo, muchos estudiosos de la educación han propuesto la evaluación de los programas educativos que retoman en cuenta todos los agentes involucrados y los recursos materiales disponibles para inferir sobre que tanto facilitan u obstaculizan los procesos relacionados con una educación de calidad. Tal es nuestro objetivo en este apartado.

²⁸⁹ Por revisión de libro de inscripción

6.5.1 La conceptualización oficial de la evaluación

La evaluación de programas educativos no debería de restringirse exclusivamente a las ocurrencias didácticas y de aprendizaje en el aula sin tomar en cuenta la influencia de los agentes educativos en el proceso, una postura aceptada por las autoridades de Media Superior en el Estado de México que concibe la evaluación como “proceso permanente, integral y sistemático de obtención de información de calidad, confiable y válida sobre los elementos que intervienen en el proceso educativo y posibilita impulsar las acciones hacia una educación óptima²⁹⁰”.

Además, diferencian la evaluación educativa de la del desempeño escolar por concebir el análisis de los resultados de la educación formal como “un proceso que ofrece información sobre los componentes que integran todo sistema educativo: los estudiantes, los maestros, los planes y programas de estudio, las instalaciones, los procesos de enseñanza - aprendizaje, la organización y administración del sistema, los métodos y los medios de apoyo didáctico, el presupuesto, los egresados, ... etc.

Así, se integra en la evaluación educativa tal como está concebido en el Programa de Modernización Educativa, el desempeño escolar cuyas tareas docentes y las de los alumnos consisten básicamente en la elaboración, la distribución, aplicación y análisis de pruebas que permitan conocer el grado de aprovechamiento escolar de los estudiantes en relación con el manejo de los contenidos programáticos, el desarrollo de habilidades y destrezas, los cambios de actitud y sus valores; lo que está planteando también en el DOROE cuyos fines se resumen en el mejoramiento de la educación en contraposición al tradicional castigo mediante la actitud de quitar presupuesto por no cumplir con los criterios de eficiencia y de eficacia.

²⁹⁰ Secretaría de Educación, Cultura y Bienestar Social/ Departamento de Educación Media Superior, Ejes Temáticos “Evaluación en Plan de Estudios/ Bachillerato Propedéutico Estatal” Toluca, Mex., Agosto de 1994 p17.

“a) métodos de proyectos (a cargo de los docentes y del personal de orientación);

- 1) la participación de cada alumno;
- 2) el cumplimiento oportuno y eficiente de las actividades;
- 3) la presentación de los informes;
- 4) el uso del lenguaje y la ortografía de los informes;

b) ejes temáticos a cargo de las academias y del personal docente que evaluarán;

- 1) los resultados globales, la selección y el planteamiento de los temas;
- 2) los procesos de aprendizaje y las actividades escolares en forma integrada en todas las asignaturas;
- 3) la funcionalidad de los ejes temáticos;

c) ensayo a cargo de docentes y del personal de orientación que tendrán en cuenta:

- 1) el cumplimiento oportuno;
- 2) la calidad de las fuentes de consulta
- 3) la pertinencia en la estructura y el desarrollo;
- 4) el lenguaje mediante la sintaxis, de ortografía y de puntuación;

d) sesión bibliográfica a cargo de los docentes que valorarán:

- 1) la constancia en la búsqueda de información;
- 2) el cumplimiento;
- 3) el análisis de la información;
- 4) la calidad de elaboración de las fichas;
- 5) la pertinencia en la localización del artículo;
- 6) la selección de las fuentes de consulta;
- 7) la presentación oral;

8) las conclusiones y/o comentarios²⁹¹.

En todas las anteriores propuestas de evaluación se vislumbra sin grandes esfuerzos lo recurrente de los fenómenos de comunicación verbal que transforman la promoción de los hábitos y las técnicas de estudio de la responsabilidad de los orientadores en tareas comunes de la subdirección académica, las academias, y de los docentes hasta que es factible deducir que el fracaso escolar por cuestiones de lenguaje oral y escrito pasa a ser la preocupación de todo el personal académico adscrito en los planteles del subsistema.

Sin embargo, toda esa conceptualización cualitativa de la evaluación en el bachillerato propedéutico estatal es respaldada cuantitativamente en un documento llamado Bases Instructivas de Evaluación.

En entrevista con la dirección escolar, se resalta que estas bases instructivas de evaluación, vigentes en las escuelas oficiales de media superior en su modalidad propedéutica y las particulares incorporadas, constituyen una de las causas metodológicas del fracaso escolar por estipular las siguientes recomendaciones:

“serán sujetos del procedimiento de regularización los alumnos reprobados, los que acumulan de 15 a 25% de inasistencias determinado en función de las horas - clases impartidas. Estos tendrán derecho a dos exámenes extraordinarios (art 3).

Los alumnos reprobados que no se presentan en los dos períodos extraordinarios y los que acumulan de 26 a 40% de inasistencias o si adeudan materias seriadas en el semestre anterior serán sujetos a procedimiento de regularización a título de suficiencia(art4).

²⁹¹ Secretaría de Educación, Cultura y Bienestar Social/ Departamento de Educación Media Superior, Ejes Temáticos en “Manual de metodología básica y evaluación”. Bachillerato Propedéutico Estatal. Toluca, Méx., Agosto de 1995.

Los alumnos reprobados que no se presentan a los exámenes de título de suficiencia posteriores a los extraordinarios o los que acumulan 41% de inasistencias serán sujetos a regularización por materias recursadas y este derecho se extiende a un máximo de 3 asignaturas²⁹².

En todo ello, no existen medidas de prevención sino las meramente curativas; mientras tanto, existen un conjunto de reglas no escritas que están en aplicación como los cursos de regularización que no son pagados al maestro titular o cualquier otro que organiza un curso de este corte, los alumnos tienen baja temporal para recurrar un máximo de tres materias adeudadas en el semestre anterior antes de poder integrarse en el semestre posterior, la reprobación de materias recursadas conllevan baja definitiva; lo que provoca angustias en alumnos con dificultad hasta que algunos se han dado de baja incluso antes de que los corran.

Además, se prevé que las autoridades educativas quitarán los recursos a partir del próximo año académico. Así, darán baja definitiva a alumnos que reprueban los exámenes de suficiencia. Se aplica toda esta política de castigo sin que propongan proyectos preventivos con apoyos suficientes a las instituciones para materia con alta tasa de reprobación para impedir la actitud de la baja definitiva; ya que los cursos de regularización comúnmente llamados talleres no son presupuestados.

Esta situación muy común en las instituciones educativas ha provocado críticas de autores - partidarios de la pedagogías institucional como Margarita Panza que señala: “el problema (de reprobación desde luego) que se reduce a los alumnos es consecuencia de unas sobredeterminaciones como los aspectos socioeconómicos, los fenómenos de salud física y emocional con influencia decisiva en el rendimiento escolar. Así, la escuela debe de abordar los problemas (de aprovechamiento académico) en forma integral con el fin de

²⁹² Secretaría de Educación, Cultura y Bienestar Social/ Departamento de Educación Media Superior “Bases instructivas de evaluación y procedimientos de regularización. Toluca, Méx., art 3, 4 y 5

ajustar su acción pedagógica y asumir las responsabilidades que surjan frente a esas problemáticas²⁹³”

Cabe aclarar que nos hemos limitado a lo metodológico por que creemos que de ahí parte la escuela con toda su estructura académico - administrativa cuyos integrantes deben de estar conscientizados para entender los impactos tendientes a reducir su acción en lo intelectual.

6.5.2 operacionalización de las formas de evaluación en el aula

Muy común la actitud de olvidarse de las evaluaciones institucionales como está ocurriendo en la Preparatoria Anexa para restringirse a los procesos de aprendizaje en la mayoría de las veces y de la enseñanza en otras veces. Lo que se hace puntualmente en las instituciones es la auditoría administrativa que retoma exclusivamente el uso eficiente de los recursos financieros y materiales, tal como acaba de ocurrir en la Normal de Los Reyes.

Así, el maestro está obligado a prever sus formas de evaluación al final del ciclo lectivo subdividido en periodos bimestrales. En los planes de curso, se resalta: “los resultados a ser alcanzados en un periodo determinado deben de ser cuantificados , relevantes y compatibles con los objetivos; ya que proporcionan una directriz precisa, verifican el valor de las metas tratando de evitar errores²⁹⁴”.

Sin embargo, una revisión objetiva de estos mencionados planes de curso permite vislumbrar una evaluación del proceso que no concuerda con los contenidos del proceso mismo. Muchas veces, los maestros prevén evaluar con ensayo y métodos de proyectos sin haber pensado en, por lo menos, recordar las bases o los pasos sin ser recetas para cumplir

²⁹³ Pansza, Margarita; Pedagogía y currículo op. cit. p67

²⁹⁴ Escuela Preparatoria Oficial Anexa a la Normal de los Reyes; “Descripción de la estructura” en Plan de curso, Reyes Acaquilpan/ Méx., Febrero de 1997.

con estos instrumentos (ensayos y métodos de proyectos) en términos de encontrar las ideas centrales , ejecutarlos para luego evaluarlos.

Ello está evidenciando con algunos maestros de las áreas de lenguaje y de ciencias sociales que hablaron abstractamente de búsqueda de integración en los cursos para luego evaluarlos con:

- a) diez preguntas abiertas;
- b) diez preguntas a completar;
- c) temas a desarrollar con dos autores como referencias:

En esta propuesta de examen, se resalta lo memorístico; ya que no se prevé un examen a libro abierto para cumplir con la tercera parte, mucho menos pensar en actividades extraclases por no poder confiar en los resultados. Así, el factor análisis y de síntesis como criterios de evaluación de lo aprendido está muy descuidado y está rechazado en todos los planes de curso revisados para adoptar exámenes que cumplan con todas las características de una batería pedagógica (examen tradicional) cuyas calificaciones se entregan sin juicio crítico al proceso.

Bibliografía. Capítulo 6.

Abraham, Nassif Mirtha I.; *Tendencias y problemáticas de la formación docente* en “¿cómo pensar la relación con el conocimiento y sus implicaciones en la formación docente. Colección de Educación UPN/ México. pp 15 - 17.

Carrizales, Retamoza Cesar; *Hiperdesafíos contemporáneos en la formación de profesores* en “Simposio internacional. Formación docente, modernización educativa y globalización” UPN/ México Septiembre 1995.

Charmeux, Evelyne; ¿cómo fomentar los hábitos de lectura? Ediciones CEAC, Barcelona/ 1992.

Freire, Paulo; la importancia de leer y el proceso de liberación. Editorial Siglo XXI editores, México, 1986.

Gobierno del Estado de México/ Secretaria de Educación, Cultura y Bienestar Social; documento de Trabajo para las Escuelas Preparatorias Oficiales. Toluca, Méx., Agosto de 1996. art 3, 4 y 5

Escuela Preparatoria Oficial Anexa a la Normal de los Reyes; “Descripción de la estructura” en Plan de curso, Reyes Acaquilpan/ Méx., Febrero de 1997.

Gobierno del Estado de México/ Secretaria de cultura y de Bienestar social, Propuesta metodológica en Programa de análisis. Toluca/ Estado de México pp 4 y 5.

Habermas, Jürgen; Social theory and political practice, George Allen and Unwin. Londres, 1977, p 109 citado en Carr, Wilfred y Kemmis., “una aproximación crítica a la teoría y la práctica de la enseñanza” en Teoría crítica de la enseñanza. La investigación - acción en la formación del profesorado. Ediciones Martinez Roca / Barcelona, España. 1988.

Hernández, Fernando y Sancho, Juana María; un nuevo profesorado para un nuevo contexto educativo en “Para enseñar, no basta con saber la asignatura”. Papeles de Pedagogía/ Editorial Paidós. Buenos Aires, 1996.

Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey / Campus Toluca, Diplomado en Habilidades Docentes, Promoción 1996., Toluca, Méx., 1996

Nava Ortiz, José; Introducción en “La Orientación Educativa en México. documento base de orientación educativa”. Asociación Mexicana de profesionales de la Orientación. México, Julio de 1993.

Pansza, Margarita; Los hábitos de estudio, un problema escolar en “Pedagogía y currículo”. Editorial Gernika, México, 1997. Quinta edición, pp 65 y 68

Poder Ejecutivo Federal, Programa de Desarrollo Educativo 1995 - 2000, México / 1995, p153

Prawda, Juan; mejorando la eficiencia interna y calidad de los sistemas educativos a través de nuevos enfoques. Conferencia magistral en Foro Internacional Innovación y Calidad Educativa/ Instituto de Fomento e Investigación Educativa. México/ 29 - 31 de Mayo de 1997.

Ranjard, P.; responsabilidad y consciencia profesional de los enseñantes. Revista de Educación 285, pp 63 - 75, 1988.

Rogers, Carl; liberté pour apprendre, Prológo de D. Libon, Bordas / París, 1971 pp 156 - 15

Secretaría de Educación, Cultura y Bienestar Social/ Departamento de Educación Media Superior, Ejes Temáticos en “Manual de metodología básica y evaluación”. Bachillerato Propedéutico Estatal. Toluca, Méx., Agosto de 1995

Secretaria de Educación, Cultura y Bienestar Social, Presentación en “programa: análisis de problemas y toma de decisiones / cuarto semestre”. Toluca / Estado de México, Febrero de 1996.

Secretaría de Educación, Cultura y Bienestar Social; Memoria del Segundo Foro de orientación Educativa conjunto con la Tercera Jornada Internacional en pro del adolescente del Bachillerato Propedéutico Estatal. Toluca, Mex., Agosto de 1996

Secretaría de Educación y Bienestar Social, “ Documento de Trabajo para las Escuelas Preparatorias Oficiales”, Toluca, Mex., Agosto de 1996

Secretaría de Educación, Cultura y Bienestar Social / Coordinación Regional de Sservicios Educativos 06. 07, 08 (CRESE), Proyecto Operativo: Jornada de Actualización y Planeación Institucional; la Paz/ Toluca, Méx., Enero - Febrero 1997

Secretario de Educación, Cultura y Bienestar Social/ Coordinación Regional de Sservicios Educativos 07, : Jornada de Actualización y Planeación Institucional La Paz, Méx., Julio 1995.

Secretaría de Educación, Cultura y Bienestar Social/ Departamento de Educación Media Superior, Manual de metodología básica y evaluación. Bachillerato Propedéutico Estatal. Toluca, Méx., Agosto de 1995

Secretaría de Educación, Cultura y Bienestar Social/ Departamento de Educación Media Superior, Evaluación en “Plan de Estudios/ Bachillerato Propedéutico Estatal” .Toluca, Mex., Agosto de 1994 p17

Secretaría de Educación, Cultura y Bienestar Social/ Departamento de Educación Media Superior “Bases instructivas de evaluación y procedimientos de regularización

Capítulo 7. Parte II

VII. Innovaciones educativas para una teoría de la escuela

Primeras reflexiones

Nuestra conceptualización psicosociológica de la práctica educativa se resume en términos de gestión académico - administrativa en un centro docente o un sistema escolar que incluye dos lineamientos específicos de trabajo en relación dialéctica como:

a) la administración de los recursos materiales y humanos concretados en la subdirección administrativa con sus subordinados o sus subalternas distribuidos en la coordinación administrativa, los servicios escolares, el personal de computo, de la biblioteca configurados como personal de apoyo y los manuales de la intendencia en el manejo de los recursos materiales;

b) la administración de la enseñanza sustentada en los planes y programas de estudio, los planes y programas de estudio o planes de curso llevado a cabo por los maestros en relación directa con los alumnos en el aula e indirecta con los orientadores, los miembros de las academias, la actual coordinadora académica dependiendo de la subdirección académica configurados como personal académico o de seguimiento de los proceso de enseñanza - aprendizaje.

Estos elementos de la práctica educativa o pedagógica proceden directamente de la operacionalización formal dentro de los sistemas educativos y pueden conformar por lo mismo una teoría de la escuela que no debe de ser distanciada de la realidad de la misma manera que las históricas propuestas cocinadas en los cúbiculos de prestigiosos investigadores encerrados en la utopía de los conceptos.

Al contrario, esta teoría de la escuela como un intento más debe de ser abiertamente adaptativa para poder acercarse a las situaciones educativas y explicarse las fortalezas y las

limitantes que obstaculizan tanto las explicaciones que los logros relacionados con la calidad de las metodologías o de la didáctica.

Queremos aproximar la concreción de esta teoría de la escuela a un intento de propuesta institucional basada en las prácticas educativas, las ventajas y las limitantes de la escuela burocrática por haber sido parcialmente aplicada en la Preparatoria Anexa, con el fin de superar los obstáculos de la participación y de la responsabilidad compartida mediante la conscientización y la flexibilidad en el respeto de las reglas.

7.1 Funcionalidad de la burocracia ante nuestras propuestas

La discreción sobre las comisiones académico - administrativas oficialmente otorgada a la dirección escolar de cualquier plantel del bachillerato propedéutico estatal, relacionada con los aspectos multidimensionales de la responsabilidad sustentada en la autoridad monocrática, constituye los referentes más idóneos de la escuela burocrática para:

- a) evitar la anarquía;
- b) imponer el orden con el respeto irrestricto de las normas en vista del alcance de los objetivos institucionales como la vigilancia de la puntualidad de los maestros;
- c) facilitar el control o el seguimiento de todos los integrantes del personal.

Además, la aceptación de nuestras indagaciones por parte de la supervisión escolar de la zona #2 de la Coordinación Regional de Servicios Educativos # 7 y la movilización que tuvo lugar entre directivos, coordinadores, maestros y alumnos para nuestra integración en la Preparatoria Anexa, aunada con las múltiples facilidades y atenciones otorgadas a nuestro trabajo constituyen un buen presagio para un sistema escolar en busca de la calidad en un

ambiente que podría caracterizarse , según Muñoz Sedano y Martiniano Roman Perez²⁹⁵ por:

- a) la concepción de totalidad de la organización escolar como conjunto estructurado de elementos interdependientes;
- b) la visión racional de la organización;
- c) la importancia dada a los objetivos como guía de las actividades , patrón de la evaluación y del criterio de legitimación de la propia organización;
- d) la especialización funcional en orden a una mejor consecución de los objetivos;
- e) el establecimiento de normas generales;
- f) la imparcialidad como exclusión del favoritismo;
- g) un instrumento de análisis apto para el estudio de la estructura formal y la identificación de disfunciones.

En otras palabras, el diseño de un Plan de Desarrollo Institucional sustentado en un organigrama relacionado con la clara descripción de las funciones reservadas para cada puesto y la disponibilidad de los medios requeridos para alcanzar los fines propuestos permiten, sin lugar a dudas, resolver deficiencias para una educación de calidad en todos los ámbitos incluyendo lecturas y escrituras reflexionando lo que implica la superioridad técnica de la burocracia en términos de:

“precisión, continuidad, disciplina, velocidad, crecimiento de los archivos, discreción, subordinación estricta, reducción de desacuerdos, reducción de costos materiales y aumento de personales de confianza, calculabilidad, intensidad y extensión en el servicio, aplicabilidad formalmente universal a toda suerte de tareas y susceptibilidad técnica de perfección para alcanzar resultados²⁹⁶” (Helder, p29).

²⁹⁵Muñoz Sedano, Antonio y Roman Perez, Martiniano; “los modelos burocráticos y estructurales de organización. La burocracia escolar” en Modelos de Organización Escolar. Editorial Cincel Kapelusz, México/ Columbia, 1992 p123.

²⁹⁶ Hirsch Adler, Ana; “Burocracia y Racionalidad en Max Weber” en Educación y Burocracia. Ediciones Gernika, México/1996. p29

¿Qué tanto la Preparatoria Anexa cumple con estas características? ¿Cuáles son los elementos de organización educativa que obstaculizan una educación de calidad? ¿Qué tanto el rigor sirve para alcanzar niveles óptimos de enseñanza - aprendizaje sorteando permanentemente las dificultades impuestas? Preguntas que nos parecen de mucha importancia para arrancar la discusión temática tendiente a la conscientización y la toma de decisiones.

7.2 Las disfuncionalidades de la Burocracia en la Prepa Anexa

De antemano, aclaramos que la escuela burocrática está parcialmente aplicada en la Preparatoria Anexa. el desconocimiento del plan de desarrollo institucional por parte del mismo Consejo Académico pone en tela de juicio la posibilidad de alcanzar logros pertinentes al respecto sin olvidar que este desconocimiento inhibe toda voluntad de participación y la responsabilidad compartida en todos los ámbitos.

La falta de un proyecto coherente de formación por parte del alumnado, de profesionalización de maestros, de orientadores y directivos dificultan la debida autonomía en la toma de decisiones tanto académica que administrativa. La obsolescencia prevaleciente en el centro de computo, las limitantes en el acervo bibliográfico existente por no ser adecuado a las necesidades institucionales, la lentitud en los trámites administrativos son algunas de las grandes problemáticas organizacionales que favorecen la persistencia del fracaso escolar manifestado en las deficiencias comunicativas demostradas por el alumnado de segundo grado, cuarto semestre en sus diversas producciones escritas sin perder de vista dificultades en el desarrollo de temas de investigación.

Estas carencias no existen solamente de la Preparatoria Anexa, la burocracia como escuela sociológica del pensamiento administrativo tiene de por sí grandes limitantes tanto en la gestión de recursos humanos y materiales como de estrategias académicas.

A este respecto, analistas de la perspectiva funcionalista y/o estructuralista llevaron muchos estudios de caso con los referentes de la burocracia y sin menoscabo de su visión favorable y cercana a la mecanicista y la idealista concluyeron que:

a) los talentos específicos aplicados exitosamente en ciertos momentos resultan inadecuados en circunstancias nuevas (críticas desfavorables a la especialización funcional sin proyecto coherente de profesionalización y de actualización permanente en relación con los objetivos planteados);

b) la exagerada acentuación o la rigidez en la aplicabilidad de las normas genera una inadecuada transferencia de los objetivos de la organización por las reglas institucionales;

c) la transformación de los medios en fines provoca el ritualismo, la falta de adaptación a circunstancias no previstas cambian los elementos de eficacia en parados de ineficacia (Roberto K. Merton²⁹⁷);

d) la diferencia entre el discurso institucional y la práctica opone la burocracia con la democracia;

e) la conformación de castas de los profesionales o de los expertos pone en juego la participación (Philip Selznick²⁹⁸);

f) la supervisión estrecha o la vigilancia provoca un círculo vicioso y facilita la baja motivación (Alvin Gouldner²⁹⁹);

²⁹⁷ Merton, K., Robert; "Estructura burocrática y personalidad" en Teoría y Estructura Sociales. Editorial Fondo de Cultura Económica, México/ 1965, pp 202 a 213.

²⁹⁸ Selznick, Philip; "TVA and the grass roots". A Study in the Sociology of formal organization. University of California Press, Berkeley and Los Angeles, USA p269 citado en Hirsch, Adler Ana *ibidem* p 58

²⁹⁹ Gouldner, W., Alvin.; Patterns of industrial bureaucracy. A case study of modern factory administration/ the Free press, New York/ 1954 282p citado en Hirsch, Adler Ana *ibidem* p60

g) la centración en lo formal y el descuido en lo informal obstaculiza la dinamización burocrática;

h) la modificación de los procedimientos en la asignación de plazas para favorecer a conocidos y asegurar empleos, la manipulación de las estadísticas y la permanente violación de las normas en los criterios de admisión ponen en tela de juicio:

- 1) la precisión,
- 2) la confiabilidad,
- 3) la eficiencia burocrática.

i) la centralidad del poder y la incompatibilidad entre fines y medios dificultan los procesos de negociación y facilita la rutina para el cumplimiento y los aplausos del jefe (Michel Crozier³⁰⁰).

Estos son los pecados capitales a los que se enfrenta la escuela burocrática en una gran mayoría de organizaciones. En los sistemas escolares, estas limitantes se caracterizan por la disensión o falta de consenso interno (Meyer³⁰¹, 1978), por la articulación débil y la independencia entre los subsistemas (Weick³⁰², 1976), la falta de cohesión rígida entre fines y medios, departamentos u otras unidades organizativas por desacoplamiento entre organización o administración de personal y recursos materiales con la enseñanza, agravado por el celularismo o tendencias del profesor a mantenerse aislado en el aula (González González³⁰³, 1988).

³⁰⁰ Crozier, Michel; El fenómeno burocrático. Editorial Amorrutu editores/ Buenos Aires, 1974 /Tomo1, 213p y Tomo2, 246p

³⁰¹ Meyer, M. W.; Organization and environments. San Francisco / Jossey Bass, 1978 citado en Muñoz, Sedano Antonio y Roman, Perez Martiniano; ibídem p124.

³⁰¹ Weick, K. E., Educational organization as loosely coupled systems, Administrative science quartely, 21, 1, 1 - 19 citado en Muñoz, Sedano Antonio y Roman, Perez Martiniano; ibídem p124

³⁰² González González, M. T; "organización escolar e innovación educativa", SEP/ México, la calidad de los centros educativos, Madrid/ Anaya/ 1988/ p185.

En la preparatoria anexa, los problemas intrainstitucionales ya mencionados se refuerzan con las débiles políticas interinstitucionales existentes entre las diversas escuelas de la zona escolar # 2 de la coordinación regional de servicios educativos # 7; lo que dificulta la vinculación en la identificación de los logros y las causas de los múltiples problemas ante los avances.

7.3 Nuestras propuestas para un programa basado en una teoría de la escuela

Nuestras preocupaciones en torno a la lectura y la escritura en el fracaso escolar nos han llevado a analizar la preparatoria anexa como un todo por considerar las competencias comunicativas como eje temático de estudio permanente y de supervivencia en todo subsistema educativo con pretensiones de arrojar resultados alentadores.

Sustentándonos en numerosos autores, ya citados textualmente en otro apartado, pensamos que tenemos elementos suficientes en cuanto a las limitantes de la escuela administrativa, vigente en la mayoría de nuestras instituciones, para inferir sobre la necesidad de una propuesta de nuevas estrategias de gestión tanto académica como administrativa tendiente a :

- a) impulsar la participación con la responsabilidad compartida y el compromiso intersectorial;
- b) la flexibilidad para sortear las dificultades impuestas por la centralidad del poder ante las distintas características del fracaso escolar;
- c) la concientización que retoma los aspectos informales descuidados en la escuela burocrática vigente, sustento de disensión y de insatisfacciones.

Para cumplir con este cometido y sin pretender resolver los problemas con una propuesta teórica que requiere de la actuación consciente de todos los involucrados para su aplicación adecuada en las nuevas circunstancias, recuperaremos la teoría del desarrollo organizacional sustentada en la escuela de relaciones humanas como nuestros referentes teórico-conceptuales, cuyas fases son:

a) detección de los problemas y sus causas mediante el diagnóstico correspondiente;

b) información y conscientización tendientes al involucramiento de todos en el problema como en las alternativas de solución;

c) formulación de un plan de desarrollo institucional, un proyecto escolar con programas sectoriales y planes de operacionalización educativa;

d) capacitación en términos de formación inicial, permanente y profesionalización de supervisores, directivos, orientadores, maestros y trabajadores administrativos;

e) la comunicación de información en reuniones periódicas de los equipos específicos de trabajo y de los resultados para generar confianza en el proceso establecido;

f) seguimiento en un clima de confianza a través de revisiones sectoriales y continuas de resultados, replanteamiento y autocontrol;

g) nuevas metas con la participación de todos.

Desarrollaremos las fases de este proyecto educativo en tres grandes vertientes o componentes como son:

a) la gestión académico-administrativa;

b) la participación del personal académico;

c) las nuevas tareas de los administrativos, específicamente del personal de apoyo.

Queremos aclarar que esta propuesta de desarrollo organizacional gira en torno al cambio de la burocracia normativa basada en la racionalidad instrumental a la representativa sustentada en la racionalidad valorativa; lo que no es nada fácil por necesitar, además del organigrama y de las funciones que proporcionaremos más adelante, de un proyecto coherente relacionado con la voluntad y la participación de todos los sectores para su planeación, ejecución y evaluación.

7.3.1 El plan de desarrollo organizacional (PDO) en la preparatoria anexa

La mayoría de nuestras organizaciones escolares esta saturada de problemas institucionales como la distancia entre los medios y los fines, la falta de comunicación intersectorial por la tradición de las órdenes que circulan de los superiores a los subordinados y muchos más ya comentados en apartados anteriores.

Ahora, pretendemos resaltar los problemas considerados fundamentales, identificados como la planificación monocrática que deja a la educación formal a cargo de la rígida dirección escolar o de los directivos, el predominio de lo administrativo sobre lo académico, la concepción de escuela vista como un sistema cerrado en lugar de ser abierta con la tendencia de integrar - mediante una actividad sistemática - las nuevas generaciones en el proceso de desarrollo de la comunidad; lo que provoca la rutina y los criterios estrechos, concebidos como los peores enemigos de la calidad de la educación; según los postulados de María Josefina Martínez y Carlos E. Oliveira Lahore³⁰⁴.

Insistimos en que todo lo anterior cabe en nuestras preocupaciones en torno a las deficiencias comunicativas relacionadas con la lectura y la escritura por sustentar nuestras conceptualizaciones en la multi, la inter y la transdisciplinariedad tal como lo plantean todos los programas vigentes en la preparatoria anexa.

³⁰⁴Martínez, María Josefina y Oliveira, Carlos E.: el planeamiento de la institución escolar. Editorial Águilar S. A. de ediciones/ Madrid, España/ 1969, 227p.

Así, las problemáticas detectadas en la gestión escolar que consideramos como una tarea colectiva, organizada y sistemática, afecta a todos los ámbitos sea la enseñanza de la lectura y de la escritura, incluso de las matemáticas.

Ante la planificación monocrática caracterizada por la rigidez de las autoridades de lo administrativo sobre lo socioeconómico, la falta de apertura o de intercambio con la comunidad o el entorno inmediato, María Josefina y al³⁰⁵ aconsejan :

a) la planificación democrática, caracterizada por:

1) la continuidad considerando que la modificación de una unidad altera la siguiente y viceversa;

2) la organicidad, pretendiendo que las acciones aisladas en una jerarquía sin contigüedad dificultan el alcance de los logros;

3) la integralidad abogando a favor de un planeamiento identificado como proceso que abarca todos los sectores, aspectos y niveles del sistema escolar (página 89)

b) la interacción entre los subsistemas de planeación calificada de :

1) administrativa tendiente a combatir la irracionalidad en los gastos, los tramites internos y el buen aprovechamientos de los recursos humanos y materiales;

2) socioeconómica encaminada a formar a todos los sectores (sobre todo a los alumnos) para su integración eficaz en la producción, la transformación de su entorno con nuevas actitudes;

3) técnico-pedagógica cuya perspectiva engloba las actividades cotidianas desarrolladas en el aula, en la investigación del fenómeno educativo, aplicación de criterios científicos en el proceso de enseñanza-aprendizaje y su evaluación .

³⁰⁵ *Ibíd*em p89

No cabe ninguna duda que estas propuestas de los argentinos María Josefina Martínez y Carlos E. Oliveira³⁰⁶ elaboradas en los sesenta siguen siendo válidas y coinciden perfectamente con la escuela administrativa de desarrollo organizacional orientada a la flexibilidad (cesión de poderes), la responsabilidad compartida y la participación que giran en torno a la formación y al factor humano.

7.3.1.1 Innovaciones en la gestión académico - administrativa

De antemano, especificamos que nuestras perspectivas de desarrollo organizacional basadas esencialmente en los recursos humanos o lo dinámico de cualquier organización tipologizan el posible funcionamiento de calidad en la Preparatoria anexa en:

- a) los asuntos del personal académico - administrativa;
- b) las actividades técnico - pedagógicas del personal académico.

Entendemos por personal académico - administrativo los trabajadores anteriormente identificados como exclusivamente administrativos ; mientras que los académicos cumplen con más tareas administrativas que académicas.

Se revela necesario hacer esta aclaración por considerar que los administrativos deben de constituirse en un verdadero personal de apoyo y de referencia en el contacto permanente con los académicos en sus diferentes actividades diseñadas y realizadas para cumplir con las funciones sustantivas de docencia, de investigación y de difusión cultural en la Preparatoria Anexa tendiente a la calidad.

Además, creemos que es de mucha importancia conceptualizar el plan de estudio como Plan Maestro que trae el marco normativo con los propósitos educativos a nivel

³⁰⁶ Ibidem 227p

estatal identificado por Jaume Martínez Bonafé³⁰⁷ como Diseño Curricular Base con contenidos curriculares mínimos.

Para evitar la rutina con pretensiones acordes a las necesidades del alumnado, se recomienda que los directivos y los coordinadores reunidos en el Consejo Académico Institucional elaboran su Plan de Desarrollo Institucional como planeación estratégica, al decir de Salvador H. Mercado³⁰⁸ en el mundo de las empresas, para cada generación de bachilleres.

Este Plan de Desarrollo Institucional se sustentará en un proyecto escolar visto como planeación táctica a ejecutarse mediante programas sectoriales a revisarse o evaluarse anualmente cuya concreción se plantea en los proyectos didácticos llamados Planes de Curso en la Preparatoria anexa y planeación operativa por Salvador H. Mercado³⁰⁹.

Así, cabe poca duda en torno a los planes generacionales a desarrollarse en un plazo natural de tres años y en cuanto a nuestras coincidencias con Louis Not³¹⁰ que propone en su libro “enseñanza dialogante” tres tipos de proyectos necesarios:

- a) el institucional;
- b) el didáctico o el de la enseñanza;
- c) el personal de cada uno de los alumnos.

Todos estos conceptos de planeación nos van a servir de guía durante toda nuestra propuesta de trabajo que consideramos todavía teórica; aunque gira en torno a las prácticas

³⁰⁷ Martínez, Bonafé Jaume; “el proyecto curricular en el marco de la reforma educativa en Proyectos curriculares y práctica docente”. Colección Investigación y enseñanza. Díada Editoras/ Sevilla, Noviembre de 1991

³⁰⁸ Mercado H., Salvador; Administración aplicada, Teoría y práctica. Editorial Limusa Noriega Editores/ México, 1989/ primera y segunda parte, 1125p

³⁰⁹ ibidem

³¹⁰ Not, Louis; educación en segunda persona y socio pedagogía / cap tercero en “la enseñanza dialogante. Biblioteca de pedagogía”. Editorial Herder / Barcelona, 1992, pp 50 - 67.

educativas por requerir del quehacer práctico de los adscritos y de la particularidad de una escuela específica como la Preparatoria anexa.

7.3.1.2 Nuevas tareas académico -administrativas y fases de la planeación

Siempre, la subdirección administrativa ha cumplido con las funciones o las tareas de selección, reclutamiento y despedido del personal a su cargo, provisión de materiales y mantenimiento de las instalaciones sin la evaluación o las adecuaciones de lo existente con las necesidades reales para resolver un problema específico, mucho menos el diseño, la implementación y el análisis de los logros correspondientes.

Esta subdirección administrativa delega la responsabilidad del mantenimiento a la coordinación de recursos materiales con su personal manual, los problemas de asistencia del personal académico y administrativo, la gestión del acervo bibliográfico y de los aspectos financieros a la coordinación administrativa y de contabilidad con su personal administrativo y de biblioteca.

Sustentándonos en las funciones aceptadas por diversos estudiosos del pensamiento y del proceso administrativos como Taylor y Fayol en términos de planear, organizar, dirigir, coordinar, integrar y controlar; hemos intentado una distribución de tareas elaborada según la propuesta teórica del Desarrollo Organizacional cuyas fases son:

a) detección de problemas y sus causas mediante la implementación de un diagnóstico de la situación que engloba todos los aspectos con influencia lejana o cercana sobre un ambiente agradable de estudio;

b) información para la conscientización de todos los integrantes del personal de la institución a través de un pronóstico objetivo que resalta la probable participación de cada uno de los sectores involucrados;

c) formulación de un plan de desarrollo a llevarse a cabo mediante un proyecto escolar, programas sectoriales, impulso a los proyectos personales del alumnado y proyectos didácticos elaborados con la participación de todos;

d) el diseño de un proyecto global y coherente de formación para directivos, mandos medios y los responsables de operacionalización del curso de acción planteado y aceptado por todos los sectores;

e) la comunicación permanente de información a todos los sectores en los encuentros periódicos de los equipos de trabajo, resultante de las actividades de organización que definen las funciones específicas de cada quién;

f) el seguimiento o la evaluación permanente de la implementación de las alternativas mediante el análisis objetivo de los resultados sectoriales y generales sin olvidar la fijación de nuevas metas con objetivos generales y específicos conscientemente elaborados y planteados;

Estas fases de planeación, de ejecución y de control deben de ser utilizadas al momento de plantearse el Plan de Desarrollo o de la política Institucional en el consejo académico cuyas funciones académico - administrativas concebidas como sugerencias metodológicas pueden ser:

- a) planear las perspectivas para cada generación en forma estratégica;
- b) organizar los equipos de trabajo mediante la presencia de los coordinadores;
- c) encargarse del seguimiento de la coordinación intersectorial de las actividades.

Estas nuevas funciones no provocan ninguna duplicidad con la dirección escolar mucho menos causan disfuncionalidades en la burocracia; ya que esta dirección escolar asume la tarea principal de dirigir y de integrar todas las actividades hacia la meta prevista.

7.3.2 Las funciones compartidas de la subdirección académica

Casi siempre, la subdirección académica se ha encargado de seleccionar, reclutar y despedir el personal académico a su cargo sin evaluar los recursos bibliográficos y materiales mucho menos ha elaborado, implementado y analizado proyectos coherentes de formación para facilitar la consecución de los objetivos específicos de una educación de calidad.

Esta subdirección académica delega la responsabilidad de la gestión del DOROE como proyecto de orientación personal, escolar y profesional del alumnado, la atención a los problemas de estudio a la coordinación del nivel Preparatoria y los diferentes círculos de estudio a conformarse con el apoyo de los orientadores adscritos.

También, delega la gestión del plan de estudio y todo lo relacionado con lo didáctico a la coordinación académica con sus consejos técnicos y las diferentes academias tanto por áreas como por grado manejado por los mismos adscritos. Entonces, le quedan a la subdirección académica las actividades de coordinación o de vinculación intersectorial o intrainstitucional.

No cabe duda que la subdirección académica requiere de un equipo de trabajo con la formación debida y los recursos materiales adecuados para poder compartir en forma responsable las nuevas tareas caracterizadas por la flexibilidad mediante la promoción de la participación y del diálogo.

7.3.3 La gestión del Desarrollo Curricular ante la nueva organización académica

Dos grandes proyectos educativos sustentan desde siempre la configuración académica de la Preparatoria Anexa. Se trata del DOROE a cargo de la Coordinación de la Preparatoria Anexa y del personal de orientación que se ha dado la tarea de atender los problemas del alumnado; mientras que la coordinación académica asume el compromiso de atender los diversos problemas del profesorado y de la enseñanza.

Estos dos elementos formales guían toda la actividad académica en términos de seguimiento a nivel curricular como tareas específicas de los orientadores para los alumnos en relación dialéctica con los asuntos del profesorado a cargo de la operatividad didáctica con el debido apoyo de las coordinaciones correspondientes.

7.3.3.1 Organización y función de la coordinación académica

El desarrollo de todo plan de estudios se concreta a nivel de seguimiento como de aplicación en el aula. Así, el nombramiento de un coordinador académico conlleva implícitamente la elaboración de un programa sustentado en una serie de metodologías de enseñanza cuyo mejoramiento exige su revisión permanente a considerarse como una evaluación periódica del quehacer docente sin afectar en nada sus intereses profesionales.

Lo anterior se posibilita porque el coordinador académico participa en la elaboración, implementación y evaluación del Plan de Desarrollo Institucional o plan estratégico desde un conjunto de propuestas sectoriales o de las academias para cada nueva generación después de la aplicación del diagnóstico correspondiente que sustenta el proyecto escolar y las responsabilidades de cada una de las coordinaciones en las metas previstas.

Cabe poca duda de que la magnitud y la importancia de las tareas encomendadas a la coordinación académica pueden ser el compromiso de un solo profesional a cargo de un puesto por su perfil; lo que se revelaría contradictorio con los elementos de interdisciplinariedad y de las nociones de responsabilidad compartida en dicha actividad y que pretendemos apoyar en nuestras propuestas.

Sin quitarle ni poder de decisión mucho menos el salario correspondiente a los puestos respectivos, se aconseja que el subdirector académico, el coordinador de preparatoria y el coordinador académico, los tres dirigentes de las academias estructuradas por grado se reúnen mensualmente como presidente, secretario general, secretario y consejeros técnicos para:

- a) asegurarse de la debida aplicación del programa académico vigente desde los principios epistemológicos de la interdisciplina, la multi y la interdisciplinariedad en las aulas y por los maestros de cada una de las materias;
- b) informarse de todas las problemáticas y los avances registrados en las actividades de los consejos técnicos con fines de evaluación y del consiguiente mejoramiento de la calidad de la enseñanza impartida;
- c) diseñar algunas alternativas de solución ante los problemas detectados y preparar la participación del personal académico en la reunión bimestral del Consejo Académico, prevista con el fin de analizar los resultados de los exámenes parciales.

Obvio es señalar que en caso de emergencia por cuestiones de disciplina o de cualquier imprevisto que se considera de mucha importancia, el subdirector académico puede ausentarse en estas reuniones mensuales de la coordinación académica y delega consecuentemente su representatividad a la coordinación de la preparatoria que se comprometerá de reportar la minuta a la subdirección académica tan pronto que sea posible y debidamente firmada por los asistentes.

Nuevas estrategias de Desarrollo curricular en el aula

Para la elaboración, la implementación y el seguimiento de su programa o proyecto, la coordinación académica cuenta con el apoyo del Consejo Técnico de Lengua y Comunicación (COTELECOM), del Consejo Técnico de Ciencia y Tecnología (COTECITEC) y del Consejo Técnico de Formación Complementaria (COTEFOCOM) cuyos integrantes se reúnen cada tres semanas para:

a) asegurarse del adecuado respeto de los ejes temáticos en las aulas y en cada una de las áreas desde la aplicación de la metodología de enseñanza a vislumbrarse durante la revisión de los planes de curso;

b) evaluar la integración de la metodología sugerida dentro de los principios de la interdisciplina, la transdisciplina y la multidisciplinariedad mediante los ejercicios y los temas a investigar propuestos durante el desarrollo curricular en el aula;

c) detectar problemas y proponer alternativas de solución

Subrayamos que la selección de los maestros para la integración de los consejos técnicos por línea de formación y por los tres grados está a cargo de la dirección escolar respetando en lo posible la propuesta de algunos miembros del consejo académico, identificado por el subdirector académico, el coordinador académico, el coordinador de la Preparatoria y los mismos consejeros técnicos que se reúnen mensualmente para analizar la problemática del programa a su cargo.

No hay que olvidar que los consejeros técnicos seleccionan anualmente los elementos ejes del programa global de enseñanza en estrecha colaboración con la coordinación académica; lo que debe ser respetado en la conformación de los lineamientos aprobados por

Facilitar el acercamiento de las actividades de los consejos técnicos en el aula requiere del apoyo a los maestros de cada área reunidos en academia por grado cuyos integrantes se encuentran cada dos semanas para:

- a) reflexionar sobre los proyectos didácticos a su cargo;
- b) analizar la vigencia de la metodología sugerida mediante alcances y dificultades para alcanzar las metas previstas en el proceso de construcción del conocimiento en el aula;
- c) encontrar puntos de convergencia en la temáticas a desarrollar;
- d) establecer relaciones dialécticas entre los proyectos personales de los alumnos y la posibilidad de supervivencia en la escuela de los integrantes de las generaciones a su cargo.

Estas academias de maestros por grado se identifican como Academia de Lengua y Comunicación (ALECOM), Academia de Ciencia y Tecnología (ACITEC) y Academia de Formación Complementaria (AFOCOM) cuya integración en terna está a discreción de la dirección escolar con el debido respeto de la propuesta del consejo técnico correspondiente, de la coordinación académica del consejo académico.

7.3.4 El desarrollo del servicio de orientación educativa

No debemos olvidar que el Documento Rector de Orientación Educativa (DOROE) conceptualiza a el sujeto adolescente, educando en proceso de formación en Media Superior, como un ser biopsicosocial; mientras que la configuración formal e informal de la oficina de orientación se restringe a un orientador a cargo de dos grupos cuya formación como educador especializado puede ser variada sin ninguna relación formal con el médico escolar que asiste nada más en las tardes.

Además, hay que subrayar que el coordinador de la Preparatoria se encarga directamente del servicio de orientación cuya actividad ha sido centrada en lo administrativo, según todo lo que parece en lugar de ser esencialmente académico.

Ante esta situación, nos atrevemos en proponer una organización que nos parece adaptada a la conceptualización del Documento Rector cuyo objetivo fundamental es la modernización de la práctica orientadora relacionada con nuevos aspectos en torno al plan de vida.

7.3.4.1 Organización y funciones del personal de orientación educativa

En vista de lo biopsicológico del adolescente en proceso de formación, nos parece muy necesario que la coordinación de Preparatoria se estructura idealmente con un psicólogo social, un trabajador social en relación estrecha con el médico escolar cuyo coordinador tenga una formación pedagógica y una trayectoria con resultados o un perfil prometedor para encargarse de las prácticas educativas muy necesarias en orientación. Esta estructura llevará la conceptualización oficial del adolescente, concebido como un sujeto biopsicólogo social a la práctica de la atención al alumnado.

Se aconseja a la dirección escolar encontrar en su personal adscrito cuyo perfil en términos de formación y de trayectoria les da una cierta facilidad para desarrollar actividades propias de orientación desde lo multidisciplinario de la atención al alumnado en lo personal, lo escolar y lo profesional.

De esta manera, el coordinador de la preparatoria puede asumir con la formación y la experiencia requeridas el compromiso institucional de participar en las reuniones mensuales como secretario técnico y / o representante del subdirector académico cumpliendo las

funciones multidimensionales de análisis, de evaluación y de toma de decisiones en torno al desarrollo del Documento Rector de Orientación Educativa (el DOROE).

Durante el período intersemestral o las jornadas de planeación, los adscritos a el gabinete de orientación educativa se reúnen para seleccionar los ejes del:

a) programa de actividades cocurriculares o intragrupalas a ejecutarse mediante proyectos didácticos para la asignatura de orientación educativa y de atención en términos de orientación escolar;

b) programa de atención socio - institucional o de las actividades extragrupalas mediante proyectos globales de orientación biopsicológico social tendiente a encaminar a la juventud de la escuela a entender los problemas de su entorno;

c) programa de investigación en orientación educativa o todas las actividades de reflexión teórica sobre la práctica orientadora vigente en la institución y tendiente al mejoramiento permanente del servicio del gabinete o de la coordinación de la preparatoria.

Cabe muy poca duda de que estas tareas multidimensionales exigen alto desempeño y dejan muy poco tiempo para funciones administrativas y que la integración de educadores especializados como pedagogos, psicólogos escolares, sociólogos y médicos del área de atención médica existente y del encargado de educación para la salud no es nada superfluo mucho menos un esfuerzo en vano; ya que permitirá en muy breve tiempo entender los grandes problemas que obstaculizan el alcanzar la calidad de la educación.

Queda por determinar que con esta estructura es necesario que la coordinación administrativa con su servicio escolar y su personal de computo asuma el compromiso de la inscripción de los alumnos al inicio de los semestres, registrar las calificaciones al final de estos mismos y procesar los certificados cuando sea necesario para que los adscritos a la

coordinación de la Preparatoria pueden dedicar todo ese tiempo a cumplir con actividades con grandes impactos académicos y en contra del fracaso escolar.

En todo caso, los orientadores se guiarán de su programa de actividades intragrupal, de las extragrupal o de atención socio - institucional y de investigación para la elaboración, la aplicación y la interpretación de sus instrumentos de diagnóstico apoyándose en los maestros tutores de las distintas academias ya mencionadas, con el fin de:

a) en primer grado

- 1) revisar el historial académico del alumnado de nuevo ingreso;
- 2) analizar el estado de salud física y mental de los inscritos;
- 3) vislumbrar la situación socio -económica de las nuevas generaciones.

b) en segundo y tercer grado

- 1) revisar el nivel de cumplimiento y de aprendizaje al egresar de los grados o semestres anteriores;
- 2) analizar las perspectivas profesionales de las generaciones en turno;
- 3) vislumbrar la asimilación de los valores de cooperación y de solidaridad para la transformación del entorno.

Estas actividades multidisciplinares se llevan a cabo, como está dicho ya, en colaboración con la coordinación académica apoyada por sus academias por consejos y las academias por áreas de formación y por grado cuyos diagnósticos elaborados, aplicados e interpretados servirán para determinar el perfil socio - cognoscitivo del alumnado al inicio de cada período lectivo

7.3.4.2 Apoyo de la coordinación de orientación al desarrollo curricular

La orientación escolar se facilita o se dificulta por el desempeño tanto de los maestros en lo metodológico o lo didáctico como del alumnado en su empeño en la gran tarea del aprender a aprender. En este ámbito, no hay que olvidar que se requiere del educador especializado con competencias genéricas y habilidades en entrevista, comunicación, del manejo grupal y del apoyo del maestro - tutor para cumplir con las funciones de promover la lectura, el estudio y favorecer la producción del conocimiento (DOROE³¹¹ p6).

Según nuestros pareceres, concretar estos propósitos conlleva a la formación de colectivos de alumnos llamados, desde los conceptos de Paulo Freire y de la pedagogía de la libertad con responsabilidad compartida, como aparece a continuación:

- a) Círculos de Estudio en Lengua y Comunicación (CIRELCOM);
- b) Círculos de Estudio en Ciencia y Tecnología (CIRECITEC);
- c) Círculos de Estudio en Formación Complementaria (CIREFOCOM).

No cabe duda que estos círculos tienen mucho que ver con propulsar en el alumnado el afán de diseñar su proyecto coherente de formación como bachiller muy relacionado con su proyecto de vida como futuro universitario por estar estructurados en amplias y abiertas áreas profesionales; lo que requiere de la colaboración del personal de orientación con los maestros - tutores, integrantes de las academias y de los docentes encargados de las asignaturas de:

- a) computación, para impulsar un buen desempeño del alumnado en las redes de información;

³¹¹ Secretaría de Educación, Cultura y Bienestar Social; Documento Rector de Orientación Educativa P6.

b) comprensión y de razonamiento verbal, para vislumbrar las competencias comunicativas del alumnado en el ámbito de lo oral y de lo escrito;

c) análisis de problemas y de toma de decisión, para promover relaciones con la elección de carrera básicamente;

d) creatividad aplicada, para todo lo relacionado con los hábitos de estudio;

e) educación para la salud, para evitar los riesgos sexuales y promover la salud escolar.

Además, los orientadores apoyados por los maestros - tutores de las academias estructuradas por grado se darán la tarea de encontrarse con los integrantes de los círculos de estudio una vez por semana con el fin de proporcionar ayuda ante problemas metodológicos de aprendizaje a detectarse durante las revisiones de las carpetas de trabajo resultantes de la sesión bibliográfica, los ensayos y la aplicación del método de proyectos.

La realización de todas estas actividades, ya mencionadas con la proporción de todos los recursos requeridos y los distintos apoyos institucionales, subrayados en términos de recursos humanos, permiten augurar una orientación integral de calidad con muchas posibilidades de éxito; ya que todos los sectores están encaminando a sortear las dificultades y abatir el fracaso escolar.

7.3.5 la formación, profesionalización y actualización del personal académico y administrativo

Susentándonos en la teoría del Desarrollo Organizacional, recordamos que los planes, los programas, los proyectos de enseñanza y de aprendizaje deben guiarse forzosamente en torno a un problema específico, bien identificado por ser diagnosticado en

todos sus componentes cuyas resultantes inmediatas están constituidas por los pronósticos correspondientes.

Además, el proyecto global de formación constituye o debe constituirse en el soporte obligatorio de las alternativas de solución y puede estar dirigido a todos los involucrados en la implantación de las propuestas oficiales del estado llamémosle planes de estudio vigente y /o DOROE.

Se sugiere que este proyecto multidimensional de formación, profesionalización y de actualización sea un producto de las necesidades profesionales de los integrantes de los diferentes grupos colegiados sometidas a discusión en el Consejo Académico para su aprobación, su ejecución y su evaluación.

En todo caso, estamos seguros que la nueva organización que hemos propuesto requiere que los adscritos a los Servicios Escolares tengan conocimientos en administración educativa, archivonomía y en estadística; los de Computo tendrán que manejar firmes conocimientos en internet, multimedia, administración de redes de computo y mantenimiento de computadoras; los coordinadores de Recursos Materiales necesitarán elementos de intendencia, administración de recursos materiales, electricidad, ebanistería y albañilería para poder asumir su responsabilidad con el personal manual cuyos conocimientos necesarios deben de ser jardinería, limpieza y mantenimiento.

En Recursos Financieros, las necesidades de formación serán administración financiera, contabilidad y gestión de personal. En la Coordinación administrativa, las secretarías y la bibliotecaria deben estar actualizada en computación (los últimos procesadores), contabilidad, archivonomía y biblioteconomía.

Todo ello puede servir para que la subdirección administrativa cumpla con sus funciones de apoyo en términos de gestión financiera, administración de personal y de recursos materiales, cobranza de cuotas, inscripción de alumnos, registro periódica de

calificaciones sin olvidar otro tipo de actividades como el acercamientos de los académicos y del alumnado al manejo de las redes de información.

Obvio es subrayar que los directivos cuya conformación se personaliza en el director, el subdirector administrativo y académico están comprometidos institucionalmente a encabezar simultáneamente lo académico y lo administrativo. Para este efecto, su deseo de profesionalizarse y/o de actualizarse tendrá que adecuarse con las temáticas relacionadas con la administración educativa que incluye de antemano la contabilidad, la gestión de personal educativo y la pedagogía.

El subdirector académico necesita de otros referentes como teoría del conocimiento, investigación educativa para su colaboración con el coordinador de preparatoria que utiliza en sus actividades cotidianas conocimientos prácticos de pedagogía, psicología y de medicina social y el coordinador académico que maneja didáctica, administración educativa, investigación educativa en el ámbito del desarrollo curricular para la organización de los consejos técnicos, de las academias y sus actividades de apoyo directo a los maestros.

En cuanto a los orientadores, el enlace entre alumnos y maestros les obliga al manejo de teorías de aprendizaje, de didáctica, de pedagogía, sobre todo en lo curricular, la comprensión de los fenómenos de lenguaje y comunicación, sin olvidar todo el abanico de elementos de psicología, sociología y de medicina social.

Los docentes requieren, desde nuestro punto de vista, actualizarse siempre en didáctica especial en su disciplina, investigación, filosofía, psicología y sociología educativas aplicadas al desarrollo curricular para poder responder a los imprevistos de todo tipo en el aula.

Los alumnos reunidos ya en diferentes círculos de estudio recibirán la atención permanente de los orientadores y de los maestros - tutores adscritos en el plantel con el

objetivo de atender los problemas de aprendizaje en el ámbito de Lenguaje y Comunicación, Ciencia y Tecnología, Formación Complementaria y Hábitos de Estudio.

Este proyecto de formación, profesionalización y de actualización para estos sectores ya mencionadas en las temáticas identificadas puede institucionalizarse mediante facilidades otorgadas al personal administrativo o de apoyo para asistir a CONALEP y/ o a CECATI en horarios normales, cursos que se relacionan con su trabajo en la Preparatoria Anexa.

A los directivos, coordinadores, orientadores y maestros, estas facilidades pueden transformarse en apoyos en tiempos y otros, para cursos de actualización, diplomados, especialización, maestrías y posgrados que tienen que ver con las temáticas ya mencionadas sectorialmente; actividades realizadas dentro o fuera de la institución.

Se sugiere que esta cultura de la educación permanente constituye el referente de cualquier política de vinculación interinstitucional cuyo objetivo general debe ser promover una formación de calidad más allá de la búsqueda de la integración, el impulso de la cooperación académica mediante la movilidad estudiantil y de los académicos sin olvidar que todo tiene que sujetarse a una cruzada contra el fracaso escolar imperante en los sistemas de educación formal.

7.4 Talleres pedagógicos y el Fomento a la Lectura y la Escritura (FOLESCRIT)

El lenguaje es el codificador del conocimiento científico tanto puro como social, tecnológico o aplicado. En este tenor de ideas, se hace un llamado a los orientadores y los docentes convencidos de su formación teórico - conceptual en comunicación verbal a formar parte del proyecto "Fomento a la Lectura y la Escritura /FOLESCRIT" a desarrollarse durante los semestres dirigido a alumnos.

Este proyecto puede concretarse girando en torno a los ejes temáticos en cuya clasificación responde a los niveles que están cursando generaciones específicas. Estos ejes pueden ser los siguientes para estos grados:

a) primer grado

1) comprensión, análisis y redacción de textos descriptivos, reportajes, entrevistas periódicas, radiofónicas y televisada, crónicas, editoriales y comentarios;

2) comprensión, análisis de textos literarios mediante el estudio de las corrientes o géneros literarios en boga en la literatura universal para facilitar el entendimiento del entorno y la crítica de las históricas y contemporáneas concepciones filosóficas;

3) conformación de una cosmovisión orientada a la elección de un proyecto coherente de formación a realizarse durante los años de bachillerato relacionado con los posibles campos profesionales a escoger para los estudios universitarios;

b) segundo grado

1) comprensión, análisis y elaboración en forma de resumen, síntesis y comentarios de textos científicos del dominio de la sociología, de historia de México concretamente de las humanidades o de las matemáticas y las asignaturas relacionadas como biología, química, física sin olvidar los textos tecnológicos ligados con la cibernética o de la ciencia aplicada.

2) técnicas de análisis y/ o de aprendizaje como la elaboración de mapas conceptuales, el análisis de contenido, el análisis semiológico e ideológico de los autores para reforzar la comprensión de las concepciones vigentes;

3) metodologías de intervención para la elaboración de proyectos de investigación, su realización y la presentación de informes adecuados en términos de revisión documental y/ o científica mediante el método de proyectos;

4) insistencias en torno a técnicas de elaboración de implantación, de autoevaluación y de exposición de temas bajo las vertientes de las estrategias de difusión de resultados de investigaciones documental y científica (ámbito de la comunicación oral);

5) estrategias de elaboración o de creación de textos literarios como lo narrativos específicamente y los poemas, monografías, ensayos y otros tipos de trabajos escolares a presentarse debidamente bajo las formas de carpetas de trabajo al servicio de orientación y de las academias correspondientes;

c) Tercer grado

1) revisión de todo lo anterior;

2) análisis, creación y crítica literaria en forma de investigación en cuanto a todos los tipos de textos ya mencionados y otros más para sustentar los últimos resultados del proceso de "Fomento a la Lectura y la Escritura" dentro de una perspectiva global de conocimiento del bachiller.

Para cumplir con este cometido, se sugiere aplicar la propuesta de Margarita Pansza³¹² sustentada en teorías de enseñanza y de aprendizaje acordes a las edades correspondientes de los bachilleres en los siguientes términos:

a) manejo de información escrita;

1) elaboración de redes conceptuales, poner en gráfica los conceptos importantes de la información y señale con flechas o líneas las relaciones que se den entre ellos como elaboración del alumnado;

2) confrontación de los diferentes trabajos elaborados por el grupo y en consecuencia que los alumnos los complementen (o en su caso los corrijan a partir de una autoevaluación sin regaño);

3) extracción de tesis fundamentales del texto y a partir de estas tesis que reconstruyan la información (bajo formas de resumen, síntesis y comentarios) desde los referentes del cuadro sinóptico;

³¹² Pansza, Margarita; Pedagogía y currículo, Ediciones Gernika. México/ Quinta edición, p75 /1997.

b) Técnicas (gestálticas) relativas a la solución a problemas

- 1) identificación de problemas y establecimiento de relación con otros temas o problemas ya tratados (para la integración de estrategias y facilitar la búsqueda de alternativas adecuadas según el caso);
- 2) delimitación del problema;
- 3) determinación de lo conocido y lo desconocido del problema;
- 4) descripción de las acciones necesarias a realizar;
- 5) elaboración de hipótesis sobre las posibles soluciones;
- 6) realización de las operaciones ya planteadas;
- 7) evaluación del trabajo y verificación

Puede haber en esta propuesta algunos vicios de lo cuantitativo por todos los referentes de lo experimental que están ahí evidentemente; aunque existen amplias posibilidades de compaginar los elementos de utilidad para un uso cualitativo sin caer en el eclecticismo.

Sin embargo, la creatividad de ningún docente u orientador está sujeta a esta propuesta de Margarita Pansza seleccionada entre miles de otros autores como lo comprueba todo el abánico de la bibliografía propuesta; ya que Margarita Pansza misma señala:

“hay muchos recursos metodológicos concretos (técnicos) que el profesor (o el orientador) encargado del “Fomento a la Lectura y la Escritura/ FOLESCRIT” puede emplear para conducir al alumno a un mayor cuestionamiento de su quehacer como estudiante. Aquí, sólo citamos algunos de ellos, pero lo importante es que cada profesor experimente creativamente nuevas técnicas que propicien la formación de una forma de trabajo intelectual que favorezca el aprendizaje³¹³”. En otra obra, Margarita Pansza³¹⁴ insiste en que:

³¹³ *Ibidem*, p71

a) escuchar (en clase) implica descifrar el mensaje recibido, captar, interpretar, decodificar, desechar o conservar lo significativo de lo dicho por el maestro y/o los compañeros - alumnos;

b) tomar notas en clase implica la participación activa del alumno, al comprender el significado, seleccionar los aspectos importantes y corregir las notas (como cualquier resumen de un texto ya impreso), emplear símbolos, mayúsculas o palabras abreviadas para hacer más rápido el trabajo destacando lo más importante;

c) otra técnica de estudio, relacionada con los textos escritos, es elaborar resúmenes de la información, señalando sólo los aspectos más importantes de la misma; actividad que permite sintetizar e integrar la información e identificar si es necesario volver a leer la información por no poder realizar el resumen con facilidad.

Se aconseja a la dirección escolar la integración de este FOLESCRIT como eje del Plan de Desarrollo Institucional (PDI), buscar formas de institucionalizarlo sujetando la acreditación de asignaturas relacionadas con lectura y redacción con la participación y el buen desempeño del alumnado en las actividades prácticas del FOLESCRIT y dando un reconocimiento semestral al maestro y/o el orientador que se hizo cargo del mismo.

Además, se propone a la supervisión de la zona escolar # 2 de la Coordinación Regional de Servicios Educativos (CRESE), integrar la comunicación verbal y la investigación como el eje temático del intercambio de experiencias entre maestros del área de humanidades, de lenguaje y de comunicación durante las jornadas y las sesiones intersemestrales de planeación y de actualización docente como una forma implícita de combatir las deficiencias comunicativas en el aula; ya que el lenguaje - en todas sus

³¹⁴ Pansza, Margarita; " Hábitos y técnicas de Estudio. Aprender es cosa fácil". Ediciones Gernika/ México, 1996. pp 69 a 70.

dimensiones multidisciplinares - constituye el codificador a descodificar permanentemente en la construcción del conocimiento.

7.5 A manera de un epílogo perspectivas y limitaciones

Ha parecido demasiado utópico el pretender profundizar en torno a diversos elementos metodológicos que impactan sobre el fracaso escolar a causa primera y sustancial de las deficiencias comunicativas. Sin embargo, hemos podido elaborar un trabajo teórico - práctico con el lenguaje oral y escrito como eje al diseñar:

a) un marco referencial en torno al fracaso escolar con los discursos educativos vigentes tanto en lo político como en lo pedagógico y a escala latinoamericana e internacional;

b) un marco epistemológico sustentado en los postulados hermenéuticos, abogados por Jürgen Habermas y Wilfrid Carr y Kemmis (Escuela alemana y australiana);

c) un marco teórico sustentado en:

1) el análisis de lo prescriptivo del bachillerato en el Estado de México con los referentes del enfoque procesual de la Escuela Inglesa y sus aplicaciones mexicanas desde el sistema modular dentro de lo curricular;

2) la comprensión de los fenómenos del lenguaje con las posturas enunciativas vigentes cuya pretensión nuestra ha sido concebir la lectura y la escritura en forma circular y en sus elementos de recepción crítica para la explicación, la interpretación y la comprensión; la reflexión para la valoración, la elaboración de resúmenes y síntesis; la producción para los comentarios y la creación desde los postulados de la sociología de la recepción de la Escuela Alemana;

3) la profundización en torno a los sistemas de aprendizaje con las posturas psicológicas de corte constructivista desarrollado por Wallon, Vigotsky y los mapas conceptuales de Ausubel y Novak;

4) la institucionalización de estrategias coordinadas para abatir el fracaso escolar a la luz de la pedagogía institucional, propuesta por la Escuela Francesa en los términos de Celestin Freinet y los de Paulo Freire en América Latina;

No cabe duda que este informe en torno a la lectura y la escritura con las influencias que impactan sobre el fracaso escolar ha sido un encuentro de dos mundos en lo epistemológico y en lo teórico mediante la recuperación de posturas de diferentes Escuelas de Pensamiento como la mexicana y la latinoamericana comparándose con las perspectivas de la Inglesa y la Australiana, la Francesa, la Alemana y algunas veces la rusa y la Italiana.

En cuanto al trabajo de campo, nos sentimos muy honrados por haber presentado un proyecto que llamó la atención de los cuadros de directivos, los mandos medios y las unidades de operacionalización adscritos en la Preparatoria Anexa a la Normal de Los Reyes en detectar problemas y logros relacionados con su práctica educativa.

De todos modos, reconocemos que dejamos muchos huecos pendientes para otros campos de investigación. Estas limitantes metodológicas o de profundización en el desarrollo, motivados por el debate todavía en boga de la cientificidad de la pedagogía, nos han obligado a usar diferentes campos disciplinarios como administración y su Teoría de Desarrollo Organizacional para conformar nuestra propuesta de promoción a la lectura y la escritura en forma circular o institucional para abatir o reducir el mal del fracaso escolar.

A pesar de ello, creemos que la sistematicidad con la que hemos trabajado la problemática del fracaso escolar en lo metodológico refuerza la noble idea de la cientificidad de la pedagogía por tener los elementos suficientes como la abstracción de conceptos

utilizados , modos de pensamiento muy particulares, los objetivos perseguidos en el estudio de la educación, los tipos y manifestaciones de las normas morales por las cuales son limitadas y evaluadas sin olvidar sus formas de investigar, describir, explicar, razonar y crear; tal como lo establece de Marc Belth³¹⁵.

Falta que se desate una lucha por la autonomía de los educadores conscientes de sus múltiples limitantes en el camino de la profesionalización docente para que los verdaderos involucrados en la tarea formal de formación de nuevas generaciones puedan tomar decisiones colegiadas e imponer con voluntad y ética la aplicación de nuevas estrategias institucionales como el “Fomento a la Lectura y la Escritura” para abatir el fracaso escolar, promover la calidad de la educación y estar siempre actualizados.

BIBLIOGRAFÍA. Capítulo 7.

Belth, Marc; Introducción al concepto de educación en “la educación como disciplina científica. Biblioteca Nuevas orientaciones de la educación”/ Doctor Ángel Diego Márquez, director. Editorial El Ateneo, Buenos Aires/ Argentina, 1971.

Crozier, Michel; “El fenómeno burocrático”. Editorial Amorrutu editores/ Buenos Aires, 1974 /Tomo1, 213p y Tomo2, 246p

González González, M. T; “organización escolar e innovación educativa”, SEP/ México, la calidad de los centros educativos, Madrid/ Anaya/ 1988/ p185.

Gouldner, W., Alvin.; Patterns of industrial bureaucracy. A case study of modern factory administración/ the Free press, New York/ 1954 282p citado en Hirsch, Adler Ana ibidem p60

Hirsch, Adler Ana; "Burocracia y Racionalidad en Max Weber" en Educación y Burocracia. Ediciones Gernika, México/1996. p29

Martínez, Bonafé Jaume; "el proyecto curricular en el marco de la reforma educativa en Proyectos curriculares y práctica docente". Colección Investigación y enseñanza. Díada Editoras/ Sevilla, Noviembre de 1991.

Martínez, María Josefina y Oliveira, E. Lahore Carlos; "el planeamiento de la institución escolar". Editorial Águilar S. A. de ediciones/ Madrid, España/ 1969, 227p

Mercado H., Salvador; "Administración aplicada, Teoría y práctica". Editorial Limusa Noriega Editores/ México, 1989/ primera y segunda parte, 1125p

Merton, K., Robert; Estructura burocrática y personalidad en Teoría y Estructura Sociales. Editorial Fondo de Cultura Económica, México/ 1965, pp 202 a 213.

Meyer, M. W.; Organization and environments. San Francisco / Jossey Bass, 1978 citado en Muñoz, Sedano Antonio y Roman, Perez Martiniano; los modelos burocráticos y estructurales de organización. La burocracia escolar en "Modelos de Organizcaión Escolar". Editorial Cincel Kapelusz, México/ Columbia, 1992 p123.

Muñoz, Sedano Antonio y Roman, Perez Martiniano; los modelos burocráticos y estructurales de organización. La burocracia escolar en "Modelos de Organizcaión Escolar". Editorial Cincel Kapelusz, México/ Columbia, 1992 p123.

Not, Louis; educación en segunda persona y sociopedagogía / cap tercero en "la enseñanza dialogante. Biblioteca de pedagogía". Editorial Herder / Barcelona, 1992, pp 50 - 67.

Pansza, Margarita; *Pedagogía y currículo*, Ediciones Gernika. México/ Quinta edición, p75 /1997

Pansza, Margarita; “ Hábitos y técnicas de Estudio. Aprender es cosa fácil”, Ediciones Gernika/ México, 1996. pp 69 a 70.

Selznick, Philip; “TVA and the grass roots. A Study in the Sociology of formal organization. University of California Press, Berkeley and Los Angeles, USA p269 citado en Hirsch, Adler Ana ibídem p 58

Weick, K, E., “Educational organization as loosely coupled systems”, *Administrative science quartely*, 21, 1, 1 - 19 citado en Muñoz, Sedano Antonio y Roman, Perez Martiniano; los modelos burocráticos y estructurales de organización. La burocracia escolar en “Modelos de Organización Escolar”. Editorial Cincel Kapelusz, México/ Columbia, 1992.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Ayala, Francisco; "El lenguaje y la cultura" en introducción a las ciencias sociales. ediciones cátedra, Madrid/ 1988

Carr, Wilfred y Kemmis, Stephen; " una aproximación crítica a la teoría y la práctica de la enseñanza" en Teoría crítica de la enseñanza. La investigación - acción en la formación del profesorado. Ediciones Martinez Roca , Barcelona/ España, 1988.

Charles, Mercedes y Orozco, Guillermo;" el proceso de recepción y la educación para los medios: una estrategia de investigación con públicos femeninos" en La educación para los medios de comunicación. Roberto Aparici /Comp.. UPN, México/1994.

Díaz Tepepan, Guadalupe; el saber técnico en la enseñanza agropecuaria , Tesis de Maestría - Centro de investigaciones y de estudios avanzados / Departamento de Investigaciones Educativas - México, 1991

De Ibarrola, María; Formación de docentes. Reforma educativa y crisis económica en México en el marco del TLC en "Formación Docente, Modernización Educativa y Globalización" documento de trabajo del simposio internacional p.77.

DIETERICH Stefan, Heinz/ Universidad de Bremen Alemania, Globalización y Educación en América Latina en Formación Docente, Modernización Educativa y Globalización Simposio Internacional/ documento de trabajo. p18¹

Dilthey, Wilhelm. El Mundo Histórico, Editorial Fondo de Cultura Económica, México, 1944

Gimeno, Sacristán José; La integración de la teoría del aprendizaje en la teoría práctica de la enseñanza en "Lecturas de Aprendizaje y Enseñanza"/Angel Perez Gómez y Julian Almaraz, Comps. Editorial Fondo de Cultura Económica, 1995/ pp 467 - 499

Massimo de Santi/ Comité Internacional de Educación para la Paz, La formación de docentes en Costa Rica en "Formación Docente, Modernización Educativa y Globalización Simposio internacional"/ Documento de Trabajo p36.

OTTONE, Ernesto/ Secretario Adjunto de CEPAL en Chile; La propuesta de CEPAL - UNESCO: Educación y Conocimiento. Eje de la transformación productiva con equidad en "Educación Ciencia y Tecnología. Los Nuevos Desafíos Para América Latina" Unam, México p25

Paez Cortés, Sergio; Foro de consulta/ Plan de Desarrollo Municipal 1994 - 1996 Los Reyes / Estado de México, 1992

Panza, Margarita; Notas sobre planes de estudio y relaciones disciplinarias en el currículo en "Perfiles Educativos" Enero - Marzo de 1986.

Poder Ejecutivo Federal, Programa de Desarrollo Educativo 1995 - 2000. Gobierno del Estado de México - Mayo de 1995

Ruíz Larraguivel, Esther, Reflexiones sobre la realidad del curriculum en "Perfiles Educativos / CISE - UNAM Julio - Diciembre 1985

Secretaria de Educación, Cultura y Bienestar, Reunión de análisis y perspectivas de la Educación Media Superior, Toluca/ México, Mayo de 1994

Secretaria de Educación, Cultura y Bienestar; Análisis situacional de la Educación Media Superior, Estado de México Abril de 1994.

Secretaria de Educación, Cultura y Bienestar, Revista educativa año 2. no 5 / - Toluca /Estado de México Sep - Dic. 1993

Suárez, Reynaldo; Crisis de la Educación o Crisis de la Sociedad en "La Educación: su filosofía, su psicología y su método" Editorial Trillas, México, 1989



Habermas, Jürgen; “a Postscripto knowledge and human interest en philosophy of the social sciences”/ 1973, p 32 citado en Carr, Wilfred y Kemmis., “una aproximación crítica a la teoría y la práctica de la enseñanza” en Teoría crítica de la enseñanza. La investigación - acción en la formación del profesorado. Ediciones Martinez Roca / Barcelona, España. 1988.

Ricoeur, Paul; Hermenéutica y estructuralismo. Ediciones Megapolis. Buenos Aires, 1975

Ricoeur, Paul; “Freud, El lenguaje del símbolo y de la interpretación” una interpretación de la cultura Siglo XXI Editores, México 1973,

Secretaria de Educación, Cultura y Bienestar; Documento Rector de Orientación Educativa/ Bachillerato Propedéutico Estatal. Toluca / Estado de México, Agosto de 1995

Ulrich Gumbrecht, Hans. “Sociología y estética de la recepción” en En busca del texto. Teoría de la recepción literaria. Comp. Dietrich Rall/ Universidad Nacional Autónoma de México. México, 1993

Valdés, Mario; “Funciones de la interpretación” en Teoría Literaria Siglo XXI Editores, México, 1993

Vega, Manuel de la; Introducción a la psicología cognitiva. Editorial Alianza, Madrid/1994 p140

Weinreich, Harald; “Para una historia literaria de lector” en En busca del texto. Teoría de la recepción literaria. Dietrich Rall/ comp. Universidad Nacional Autónoma de México/ Dirección General de Publicaciones. Mexico/ 1993

Weiss, Eduardo; “Hermenéutica y Ciencias Sociales”/ Mecanograma- México DIE - CINVESTAV IPN, 1983

Alvarado Huerta, María de los Ángeles. "El Posgrado en formación docente en la Universidad Pedagógica Nacional y su incidencia en los maestros" en Simposio internacional. Formación docente, modernización educativa y globalización UPN/ México Septiembre 1995 .

Blanco, R. Docencia universitaria y desarrollo humano. Alhambra mexicana, México/1982

Boyer, Henri; ¿Qué competencia enseñar en didáctica del FLE y algunas propuestas en Trabajos de didáctica No 22, 1985

Bronckart, Jean - Paul; "l lenguaje como actividad discursiva"en Las ciencias del lenguaje: un desafío para la enseñanza UNESCO, París /Francia 1986.

César, Retamoza Carrizales; "Hiperdesafíos contemporáneos en la formación de profesores" en Simposio internacional. Formación docente, modernización educativa y globalización. UPN/ México Septiembre 1995.

CONPES - CONAPOS. Programa Nacional de Posgrado. México, Sep, 1991. Serie Modernización educativa 1989 - 1994, Núm 6, .

Charles Creel, Mercedes; "Comunicación y Procesos Educativos" en Tecnología y Comunicación Educativas. Un encuentro de los Países de América Latina. ILCE /México, Octubre 1992 .

- El salón de clases desde el punto de vista de la comunicación Perfiles Educativos UNAM/ CISE, Número 17/ Oct- Dic. México, 1984

Charaudeau, Patrick; "Grammaire du sens et de l'expression", Hachette - Paris/ 1993

Charmeux, Evelyne; ¿cómo fomentar los hábitos de lectura? Ediciones CEAC, Barcelona/ 1992

Díaz, Barriga Ángel; Problemas y retos del campo de la evaluación educativa en Perfiles Educativos No 15, CISE/ UNAM México. Abril - Junio de 1984.

- "Los fundamentos del currículo" en Ensayos sobre la problemática curricular. Cursos básicos para formación de profesores Núm 11. Ediciones Trillas, México 1995

- "Elaboración de un programa analítico y de un program guía" en Didáctica y curriculum. México/ 1984, pp 39 - 60.

Fisch Aguilar, Laura; "La formación de docentes. ¿qué tipo de reforma hace falta?" en Simposio internacional. Formación docente, modernización educativa y globalización UPN México Septiembre 1995.

Furlán, Alfredo; "Metodologías de la enseñanza" en Aportaciones a la didáctica de la Educación Superior ENEP IZTACALA - UNAM/México, 1979.

Giroux, Henry A. "Escritura y pensamiento crítico" en los estudios sociales. Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica. Barcelona, Paidós/ 1990.

Haroche, Henry y Pécheux, M; La Sémantique et la coupure saussurienne: Langue, langage, discours en Langages, Núm. 24 París Diciembre de 1971.

Huerta Alanís, Antonio; "Identidad científica de las ciencias de la educación" en Formación de formadores. Editorial Trillas/ México, 1993.

Imbernon, Francisco; "Componentes en la formación del profesorado" en la formación del profesorado. Ediciones Paidós/ Barcelona, 1994.

Kemmis, Stephen; "la naturaleza de la teoría del curriculum" en La teoría del curriculum. Más allá de la teoría de la reproducción. Ediciones Morata, Colección La Pedagogía Hoy/ Madrid 1993/ Segunda Edición.

Larraguivel, Esther; Reflexiones sobre la realidad del curriculum en “Perfiles educativos” CISE - UNAM México, Julio - Diciembre 1985 no 29 - 30.

Lomás, Carlos y otros; “Introducción” en Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua. Ediciones Paidós, Barcelona /1993.

Lomás, Carlos y Osoro, Andrés; “Modelos teóricos y enfoques didácticos en la enseñanza de la lengua” en Signos. Teoría y práctica de la educación en Cuadernos de Pedagogía”, No 203/Barcelona 1992

Lucarrel, E. y otros; La comunidad y la institución educativa como fuente del curriculum en “Serie de investigación.” No 3 panamá ICASE, 1977.

Mc Keon Rodríguez, E. Lucía; “La racionalidad pedagógica y el discurso de la formación” en Simposio internacional. Formación docente, modernización educativa y globalización .UPN/ México Septiembre 1995.

Mortimer, Adler J. ¿Cómo leer un libro? IPN/ México, 1984

Nazif Abraham, L. Mirtha; “Tendencias y problemáticas de la formación docente” en ¿cómo pensar la relación con el conocimiento y sus implicaciones en la formación docente? Colección de Educación UPN/ México.

Pansza, Margarita; Notas sobre planes de estudio y relaciones disciplinarias en el currículo en “Perfiles Educativos” No 35, UNAM - México, 1986.

Pansza, Margarita; Enseñanza Modular en “Perfiles Educativos” No 18/ CISE - UNAM México, 1982

Popkewitz, Thomas; "the social context of schooling, change and educational research" en Tayol (Ph. De) recents developments in curriculum studies. Windsor/ NFER, Nelson citado en Sacristán José Gimeno "el curriculum en la acción. la arquitectura de la práctica" en El curriculum: una reflexión sobre la práctica. Ediciones Morata/ Madrid, 1988/ p243.

Remedi Vicente, Eduardo; "Construcción de la estructura metodológica" en Aportaciones a la didáctica de la Educación Superior ENEP IZTACALA - UNAM/ México, 1979.

Riera Capella, Jorge; Lectura, lector y trabajo intelectual en RIDE CAB No 7, Vol. 14, 1986

Rodríguez Rojo, Elsa; Lenguaje y Educación en Revista Perfiles Educativos CISE/ UNAM No 34, Octubre - Diciembre, 1986 .

Ruck, H., linguistique textuelle et enseignement du français, LAL crédif/ Hatier 1980

Secretaria de Educación, Cultura y Bienestar; "Evaluación" en plan de estudios Toluca / Estado de México, Agosto de 1994

Stenhouse, Lawrence; la investigación como base de la enseñanza Ediciones Madrid - 1987

Tenti Fanfani, Emilio; "una carrera con obstáculos: la profesionalización docente" en Simposio internacional. Formación docente, modernización educativa y globalización UPN/ México Septiembre 1995

Valls Tusón, Amparo; Aportaciones de la sociolingüística a la enseñanza de la lengua en el enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua. Ediciones Paidós/ Barcelona, 1993

Van Djick, Teun A., La ciencia del texto. Ediciones Paidós. Barcelona/1987

Souchon, Michel; " Educación y medios de comunicación de masas" en La educación en materia de comunicación op. cit., pp 380 - 381 citado en "los medios para la comunicación

educativa” en La educación para los medios de comunicación comp. Roberto Aparici, UPN - México, 1993

Zerneño de la Torre, J. Francisco y Maciel Dufoo, Silvia; “Importancia de la lectura para la vida cotidiana del alumno” en Taller de lectura y redacción Editorial Mc Graw Hill, México, 1993.

Ander - Egg, Ezequiel; “Hacia una pedagogía autogestionaria”. Editorial Humanitas/ Buenos Aires, 1989

Ardoino, Jacques; El grupo de Diagnóstico: instrumento de formación Rialp/Madrid, 1967

Ausubel, David “tipos de aprendizaje” en Ausubel, David. Psicología educativa. México, Editorial Trillas, 1980 Págs. 36 - 42.

Ausubel, D. P. y Novak, J. D.; Educational psychology, a cognitive view. 2a edición, New - York: Holt Rinehart & Winston, 1978. Trad. Cast. de M. Sandoval Psicología educativa. Trillas /México, 1983

¹ Ibidem p..

Ausubel, David P; y Floyd G. Robinson, School Learning. An introducción to Educacional Psychology. Nueva York. 1969.

Ballesteros, Fernández; “Caraterización general de la adolescencia” en La educación de los adolescentes editorial Patria, México/1979 2a edición p38

Bandura, A. “el determinismo recíproco” trad. Cast. Angel Fernández Ramos en Lecturas de enseñanza - aprendizaje. Editorial Fondo de Cultura Económica/ México, 1995 pp216 - 230.

Barajas, Medina Jorge; “curso introductorio a la administración” .Editorial Trillas, México, 1989 - 2a edición pp 90 -91

Bilbao, L. Teresita; "Los modelos de orientación vocacionales dominantes en México".
Tesis de Maestría. México Universidad Iberoamericana / 1986

Bogoyavlensky, D.N. "Aprendizaje y desarrollo" en L.S. Vigotsky. A.n. Leontiev y otros
Psicología y Pedagogía, Madrid, Akal /1973 p.65

Brun, Jean; "Evolution des rapports entre la psychologie cognitive et la didactique des mathématiques" en Vingt ans de didactique des mathématiques en France, La pensée Sauvage Editions/ Paris, 1974

Calvo López, Mónica ; Grimaldi, Verónica y al; Orientación educativa. "La investigación educativa en lo ochenta, perspectiva para los noventa" en 2o Congreso Nacional de Investigación Educativa/ cuaderno núm. 18. 1992 p25.

Castorina, Antonio José; "Debate Piaget - Vigotsky: la búsqueda de un criterio para su evaluación" en Piaget Vigotsky: contribuciones para replantear el debate Editorial Paidós, México / 1996 p12

Coll, César; Constructivismo e intervención educativa: ¿como enseñar lo que se ha de construir?, Buenos Aires, FLACSO, 1993 en Debate Piaget - Vigotsky: contribuciones para replantear el debate Castorina, Antonio José y al de. Paidós, México, 1996. p97

Coll, César; "Las aportaciones de la psicología a la educación: el caso de la teoría genética y de los aprendizajes escolares en C. Coll (comps) Psicología genética y los aprendizajes escolares. siglo XXI/ Madrid, 1983

Coussinet, Roger; "le travail par groupes" en les sciences de l'éducation. Pour l'ère nouvelle, Editorial Cerf / Paris, 1949.

Díaz, Barriga Arceo Frida; " el pensamiento del adolescentes y el diseño curricular en educación media superior." en Revista Perfiles Educativos Número 52/ CISE UNAM. México, Abril - Junio de 1992.

Ducworth, Eleanor; “o se lo enseñamos demasiado pronto y no pueden aprenderlo o demasiado tarde y ya lo conocen: el dilema de aplicar a Piaget en Piaget Monografía de Infancia y Aprendizaje. Madrid, 1981.

Garrido, Eugenio; “ presentación” en Psicología del desarrollo social cognitivo. Gabriel Mugny y Juan A. Pérez (Comps) Editorial Antropos/ Barcelona, 1988

Freinet, Célestin; “Técnicas Freinet de la Escuela Moderna”. Siglo XXI Editores México/ 1973 p8 en La Cuestión Escolar. Editorial Laia. Barcelona, 1989 pp 89 - 125

Freinet, Célestin; la educación por el trabajo. Fondo de Cultura Económica / México, 1974. p 292

Freire, Paulo; Acción cultural para la libertad. Editorial Tierra Nueva / Buenos aires, 1975

Galán, Giral Ma Isabel y Marín, Mendez Dora Elena; Marco teórico para el estudio del rendimiento escolar. Evaluación del curriculum en Revista Perfiles Educativos núm. 27 - 28. Cise / UNAM, 1985 pp 26 - 45.

Guigou, Jacques; “La Pédagogie institutionnelle” en l'autogestion Pédagogique de Georges Lapassade. Gauthiers - Villars / Paris, 1971

Ignacio, Pozo Juan; “ un modelo de cambio conceptual en la instrucción” en aprendizaje de la ciencia y pensamiento causal. Editorial Visor Libros/Madrid, 1987.

Joyce, B., y Weil, M.; Models of teaching. Englewoods Cliffs, N. j; Prentice Hall, 1978. Trad. Cast. de R. Sánchez: Modelos de enseñanza. Anaya/2, Madrid. 1985

Mendel, Gérard; Sociopsychanalyse. Payot/ Paris, 1975

Kuhn, Deanna; la aplicación de la teoría de Piaget sobre el desarrollo cognitivo a la educación en Piaget "Monografía de Infancia y de Aprendizaje" / Madrid, 1981

Lapassade, Georges; groupes, Organisations et institutions. Gauthiers - Villars / Paris, 1970.(Trad. Castellana en Granica, 1977

Lapassade, Georges y Lourreau, René; las claves de la sociología. Laia / Barcelona, 1973

Larraguivel, Ruiz Esther; Reflexiones en torno a las teorías del aprendizaje en Revista Perfiles Educativos núm 30. CISE/ UNAM, México, 1986.

Lobrot, Michel; la pédagogie institutionnelle. L'école vers l'autogestion. Prologue de J. Ardoino / Gauthiers - Villars, Paris - 1966. . (Trad. Española) la Pedagogía Institucional, Humanitas, Buenos Aires, 1976

Lobrot, Michel; priorité a la educación. Payot/Paris, 1973

Martínez, Bonafé Jaume; proyectos curriculares y Práctica Docente. Editorial Diada Editoras. Sevilla, 1991.

Melendez, Crespo Ana; La educación y la comunicación en México en Revista Perfiles Educativos Núm. 5 CISE / UNAM, Abril - Mayo, México, 1984.

Merani, L. Alberto; psicología y pedagogía. Las ideas pedagógicas de Henri Wallon. Editorial Grijalbo/ México, 1970.

Moeser, S.D. Memory for meaning and wording in concrete and abstract sentences. Journal of verbal Learning and verbal behavior, 1973, 13, 682 - 697 citado en Lecturas de aprendizaje y enseñanza Ángel Perez Gómez y Julian Almaraz Comps / Fondo de Cultura Económica México, 1995.

Montiel, Jacques; Utilidad de la noción del conflicto sociocognitivo en la dinámica de la construcción del saber en “psicología social del desarrollo cognitivo”. Gabriel Mugny y Juan A. Pérez (Comps) Editorial Antropos/ Barcelona, 1988 cap. 10

Nava, Ortiz José; la Orientación Educativa en México. Documento Base/ Asociación Mexicana de Profesionales de la Orientación. México, Julio de 1993

Not, Louis; educación en segunda persona y sociopedagogía / cap tercero en “la enseñanza dialogante. Biblioteca de pedagogía”. Editorial Herder / Barcelona, 1992, pp 50 - 67.

Novak, Joseph D.; el constructivismo humano hacia la unidad en la elaboración de significados psicológicos y epistemológicos en Porlán, García y Canal (comps.) “Constructivismo y enseñanza de las ciencias”. Sevilla, Diada editora, p73

Oliveira, Martín Kohl; pensar la educación: contribuciones de Vigotsky en Piaget - Vigotsky, contribuciones para replantear el debate. Editorial Paidós, México/ 1996.

Palacios, Jesús; el pensamiento y la obra de H. Wallon en Cuadernos de pedagogía Barcelona/ España, 1992

Palacios, Jesús; Las pedagogías institucionales en “La Cuestión Escolar”. Laia/ Barcelona, 1989.

Piaget, Jean ; biología y conocimiento, Siglo XXI Editores, Madrid, 1969

Pineda, Moctezuma Angélica; ¿Qué es la evaluación del aprendizaje? en Guía para instructores - México. Editorial Trillas/ Inca Rural, INI / 1993.

Quesada, Castillo Rocío; los alumnos desean aprender a estudiar en Revista Perfiles Educativos núm. 20 CISE/UNAM, México/ Abril/ Mayo de 1990.

Roig, Ibañez, José; "En torno al concepto de orientación" en fundamentos de la orientación escolar y profesional Ediciones Anaya/2. Madrid, España pp 28 -29

Rojas, Fernández Gilda y Quesada, Castillo Rocío; El aprendiz: polo olvidado en el proceso de enseñanza - aprendizaje en Revista Perfiles Educativos, núm 55 - 56, CISE/UNAM, México, 1992.

Rosenthal, T. L. y Zimmerman B. J.; cognición, cambio de conducta y aprendizaje social trad. Ramos, Fernández Angel en Lecturas de aprendizaje y enseñanza de Angel Pérez Gómez y Julián Almaraz (comps) Fondo de Cultura Económica, México/ 1995 2a Edición

Synders, Georges; pédagogie progressiste. PUF / Paris, 1971

Secretaría de Educación Pública, de Cultura y Bienestar; Documento Rector de Orientación Educativa, Toluca/ Estado de México, Agosto de 1995.

Shulman, L. D. y Tamir, P., "Research on teaching in the natural sciences" citado en Juan Ignacio Pozo " un modelo de cambio conceptual en la instrucción" en aprendizaje de la ciencia y pensamiento causal. Editorial Visor Libros/Madrid, 1987

Vazquez, Aïda y Oury, Fernando; "de la classe coopérative à la Pédagogie Institutionnelle. Payot/ Paris, 1971¹

Vega, Manuel de la; Introducción a la psicología cognitiva. Editorial Alianza, Madrid / 1994 - 7a reimpresión p 123

Viesca, Arrache Martha; líneas de reflexión para abordar el problema del bajo aprovechamiento escolar en Perfiles Educativos # 14., CISE/UNAM México Octubre -Diciembre 1981

Vuyk, Rita; conceptos cruciales de la epistemología en Vuyk, Rita. panorámica y crítica de la epistemología genética de Piaget 1965 - 1980, y. España, Editorial alianza, 1984

Barthes, Roland; “Elementos de semiología” en comunicaciones, núm dedicado a la semiología. Editorial Tiempo Contemporáneo / Buenos Aires, 1975

Carr, Wilfred y Kemmis, Stephen; “una aproximación crítica a la teoría y la práctica de la enseñanza” en Teoría crítica de la enseñanza. La investigación - acción en la formación del profesorado. Ediciones Martinez Roca , Barcelona/ España, 1988.

Dirección General de Educación; introducción en “ Documento de trabajo para las Escuelas Preparatorias oficiales y anexas”. Estado de México/ Agosto de 1996

Dirección General de Operación Educativa; reunión estatal Análisis y Prospectivas de la Educación Media Superior/ Memoria. Toluca, Estado de México/Julio de 1992. p6

Dirección General de Educación, Bachillerato Propedéutico Estatal/ Plan de Estudios. Toluca/ Estado de México, Agosto de 1996.

Eco, Umberto; la estructura ausente. “Los fundamentos de la investigación semiótica”/ sección D en Introducción a la semiótica. Editorial Lumen, Barcelona / España, 1975.

Fayol, Henri.; Administración industrielle et générale. Paris, Dunod. Trad. inglés, general management, London. Pitman, 1949. Trad. Esp. México/ Herrero, 1961).

García Hoz, V. y Medina, R., Organización y gobierno de centros educativos. Rialp/ Madrid, 1986. p22.

Hirsch, Adler Ana; Modelo burocrático en “Educación y burocracia. La organización universitaria en México”. Editorial Gernica, México/1996.

Kast, E. Fremont y Rosenzweig E. James; Administración en las organizaciones. Enfoque de sistemas y de contingencias. Editorial. Mc Gaw - Hill, México/ 1989, 2a edición .

Mercado, H. Salvador; "Organización" en Administración aplicada. Teoría y Práctica. Editorial Limusa. Grupo Noriega Editorea, México/ 1994 p267

Moreno, J. M.; organización de centros de enseñanza/ Edelvives, Zaragoza. España/ 1978.

Toussaint, Florence; estructuralismo y comunicación en "Crítica de la comunicación de masas" Editorial Trillas/ México, 1997.

Barthes, Roland; "Elementos de semiología" en comunicaciones, núm dedicado a la semiología. Editorial Tiempo Contemporáneo / Buenos Aires, 1975

Carr, Wilfred y Kemmis, Stephen; " una aproximación crítica a la teoría y la práctica de la enseñanza" en Teoría crítica de la enseñanza. La investigación - acción en la formación del profesorado. Ediciones Martinez Roca , Barcelona/ España, 1988.

Dirección General de Educación; introducción en " Documento de trabajo para las Escuelas Preparatorias oficiales y anexas". Estado de México/ Agosto de 1996

Dirección General de Operación Educativa; reunión estatal Análisis y Prospectivas de la Educación Media Superior/ Memoria. Toluca, Estado de México/Julio de 1992. p6

Dirección General de Educación, Bachillerato Propedéutico Estatal/ Plan de Estudios. Toluca/ Estado de México, Agosto de 1996.

Eco, Umberto; la estructura ausente. "Los fundamentos de la investigación semiótica"/ sección D en Introducción a la semiótica. Editorial Lumen, Barcelona / España, 1975.

Fayol, Henri.; Administración industrielle et générale. Paris, Dunod. Trad. inglés, general management, London. Pitman, 1949. Trad. Esp. México/ Herrero, 1961).

García Hoz, V. y Medina, R., Organización y gobierno de centros educativos. Rialp/ Madrid, 1986. p22.

Hirsch, Adler Ana; Modelo burocrático en “Educación y burocracia. La reorganización universitaria en México”. Editorial Gemica, México/1996.

Kast, E. Fremont y Rosenzweig E. James; Administración en las organizaciones. Enfoque de sistemas y de contingencias. Editorial. Mc Gaw - Hill, México/ 1989, 2a edición .

Mercado, H. Salvador; “Organización” en Administración aplicada. Teoría y Práctica. Editorial Limusa. Grupo Noriega Editorea, México/ 1994 p267

Moreno, J. M.; organización de centros de enseñanza/ Edelvives, Zaragoza. España/ 1978.

Toussaint, Florence; estructuralismo y comunicación en “Crítica de la comunicación de masas” Editorial Trillas/ México, 1997.

Belth, Marc; Introducción al concepto de educación en “la educación como disciplina científica. Biblioteca Nuevas orientaciones de la educación”/ Doctor Ángel Diego Márquez, director Editorial El Ateneo, Buenos Aires/ Argentina, 1971.

Crozier, Michel; “El fenómeno burocrático”. Editorial Amorrutu editores/ Buenos Aires, 1974 /Tomo1, 213p y Tomo2, 246p

González González, M. T; “organización escolar e innovación educativa”, SEP/ México, la calidad de los centros educativos, Madrid/ Anaya/ 1988/ p185.

Gouldner, W., Alvin; Patterns of industrial bureaucracy. A case study of modern factory administración/ the Free press, New York/ 1954 282p citado en Hirsch, Adler Ana ibidem p60

Hirsch, Adler Ana; "Burocracia y Racionalidad en Max Weber" en Educación y Burocracia. Ediciones Gemika, México/1996. p29

Martínez, Bonafé Jaume; "el proyecto curricular en el marco de la reforma educativa en Proyectos curriculares y práctica docente". Colección Investigación y enseñanza. Díada Editoras/ Sevilla, Noviembre de 1991.

Martínez, María Josefina y Oliveira, E. Lahore Carlos; "el planeamiento de la institución escolar". Editorial Águilar S. A. de ediciones/ Madrid, España/ 1969, 227p

Mercado H., Salvador; "Administración aplicada, Teoría y práctica". Editorial Limusa Noriega Editores/ México, 1989/ primera y segunda parte, 1125p

Merton, K., Robert; Estructura burocrática y personalidad en Teoría y Estructura Sociales. Editorial Fondo de Cultura Económica, México/ 1965, pp 202 a 213.

Meyer, M. W.; Organization and environments. San Francisco / Jossey Bass, 1978 citado en Muñoz, Sedano Antonio y Roman, Perez Martiniano; los modelos burocráticos y estructurales de organización. La burocracia escolar en "Modelos de Organización Escolar". Editorial Cincel Kapelus, México/ Columbia, 1992 p123.

Muñoz, Sedano Antonio y Roman, Perez Martiniano; los modelos burocráticos y estructurales de organización. La burocracia escolar en "Modelos de Organización Escolar". Editorial Cincel Kapelus, México/ Columbia, 1992 p123.

Not, Louis; educación en segunda persona y sociopedagogía / cap tercero en "la enseñanza dialogante. Biblioteca de pedagogía". Editorial Herder / Barcelona, 1992, pp 50 - 67.

Pansza, Margarita; Pedagogía y currículo, Ediciones Gemika. México/ Quinta edición, p75 /1997

Pansza, Margarita; “Hábitos y técnicas de Estudio. Aprender es cosa fácil”. Ediciones Gémika/ México, 1996. pp 69 a 70.

Selznick, Philip; “TVA and the grass roots. A Study in the Sociology of formal organization. University of California Press, Berkeley and Los Angeles, USA p269 citado en Hirsch, Adler Ana ibídem p 58

Weick, K, E., “Educational organization as loosely coupled systems”, Administrative science quartely, 21, 1, 1 - 19 citado en Muñoz, Sedano Antonio y Roman, Perez Martiniano; los modelos burocráticos y estructurales de organización. La burocracia escolar en “Modelos de Organización Escolar”. Editorial Cíncel Kapelusz, México/ Columbia, 1992.

ESCUELA NORMAL DE LOS REYES ACAQUILPAN Y PREPARATORIA OF. ANEXA



