

UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL



SECRETARÍA ACADÉMICA
COORDINACIÓN DE POSGRADO
MAESTRÍA EN DESARROLLO EDUCATIVO
LÍNEA: HERMENÉUTICA Y EDUCACIÓN MULTICULTURAL

“Reflexiones en torno a una educación en la diversidad: una lectura hermenéutica analógica-barroca de prácticas escolares de la EPOEM No. 110”

Tesis que para obtener el Grado de
Maestra en Desarrollo Educativo

Presenta:

Rosa Mendoza Vázquez

Director de Tesis:

Dr. Arturo Cristóbal Álvarez Balandra

México, D.F.

Octubre de 2014

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO 1. LOS PROCESOS SOCIALES EN MÉXICO QUE LLEVARON A LA CREACIÓN DE LA EPOEM	5
1.1. Génesis del bachillerato en México	9
1.2. El enfoque positivista en la institucionalización de la educación Preparatoria	16
1.3. Debate en torno a la reforma del enfoque pedagógico de Barreda en la Escuela Nacional Preparatoria	26
1.4. El proceso de diversificación del bachillerato en México	32
1.5. Las demandas internacionales para reorganizar el Bachillerato mexicano	51
1.6. El Bachillerato General en el Estado de México: las EPOEM	62
CAPÍTULO 2. PROBLEMAS TEÓRICOS EN RELACIÓN CON EL CONCEPTO DE DIVERSIDAD	79
2.1. El origen del concepto de diversidad	83
2.2. Algunos conceptos vinculados con el concepto de diversidad (multiculturalidad, pluralidad e interculturalidad)	87
2.3. El iusnaturalismo y iuspositivismo como condición para el reconocimiento de la diversidad	107

CAPÍTULO 3. LAS CATEGORÍAS BASE DE LA HERMENÉUTICA ANALÓGICA-BARROCA PARA REFLEXIONAR SOBRE UNA EDUCACIÓN EN LA DIVERSIDAD	129
3.1. <i>Logos hermenéutico</i>	131
3.2. Breve historia de la hermenéutica	137
3.3. Punto de encuentro entre la Hermenéutica Analógica y la Hermenéutica Barroca	146
3.4. Las categorías base de la hermenéutica analógica-barroca para reflexionar sobre una educación en la diversidad de las EPOEM	151
CAPÍTULO 4. LA DIVERSIDAD EDUCATIVA EN LA EPOEM No. 110: UNA INTERPRETACIÓN ANALÓGICA-BARROCA	171
4.1. Aspectos de la diversidad en la EPOEM	174
4.1.1. <i>Características de los profesores de la EPOEM en el contexto de la diversidad</i>	178
4.1.2. <i>Características de los estudiantes de la EPOEM en el contexto de la diversidad</i>	187
4.2. Analogizando la diversidad en las prácticas escolares	202
4.3. Barroquización de la diversidad en las prácticas escolares	218
CONCLUSIONES	232
REFERENCIAS	236
ANEXOS	253

AGRADECIMIENTOS

El presente trabajo representa el esfuerzo por alcanzar una de las tantas metas que me he propuesto para llegar a ser una profesional, sin duda alguna el camino que he transitado no ha sido fácil pero tampoco ha sido tan difícil, pues en este mundo la simplicidad y la complejidad no pueden ir separadas. Por ello agradezco a mis padres y hermanos por haberme apoyado en todo momento, en especial a mi madre pues todo el tiempo me motivo y alentó para continuar esforzándome y poder concluir este proyecto.

A mis amig@ y compañer@ maestrantes que me ofrecieron su ayuda y amistad incondicional, para lograr este proyecto, que es parte de mi superación personal y profesional.

De igual manera agradezco a la Universidad Pedagógica Nacional por ser una casa de estudios comprometida con la formación de los profesionales en la educación y que me ha brindado esta oportunidad de desarrollo profesional y académico. A cada uno (a) de los Maestros (as) titulares de los diferentes Seminarios cursados en esta Maestría, porque nos compartieron su experiencia y sabiduría sobre los campos académicos, pero sobre todo, por haber mostrado siempre su interés, apoyo y motivación para la conclusión satisfactoria de este proceso de formación y obtención de grado.

De manera especial, agradezco a la Dra. Patricia Medina Melgarejo y al Mtro. Iván Rodolfo Escalante Herrera, por sus valiosos y amables comentarios aportados a lo largo de este trabajo de investigación en los coloquios celebrados en estos dos años de formación. Al Mtro. Jorge Benjamín Martínez Zendejas y al Dr. Mauricio Beuchot Puente por haber dedicado tiempo a la lectura y emisión de los comentarios que enriquecieron este trabajo de tesis.

Al Dr. Arturo Cristóbal Álvarez Balandra, mi asesor de tesis; por ser un excelente guía-tutor y amigo, que siempre creyó en mí y puso sus expectativas en mi trabajo manteniendo un acompañamiento con profesionalismo, compromiso, responsabilidad y amabilidad para realizar y concluir satisfactoriamente éste.

INTRODUCCIÓN

La educación media superior es también conocida como bachillerato o preparatoria, es un tipo de educación que a nivel nacional se imparte en tres modalidades: Bachillerato General (BG), Bivalente o Tecnológico y Profesional Técnico (SEP/DGB, 2013, párr. 1). Modalidades que en el caso de la primera imparte una educación propedéutica, la segunda tiene una función propedéutica pero también imparte una formación para el trabajo y la tercera proporciona una formación para el trabajo. Un tipo de educación escolarizada que tiene una duración de tres a cuatro años según sea la modalidad en que se curse; su función formativa es previa a los estudios superiores.

Es una educación que actualmente tiene un carácter de obligatoriedad y dentro de nuestro Sistema Educativo se ubica en el nivel básico. El bachillerato presenta una dinámica diversificada en primer lugar por las distintas instituciones escolares que se encargan de impartir esta educación, también por los distintos programas curriculares que orientan el proceso educativo de éste, y aunque hoy en día se ha propuesto un Marco Curricular Común (MCC) para que los jóvenes puedan transitar de una institución a otra teniendo un común denominador formativo para evitar las tensiones educativas entre las modalidades claro está sin perder de vista su finalidad, cierto es que aun presenta una diversidad en tanto planes y programas.

Educación que en el caso del BG, la preparatoria, ofrece una preparación con base en disciplinas científicas, tecnológicas y humanísticas con la intención de formar a las generaciones jóvenes con respecto a una cultura general y bajo una serie de competencias que les permitan desarrollarse plenamente en contextos diversos a lo largo de la vida que les posibilite incorporarse a las distintas

instituciones de educación superior del país y al mismo tiempo cuenten con la capacidad de desempeñarse en el sector laboral. Por ello, la preparatoria hoy en día es considerada una educación que potencialmente puede ayudar al crecimiento y desarrollo del país.

Nivel que se caracteriza por tener en su mayoría una población adolescente; la cual se distingue por sus cualidades de: género, sociales, económicas, culturales, afectivas, de aprendizaje, interés e inquietudes; que producen una dinámica escolar diversa por dicha multiplicidad. Lo que implica reconocer que la diversidad es condición misma para el buen desarrollo de los procesos formativos. Sin embargo, la forma en que se ha visto ésta se ha oficializado y naturalizado considerando sólo algunos aspectos como el género, la discapacidad o la cultura; percepción que resulta ser muy limitada.

Así, el contexto escolar de la preparatoria pensada bajo una visión para una educación en la diversidad, requiere de una lectura no mecánica sino hermenéutica que permita comprender ésta en términos de dicha diversidad. Para ello, resulta útil emplear las categorías de la hermenéutica analógica-barroca, tales como: *la analogía* en su expresión de *atribución* y de *proporcionalidad* la que se divide en *propia e impropia*, *lo fractal*, *lo alegórico* y *la crisis* que nos permiten elaborar una lectura que posibilite reconocer la diversidad de elementos que están implicados en las prácticas escolares del bachillerato de las Escuelas Preparatorias Oficiales del Estado de México (EPOEM).

Proceso interpretativo que tiene en cuenta dos condiciones que se entremezclan pero no se confunden en los seres humanos: el iusnaturalismo que comprende la naturaleza humana como una condición inherente y preexisten a ella; y un iuspositivismo que en lo jurídico-legal busca salvaguardar esta condición. Ambos de una u otra forma inciden para que se produzca la convivencia de los sujetos respetando y reconociendo la diversidad. De ahí, que estas categorías dan la

Finalmente agradezco a los directivos profesores (as) y orientadores del turno vespertino de la Preparatoria Oficial No. 110 que en todo momento me ofrecieron las facilidades para la realización de este trabajo además a los alumnos y alumnas del grupo 1-2, 2-2 y 3-1; en general a la comunidad escolar que conforma esta institución por su participación y colaboración, pues convivir con ellos fue para mí fue una experiencia formativa inolvidable. Gracias.

posibilidad de reconocer, comprender e identificar aspectos que no han sido interpretados como parte de la diversidad.

Para lograr esta acción interpretativa el valor que toma aquí la *abducción* nos posibilita comprender que a través de un bachillerato del Estado de México, en este caso la EPOEM No. 110, se pueden reconocer las características de otras instituciones del mismo subsistema de Educación Media Superior (EMS) del Estado de México, es decir, se trata de un *reductio* donde la parte nos permite dar cuenta del todo¹.

En correspondencia con lo antes mencionado esta investigación se integra en cuatro capítulos: donde el primero sirve como contextualización del bachillerato; el segundo tiene una función de reflexión sobre el debate contextual respecto de la temática de la diversidad y en el que se expresa cómo se está concibiendo la diversidad; el tercero presenta el andamiaje categorial que se empleará para elaborar la interpretación-comprensión sobre las prácticas escolares; y, finalmente, un cuarto en el que se aplica parte del andamiaje categorial de la hermenéutica analógica-barroca para reflexionar sobre las prácticas escolares de la EPOEM No. 110.

El capítulo 1 denominado: *Los procesos sociales en México que llevaron a la creación de la EPOEM*, aborda de manera sustancial las implicaciones del bachillerato en general centrándome en el de la EPOEM y el desarrollo de éstas instituciones en el Estado de México. El capítulo 2. *Problemas teóricos en relación con el concepto de diversidad*; en éste se abre el debate y la reflexión respecto a la manera en que se ha conceptualizado la temática de diversidad considerando que ésta no se limita al vínculo con lo cultural como se ha hecho. Por lo que partimos de concebir que la *diversidad es diversa*, analógica. Pero también manteniendo ciertos puntos de conmensurabilidad que den sentido a la misma diversidad (la analogía misma). Donde es necesario pensar sobre un

¹ Respecto de lo que implica la abducción en los procesos de teorización, se explica de manera pormenorizada en el capítulo 4 de esta tesis.

iusnaturalismo y iuspositivismo como condiciones que permiten reconocer la diferencia en la condición humana y social. El capítulo 3. *Las categorías base de la hermenéutica analógica-barroca para reflexionar sobre una educación en la diversidad*; en el que se precisan las categorías analógicas-barrocas y su función cognitiva, las cuales conforman el andamiaje categorial que se empleó para elaborar la lectura del texto educativo de las EPOEM. Es decir, se busca recuperar el *logos* hermenéutico, que como enfoque epistémico está emergiendo para comprender y reflexionar la realidad social, cultural y educativa que en sí son complejas. Finalmente, el capítulo 4. *La diversidad educativa en la EPOEM No. 110: una interpretación analógica-barroca*; en éste se aplica el andamiaje categorial de dicho enfoque hermenéutico, a través del eje *plan de estudios*, el que nos permitió elaborar una lectura para comprender y reflexionar sobre las prácticas escolares que caracterizan la diversidad de la EPOEM No. 110. Sin dejar de reconocer que tal diversidad requiere de puntos de conmensurabilidad que permitan dar sentido a los procesos educativos.

CAPÍTULO 1.

LOS PROCESOS SOCIALES EN MÉXICO QUE LLEVARON A LA CREACIÓN DE LA EPOEM

A lo largo de los años cada gestión presidencial ha emprendido una serie de acciones que buscan colocar a México a la “vanguardia” de las políticas educativas y de las reformas emprendidas a nivel internacional, cuya finalidad se ha orientado a mejorar la calidad y eficiencia de la educación que se imparte en los distintos niveles educativos (Educación Básica, Educación Secundaria, Educación Media Superior y Educación Superior).

En el caso de la Educación Media Superior (EMS), hoy en día se está buscando que sea un nivel educativo donde los jóvenes no solo definan un proyecto de vida, sino que sea una educación que permita desarrollar y adquirir competencias, valores, destrezas, aptitudes que les permitan su incorporación al ámbito laboral, así como continuar con los estudios superiores (profesionales o técnicos).

Para ir atendiendo estas necesidades, los cambios emprendidos se concretan en el Sistema Educativo Nacional (SEN), a través del impulso de la llamada *Reforma Integral de Educación Media Superior (RIEMS)*, con la cual se pretende: mejorar la cobertura, fomentar la igualdad, disminuir el abandono escolar; estableciendo un currículo común que permita la movilidad de los estudiantes de un sistema a otro con la clara intención de favorecer genéricamente el desarrollo de las habilidades, actitudes, aptitudes y destrezas de los jóvenes, no sólo en términos de aprendizajes escolares, sino con la intención de que estos tengan las competencias necesarias que les permitan integrarse al ámbito productivo laboral y social.

La Reforma mediante la que se crea el Sistema Nacional de Bachillerato resuelve los problemas académicos más graves del tipo educativo: la dispersión curricular que deviene en la formación de perfiles disímboles, sin bases comunes que justifiquen el reconocimiento del certificado de bachillerato y el tránsito entre instituciones. Con su implementación se logra la identidad de la EMS, proporcionando orden y estructura, y garantizando la necesaria diversidad académica. Los estudiantes de bachillerato tendrán la oportunidad de formarse en un conjunto de competencias comunes. Independientemente de la institución a la que ingresen, podrán adquirir las capacidades indispensables para continuar estudios superiores y, si así lo deciden, se capacitarán para incorporarse al mercado de trabajo. El MCC sienta las bases para una formación que, atendiendo la diversidad, elimina los obstáculos para el tránsito de estudiantes entre planteles e incluso subsistemas (SEP/Diario Oficial de la Federación, 2008, p. 59).

En correspondencia con dicha temática, el presente capítulo está integrado por seis apartados, los cuales nos permiten conocer el desarrollo que ha tenido el bachillerato. El primero titulado: *Génesis del bachillerato en México* en donde se brinda un panorama general acerca de los antecedentes del bachillerato o EMS, un nivel educativo que en sus inicios no se le denominaba como tal y no existía, ya que la educación que se impartía era básica o refería a estudios superiores. Sin embargo, según fueron acaeciendo las necesidades socioculturales y políticas se fue adquiriendo una identidad formativa, donde será a través de la *Escuela Nacional Preparatoria* (ENP) que se represente el bachillerato.

Un segundo denominado: *El enfoque positivista en la institucionalización de la educación preparatoria*. Se trata de un apartado en el que se abordan las condiciones en que se da la creación de la ENP, como una educación intermedia que se encargará de formar a los jóvenes previamente a cursar los estudios de nivel superior y, a su vez, consecutiva a la Educación Secundaria. La ENP será una institución que fomentará una educación basada en la filosofía positivista la cual privilegiará la racionalidad científicista para poder erradicar el pensamiento teológico que se había instaurado desde la colonización. Una institución novedosa que sirvió como plataforma para formar la nueva conciencia de los jóvenes. Su consolidación marcará la línea divisoria entre Educación Básica y Educación Superior de nuestro país.

Un tercer titulado: *Debate en torno a la reforma del enfoque pedagógico de Barreda en la Escuela Nacional Preparatoria*, en el que se tratan las dificultades que se suscitaron en la ENP al buscar redefinir el enfoque formativo a seguir. Pues Barreda desde sus inicios mantenía el ideal de la filosofía positivista bajo los preceptos de "libertad, orden, progreso", acordes a las pretensiones liberales del Estado-Nación. Una idea de formación que se criticaba debido a que dejaba al margen el aspecto de la formación moral y que por lo tanto era una educación incompleta debate entre seguir la filosofía Thiberger o la de Stuar Mill.

Un cuarto denominado: *El proceso de diversificación del bachillerato en México*, en el que se aborda el surgimiento de instituciones como: las preparatorias: Plantel 1 "Gabino Barreda", Plantel 2 "Erasmus Castellanos Quinto", Plantel 3 "Justo Sierra", Plantel 4 "Vidal Castañeda y Nájera", Plantel 5 "José Vasconcelos", Plantel 6 "Antonio Caso", Plantel 7 "Ezequiel A. Chávez", Plantel 8 "Miguel E. Shulz" y Plantel 9 "Pedro de Alba"; las vocacionales del Instituto Politécnico Nacional (IPN) que ofrecían y ofrecen una formación técnica, los Colegios de Ciencias y Humanidades (CCH), el Colegio de Bachilleres (CB), el Conalep. Conjunto de instituciones que buscarán atender la demanda creciente en este nivel de formación y profesionalización técnica, que estaba necesitando el país para satisfacer sus expectativas sociales de progreso y modernización. Una diversificación de instituciones, de *curricula* que fueron llevando a que este nivel se fuera complejizando.

Un quinto nombrado: *Las demandas internacionales para reorganizar el bachillerato mexicano*, apartado en el que se habla de la incidencia que han tenido las recomendaciones e informes sobre educación de organismos internacionales como la UNESCO en nuestro país. Donde se comienza a hablar sobre lo que será la Educación Permanente (lo que dará posteriormente lugar a la educación por competencias); la incidencia de acuerdos que propiciarán que el Sistema Educativo mexicano promueva cambios y reformas políticas en materia educativa, suscitando que la educación en general se oriente a una educación por

competencias, que se fundamenta, como indica Morin en cuatro pilares: *aprender, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser*. Cambio que suscitará que en los niveles de Educación Básica se emprendan reformas y se incorpore a nivel curricular una formación basada en competencias. A la par la educación del bachillerato será una temática que comience a despertar el interés y atención debido a que se ha caracterizado: por la diversidad de instituciones que se encargan de impartirlo, diversificación curricular que continua haciéndolo complejo, el índice poblacional que comienza a incrementarse y en contraste el abandono escolar que se ha venido dando en los últimos.

De ahí, esto servirá como punto de partida para que las acciones que busquen elucidarlo y organizarlo sean dirigidas hacia la creación de un Sistema de Bachillerato (SB), la creación de un Marco Curricular Común (MCC), la Reforma Integral de Educación Medio Superior (RIEMS) y finalmente con el decreto oficial que lleva a que a partir del 2012 el bachillerato sea parte del nivel de Educación Básica y, por lo tanto, obligatorio.

Un sexto y último denominado: *El Bachillerato General en el Estado de México: las EPOEM*. Apartado que aborda la introducción del bachillerato como una formación mediante la que se puede dar respuesta a las necesidades sociales y económicas de la entidad. Por ello, que gran parte de la apertura de las *Escuelas Preparatorias Oficiales del Estado de México (EPOEM)* se deba a esta situación; colocándolas como una vía y plataforma formativa para los futuros profesionales que atiendan dichas necesidades e impulsen el sector productivo de la entidad. Es así, que las EPOEM se ubicarán como una de las instituciones que ofrezcan una formación de bachillerato general. Sin embargo, con el paso del tiempo y debido al incremento de la población en vías de ingresar a este nivel experimentará problemáticas como el: abandono, movilidad, igualdad de oportunidades, falta de equidad y cobertura; dificultades que en los últimos años se han ido agudizando y que con la adopción y seguimiento de las políticas y reformas en materia educativa federales y

estatales el gobierno del Estado de México estará buscando establecer mecanismos de solución.

1.1. Génesis del bachillerato en México

En México la estructura del Bachillerato se ha visto relacionada con aspectos políticos y socioculturales que han influido intrínsecamente en su origen, desarrollo y evolución. De ahí que para poder comprender la manera como hoy en día está conformada, es conveniente partir desde la función educativa que ejercieron algunos colegios en la época colonial (los cuales representaban los estudios previos a una educación superior), visión panorámica que poco a poco nos llevará a comprender los cambios sociales, políticos e ideológicos que propiciaron que la educación preparatoria se fuera configurando.

Se puede decir que el punto de partida de este proceso se da con uno de los colegios más antiguos e importantes de la Colonia, el de Santa Cruz Tlatelolco, el cual fue fundado en el año de 1536. Una institución en la que se ofrecía una formación para lo que en ese momento se consideraba como educación media superior y superior. En éste se enseñaba gramática, lengua y literatura latina, retórica, filosofía, música, medicina indígena, lógica y teología (Hernández, *n.d.*, párr. 3).

Institución que se orientó a ofrecer educación a los indígenas (que de una u otra manera mostraban su capacidad para lograr los aprendizajes), algo que causó gran asombro entre los clérigos y que los llevó a pensar que los estudiantes más aventajados podían quedar como docentes de las nuevas generaciones. Sin embargo, esto no se dio, dado que no convenía a los intereses del virreinato (garantizar el poderío español y seguir privilegiando a los españoles peninsulares), de modo que se establecieron límites a lo que se les podía enseñar a los indígenas. Por ejemplo: del latín sólo para que pudieran recitar el *Ave María*, el *Pater noster* y la *Salve* y la enseñanza de algunos conocimientos básicos de

aritmética, gramática, lectura y escritura. Además, no se les permitió que se ordenaran como sacerdotes ni que pudieran ocupar cargos de importancia en la política, la administración o la economía.

Con el tiempo y dado el control que buscó mantener la monarquía y jerarquía religiosa española, el colegio entró en decadencia dado que los franciscanos retiraron su tutela, dejando el colegio en manos de los indígenas y quedando sin el apoyo económico que les otorgaba el obispo de Zumárraga. Así, que la intención de formar un clero indígena a través de este proyecto fracasó (Hernández, *n.d.*, párrs. 4-5).

Poco tiempo después, para 1547, se creó el *Colegio de San Juan de Letrán o Colegio para Mestizos*. Éste se dirigía a niños mestizos, niños huérfanos y pobres de ascendencia española. En él se enseñaba a leer, escribir, doctrina cristiana, buenas costumbres y oficios; de ahí que se pueda decir que este colegio tuvo un carácter de estudios superiores o de escuela normal (ya que en él se comienza a formar a los primeros profesores). Sin embargo, esta institución al igual que el *Colegio de Santa Cruz Tlateiolo*, decae por las mismas condiciones (Alegría, 1989, pp. 24ss.). Mientras tanto la demanda de educación por el incremento de jóvenes indígenas y mestizos se acrecentaba, sin que éstos tuvieran la posibilidad y las condiciones económica para solventar sus estudios; lo que llevó a que en el año de 1573 se creara el *Colegio de Santa María de Todos los Santos*, el que estaría destinado a ofrecer educación a este sector de la población, que por lo regular tenían una edad de 20 años o más (Llanas y Fernández, 2005, párr. 1).

De hecho, la obra y función educativa que estos colegios tenían, propiamente no era la de impartir una educación de nivel bachillerato como actualmente lo definimos, ya que no había bachillerato o instituciones que obedecieran a impartirlo; más bien la educación que se impartía aludía a estudios básicos o elementales que luego de concluirlos, posibilitaban el cursar estudios superiores de carácter profesional. Esto sitúa la educación de los colegios como el

antecedente a lo que posteriormente se conformará como educación preparatoria o bachillerato, un tipo de educación que oficialmente se encargará de formar a los jóvenes previamente a los estudios profesionales.

Con las capacidades y habilidades de aprendizaje de los indígenas y mestizos, se fue generando una demanda educativa en la Nueva España, lo que obligó al Virreinato a crear una institución que ofreciera estudios superiores que se denominaron *Real y Pontificia Universidad de México* (antecedente de la UNAM). Ésta se funda el 21 de septiembre de 1551 por orden de Felipe II quien expide dos cédulas en las que se solicita la fundación de la institución superior: la del 30 de abril de 1547 y la del 21 de septiembre de 1551.

Así, el 25 de enero de 1553 queda constituida la *Real y Pontificia Universidad de México*, iniciando sus cursos el 3 de junio del mismo año, para ofrecer:

[...] estudio y Universidad de todas ciencias donde los naturales y los hijos de españoles fuesen industriados en las cosas de nuestra santa fe católica y en las demás facultades y les concediésemos los privilegios y franquezas y libertades que así tiene el estudio y Universidad de la ciudad de Salamanca (Alvear, 2004, p. 139).

Posteriormente esta institución adquiere el carácter de Pontificia gracias al reconocimiento que le dio “[...] el papa Clemente VII por la validez de los estudios hechos en ella, por bula del 7 de octubre de 1597” (Alvear, 2004, p. 139). Las cátedras que en ésta se impartían eran las de: Teología, Cánones, Filosofía, Derecho, Retórica y Gramática; en un segundo momento se dieron las cátedras de Artes, Lenguas Clásicas, Medicina y Lenguas Indígena. En los siguientes años esta institución dará apertura a cátedras como:

[...] método *medendi*, anatomía y cirugía, clementinas, mexicano, astrología y matemáticas, filosofía, otomí, Santo Tomás y Sutil Escoto. En el siglo XVIII, se abrieron las cátedras del Eximio Suárez y la de lenguas orientales. Y, al principiar el siglo XIX, se inició la de disciplina eclesiástica. Ya con la República instaurada, en 1823, se le incorporó la cátedra de botánica que se había establecido en el Jardín Botánico (Gortari de, 2012, párr. 2).

Su proceso de enseñanza se basaba en la escolástica² y en el dogma religioso. Una institución donde los estudiantes de los colegios (*Colegios de San Pedro, San Pablo y San Ildefonso*) acudían a presentar sus exámenes para poder certificarse y obtener los grados de: Bachillerato o de Licenciatura y Doctorado: en Medicina, Leyes, Artes, Cánones y Teología (Llanas y Fernández, 2005, p. 139). Pues ésta era la única institución con la facultad de otorgarlos y expedirlos.

Aunque la influencia y trascendencia educativa que hasta la fecha desempeñaban los Colegios (*San Pedro, San Pablo³, San Ildefonso*) y la *Real y Pontificia Universidad de México* en la Nueva España, también se empezó a hacer relevante la obra educativa emprendida por la Compañía de Jesús (que llega a la Nueva España el 28 de septiembre de 1572⁴) y la presencia de la orden de los Agustinos (desde el 7 de junio de 1533), quienes dieron lo que sería una enseñanza secundaria. Un tipo de educación que se colocó como la antesala propiamente para los estudios medio superiores y superiores y con lo que se abre la brecha invisible para señalar el lugar que posteriormente tendrá el bachillerato.

La enseñanza de los jesuitas se daba en dos áreas: “[...] la filosófica, que englobaba la gramática, la dialéctica y la retórica; y la científica que comprendía aritmética, geometría, astronomía y física” (Llanas y Fernández, 2005, párr. 2); educación que posteriormente influirá en la formación de una clase media y dirigente, dado que el tipo de población estudiantil básicamente se constituía por criollos y españoles.

De ahí, que el establecimiento de los Jesuitas en la Nueva España constituyó el acontecimiento educativo más importante en el transcurso del siglo XVI, ya que

² “La escolástica procuraba el acuerdo entre la razón y la revelación “[...] Los métodos principales seguidos en la enseñanza escolástica eran: la lógica formal, la argumentación silogística y la lectura comentada de autores antiguos, sobre todo de Aristóteles” (Quillet, 1968, p. 510).

³ Cabe mencionar que para poder aspirar a ser estudiante en estos colegios se tenía que comprobar que fueran criollos o españoles.

⁴ Como indica Alvarez, la tardía llegada de los Jesuitas, da: “[...] un giro al proyecto educativo y evangelizador que hasta ese momento se estaba dando por parte de las otra congregaciones, no sin antes reprimir la idea jesuita de formar un clero indígena” (2012, p. 212). Se trataba de una educación y evangelización que: “[...] retorno a la propuesta de segregación: educación superior, humanista, formal y escolarizada para los jóvenes criollos y catequesis, formación artesanal y disciplinaria para los indígenas [y mestizos...]” (Gonzalbo, 2001, p. 66).

fueron los principales impulsores de una enseñanza media, que si bien no puede ser considerada como de nivel bachillerato (pues no se orientaba a ofrecer una preparación para la educación superior y sólo se centraba en ser una educación básica y técnica en escuelas elementales, internados y colegios donde se seguían métodos y procedimientos pedagógicos distintos a los de las otras congregaciones), ellos proponían un método formativo como el “*Radio Studiorum*” (Orden de los Estudios) basado en el orden de los estudios mediante el cual los jóvenes estudiantes del colegio se formarían integralmente como aquel hombre cristiano en armonía con la fe y la cultura humanista (Provincia Mexicana Compañía de Jesús, 2011, párr. 4). Algunas de las actividades académicas que se realizaban en los colegios Jesuitas consistían en:

La apertura de estudios clérigos y laicos indistintamente, el establecimiento de escuelas de externos, en grupos numerosos y ordenados en clases, la atención personalizada a los alumnos, el riguroso sistema de ascenso de los grupos inferiores a los superiores y de las materias más sencillas a las más difíciles, la participación de los alumnos en clase, con intervenciones orales y presentación de tareas escritas, el predominio de las humanidades, el estudio de los clásicos, la sustitución de los castigos por los estímulos honoríficos y la proyección social de las actividades escolares, que enriquecían la vida cultural de las comunidades (Gonzalbo, 2001, p. 99).

Sin embargo, y a pesar de los avances y resultados que se estaban logrando con la educación de los Jesuitas en la Nueva España, sus políticas e intenciones se vieron sometidas a restricciones emitidas por el Vaticano, pues éste veía con “malos ojos” el que promovieran la razón y la salvación del alma a través de los actos del hombre, condición que sólo era posible por la mano de Dios. A su vez, la forma de impartir sus cátedras, llevó a que los alumnos de la *Real y Pontificia Universidad de México* empezaran a dejar de asistir a ésta, para posteriormente alternar su presencia en ambas instituciones con la finalidad de escucharlas y, a su vez, no perder sus créditos en dicha institución. Situación que acabó por ser regulada a través de los procesos de certificación, ya que los alumnos de esta última tenían que presentar los exámenes para poder adquirir “[...] el grado de Bachiller, Licenciatura y Doctorado” (Gonzalbo, 2001, p. 101).

Esta institución durante algún tiempo atendió las necesidades educativas que la sociedad novohispana tenía. Sin embargo, poco tiempo después comenzó a decaer, y en varias ocasiones tuvo que cerrar sus puertas y para ser reabierto de acuerdo a las circunstancias políticas que se vivían. Institución universitaria que con la propuesta que emprenda Justo Sierra volverá a emerger como un proyecto educativo que se vinculará con la ENP.

La educación de estos colegios continuaría siendo la misma; la desigualdad sobre aquellos que podían tener el acceso a la educación y los que sólo tenían derecho a una formación en primeras letras y estudios superiores. Poco tiempo después la sociedad novohispana comenzó a manifestar su desacuerdo: en el caso de los indígenas y mestizos por las condiciones de explotación, maltrato y pobreza y en el caso de los criollos por la desigualdad en el acceso a los cargos importantes dentro de la administración pública y religiosa.

Así, la forma en que se vio expresada la inconformidad social dará lugar al movimiento de independencia a partir del 16 de septiembre de 1810, lo que posteriormente llevará a una pugna ideológica entre liberales y conservadores dados sus ideales políticos, económicos y educativos que marcarán la diferencia entre qué enseñar y quiénes deben estar a cargo de la educación. Se hace presente el reto de construir un sistema educativo para atender la creciente necesidad de educar al pueblo mexicano.

Una vez concluido el movimiento de independencia, los gobiernos liberales eliminan de la educación el dogma de fe como fundamento de los procesos de enseñanza y lo sustituyen por una visión científicista, situación que influirá en la consolidación del Estado mexicano. Etapa previa al inicio y oficialización del bachillerato como un nivel educativo antecedente a los estudios universitarios profesionales y posteriores a lo que será la educación secundaria.

Un proceso de cambio que se dio a través de una serie de acciones de orden político como la Constitución de Apatzingán, promulgada el 22 de octubre de 1814 al sur de Michoacán, donde el Congreso Constituyente convocado por Morelos atendió, entre otras problemáticas las necesidad de establecer los servicios educativos con la idea de reconocer que la “[...] ilustración [es...] necesaria [para...] todos los ciudadanos [y] debe ser favorecida por la sociedad con todo su poder [según se establece en el artículo 39 de esta Constitución...]” (Castillo, 2002, p. 30).

Esto se ve ratificado en el artículo 1º de la primera *Ley de Enseñanza Pública*, promulgada el 19 de octubre de 1833, donde se estableció el cierre de la *Universidad de México*, situación que se da en paralelo con la creación de la *Dirección General de Instrucción Pública* para el Distrito Federal y los Territorios de la Federación; una instancia que se haría cargo de organizar y coordinar la educación en el país. Lo que llevó a que el 23 de octubre de este mismo año se creen las instituciones que impartirán, entre otros niveles, el de estudios de preparatoria (Meneses, 1998, p. 121).

Una situación que se vio fortalecida con la promulgación de la constitución de 1857 y la emisión de la *Ley Orgánica de Instrucción Pública en el Distrito Federal*, el 2 de diciembre de 1867, donde se expresa la condición de obligatoriedad, gratuidad y laicidad de la educación del país, características que adoptará el sistema educativo y sus respectivos niveles. Cambios que en materia de instrucción pública acabaron por influir en todo lo que será la educación de la República Mexicana. De este modo: “[...] los Estados federativos legislaron en materia de instrucción tomando como modelo estas leyes [Ley Orgánica de 1867 y la de 1869...]” (Castillo, 2002, p. 155). Legislaciones que también comprendió la aparición de la educación preparatoria, es decir, del bachillerato. En ésta se indica:

En la escuela de estudios preparatorios, se enseñarán los siguientes ramos: Gramática española; Latín, Griego; Francés, Inglés, Alemán; Italiano; Aritmética; Algebra; Geometría; Trigonometría rectilínea; Trigonometría esférica; Geometría analítica; Geometría descriptiva; Cálculo infinitesimal; Mecánica racional; Física

experimental; Química general; Elementos de historia natural; Cronología; Historia general; Historia nacional; Cosmografía; Geografía física y política, especialmente de México; Ideología; Gramática general; Lógica; Metafísica; Moral; Literatura poética, elocuencia y declamación; Dibujo de figuras, de paisaje, lineal y de ornato; Taquigrafía; Paleografía; y Teneduría de libros (Ministerio de Justicia e Instrucción Pública, 1867, párr. 11).

A su vez, se establece en el Capítulo III *De las inscripciones, exámenes y títulos profesionales*, en su artículo 24, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, que estos estudios preparatorios son requisito para obtener el grado de abogado; de profesor en farmacia; profesor en agricultura; profesor medicina veterinaria, profesor en medicina, ingeniería mecánica, Ingeniería civil, ingeniero topógrafo; profesor de geología, de zoología o botánica; arquitectos y maestros de obra; pintores, escultores y grabadores; respectivamente. Asimismo se indica: “Los que hubieren concluido los estudios preparatorios que exigían las leyes anteriores, podrán matricularse en las escuelas profesionales” (Ministerio de Justicia e Instrucción Pública, 1867, párr. 21).

Se trata de un nivel formativo que con el tiempo fue tomando una función trascendental, ya que poco a poco se convirtió en el antecedente obligado de la Educación Superior.

1.2. El enfoque positivista en la institucionalización de la Educación Preparatoria

Es así que las acciones de orden político y de carácter educativo emprendidas durante el gobierno juarista en aras de organizar y conformar un proyecto de Estado-Nación se consolidaron al adoptar la filosofía positivista como el *logos* que estableciera el orden social que tanto se necesitaba.

Idea de orden social que surge en Europa y que se desarrolla y consolida a través de los planteamientos del francés Augusto Comte, quien busca dar un nuevo sentido y orientación a la sociedad francesa, a través de un fundamento teórico-

epistémico, con miras a resolver las necesidades que había dejado la Revolución Francesa. Comte menciona que:

Según esta doctrina fundamental, todas nuestras especulaciones, cualesquiera, están sujetas inevitablemente, sea en el individuo, sea en la especie, a pasar sucesivamente por tres estados teóricos distintos, que las denominaciones habituales de teológico, metafísico y positivo podrán calificar aquí suficientemente, para aquellos, al menos, que hayan comprendido bien su verdadero sentido general. Aunque, desde luego, indispensable en todos aspectos, el primer estado debe considerarse siempre, desde ahora, como provisional y preparatorio; el segundo, que no constituye en realidad más que una modificación disolvente de aquél, no supone nunca más que un simple destino transitorio, a fin de conducir gradualmente al tercero; en éste, el único plenamente normal, es en el que consiste, en todos los géneros, el régimen definitivo de la razón humana (Comte, 1984, p. 7).

Así, el positivismo comteano propuso un nuevo orden basado en la ciencia positiva, en la que se justificaban los intereses de la clase burguesa y una incipiente sociedad en proceso de industrialización. El planteamiento era que hay una ley universal del conocimiento y de la sociedad, y que todo conocimiento tiene que pasar por tres estadios para alcanzar su pleno desarrollo, lo que Comte llamó la ley de los tres estados: el teológico o ficticio, metafísico o especulativo-abstracto y el positivo o científico que se respaldaba en el lema de: "Amor, Orden y Progreso". De ahí que Leopoldo Zea diga: "[...] Comte trató de demostrar que 'no hay orden sin progreso ni progreso sin orden', para justificar los intereses de su clase burguesa y para demostrar que aun en un gobierno de origen revolucionario podía existir el orden" (1993, p. 41).

A su vez John Stuart Mill, desde sus planteamientos sociológicos y económicos respaldaban y explicaban el modo de organización social que se proponía en el positivismo (Mardones, 1997, p. 21). Movimiento ideológico que con su pronta llegada a México se introduce y expande por nuestro país reinterpretándolo, pues como plantea Leopoldo Zea:

El positivismo será una doctrina con pretensión universal, pero la forma en que ha sido interpretada y utilizada por los mexicanos, es mexicana. Para poder saber lo que de mexicano hay en esta interpretación, es menester ir a nuestra historia, a la historia de

los hombres que se sirvieron del positivismo para justificar ciertos intereses, que no son los mismos de los positivistas creadores del sistema (1993, p. 27).

Una filosofía que los reformistas supieron aprovechar para consolidar y mantener el poder durante la reestructuración de la República y más allá, pues a través de ella se pudo representar el progreso de México de acuerdo con los tres estadios como lo postulaba Comte: el teológico cuando la política estuvo bajo los preceptos del clero y la milicia; el metafísico cuando se dio lugar a la pugna entre liberales y conservadores; y el positivo cuando por fin se da la victoria de la Reforma Liberal, donde el orden positivo sustituía a los otros dos (Zea, 1968, p. 49).

Concepción epistemológica que en México tendrá como figura representativa a Gabino Barreda⁵ quien al pronunciar el 16 de septiembre de 1857 su *Oración Cívica* en Guanajuato encapsulará las ideas del positivismo de Comte en tres palabras "Libertad, Orden y Progreso": la libertad como medio, el orden como base y el progreso como fin. Con esto Barreda sustituye la palabra "Amor" por la de "Libertad", que intrínsecamente expresaba la ideología de los liberales mexicanos (Zea, 1968, pp. 66-69).

A partir de ello Juárez le propone a Barreda que colabore en el proceso de organización de la educación de México y le encomienda la dirección de la *Escuela Nacional Preparatoria* (ENP), la que queda formalmente instaurada el 2 de diciembre de 1867, para ser una escuela innovadora que ofrecía una formación y una filosofía distinta a la educación religiosa que antes se ofrecía (lo que se quería erradicar). Con esto, por primera vez se marca claramente la línea de tránsito entre Educación Básica y la Educación Superior definiéndose la función formativa de cada uno de los niveles dentro del sistema educativo de nuestro país.

Hecho con el que se institucionaliza la preparatoria como parte de la formación de los jóvenes y que desde el punto de vista de Gabino Barreda:

⁵ Al respecto menciona José Ferrater que Gabino Barreda: "[...] nació en Puebla (México). Viajó por Europa y fue en París discípulo de Augusto Comte [lo que nos lleva a indicar que...] la importancia de Barreda en la evolución del pensamiento mexicano radica sobre todo en la introducción y propagación del positivismo, el cual no entiende, sin embargo, como una doctrina total sobre la realidad, [es un...] medio para el conocimiento científico de la naturaleza [...]" (1941, p. 49).

[...era el único] que podía hacer posible el orden, porque los supuestos en que se apoyaba no podían provocar el desorden, ya que estaban al alcance de cualquier hombre que deseara comprobar la verdad, al alcance de todos los mexicanos, era la única que estaba capacitada para ofrecer a éstos un fondo común de verdades por medio del cual fuese posible el orden social y el bienestar de todos los mexicanos (Zea, 1968, p.133).

La idea era ofrecer una educación pensando en la “razón y el progreso”⁶; una labor que requería de un plan de estudios que contemplara cinco ciclos anuales. Estructura curricular que, poco a poco, dotó al nivel de identidad, ya que los: “[...] cursos preparatorios [abarcaron entonces...] de manera integral, el conjunto de las ciencias positivas, conforme a un plan de estudios único para todos los alumnos, dispuesto por orden de la generalidad decreciente y de la compilación creciente de las disciplinas” (Castillo, 2002, p. 166).

Así, para el 3 de febrero de 1868, siendo director Gabino Barreda, se inició el funcionamiento de la ENP, no sin antes enfrentarse a las críticas y debates, sobre todo de grupos religiosos, conservadores y metafísicos, debido a su visión positivista (UNAM/DGENP, 1998, párr.4). Un año después, en 1869, Juárez expide la *Ley Orgánica de Instrucción Pública*, que al igual que la anterior incidió básicamente en el Distrito Federal, si bien, de manera exponencial tuvo influencia en otras entidades federativas. Para los siguientes años se funden “[...] escuelas de enseñanza media, preparatoria o bachillerato en la mayor parte de las capitales de los estados, adoptando diferentes denominaciones” (Castillo, 2002, p. 221).

Se trató de una legislación que distinguió la función formativa de la Educación Secundaria y de la Educación Preparatoria. Aunque la preparatoria continuaban siendo la principal escuela que se encargó de difundir este tipo de educación positivista, filosofía que propició que se reorganizaran planes y programas de estudios de la oferta nacional; quedando como tronco común: “[...] las matemáticas [...] aritmética, algebra, geometría, trigonometría, el cálculo

⁶ Esta propuesta educativa basada en la doctrina positivista muestra el univocismo educativo que caracterizó al Sistema Educativo Mexicano en general.

infinitesimal [...] la cosmografía, la física, la química, la botánica y la zoología” (Castillo, 2002, p. 165). El que curricularmente se dividió en tres secciones la primera para abogados; la segunda para ingenieros y arquitectos; la tercera para ensayadores, beneficiadores, médicos farmacéuticos, agricultores y veterinarios; aunado a ello se introdujeron nuevas asignaturas al plan de estudios: Latín, Griego, asimismo para quienes desearan dedicarse a la docencia estaba la asignatura sobre Métodos de Enseñanza (Curso optativa socioeducativa: sistemas de...”, 2006, párr. 7).

Esto impactó en las propuestas educativas de otras entidades, claro ejemplo de ello es lo que pasó en 1870, cuando se reforma el plan de estudios del *Instituto Literato de Toluca* en el Estado de México, retomando el enfoque positivista que propuso Barreda y ajustando los planes de estudio a éste, al igual que el del Distrito Federal.

Sin embargo, la instrucción fundamentada en el positivismo empezó a ser criticada, sobre todo la de la ENP, debido a que dejaba un vacío en cuestiones de orden moral (la existencia de Dios, el alma y el destino del hombre) y se decía que empujaba a los jóvenes al suicidio, comenzaba a ser una filosofía cerrada que atentaba contra la libertad de pensamiento y que no correspondía con aquellos ideales de libertad de las conciencias como inicialmente se había propuesto. Para resolver esto, Ezequiel Montes Ministro de Instrucción Pública expide un decreto en el que determina la sustitución de los postulados filosóficos que emanaban del positivismo de Stuart Mill y de Alejandro Bain e introduce la lógica de Tiberghien (iniciador del Krausismo).

Se trataba de una filosofía que se dio a conocer por José M. del Castillo Velasco y que acabó por ser implantada en la ENP como visión oficial. Una propuesta en la que se admitía la presencia de Dios aunque se continuase impartiendo una enseñanza de las ciencias. Pues seguir con la filosofía positivista que dejaba por completo fuera los estudios filosóficos de la instrucción preparatoria, entre otras

cosas, significaba continuar con una neutralidad teórica en la que se establecía un materialismo que tendía a formar “[...] hombres egoístas y fríos respecto a lo humano” (Castillo, 2002, p. 188). Un tipo de formación que además repercutiría en consideraciones de orden político, ya que privilegiaba los intereses de la clase burguesa sobre la proletaria; pues como proponía Tiberghien en este modelo de formación se consideraba:

[...] que ante la disociación en del mundo la vida se volvía incomprensible; por lo tanto el saber generado no llevaba a ningún lugar. Era necesario poseer una ciencia completa del Universo que lograra articular lo orgánico e inorgánico, a los espíritus y hombre, a las leyes y costumbres, al tiempo y espacio. Que permitiera la comprensión sobre la existencia de fases diversas de un sólo y mismo pensamiento, “[...] considerando ya en su esencia, o en sus manifestaciones, ya en sus formas o en sus partes constitutivas. Pero aquí no se trata de un orden especial de conocimientos, históricos o filosóficos, matemáticos o naturales, trata de la ciencia una y entera, como sistema de conocimiento humano en su extensión [...]” (*Apud.*, Olivier, 2012, p. 237).

Visión teórico-ideológica que no tuvo éxito, ya que los positivistas mexicanos contraatacaron con críticas negativas, argumentando que éstas eran erróneas y que seguía siendo necesario el conocimiento científico para que la sociedad mexicana no callera en el desorden y en la anarquía (Zea, 1968, p. 136). Lo que permitió que el positivismo volviera al currículo de la ENP adoptando a la Lógica de Porfirio Parra junto con la lógica de Stuard Mill y la de Spencer, una obra donde nuevamente se evidenció la originalidad que podía darse en un sistema cerrado como el positivista donde se le acomodaron nuevas formas y agrupamientos académicos para una mayor claridad. Así, nuevamente se albergó esta corriente filosófica en el currículo de la ENP (Zea, 1968, p. 393). De ahí, que Leopoldo Zea indique:

La educación fue el arma de que se valió la burguesía mexicana para persuadir a otras clases de su derecho a los privilegios que obtuvo. [Ya que ésta tenía la necesidad...] de una doctrina que persuadiese a todos los mexicanos de que el orden de la burguesía mexicana era el orden de la sociedad [...] (1968, p. 95).

Posteriormente, con la promulgación de la *Ley Reglamentaria de la Instrucción Obligatoria en el Distrito Federal y Territorios de Tepic y Baja California*, expedida

en 1881, los ajustes orientados a seguir con la reestructuración de la organización de la educación continuaron gestándose. Para el 6 de agosto de 1884 Justo Sierra releva por un tiempo al Director Alfonso Herrera haciéndose cargo de la cátedra de "Historia General" a la vez que continuó como diputado federal. Lo que le permitió dar un gran valor a las acciones emprendidas entorno a la definición curricular del bachillerato. Así, siendo Sierra defensor de la filosofía positivista iniciada por Barreda durante el porfiriato ésta se mantuvo en la formación preparatoria y poco a poco se propagó en todo el proyecto educativo del país.

Ya para el 20 de enero de 1885, Alfonso Herrera es sustituido de su cargo directivo, quedando en su lugar el militar Vidal Castañeda y Nájera, quien se distinguió por su carácter enérgico, mismo que lo llevó a poner orden y mantener la línea liberal en el currículo de la preparatoria.

Cambios que llevaron a que en noviembre de ese mismo año, por primera vez, se elaborara el programa de la asignatura de *Historia de México* y que fue impartida en esta institución de manera independiente a la de *Historia General*; un cambio que quedó plasmado en las reformas emprendidas en la ENP (UNAM/DGENP, 1998, párr. 16).

Fue así que la preparatoria durante un corto periodo quedó sometida a constantes cambios en sus planes y programas de estudio, para que en 1886, este nivel educativo pasara a ser la plataforma educativa de todas las carreras profesionales, a excepción de las materias técnicas, las cuales se tendrían que cursar en las instituciones específicas, de modo que los jóvenes estuvieran en la posibilidad de mantener una línea formativa intelectual fundamentada en el *logos* positivista que "les ayudaba a estar preparados" no importando la profesión que eligiesen.

Aunque el proceso de cambios y reorganizaciones de la educación preparatoria continuaron, las modificaciones realizadas en 1890 generaron nuevas

expectativas sobre su función educativa. Hecho que se da en el mes de marzo y que se anuncia durante la “[...clausura de...] las sesiones del ‘Primer Congreso Nacional de Instrucción Pública’, convocado por el Presidente Díaz, en el cual se trataron asuntos relacionados con la enseñanza primaria y preparatoria” (UNAM/DGENP, 1998, párr. 18).

A pesar de lo antes logrado, aún hacía falta concretar temáticas educativas que no se habían definido en este primer congreso, las que se continuaron abordando en el *Segundo Congreso de Instrucción*, el cual se llevó a cabo del 1er. de diciembre de 1890 al 28 de febrero de 1891. Evento académico en el que nuevamente se plantearon reformas estructurales al plan y programas de estudios de la ENP, con la finalidad de lograr unificar bajo los mismos lineamientos en toda la república mexicana; una educación que tendría una duración de 6 años siguiendo una formación científica y, a la vez, literaria (Meneses, 1998, p. 490). Resoluciones que a pesar de ser promovidas por Díaz no se dieron *ipso facto*, sino que tuvieron que transcurrir cinco años para que el 19 de diciembre de 1896 se estableciera la uniformidad de su plan de estudios. Lo que se corrobora al ser promulgada la *Ley de Enseñanza Preparatoria en el Distrito Federal* donde se establece que:

[...] la expedición del Plan de Estudios de la ENP, [se hace...] uniforme para todas las profesiones; se adopta el sistema semestral (8 semestres en total). [Lo que permitió acabar...] con las divisiones de 3 secciones, uniformando un bachillerato general; el cual pretendía lograr una mayor homogeneización del sistema educativo y evitar una especialización temprana (SEP/DGB, 2013, párrs. 21-22)

Uniformidad mediante la que se promovía un centralismo bajo la lógica científicista del positivismo, enfoque educativo que mantenía vigente el lema de “libertad, orden y progreso” que había expresado Gabino Barreda. Y que además continuaba aceptando los postulados del evolucionismo natural de Darwin y el organicismo social de Spencer y la lógica de Stuard Mill, que se articulaban perfectamente para explicar las desavenencias sociales entre las personas, la división de clases, la organización y movilidad social, política y económica para mantener el control social.

En ese momento los problemas sociales del contexto mexicano comenzaban a acrecentarse debido a la anarquía y desigualdades que en la sociedad se venían experimentando. Sin embargo, el vaivén en las propuestas curriculares de la ENP continuaron en los inicios del siglo XX, experimentando una regresión al ciclo escolar “[...] anual y alargándose a seis años, enfatizando la educación de las ciencias, las humanidades, la educación física y la moral” (UNAM/DGENP, 1998, párr. 22).

En estas mismas condiciones se venía dando el cambio de los directivos, pues la conducción de esta institución durante un corto periodo fue presidida por diferentes académicos. Siendo así que al otorgársele la licencia de ausencia al director en turno Vidal Castañeda y Nájera queda en su lugar Manuel Flores; mismo que en 1904 también solicitará licencia, por lo que es nombrado como director interino de la Preparatoria Miguel E. Schulz, quien el 20 de enero de 1905 presentó un informe sobre su gestión al titular directivo, posteriormente en 1906 es nombrado José Terres como nuevo titular, él no dura mucho tiempo en el puesto, ya que un año después, en 1907, es nombrado Porfirio Parra, quien restaura el espíritu positivista en los procesos de formación de los estudiantes e instituye el plan de estudios de cinco años, con el propósito de que la enseñanza fuera uniforme, gratuita, laica y orientada a brindar una instrucción donde se impulsará la educación física, intelectual y moral (SEP/DGB, 2013, párr. 5).

Tres años después, en 1909, Antonio Caso busca animar nuevamente el espíritu positivista liberal que había caracterizado a la ENP con Gabino Barreda sobre todo a través de conferencias en las que se expresaba el sentido y el valor de esta filosofía. Evento académico en el que se reflejó la participación de los jóvenes preparatorianos y académicos. En ese mismo año se empezó a conformar el grupo llamado "Ateneo de la Juventud" éste estaba integrado por figuras como Antonio Caso, Alfonso Reyes, José Vasconcelos, Diego Rivera, entre otros; un

grupo que será reconocido posteriormente por su influencia y participación en la creación de nuevos horizontes intelectuales en el país.

Además del impulso académico que esto le dio a la ENP, también se vio beneficiada por los albores de la Revolución Mexicana. De ahí que para el 5 de abril de 1910, Justo Sierra y Porfirio Parra propongán el proyecto educativo para la reapertura de la Universidad Nacional (actualmente UNAM). Días después, el 27 de abril de ese mismo año, se concluyeron las sesiones donde se integró el "Proyecto Universitario", el cual sería presentado ante la Cámara de Diputados, lo que se aprobó y llevó a que: "[...] el 18 de septiembre [inicie...] su vida académica la Universidad Nacional, con una ceremonia en "El Generalito", tomando como cimiento a la Escuela Nacional Preparatoria y a la Escuela de Altos Estudios, la cual sería dirigida por Porfirio Parra y [...] como Director de la Preparatoria, [el...] Dr. Manuel Flores" (UNAM/DGENP, 1998, párr. 30). Proyecto universitario que llevó a que la ENP quedara incorporada a esta institución.

Con el movimiento de la revolucionario la ENP, al igual que todo el país, empezó a vivir tiempos difíciles, de guerra y transformación, lo que llevó a que las instituciones de educación media superior y superior se militarizaran, dadas las necesidades sociales y política que estaba viviendo el país (formar soldados para su incorporación al ejército). Así, al tomar la batuta presidencial Francisco I. Madero, en septiembre de 1911, es nombrado como director de la ENP Justo Sierra, quien poco duró en el cargo, ya que un año después muere (13 de septiembre de 1912); y en su lugar es asignado Erasmo Castellanos Quinto director interino hasta 1095. La ENP continuó abriendo sus puertas aunque con el movimiento armado y el cambio de los representantes en el poder se postulara que ya no se continuara educando bajo la lógica del positivismo de barreda.

Así, tras la caída de Díaz las expectativas de cambio en el país no se harían esperar, lo que llevó a una transición política que se pensó mejoraría las condiciones del pueblo mexicano y que la filosofía positivista que se había

articulado a favor de la dictadura de Díaz se sustituiría. Sin embargo, no fue así, el método e ideología científicista que se impartía en las instituciones educativas, sobre todo en la ENP, continuó siendo la base formativa; ya que los fundamentos que emanaban de los conocimientos científicos aportaban las “explicaciones” a la realidad social. De tal modo que el progreso y desarrollo sólo se podían alcanzar siguiendo éstos. Por lo que no se puede hablar de cambios radicales en cuanto al modelo de educativo durante este proceso de “estabilización”, pues, se continuó con el mismo enfoque.

Hasta aquí el papel de la ENP había sido un medio educativo para formar a los intelectuales bajo una visión científicista, buscando mejorar “las condiciones de vida del país”; ya que se trató de un nivel educativo que resultaba fundamental para la visión de sociedad del momento, pues sirvió para propagar entre los jóvenes y la sociedad las ideas de modernización y un modernismo⁷ del país.

1.3. Debate para el retorno de la ENP al enfoque científicista de Barreda

Con los cambios políticos, económicos y sociales que emanaban de la lucha post-revolucionaria, se empezó a ver la necesidad de modificar el plan y los programas de estudio de la ENP, cambios que se orientaron a eliminar la doctrina de Barreda, a reducir el ciclo escolar a dos años, acción que se vio respaldada por el dictador Victoriano Huerta quien nuevamente buscaba impulsar el científicismo que había caracterizado a la educación de la ENP durante el régimen de Díaz.

Un proceso que se vio acompañado por las luchas políticas que afectaban a todo el país y a la educación, en especial a la ENP. Situación que se vio acompañada de problemas económicos, pues se empezó a dejar de pagar, los salarios de los profesores y había una indefinición en sus plazas, a la vez que la mayoría de los que impartían clases no eran de tiempo completo; por lo que un gran número de

⁷ Es conveniente indicar como indica Arriarán que: “[...] hay que diferenciar modernidad, modernización y modernismo. La *modernidad* se entiende como una etapa histórica. La *modernización* como un proceso socio-económico que trata de ir construyendo la modernidad, y el *modernismo* como el proyecto cultural que trata de seguir la modernidad” (1997, p. 155).

ellos eran profesionistas que donaban parte de su tiempo para la docencia, con la finalidad de que se continuara con el proyecto educativo de la ENP, de ahí que Castrejón indique que:

La precaria situación económica de las instituciones educativas evito la posibilidad de desarrollo de un maestro permanente de educación media superior, de tiempo completo, de un auténtico profesional de ese ciclo. En parte el progreso de las ciencias, la diversificación de ellas mismas era algo que caía dentro del proyecto positivista que postulaba que habría una continua evolución de la ciencia, lo cual requería también la revisión curricular [...]. Para quienes se preocupaban por la educación representaba la pérdida de una estructura pedagógica nacional del bachillerato [...]. Ésta fue la preocupación que en los años veinte dio pábulo a que se hicieran reflexiones sobre la necesidad de reevaluar la Escuela Nacional Preparatoria y tratar de homogeneizar los distintos cursos que había en las preparatorias de aquella época (En: Latapí, 1998, p. 285).

Situación que sirvió como justificación para que en este nivel se pidiera el pago de inscripción a aquellos que desearan ingresar estudiar en esta escuela, pues ni siquiera había los suficientes recursos para mantener a las instituciones de educación básica y, mucho menos, la escuela preparatoria.

En ese momento Venustiano Carranza emprende acciones para reorganizar lo educativo, siendo una de éstas el separar la Universidad de la ENP, además de subordinar ésta “[...] a los municipios y establece[r] el pago de inscripción” (UNAM/DGENP, 1998, párr. 32). Proceso de cambio que buscaba que cada entidad federativa se responsabilizara de ofrecer su educación y el que asumiera los costos que significaba ésta. Un proceso que a la larga generaría más problemas que soluciones, ya que colocaba a todas las entidades, excepto al Distrito Federal, en posiciones de desigualdad y de incapacidad económica, al no poder sustentar los gastos que implicaba ofrecer los servicios educativos en general.

Posteriormente con la promulgación de la Constitución mexicana, el 5 de febrero de 1917, planteó un nuevo orden político y social, pues en dicho documento se establecieron los ideales de lucha que buscaban mejorar las condiciones sociales

y económicas de todos los ciudadanos del país. Orden político y social donde se expresaba el interés por reorganizar la educación. Por lo que las acciones iniciales se orientaron hacia la administración de la educación. Para ello se creó el *Departamento Universitario y de Bellas Artes* cuyo titular sería el director de la *Universidad Nacional de México*, una instancia que quedaba en lugar de la *Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes*; y cuya función administrativa se delimitaba al Distrito Federal y territorios federales, derogación de los límites y acción política que definían quienes se harían cargo de la educación. Claro ejemplo de ello es la educación media superior y superior que quedaba bajo el control y responsabilidad de los gobiernos estatales, lo que también se aplicó a la ENP, que quedó bajo la tutela y control del gobierno del Distrito Federal (UNAM, 2009, párr. 18).

Cabe mencionar que esta acción fue significativa, ya que al delegar la responsabilidad a las entidades federativas se daba inicio a la diversificación del bachillerato⁸. Hablamos de una diversidad curricular que debido a la particular normatividad y perfil de egreso, posteriormente propiciarían una inconmensurabilidad entre las instituciones que impartían el nivel, sin que se perdiera la visión positivista que caracterizaba la formación en este momento.

Así, para 1920 en la ENP se ratifica la visión formativa positiva de Barrera, tras la toma de posesión de la rectoría por parte de José Vasconcelos, quién reincorpora la ENP a la Universidad Nacional de México, retomando el plan de cinco años. Lo que se ve acompañado de la designación de Ezequiel A. Chávez como director de la ENP. Un abogado que ya tenía experiencia, pues en 1896 él ya había reorganizado la ENP, introduciendo las cátedras de psicología y ética, cambios que fueron aprobados por la *Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes*. Un personaje que además participó en la consolidación del proyecto de la *Universidad Nacional de México* ya que éste realizó por encomienda de Justo Sierra los

⁸ Se puede decir que el concepto de Bachillerato proviene del latín *baccalaureatus* término del cual deriva, además es un concepto que se empleó para llamar a todos los mozos que tenían entre 16 y 18 años, como lo hace Fernando de Rojas en *La Celestina*. En la actualidad se emplea para referir el nivel Medio Superior que se tiene que cursar después de la Educación Secundaria, para poder ingresar a la Educación Superior (Fernández, 1992, párrs. 4 ss.).

estudios necesarios que permitieran un proceso que llevara a la consolidación de esta casa de estudios. Él se dio a la tarea de conocer cómo se organizaban las universidades, asistió a la de California en Berkeley y en la *Universidad de Stanford*, en los Estados Unidos, teniendo una notoria participación al redactar en su parte medular la Ley Constitutiva de la futura *Universidad Nacional de México*, que consolidó su fundación en 1910 como institución de educación superior (El Colegio Nacional, 2007, párr. 4).

Era de suponerse que los cambios e ideales sociales que se proponían con la Revolución Mexicana, llevarían a que la educación se orientara a formar al hombre moderno. Sin embargo, estos en cuanto al plan y programas en la educación preparatoria fueron superficiales, pues se seguía privilegiando el positivismo como filosofía educativa y se continuaba con el enfoque pedagógico enciclopedista. Aunque una diferencia significativa con los cambios anteriores fue el que la educación preparatoria tuviera una formación dual: por un lado, se tenía la posibilidad de conclusión de estudios, es decir, que fungiera ésta como una educación terminal; y, por el otro, el servir como plataforma para continuar con estudios superiores “[...] ya que los primeros cuatro años los consideraban como básico para continuar en niveles de educación superior. En el último año se le daba una especialización, que les servía de propedéutico para los estudios universitarios [...]” (Hernández, 2012, párr. 17). Un tipo de formación que es considerada en la educación media superior actual y que pone el énfasis en la formación terminal técnica muy parecida a lo que ahora son algunos de los bachilleratos.

Sin embargo, y a pesar de dicho incremento y diversificación de escuelas preparatorias, la filosofía positivista se mantenía como enfoque educativo, el cual no respondía a la formación de conciencias con un sentido de responsabilidad, pues “[...] el alumnado realizaba su formación profesional sin desarrollar un sentimiento responsable. El precario aprendizaje que recibía, lo desvinculaba de la verdadera educación; asimilaba conocimientos universales sobre aspectos limitados

del saber mientras se hacían a un lado el conocimiento de la realidad nacional" (Robles. *Apud.*, Marsiske, 1982, p. 7).

Dos años después al ser nombrado Vicente Lombardo como director de la ENP, en 1922 se realiza el *Primer Congreso Nacional de Escuelas Preparatorias de la República Mexicana*, evento académico en el que se propone la inclusión de las humanidades en sus plan de estudios, de manera que:

[...] representará la idea de una preparatoria propedéutica que logrará conectarse con éxito con las escuelas superiores [...un] primer intento de homologación de objetivos y programas. [A la vez que se buscaba] establecer sistemas de equivalencias para la transferencia de una institución a otra con el concepto de revalidación (Castrejón. En: Latapí, 1998, p. 286).

Primer intento fallido por reconstruir la identidad de una educación preparatoria en la que se aceptara la impartición de la ética, la moral y las humanidades; cambios que perseguían equilibrar la formación de los estudiantes en relación con las ciencias duras. Instrucción preparatoria⁹ en la que se continuó promoviendo la formación vocacional para estudios superiores.

Luego de que Vasconcelos dejara la *Secretaría de Instrucción Pública* y se creara la *Secretaría de Educación Pública* (SEP) cuya intervención sería a nivel nacional, la propuesta educativa se orientaría a lograr la modernización y progreso del país. De ahí, su inclinación hacia la productividad y la técnica, lo que se verá materializado en los años treinta cuando el Estado mexicano promueva un tipo de educación socialista. Aunque en ese momento se dieron diversas vicisitudes entre los jóvenes y el Estado, en 1929 la *Universidad Nacional de México* adquirirá su autonomía.

Para 1933 el artículo 3ro. Constitucional era reformado y se impulsaba el que la organización del plan y programas de estudios se desarrollaran desde un enfoque socialista, pues:

⁹ "En 1920 la Escuela Nacional Preparatoria depende del departamento universitario de la UNAM, y se introduce el concepto de formación para el trabajo" (Ortiz, 1991, p. 1).

La educación que imparta el Estado será socialista y además de excluir toda doctrina religiosa, combatirá el fanatismo y los prejuicios, para lo cual la escuela organizará sus enseñanzas y actividades en forma que permita crear en la juventud un concepto racional y exacto del Universo y de la vida social [...] (Raby, 1974, p. 41).

Una disposición educativa mediante la cual el Estado legitimaba su hegemonía ante el clero y los grupos opositores, para mantener el control del país.

En ese momento la ENP no fue de gran interés, dado que no había una demanda masiva de población juvenil para ingresar a este nivel, a diferencia del alto índice poblacional de niveles de educación básica que necesitaban ser alfabetizados y cuyas generaciones posteriormente se incorporarían a este nivel. Por lo que se le dio prioridad al proceso de alfabetización en todo el país.

Para 1934, al concluir su rectoría Pedro de Alba (1929-1933); Fernando Ocaranza y el Consejo Universitario decidieron retomar el ciclo escolar de cinco años, iniciando esta propuesta organizativa de la ENP en febrero de 1935, año en que la SEP presentará una demanda ante la Suprema Corte de Justicia, dado que la UNAM había incurrido en una violación al no respetar:

[...] los ciclos escolares establecidos en el artículo tercero constitucional, [en enmienda propone la creación de] un ciclo denominado "Extensión Universitaria", conformando los primeros tres ciclos de los estudios de preparatoria [éste posteriormente] a mediados de los cuarenta se denominará "Iniciación Universitaria" [lo que dará lugar a crear] la Preparatoria 2 "Erasmus Castellanos Quinto" (UNAM/DGENP, 1998, párrs. 40-41).

Cierto es que el proceso de industrialización no esperaba, y la necesidad del pueblo mexicano por progresar tampoco, así que era necesario que el sistema educativo formara a personas que impulsaran el sistema productivo y la economía del país, situación que no se resolvía con la formación ofrecida en las preparatorias de la UNAM o las de las entidades cuya función principal era la de preparar a los estudiantes para continuar con su formación a nivel superior; además de que los constantes cambios de plan y programas de estudios no

permitían que este nivel educativo definiera su papel en los procesos de formación de recursos para el país; ya que los egresados no contaban con una formación profesional concluida. Ésta cuestión, por lo tanto, no permitía hacer frente a las expectativas de modernización que tanto se esperaban alcanzar para el desarrollo industrial y económico del país; por ello era necesario pensar en capacitar a la gente en poco tiempo pero que su trabajo fuera eficiente, efectivo y de calidad. Algo que se verá impulsado en los años treinta y cuarenta con los bachilleratos e instituciones de educación tecnológica.

1.4. El proceso de diversificación del bachillerato en México

Este proceso de modernización que se pretendía alcanzar en el país demandaban la preparación de personas que satisficieran las condiciones industriales presentes y futuras de un México en vías del “progresar”. Dado que la población juvenil se incrementaba y la formación que se ofrecía en las instituciones preparatorias no cubrían en su totalidad las necesidades emergentes. Situación que llevará a la creación de una diversidad de instituciones y de planes y programas de estudio del nivel.

Para ir resolviendo esta problemática (la demanda que se venía generando), el gobierno cardenista impulsó un cambio en la forma de concebir la educación, impulsando una visión socialista en la que se privilegiaba formar técnicos competentes para la industria naciente del país. Hecho que llevó a que en 1936 se creara el *Instituto Politécnico Nacional* (IPN), una institución que buscó no sólo proporcionar oportunidades formativas para todos los sectores sociales (en especial la menos favorecido), sino ser una vía a través de la cual se favoreciera el desarrollo industrial de la nación. Proyecto educativo que sobre todo fue impulsado por Wilfrido Massieu y Juan de Dios Bátiz, en el que se albergaba: “[...] la idea de crear una demanda propia de la institución, [en la que se tuvieran alternativas educativas y las oportunidades de acceso a una educación de calidad.

Asimismo, proporcionar a las generaciones...] instancias propedéuticas; [en las nacientes...] escuelas prevocacionales y vocacionales, equivalentes a secundaria y preparatoria [las cuales se integraron a la estructura del IPN...]” (Castrejón. En: Latapí, 1998, p. 286).

La tendencia educativa que se proponía en estos momentos se caracterizaba por tener un matiz pragmático, es decir, desarrollar una enseñanza tecnológica en la que se privilegiara el “saber hacer”, el “saber ejecutar, el saber técnico¹⁰. De ahí, que la propuesta educativa del IPN, en ese momento, era novedosa por su estructura; idea que se apoyaba en la propuesta educativa de dos escuelas la: “*Padagogium y la Realschule*”¹¹, que encajó favorablemente con los intereses formativos para la aplicación y desarrollo de la tecnología necesarios en la industria y producción (Castrejón. En: Latapí, 1998, pp. 286-287).

Una modalidad de bachillerato que se inicia con “Escuela Nacional de Comercio, la Escuela Industrial de Artes y Oficios y la Escuela de Medicina Homeopática [instituciones que impartían estudios superiores], ahora conocidas como ESCA, la ESIME y la ENMH” (IPN, 2009, párr. 2). Esto queda de manifiesto cuando Luis Enrique Erro argumenta que:

[...] “La Enseñanza de la Naciente Institución [debe...] corresponderse con las necesidades presentes y futuras del aparato Productivo”. En coherencia con ese principio, el Instituto Politécnico Nacional ha sido y seguirá siendo fiel a su misión, misma que se refleja en su lema: “La Técnica al Servicio de la Patria” (En: IPN, 2009, párr. 3).

¹⁰ Como indica Carr al recuperar la distinción que Aristóteles hace de los razonamientos: “El razonamiento técnico (instrumental, medios-fines) presupone unos fines determinados y, cumpliendo unas reglas conocida, y utiliza unos materiales y medios dados para conseguir aquellos fines” (1996, p. 29).

¹¹ Al respecto señala Castrejón que la: “[...] idea de crear una opción diferente de educación superior, orientada a los aspectos tecnológicos, se apoyó en una larga tradición alemana [...]. Una fue desarrollada por August Francke (1663-1727), [...quien dio a] conocer las escuelas elementales de la ciudad o *Burgerschule* con una escuela de gramática que él llamó *Padagogium*, en la que intentó hacer cambios estructurales—por ejemplo, usó el alemán como primera lengua y, como aún no había una literatura alemana desarrollada, las lecturas consistían en estudios de filología alemana o de historia y geografía—pero lo más radical fue el establecimiento de ejercicios o talleres, que se integraron al currículo [...]. Tiempo después, otra idea abriría el camino para el concepto moderno de escuela media. Johann Julius Hecker (1707-1768) inició en Berlín la primeras de las llamadas *Realschule* o escuela de la realidad, [escuela que...] se fundó sobre la idea de que la educación debía considerar el estudio de la realidad, concebida ésta como estructura de objetos externos y no como ideas trascendentes; de esta forma la percepción y la recepción mental darían la formación real al estudiante. [...] una vez que los resultados mostraron su eficiencia. Sobre la idea de *Padagogium* y de la *Realschule* se creó el IPN” (En: Latapí, 1998, 286-287).

La adopción de una enseñanza técnica no cambiaba la condición de continuar siguiendo el esquema original de la secundarias técnicas (prevocacionales) y preparatorias (vocacionales)¹².

Los efectos del expansionismo y diversificación de una enseñanza técnica se concretaron cuando se dio la creación de los *Institutos Tecnológicos Regionales*¹³ (instituciones que también impartirían educación superior), los cuales tenían su propia propuesta curricular. A su vez, el nivel bachillerato tecnológico empezó a experimentar una diversificación por áreas de estudio que dieron lugar a la aparición de: Tecnológicos Industriales, Tecnológicos Agropecuarios, Tecnológicos de Ciencias del Mar; conjunto de instituciones que generaron sus propias escuelas tecnológicas cuya orientación educativa se basaba en el conocimiento técnico del campo de estudio que le era propio (el agropecuario, el industrial o el marino) (Castrejon. En: Latapí, 1998, p. 287).

Con esta diversificación educativa en torno a vertientes formativas que aludían, por un lado, a una enseñanza no técnica (secundaria y preparatorias generales); y, por el otro, a una enseñanza técnica (secundaria-prevocacional y preparatoria-vocacional), se propició una multiplicidad de *curricula*.

Así, en los años cuarenta se dio un claro impulso a la educación técnica secundaria, preparatoria y superior, sobre todo a través del IPN; mientras que en el caso de la educación preparatoria de la UNAM, el plan de estudios que se seguía desarrollando era bajo una visión formativa que proveía a los estudiantes de conocimientos de diferentes áreas y disciplinas con carácter enciclopédico fundamentado en las ciencias naturales, lo que "favorecía el ordenamiento" de los conocimientos (Hernández, 2012, párr. 23). Una educación en la que se

¹² Las escuelas vocacionales son aquellas escuelas equivalentes a la preparatoria, "[...] surgen como una alternativa educativa en el nivel medio superior [además de ofrecer...] a los estudiantes la posibilidad de continuar sus estudios superiores en el IPN con pase automático" (Neyra, 2010, p. 66).

¹³ Cabe mencionar que en 1948 se fundaron los primeros Institutos Tecnológicos: "[...] en Durango y Chihuahua [en 1951 el de y en...] Saltillo y Ciudad Madero [en 1954, ya para...] 1959, los Institutos Tecnológicos son desincorporados del Instituto Politécnico Nacional, para depender, por medio de la Dirección General de Enseñanzas Tecnológicas Industriales y Comerciales, directamente de la Secretaría de Educación Pública" (SEP/SNIT, 2013, párr. 1).

proporcionaban los referentes para posteriormente elegir la carrera a cursar en la universidad (medicina, biología, física, química, geografía, etcétera).

Los cambios efectuados en el plan y programas de estudios de la preparatoria de la UNAM, hasta esa fecha seguían fundamentándose en las ciencias naturales promoviéndose una educación intelectual basada en el conocimiento disciplinario. Asimismo, la demanda estudiantil hacia la ENP se incrementaba lo que propició la creación de más planteles en el DF durante los años cincuenta, se dio la apertura de la: *Preparatoria 2 "Erasmus Castellanos Quinto"*, *Preparatoria 3 "Justo Sierra"*, *Preparatoria 4 "Vidal Castañeda y Nájera"*, *Preparatoria 5 "José Vasconcelos"*, *Preparatoria 6 "Antonio Caso"*, *Preparatoria 7 "Ezequiel A. Chávez"*, *Preparatoria 8 "Miguel E. Shulz"* y *Preparatoria 9 "Pedro de Alba"*.

Un proceso de ampliación y diversificación del nivel bachillerato¹⁴ que se vio acompañado, en 1948, con la creación de la *Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Enseñanza Superior* (ANUIES) cuya influencia será fundamental para la organización del nivel, al definir la función del bachillerato dentro del proceso de formación de los futuros profesionales y técnicos, al caracterizar el plan de estudios, al precisar el perfil de egreso. Sobre todo por la influencia formativa que tenía el nivel en las generaciones que ingresaban a la educación superior.

Poco tiempo después en la década de los sesentas, siendo rector de la UNAM Ignacio Chávez, se logra consolidar el sistema de preparatorias de esta institución, al ser aprobado su plan de estudios. Lo que implicó establecer: que el plan de estudios tuviera una duración de tres años, en vez de los dos en que antes se concluía; y, la reestructuración de los programas de estudios de las asignaturas bajo una visión humanista por sobre una formación disciplinaria que promovía las

¹⁴ Desde el enfoque hermenéutica analógica la diversificación institucional como la de su plan y programas de estudios, da cuenta del equivocismo en el que se ubicaba la EMS, un relativismo que se fue complejizando a lo largo del tiempo y que hoy en día nos lleva a tener más de 22 tipos de instituciones, con más de 50 planes de estudio (ca.) y que en el caso del Estado de México son 19 tipos de instituciones, con más de 30 planes de estudio (ca.). Algo que no ha sido tomado en cuenta y que complejiza su comprensión y su organización.

ciencias naturales. El argumento que tomó como fundamento Ignacio Chávez para impulsar estos cambios, fue que a la preparatoria no se puede concebir como una ampliación de la educación secundaria, sino el de ser un nivel de formación de corte teórico y para la adquisición de una cultural general que debía proporcionar valores, consciencia cívica y una preparación para continuar con una carrera profesional.

Concepción de la educación preparatoria que orientó el tipo de formación y características educativas que se seguirían en las escuelas preparatorias de la UNAM; lo que sirvió como fundamento de los bachilleratos de las universidades de los estados.

Posteriormente en los siguientes años de 1966 a 1976 la apertura de nuevas instituciones con distintos fines educativos continúa acentuando la diversidad institucional y la diversificación en tanto planes y programas de estudio. Se empezaba a dar una variedad que sin embargo resultaba deficiente al no cubrir la totalidad de la demanda estudiantil ni las necesidades y expectativas sociales (generar mano de obra calificada y competente para su incorporación a la educación superior). Hechos que llevó a que en la UNAM se planteara la necesidad de crear un sistema de bachillerato distinto, con una orientación a impartir otra modalidad y bajo una visión distinta, así para el 26 de enero 1971 inician con algunos planteles (Azcapotzalco, Naucalpan, Vallejo) del *Colegio de Ciencia y Humanidades (CCH)*, Para ello:

[...] el Consejo Universitario aprobó por unanimidad la creación del Colegio de Ciencias y Humanidades, [...] proyecto presentado por la Rectoría de la Universidad Nacional Autónoma de México y por las Comisiones del Trabajo Docente y de Reglamentos del propio Consejo. [Una propuesta que...] a nivel de bachillerato es un sistema educativo, de enseñanza media superior, equivalente en todo a la ENP (Colegio de Bachilleres, 1981, pp. 171-172).

Se trata de un proyecto educativo que ofrecía a los jóvenes una educación distinta a la que se daba en las ENP y que rompía con el esquema “enciclopédico” que caracterizaban a éstas; ya que se introducía un enfoque en el que los alumnos

tenían que “aprender a aprender” y no sólo memorizar la información para poder repetirla (SEP/DGB, 2013, párrs. 7-8). De ahí, que su objetivo era:

A) Ser un órgano de cambio e innovación en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM); B) [Ser una modalidad que preparara a los...] estudiantes para cursar estudios que vinculen las humanidades, las ciencias, las técnicas, a nivel de bachillerato, de licenciatura, de maestría y de doctorado (Colegio de Bachilleres, 1981, pp. 172).

Propuesta educativa que su plan de estudios se contemplaba:

[...] la contribución polivalente del estudiante, capacitándolo mejor para seguir distintas alternativas: estudios profesionales, investigación o inclusive su incorporación más rápida al mercado de trabajo, en salidas laterales que son indispensables en un país moderno. [En correspondencia con estas consideraciones...] se ha pensado que la formación del estudiante de bachillerato en algunas disciplinas fundamentales—el método científico-experimental, el método social, las matemáticas y el español—le proporcionarán una educación básica que le permitirán aprovechar las alternativas profesionales o académicas clásicas y modernas [...] esta iniciativa contempla la posibilidad de que el ciclo de bachillerato constituya [...] un ciclo de aprendizaje en que se combinen el estudio en las aulas y en el laboratorio con el adiestramiento en el taller y en los centros de trabajo. [Se trataba de una...] síntesis de actividades propiamente académicas con un aprendizaje práctico [...] atendiendo particularmente al carácter interdisciplinario de las enseñanza.

[De ahí, que el estudiante al cursar esta propuesta formativa reflejaría el...] dominio básico de las matemáticas del método experimental, del análisis histórico-social, su capacidad y hábito de lectura de libros clásicos y modernos, su conocimiento del lenguaje para la redacción de escritos y ensayos, su capacidad de informarse y documentarse para la elaboración de trabajos y de organizar el material en ficheros, notas, cuadros, así como posibilidades leer y traducir un idioma extranjero, en particular el inglés o el francés, le permitirán con probabilidades de éxito, seguir las carreras existentes o las interdisciplinarias que se creen, pues se buscará que al final de su formación **sepa aprender, sepa informarse y estudiar** sobre materias que aun ignora, recurriendo para ello a los libros, enciclopedias, periódicos, revistas, cursos extraordinarios que siga fuera de programa, sin pretender que la Unidad de una cultura enciclopédica, sino los métodos y técnicas necesarios y el hábito de aplicarlos a problemas concretos y de adquirir nuevos conocimientos. [El...] estudiante estará capacitado igualmente para desempeñar trabajos y puestos en la producción y los servicios por su capacidad de decisión, innovación, estudio y por la formación de la personalidad que implica el plan académico, pudiendo complementar su cultura con otra **técnica y aplicada**, ya sea **mientras** sigue los cursos académicos del plan, ya una vez terminado el mismo (Gaceta UNAM, 1971, pp. 3-4).

Dos años después, el 26 de septiembre de 1973, por decreto presidencial se crea *El Colegio de Bachilleres* (CB), institución pública descentralizada del Estado. Su objetivo educativo se orientó a ofrecer estudios en dos modalidades: escolarizada y no escolarizada, con la posibilidad de que fuera terminal o propedéutica, una:

Institución oficial creada cuya función [era...] la de proporcionar educación en el ciclo de bachillerato a los egresados de secundaria, prepararlos para continuar estudios en las instituciones de enseñanza superior y capacitarlos para que [pudieran...] incorporarse en actividades socialmente productivas [a través de...] modernos planes y programas de estudios [...] con el fin de que sus alumnos logren una adecuada formación integral (Colegio de Bachilleres 1981, p. 181).

Se trata de una institución educativa del gobierno federal que inició su función educativa con la apertura de cinco planteles para luego incrementar su número a 11 entre los años de 1977 y 1978, a 17 para 1979 y a 20 para 1985, debido a la creciente demanda estudiantil. En lo que respecta al sistema abierto inició sus actividades académicas en 1976 en sus cinco planteles. Una modalidad que como opción educativa resultaba ser un medio por el cual los estudiantes tenían la posibilidad de iniciar o retomar sus estudios de bachillerato si no los habían concluido en un sistema escolarizado.

Variedad de instituciones y sistemas de bachillerato que poco a poco se fue acrecentando más, pero que seguía siendo insuficiente dada la creciente demanda de población juvenil que egresaba de Educación Secundaria. Ésta llegó a ser estimada entre 1976-1977 era de "[...] 2 143 000 estudiantes, es decir, unos 900 mil más que al iniciarse el sexenio [la cual era de 1 192 153]. La importancia del nivel se elevó considerablemente, pues ahora 13 de cada 100 alumnos del sistema nacional estaban inscritos en secundaria" (Fuentes, 1978, p.93).

De hecho dos años antes, en 1971, la ANUIES celebraría una reunión en Villahermosa Tabasco, donde se propuso que todo bachillerato debía durar tres años y que tenían que ser tanto propedéuticos como terminales. Lo que quedó establecido como un Acuerdo que se ve ratificado en 1972, durante la XIV

Asamblea General Ordinaria de Tepic Nayarit, donde se señaló que el número de créditos de este nivel debería ser como mínimo 180 y como máximo 300¹⁵; esto con la finalidad de que se posibilitara que los estudiantes egresados de cualquier tipo de bachillerato y de cualquier entidad pudieran integrarse a las diferentes modalidades de Educación Superior. Para ello, era necesario que en los Estados se crearan comisiones integradas por académicos de las instituciones de educación Media Superior y Superior para que éstos dieran seguimiento a los Acuerdos tomados, que respondían a tres finalidades:

1. [Ser...] formativo, entendiendo por formación el desarrollo de las habilidades y actitudes que caracterizan al pensamiento racional: objetividad, rigor analítico, capacidad crítica, claridad expresiva. Una formación de esta naturaleza hará posible que el estudiante asuma una acción responsable, lúcida y solidaria como miembro de una comunidad.
2. [Capacitar...] para el ejercicio de los métodos y el uso de la información básica de las ciencias de la naturaleza y la cultura.
3. [Permitir...] el dominio de las técnicas y destrezas de una actividad especializada y económicamente productiva (Fuentes, 1972, p. 2).

Finalidades que orientaban a desarrollar la formación de sujetos responsables y productivos, cuya influencia educativa le permite apropiarse y transformar la realidad tanto teórica como prácticamente. Teniendo como objetivos:

1. Promover el aprendizaje de las estructuras lógicas del pensamiento científico, para que el estudiante desarrolle la capacidad de valorar y criticar contenidos informativos, descubrir y plantear problemas de ciencia, imaginar y proponer soluciones y aplicar procedimientos de verificación científica.
2. Desarrollar la capacidad de informarse y utilizar el material escrito en forma eficiente.
3. Desarrollar la capacidad para comunicarse en forma oral y escrita con claridad y precisión.
4. Lograr que e] (*sic.*) estudiante utilice las técnicas del estudio individual y en grupo, como instrumento para un aprendizaje independiente y continuo.
5. Proporcionar un conocimiento básico del razonamiento y el lenguaje de la matemática, de tal manera que el estudiante pueda utilizarlos en la representación y solución de problemas reales.
6. Proporcionar los elementos del método experimental y el contenido esencial de las ciencias naturales, de tal manera que el aprendizaje se realice en forma interdisciplinaria y la adquisición de información sea siempre un ejercicio del método científico.
7. Proporcionar los elementos básicos del método y el contenido de las ciencias histórico-sociales en forma interdisciplinaria, de tal manera que el estudiante pueda percibir la interdependencia y unidad de los fenómenos de la sociedad, procurando

¹⁵ En esta época se asignaban 2 créditos a las horas teóricas y 1 crédito a las horas prácticas.

que el aprendizaje de los conceptos teóricos se integre con el análisis de realidades cercanas al estudiante.

8. Poner al estudiante en contacto con el modo de razonamiento filosófico, y presentar los productos de la filosofía como resultado de la relación entre el filósofo y los problemas que su tiempo y su sociedad le plantean.
9. Promover en el estudiante el aprecio y la capacidad de análisis respecto a la creación literaria y la producción de otros campos de las artes (Fuentes, 1972, p. 1).

Conjunto de propuestas que se orientaban a organizar el bachillerato manteniendo cierta homogeneidad al proponer aspectos metodológicos, curriculares (plan y programas de estudios), de evaluación y de enseñanza-aprendizaje. De manera que con ello se lograra la construcción de vínculos comunicativos y formativos entre los *curriculum* de todas las instituciones. Una propuesta con expectativas profundas que se cumplió y materializó a través de la propuesta de estructuración de un plan de estudios que se dividió en tres áreas (actividades escolares, prácticas y capacitación para el trabajo productivo y actividades paraescolares) la cuales confluyen entre sí e implican lo siguiente:

- Área de actividades escolares. Corresponde a este sector el conjunto de labores académicas típicas: la exposición, la discusión en grupo, el seminario, el trabajo de laboratorio y biblioteca, el estudio personal y de grupo, etc.
- Área de prácticas y capacitación para el trabajo productivo. Comprende una serie de posibilidades de adiestramiento con finalidades ocupacionales, que en todos los casos se relacionaran con las actividades académicas y que serán el campo de ejercicio de los contenidos de carácter teórico obtenidos por medios escolares.
- Área de actividades paraescolares. Estas actividades están destinadas a satisfacer intereses individuales de los estudiantes en campos que no están cubiertos por el área escolar, tales como la practica en los diversos terrenos de las artes, la ampliación de la información en grupos de estudio, la elaboración de publicaciones, el ejercicio de los deportes u otras actividades de tipo recreativo, etc. Estas actividades serán desarrolladas libremente por los alumnos y no estarán sujetas a evaluación ni acreditación formal, pero será obligación de cada escuela proporcionar los medios materiales y los recursos organizativos necesarios para que sean realizadas (Fuentes, 1972, pp. 3-4).

Plan de estudios que se interconectaba entre sí y definía un espectro formativo del nivel en el que los jóvenes no sólo se formarán y adquirirán conocimientos científicos, sino además tendrán una base cognitiva de las ciencias humanas. Una educación que marca una apertura intelectual que tenía un sentido propedéutico para la educación superior o terminal para insertarse al campo laboral, en el caso

de que los estudiantes se vieran en la necesidad de trabajar sin tener estudios a nivel superior.

La noción de formación para el trabajo comenzaba a tomar impulso y sentido en la educación preparatoria, sobre todo porque se iniciaba el enfoque educativo por competencia. Un concepto que tiene su origen en:

[...] el ámbito económico, específicamente en el mundo del trabajo, y sus requerimientos se proyectaran al ámbito educativo. Las tareas solicitadas con el nuevo modo de producción del actual capitalismo post industrial, generan la creación de las competencias laborales, bajo el establecimiento de normas específicas, canalizadas a los procesos de producción y de servicio [...] (Villalobos, 2010, p. 26).

Concepto que poco a poco fue incorporado en el ámbito educativo especialmente en países como: Alemania, Francia, Inglaterra, Italia, Estados Unidos, Canadá, Australia, Nueva Zelanda y Japón; para que a través de los organismos internacionales se instituyera en los países subdesarrollados (caso ejemplar el de México) y que de manera extraordinaria será retomada en la propuesta educativa del *Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica* (CONALEP).

Una concepción educativa por competencias que, sobre todo, fue y es impulsada por la *Organización Internacional para la Educación, la Ciencia y la Cultura* (UNESCO por sus siglas en inglés) y que tendrá una gran influencia en la mayoría de los bachilleratos de nuestro país. Pues, se trataba de promover cambios enfocados a la función social que debía fungir la educación ya que tras los movimientos sociales estudiantiles (París-Francia mayo de 1968, el cual repercutió en China, para luego suscitarse en México el 2 de octubre de 1968) y los cambios sociales científicos y tecnológicos que se estaban desarrollando en el mundo (Villalobos, 2010, pp. 28-29). Se marcaban las desigualdades de acceso a la educación, el índice de analfabetismo incrementaba, la vinculación escuela con el ámbito profesional y laboral era cada vez más emergente, y la calidad educativa que se ofrecía parecía no poder erradicar estas situaciones. Esto tomó mayor

sentido al ser publicado el informe *Aprender a Aprender, Aprender a Ser y Aprender Hacer*. Pues con esta idea de una educación permanente se pretendía:

[...] crear un marco integrador, tanto de la educación formal como informal, para lograr un máximo desarrollo en todos los ámbitos y etapas de la vida de las personas, desde la infancia hasta la vejez. Su principio era el desarrollo personal y el progreso social. [Es decir, se...] buscaba la expansión de los procesos de aprendizaje, a través del tiempo y la innovación, para encontrar alternativas metodológicas y articular contenidos de enseñanza que relacionaran la Educación Básica con la profesional y el trabajo (Villalobos, 2010, pp. 29-30).

Esta última triada que menciona Villalobos sobre las metodologías y la articulación de los contenidos de enseñanza básica con la profesional y el trabajo ya no se disociaría y se establecería como un eje imbricado con la educación, pues se buscaba y se busca que los sujetos que egresan de este nivel sean competentes y se desempeñen con calidad en el ámbito laboral. De ahí, que poco a poco se fuera “[...] transformado [...] el modelo de Educación Permanente en Capacitación para el Trabajo, convirtiéndose más tarde en lo que hoy se conoce como Educación Basada en Competencias (2010, p. 30).

De este modo, el modelo de educación permanente en capacitación y para el trabajo o educación basada en competencias tomó en nuestro país un significado relevante a partir de la década de los 70, quedando plenamente introducido y reconocido a partir de los 90, en la mayoría de los niveles educativos del país. Pues ya no sólo se trataba de impulsar la enseñanza técnica, sino que también para el trabajo; es decir, que los egresados de todas las instituciones fueran competentes al tener que desempeñar su trabajo. Precepto educativo que en el caso del bachillerato, como ya se mencionó, tiene lugar con la creación del CONALEP en 1978; una institución en la que la educación estaba y está basada en el enfoque por competencias (enfoque que posteriormente se introducirá en toda la Educación Básica y en un gran número de instituciones del nivel Medio Superior de manera oficial).

En el CONALEP se ofrecía: “[Una...] formación [profesional técnica a los...] egresados de secundaria [...] de manera que atendiera la demanda de técnicos en el país (a nivel local, regional y nacional). Una institución que más tarde...] en 1993 por decreto se reformó para abrir las expectativas en materia de capacitación laboral, vinculación intersectorial, apoyo comunitario y asesoría y asistencia tecnológicas a las empresas” (SEP/CONALEP, *n.d.*, párr. 1). Así, los CONALEP se constituyeron en el proyecto “[...] piloto de educación técnica financiado por el Banco Mundial con la finalidad de poner en marcha este modelo educativo [...]” (Villalobos, 2010, p. 40). Una institución que para 1994 adoptará el esquema de *Educación Basada en Normas de Competencia* (EBNC) y que con el surgimiento del *Proyecto de Modernización de la Educación Técnica y la Capacitación* (PMETYC).

Un proyecto diseñado para las instituciones del Subsistema de Educación Tecnológica de la *Secretaría de Educación Pública* (SEP) y la *Secretaría del Trabajo y Previsión Social* (STPS) cuya función se orientó al establecer los estándares (habilidades y conocimientos) que debían tener los jóvenes a la hora de su inserción al ámbito laboral. Para ello, en 1995 se crea el *Consejo de Normalización y Certificación de Competencia Laboral* (CONOCER)¹⁶, el que fue de “gran ayuda” para:

[Orientar...] a las instituciones dedicadas a la capacitación para el trabajo en la preparación técnica de los jóvenes que se incorporarían al mercado laboral, lo mismo que a las empresas para diseñar, programar, realizar y evaluar programas de capacitación en el trabajo, orientados a desarrollar las competencias laborales de sus trabajadores (Villalobos, 2010, p. 41).

Se trataba de garantizar a través de la formación por competencias que se certificara a los jóvenes para cubrir las exigencias del sector laboral de manera eficaz y eficiente. Idea y proyecto de formación que al ser introducida al ámbito

¹⁶ “El CONOCER es una entidad paraestatal sectorizada en la SEP, con un órgano de gobierno que incluye representantes de los trabajadores, los empresarios y el gobierno. Promueve la transformación estratégica del capital humano de México para la competitividad [otorgando...] certificados con validez nacional y oficial, para reconocer los conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes de las personas, adquiridas en su trabajo y a lo largo de su vida” (SEP/CONOCER, 2010, párr. 1).

educativo llevó a cuestionar si la infraestructura; los recursos; la calidad educativa; la evaluación (estandarizada del aprendizaje y de los procesos selectivos); los procesos de certificación profesional, capacitación y actualización; y la profesionalización en competencias; como la vía para lograr el desarrollo del país. Crítica que implicaba poner en jaque al Sistema Educativo Mexicano, dado que a la par de formar sujetos competentes se buscaba poner éste en equivalencia con el de otros países con mayor nivel de desarrollo.

Se trata de un proceso que estaba vinculado con la participación de México en la *Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos* (OCDE), organización a la que México se incorporó desde hace 19 años:

[...] con el firme propósito de convertirse en una economía de primer mundo y dejar atrás los problemas financieros que el país acarreaba desde la década de los 80's y que no terminaron –como se esperaba– en la década posterior. A lo largo de estas casi dos décadas de reunirse con representantes de países desarrollados y de asistir a múltiples encuentros sobre diferentes problemáticas, la situación en México no es la mejor de los 34 países miembros del organismo, incluso ha quedado en los últimos lugares en cuanto a desarrollo, educación y bienestar infantil, entre otros.[...] En su búsqueda del primer mundo, México ha quedado mal parado ante los demás miembros de la OCDE con cifras alarmantes que parecen no mejorar a lo largo del tiempo. [...] Hace 19 años, México se convirtió en el miembro de la OCDE. El "Decreto de promulgación de la Declaración del Gobierno de los Estados Unidos Mexicanos sobre la aceptación de sus obligaciones como miembro de la Organización de Cooperación y Desarrollo Económicos" fue publicado en el Diario Oficial de la Federación el 5 de julio de 1994. Se pensaba que una vez que México ingresara al "Club de los ricos" su condición tendería a mejorar; sin embargo, a lo largo de los años se ha mantenido en los últimos lugares de los distintos índices de desarrollo [...]. Por otro lado, en México la inversión pública en educación supera la media, pero el gasto por alumno está entre los más bajos de las naciones que integran la OCDE. La diferencia entre los salarios que se pagan a maestros con respecto al sueldo destinado a otro personal es la más alta de todos los países, con 68 puntos de diferencia [...]. También en septiembre pasado se reveló que la inversión en ciencia y tecnología registró un promedio de apenas 0.43 por ciento anual como proporción del producto interno bruto (PIB), según datos del sexto Informe de gobierno del entonces Presidente Felipe Calderón. La cifra es muy lejana a lo recomendado como mínimo internacional y demasiado distante de lo que destinan otros países integrantes de la OCDE, como Estados Unidos que destinó 2.90 por ciento del PIB; Canadá, con el 1.74 por ciento; Alemania, 2.82; España, 1.39; Japón, 3.26; Italia, 1.26, y Francia con 2.25 por ciento del PIB. Cifras oficiales indican que los recursos que México destina a investigación científica y desarrollo experimental fueron casi nulos durante el pasado sexenio calderoniano. En 2006 fue de apenas 0.38 por ciento del PIB; en 2007, 0.37;

en 2008, 0.41; en 2009, 0.44; en 2010, 0.48, y en 2011, 0.46 por ciento [...] (Sinembargo.mx, 2013, párrs. 1ss.).

Así, la intención de mejorar la educación y satisfacer la creciente demanda estudiantil, del sector laboral y social del país amplió el abanico de opciones educativas, curriculares formativas-académicas de bachillerato. Ahora ya no sólo eran las vocacionales del IPN, las escuelas preparatorias de la UNAM y las preparatorias estatales sobre las que recaía la formación de las generaciones de jóvenes. Situación que propició la preocupación sobre las condiciones y posibilidades de movilidad estudiantil entre esta diversidad de instituciones, de los *curriculum* y de perfiles de egreso. Lo que llevó a que se emprendiera un proceso de reestructuración del bachillerato en México a modo de resolver dicha problemática y mínimos de homogeneidad. Condiciones que fueron analizadas durante el *Congreso Nacional de Bachillerato*, realizado en Cocoyoc Morelos en 1982, y en el que se buscó precisar las finalidades, objetivos del bachillerato a nivel nacional y las posibilidades de establecer un tronco común para todos los planes de estudio del nivel bachillerato a nivel nacional, una búsqueda por lograr una cierta unificación académica.

Tronco común con el que se buscó evitar la “dispersión” que prevalecía en el nivel, es decir, se trató de establecer un eje que englobara un común denominador en los *curriculum*, para que a través de ello se posibilitara la movilidad académica, pero manteniendo la identidad formativa de los distintos tipos de bachillerato. Lo que significaba: reducir el número de currículos, tener una mejor organización y entendimiento sobre el nivel educativo medio superior. Algo que en realidad no se ha podido lograr dadas las condiciones institucionales y enfoques educativos que dan fundamento a la oferta de bachillerato en el país¹⁷.

Los resultados de esta reunión fueron publicados en el *Diario Oficial de la Federación* en el Acuerdo No. 71 del 28 de mayo de 1982, quedando claro que

¹⁷ “[...] hoy en día se reconoce que operaban más de 300 diseños curriculares antes del 2008 en todo el país, algo que resultaba complejo y que en la intención de definir un tronco común se redujo al seguimiento de 20 diseños curriculares a seguir, situación que se logró con la RIEMS” (Hernández, 2012, párr. 34). Para Castrejón, la unificación es un tema sobre el que es necesario reflexionar y cuestionarse. (n.d., párr. 12).

éste tenía alcances más allá del bachillerato a nivel nacional, pues impactaba en todo el Sistema Educativo Nacional. Para ello, la:

SEP expide el acuerdo No. 91, en el cual se autoriza el plan de estudios del Bachillerato Internacional. [Lo que lleva a que en 1984 quede establecido...] el convenio de creación del Bachillerato Semiescolarizado entre la Dirección General de Educación Indígena y la Unidad de Educación Media Superior, a fin de instrumentar los estudios de bachillerato en las regiones indígenas. De tal modo que los acuerdos abarquen y beneficien a todos (SEP/DGB, 2013, párr. 11).

Ya para 1989 los cambios sociales serían un factor de tensión debido a la demanda creciente por crear instituciones de bachillerato y promover una educación de "calidad"¹⁸. De manera que las políticas y reformas educativas plasmadas en el *Programa de Modernización de la Educación 1989-1994* referían los lineamientos para mejorar la calidad y los servicios de todo el *Sistema Educativo Nacional*. De ahí, que:

Las políticas del *Programa de Modernización de la Educación 1989-1994* aplicaban las ideas generales sobre modernización al terreno educativo en nueve capítulos, relativos a la educación básica, la formación de docentes, la educación de adultos, la capacitación para el trabajo, la educación media superior; la educación superior, el postgrado y la investigación; los sistemas abiertos, la evaluación, y los inmuebles educativos (Martínez, 2001, párr. 20).

Programa de Modernización¹⁹ que en un contexto de supuesto "auge" económico capitalista-neoliberal y globalizador representaba un plus para el impulso y desarrollo de la educación de nuestro país. Aunque las acciones propuestas en éste fueron desiguales, ya que no se atendió de la misma manera las necesidades que tenían todos los niveles educativos en particular el de EMS. Pues, éste por el

¹⁸ Hablar de calidad educativa es un tema complejo al respecto indica Inés Agueron que: "La educación es un "sistema complejo", es decir, un sistema en el cual, en la totalidad o la unidad, existe la diversidad, por lo que la unidad o totalidad es la síntesis de múltiples determinaciones. Un sistema complejo se caracteriza porque contiene múltiples subsistemas fuertemente conectados [y...] existe porque fuerzas contrapuestas determinan un equilibrio de sus estructuras y de las formas de existir de estas estructuras [por lo que cuando se da la...] transformación es la ruptura de este equilibrio o armonía. [De ahí que los...] varios ejes subyacentes funcionan como organizadores de la estructura básica de la educación y determinan aspectos específicos de su organización, tanto a nivel del sistema educativo general como a las formas de organización de los estamentos intermedios –supervisión, dirección–, y a las características de las escuelas, o de los diferentes servicios que se presten. En realidad, lo que pasa es que hay consistencia entre el proyecto político general vigente en la sociedad, y el proyecto educativo que opera. Es este ajuste, lo que define la existencia de 'calidad' [...]" (1993, párr. 27).

¹⁹ Según Berman hay que entender por modernidad: "como una etapa histórica; la modernización, como un proceso socioeconómico que trata de ir construyendo la modernidad, y el modernismo como el proyecto cultural que intenta seguir a la modernidad. Así, la modernidad se puede definir como el conjunto de la experiencia vital (la experiencia del tiempo y el espacio, de uno mismo y de los demás), compartida hoy por hombre y mujeres de todo el mundo" (*Apud.*, Arriarán, 2011, p. 38).

momento no representaba urgencia como lo requería el de Educación Básica; donde sus generaciones luego ingresarían al bachillerato situación que *a posteriori* se tornaría en un problema para éste.

Así, la postergación y falta de acciones que impulsarán la EMS no fueron las suficientes para disipar la incertidumbre del papel de esta educación. De igual manera tampoco se definió la forma de su vinculación con los estudios superiores al estar ya presentando deficiencias formativas en los jóvenes al incursionar en dicho proceso formativo profesional. Aunado a ello se manifestaba la poca cobertura de las universidades para atender a la población que egresaba del bachillerato.

Ya para marzo de 1990 los eventos efectuados a nivel internacional en los que participó México provocó la implementación y el surgimiento de políticas y reformas en el ámbito educativo; las cuales aunque no se centraban directamente en el bachillerato si provocaron que se mirara éste como un nivel educativo al que era necesario impulsar debido a la población en vías de integrarse al sector productivo. Así, al participar nuestro país en la *Conferencia Mundial sobre la Educación para Todos. Satisfacción de las Necesidades Básicas de Aprendizaje* en Jomtien Tailandia, se asumió el Acuerdo de reducir a nivel masivo el “analfabetismo”, problemática que seguía existiendo a nivel mundial; a la vez que se comprometió a garantizar el derecho para que todos recibieran educación, es decir, hacer accesible la Educación Básica, compromiso adquirido cuando se aprobó la *Declaración Mundial sobre la Educación para Todos* donde se indica que:

[...] se insta a los países a que realizaran mayores esfuerzos para atender las necesidades básicas de aprendizaje de todos. El Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje definió metas y estrategias a fin de satisfacer esas necesidades en el año 2000. Entre las metas cabe mencionar: –universalizar el acceso al aprendizaje; –fomento de la equidad; –prestar atención prioritaria a los resultados del aprendizaje; –ampliación de los medios y el alcance de la educación básica; –mejora del entorno del aprendizaje; y –fortalecer la concentración de alianzas para el año 2000 (UNESCO, 1990, párr. 2).

De manera que durante el sexenio de Carlos Salinas de Gortari la atención y las medidas prioritarias para mejorar la Educación Básica en México, se orientaron a favorecer la alfabetización, la permanencia y la conclusión de los estudios de todos los niños del país. Condición educativa que prospectivamente se reflejaría cuando los estudiantes ingresaran a este nivel. Sin embargo, estas metas no fueron alcanzadas, debido a las condiciones de desigualdad (economía, población, educación, infraestructura, políticas, etcétera) del país y de los otros que participaban.

Aunque con esta propuesta no se obtuvieron los resultados propuestos, más tarde es retomada y tendrá un sentido transcendental con el *Acuerdo de Dakar*, el cual es promovido por la UNESCO y firmado en abril de 2000. Un acuerdo en el que se instituye la educación para todos y a lo largo de la vida, con fundamento en los llamados cuatro pilares de la educación: *Aprender a Conocer (aprender a aprender)*, *Aprender a Ser*, *Aprender a Hacer* y *Aprender a Convivir*. Preceptos educativos a los cuales se les vinculó con el enfoque basado en competencias y cuya introducción empieza a causar críticas. Pues desde que se introdujo en el ámbito educativo ha sido centro de debates así como de confusión y desconocimiento para desarrollarlas y evaluarlas, situación que hasta la fecha no se ha podido resolver, pues como indica Díaz Barriga:

[...] La carencia de una necesaria vinculación teoría-técnica lleva a que la generalización de la técnica en el mejor de los casos lleve a una especie de aplicación minuciosa con desconocimiento de los fundamentos conceptuales que permitan generar las adaptaciones que reclama la realidad. En otros casos, como probablemente en la aplicación del enfoque por competencias, tal vez esta ausencia de una dimensión conceptual sea la causante de la generación errática de procesos técnicos.

Éste es el caso del empleo del enfoque de las competencias en la educación. Si una certeza existe en este momento es que no existe claridad en cómo tal enfoque se puede aplicar en la educación básica o en la educación superior. Sin embargo cada vez más se recurre a su empleo, esto es a su declaración para la educación, lo que ocasiona que en ocasiones lo que se denomina un enfoque por competencias no se materialice en alguna acción específica. Hoy es el enfoque por competencias, como ayer fue la matemática por conjuntos, el empleo del cognoscitivismo en la educación, o la aplicación de un modelo flexible. La ausencia de la reflexión es una constante en todo ello [...] (2006, p. 17).

Planteamiento que toma mayor sentido para este siglo, pues se reconoce que los bachilleratos son un sector potencial y altamente productivo al que se tiene que formar competentemente (idea que corresponde a una propuesta curricular basada en un enfoque por competencias²⁰). En este sentido la influencia que ejercerán los organismos como la UNESCO, *Fondo Monetario Internacional* (FMI), BM, *Banco Interamericano de Desarrollo* (BID) (estos últimos organismos económicos internacionales) incidirán sobre los cambios y decisiones en materia educativa (política, económica) de nuestro país.

De ahí que entre las acciones de modernización que se dieron fue reformar el artículo 3ro. Constitucional, la promulgación de la *Ley General de Educación* y el proceso de federalización educativa efectuado el 18 de mayo de 1992, tras la firma del *Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica* (ANMEB) acciones drásticas que buscaban mejorar el sistema educativo. Además, en el artículo 37 de la *Ley General de Educación* se establece que:

La educación de tipo básico está compuesta por el nivel preescolar, el de primaria y el de secundaria [...]. El tipo medio-superior comprende el nivel de bachillerato, los demás niveles equivalentes a éste, así como la educación profesional que no requiere bachillerato o sus equivalentes (Diario Oficial de la Federación, 1993, p. 18).

Un proceso de transferencia administrativa y de infraestructura que se ve reflejado en el artículo 2 transitorio de esta misma ley, donde se indica la responsabilidad que deben asumir las entidades al tener que fortalecer la estructura del medio superior, ya que:

Para dar cabal cumplimiento a lo dispuesto en el [este...] Decreto, las autoridades educativas federal, estatales y municipales, en sus respectivos ámbitos de competencia, establecerán instrumentos y mecanismos técnico-pedagógicos y financieros como estímulos o subvenciones, a fin de ampliar la cobertura y garantizar la permanencia, el fortalecimiento y eficiencia terminal de los estudiantes del nivel

²⁰ Según Villalobos entre muchos autores que "[...] inspiran, proponen y sugieren los fundamentos epistemológicos para una educación basada en competencias están Delors [quien plantea los cuatro pilares de la educación...], Morin [realiza el planteamiento de los siete saberes necesarios para el siglo XXI...] y Gardner [además del planteamiento de las inteligencias múltiples propone las cinco mentes del futuro]" (2010, p. 51).

medio superior de la educación pública del país y fortalecer su estructura (Diario Oficial de la Federación, 1993, p. 43).

Cambio que aún no contemplaba hacer del nivel bachillerato parte de la Educación Básica de nuestro país (aunque era algo que ya se vislumbraba), lo que "llevó" a que las entidades adquirieran una "autonomía relativa" respecto al manejo y control de la educación, es decir, orientar de manera correlacionada las acciones tanto en materia de Educación Básica como en Media Superior integrando elementos que favorecieran tanto la identidad estatal como los procesos de desarrollo productivos. De hecho, en esta misma ley de educación en su artículo 8vo. se indica:

El criterio que orientará a la educación que el Estado y sus organismos descentralizados impartan —así como toda la educación preescolar, la primaria, la secundaria, la normal y demás para la formación de maestros de educación básica que los particulares impartan— se basará en los resultados del progreso científico; luchará contra la ignorancia y sus causas y efectos; las servidumbres, los fanatismos, los prejuicios, la formación de estereotipos y la discriminación, especialmente la ejercida en contra de las mujeres (Diario Oficial de la Federación, 1993, pp. 3-4).

Como podemos darnos cuenta, las acciones emprendidas en este proceso de modernización educativa propiamente no tenían contemplado el nivel bachillerato solo se limitó a ampliar la cobertura institucional y poco se reflexionó sobre las condiciones la permanencia estudiantil, la viabilidad de relación entre los planes y programas de estudios de bachillerato con respecto al vínculo que se pretendía establecer entre ellos para lograr la movilidad estudiantil suscitando la homogeneidad educativa. Además tras la federalización se ampliaba un monólogo entre las entidades federativas del país y una dispersión pedagógico-curricular en los respectivos subsistemas de la EMS; quedando como único común denominador la oferta educativa ya fuera técnico-terminal (profesionalización) o propedéutico. Lo que no era suficiente para establecer la supuesta movilidad estudiantil, ya que aun se mantenía la crisis organizativa que se venía arrastrando en este nivel desde muchos años atrás.

1.5. Las demandas internacionales para la transformación del bachillerato mexicano

Con las acciones emprendidas por la ANUIES dentro del marco de la modernización de la educación superior, dieron lugar a un documento denominado *Consolidación y Desarrollo del Sistema Nacional de Educación Superior* “[...] mismo que fue aprobado en la XXIII Reunión Ordinaria de la Asamblea General de ANUIES” (Ortiz, 1991, p. 6). En éste se establecía la necesidad de fortalecer la Educación Media Superior (EMS), mediante el *Programa Nacional de Apoyo al Bachillerato y a los Niveles Previos*, con el que se buscaba emprender acciones principalmente en materia de: evaluación de plan de estudios, diseño de materiales de apoyo para los docentes, orientación educativa para los estudiantes.

Rubros de vital importancia y que tanto hacían falta en este nivel educativo, porque poco se había pensado sobre aquello que hace posible el desarrollo de los planes y programas, el *currículum* y su evaluación para conocer su incidencia en el entorno social y laboral, así mismo sobre los intereses vocacionales de los estudiantes mismo que al proyectar muestran sus preferencias hacia los estudios superiores.

Dimensiones que estaban ausentes y que parecían ser un medio por el que se podría mejorar la función del bachillerato pues con el rezago que se tenía, el proceso de modernización emprendido a principios de los años noventa se vio favorecido al instalarse la *Coordinación Nacional para la Planeación y Programación de la Educación Media Superior* (CONPPEMS), instancia que tendría como uno de sus principales objetivos contribuir a que este nivel llegara a desarrollarse dentro del marco de la modernización, lo cual no sería fácil, ya que bajo sus responsabilidades quedarían las instituciones autónomas, descentralizadas y estatales, tanto a nivel regional como estatal.

Coordinación con la que se buscaba alcanzar la competitividad formativa para ingresar al mercado mundial globalizado, intención que no estaba íntimamente

vinculada con los avances científicos, tecnológicos y económicos de los procesos de producción. Por lo que los efectos de ello no se hicieron esperar dado que este proceso ocasionó:

[...] por un lado [el que] las instituciones que desarrollaron mayor autonomía lograron construir decisiones [para...] el cambio y en la gestión curricular, y en el otro extremo, [se perdieron ciertos elementos de identidad y finalidades, entre las instituciones de bachillerato...] cuestiones que produjeron un mayor deterioro en el sistema educativo (Rivera. En: Navarro, 2011, p. 325).

Y es que en el afán de que México estuviera a la “vanguardia”, interés plasmado en el *Plan Nacional de Desarrollo 2001-2006* (el cual mantenía correspondencia con el *Programa Nacional de Educación 2001-2006*), llevaron a que las estrategias, acciones y programas a emprender en materia educativa con la intención de alcanzar este avance con respecto a la EMS se definieran los intereses y preocupaciones de lo que sería este nivel educativo de hoy en adelante. De ahí, que:

[...] proporcionará una formación de buena calidad, basada en los desarrollos del conocimiento y sus aplicaciones, que permitirá a sus egresados participar exitosamente en la sociedad del conocimiento. El sistema de educación media superior estará conformado por 32 sistemas federativos sólidamente integrados y coordinados. Asistirán a sus planteles o cursarán este nivel de estudios mediante modalidades abiertas y a distancia nueve de cada diez jóvenes del grupo de edad correspondiente. Esta educación desarrollará en el alumno habilidades de investigación, de comunicación y de pensamiento que enriquecerán su capacidad para tomar decisiones responsables y resolver problemas de acuerdo con las necesidades del desarrollo sustentable. Estas destrezas intelectuales posibilitarán la inserción de sus egresados en el ámbito laboral y representarán una garantía para el aprovechamiento de aprendizajes ulteriores, de naturaleza formal o informal. La escuela media superior será para sus alumnos un espacio de convivencia juvenil ordenada, plural y respetuosa que fomentará el aprendizaje en conjunto y la discusión en un ambiente de libertad y rigor académico. Estará cumpliendo la importante función de formar ciudadanos que valoren el carácter multicultural de nuestro país y contribuyan a profundizar nuestra democracia. La educación media superior habrá alcanzado una alta valoración social dentro del conjunto del Sistema Educativo Nacional.

Los planes y programas de estudio serán flexibles, permitirán la movilidad de estudiantes entre ellos y se actualizarán periódicamente conforme lo establezcan los parámetros aceptados internacionalmente en conocimientos y competencias. Su pertinencia estará sustentada en la estrecha vinculación de la escuela con su

comunidad, en su interrelación con el mundo del trabajo y en los planes del desarrollo sustentable local, estatal y nacional.

La escuela funcionará de manera altamente desconcentrada y contará con esquemas de organización, de gestión y de gobierno responsables, regidos por criterios claros, en los que la participación de la sociedad desempeñará un papel importante (SEP, 2001, párr. 2).

Prospectiva educativa tendiente a favorecer las condiciones de desarrollo económico que tanto necesitaban ser aprovechadas. Situación que vuelve a revivir un proceso coyuntural respecto al significado e identidad del bachillerato, ya que si bien ésta en tiempos de la República restaurada y el Porfiriato se había posicionado como una educación encargada de formar intelectuales en el país (bajo un enfoque científicista-racional) y como arma ideológica; en la actualidad se estaba hablando de un bachillerato que tenía que formar jóvenes competentes y productivos (bajo un enfoque por competencias), buscando responder a los requerimientos nacionales y globales en términos de productividad económica más que social. De esta manera, las finalidades de la EMS así como las principales estrategias que se plantearon en este sentido se orientaron a:

Diversificar y flexibilizar las ofertas de la educación media superior y superior a fin de lograr una mayor adecuación de los aprendizajes respecto de las necesidades individuales y los requerimientos laborales. [Además, lograr que las...] instituciones de estos niveles [asuman...] como prioridad la transformación de sus procesos pedagógicos, tanto en el ámbito de los métodos y medios como en el de los contenidos, de forma que todos sus estudiantes construyan aprendizajes centrados en el desarrollo de estrategias de pensamiento, de acceso, interpretación, organización y utilización responsable de la información y de trabajo cooperativo que los oriente hacia la adquisición de capacidades de iniciativa e innovación. [Elementos que...], independientemente de las diferentes finalidades de las instituciones, deberán ser objeto de su trabajo cotidiano, pero requerirán la revisión de las prácticas docentes, someter la gestión escolar a los objetivos del aprendizaje y ofrecer un currículo equilibrado y suficientemente diversificado para que abra múltiples opciones que le posibiliten a todo estudiante la flexibilidad en el tránsito entre horarios, programas y espacios educativos (Gobierno Federal, 2001, p. 87).

Llevando a que:

[...] las políticas en educación continúan los legados del Estado desarrollista y adoptan una concepción de la educación desde el Estado liberal [...] existiendo dos tendencias que engloban las políticas básicas, la primera se refiere a la mejora de la

calidad y la eficacia y la segunda está orientada a la expansión y crecimiento de la matrícula [sobre todo la del bachillerato] (Navarro. En: Rivera, 2011, p. 325).

En este contexto el devenir del bachillerato propicia que se convierta en el punto de partida y continuación de los debates académicos y políticos, con miras a una educación vinculada con el sector productivo y con el acceso a la educación superior.

En concordancia con esta visión foxista de la EMS, durante el gobierno de Felipe Calderón (2007-2012), se dan cambios en este nivel, los cuales estaban orientados a una "transformación" tras ser aprobada en el 2008 la *Reforma Integral de la Educación Media Superior* (RIEMS), en la que se promueve el seguimiento de un modelo educativo basado en competencias para el bachillerato, a la vez que se establece el supuesto *Marco Curricular Común* (MCC) y la creación del *Sistema Nacional de Bachillerato* (SNB), que no significaba eliminar su diversidad.

Reforma integral que influyó de manera estructural, conceptual y en los plan y programas de estudios del bachillerato pues ahora se organizaría por campos de conocimientos mediante las que se proponía lograr una formación básica entre los estudiantes de tal manera que esto promoviera la movilidad e intercomunicación entre los sistemas y subsistemas que se encargan de impartir este tipo de educación²¹.

SNB con el que se pretendía una abrogación de la diversidad institucional y formativa que caracterizaba a la EMS, pero que en realidad implicó todo lo contrario, ya que implicaba mantener la identidad institucional en un marco de su diversidad; ya que sólo se establecían mínimos de unidad y formación educativa. A su vez con el MCC se buscaba dotar a todo el sistema de EMS de orden y calidad educativa. Se trataba de que entre las diferentes instituciones, sin

²¹ Recordemos que actualmente los aspirantes a ingresar a la EMS realizan el examen único para el ingreso al bachillerato y si desean ingresar a las escuelas auspiciadas bajo el control autónomo de las universidades por ejemplo UNAM lanza su convocatoria de manera independiente.

distinción de la modalidad educativa (por ejemplo bachillerato general) o subsistema en el que se encontraran, proveyera a la población estudiantil de una formación “compartida”, es decir, que tuvieran algo en común que les permitiera por un lado tener los conocimientos-competencias básicas y por el otro poder tener cierta posibilidad de movilidad escolar “sin problema alguno”. Al respecto no debemos olvidar que el sistema de bachillerato UNAM y del Instituto Politécnico Nacional no respondió a este mandato y condición de movilidad, ya que sus políticas de ingreso y permanencia son estrictas, particulares e implican *curricula* distintos a los de otros bachilleratos.

Propuestas (SNB y MCC) tras las cuales era explícita la pretensión de homogeneización (del *curriculum* y la formación) y evanescencia de la identidad institucional, que significaba responder a un único modelo educativo y aun sólo tipo de plan y programas de estudios (estructuración programática que a resumidas cuentas implicaba no ser adecuada para cada todas las institución educativas, dada su visión formativa y especificidad); algo que se resolvió a través del acuerdo de los conocimientos, habilidades y actitudes, es decir, a través de las competencias (seguir un modelo por competencias) que todo bachiller debe poseer al finalizar sus estudios de modo que con esto se continuará respetando la identidad de las instituciones.

De ahí, que se aprobara la viabilidad del SNB en el Acuerdo 442 de la RIEMS en un Marco de Diversidad, en él se indica que éste debe:

[...] articular los programas de distintas opciones de educación media superior (EMS) en el país. [Comprendiendo...] una serie de desempeños terminales expresados como (I) competencias genéricas, (II) competencias disciplinares básicas, (III) competencias disciplinares extendidas (de carácter propedéutico) y (IV) competencias profesionales (para el trabajo). Todas las modalidades y subsistemas de la EMS compartirán el MCC para la organización de sus planes y programas de estudio. Específicamente, las dos primeras competencias serán comunes a toda la oferta académica del SNB. Por su parte, las dos últimas se podrán definir según los objetivos específicos y necesidades de cada subsistema e institución, bajo los lineamientos que establezca el SNB (Diario Oficial de la Federación, 2008, párr. 11)

Así, la RIEMS se constituía en la manera de querer subsanar las problemáticas que caracterizaban a la EMS. Una reforma que se justificaba debido al incremento poblacional que se encontraba en vías de ingreso a dicho nivel y la incapacidad de atención que se tenía en todo el país, los índices de deserción o abandono, la calidad educativa, la tendencia a situar a las generaciones jóvenes en las nuevas exigencias internacionales, nacionales, sociales y las necesidades de desarrollo del país. Ya que, para el ciclo escolar 2007-2008 los datos estadísticos justificaban la abrupta aprobación de la RIEMS pues de acuerdo a la información estadística del *Instituto Nacional de Estadística para la Educación (INNE)* se muestra que:

[El...] total de alumnos del nivel medio superior ascendió a 3 millones 830 mil, el de maestros a 264 mil 079 y el número de planteles escolares a 13 mil 493. A su vez, el número de estudiantes que seguían la modalidad de profesional técnico era de 358 mil 600, el de maestros 28 mil 983 y el de escuelas 1 mil 484. El bachillerato contaba con 3 millones 471 mil 400; 235 mil 096 docentes y 12 mil 009 establecimientos educativos. El bachillerato general tenía 2 millones 323 mil 500 alumnos, 166 mil 922 profesores y 9 mil 519 escuelas. El bachillerato tecnológico contaba, a su vez, con 1 millón 147 mil 900 estudiantes, 68 mil 174 maestros y 2 mil 490 planteles escolares. En la modalidad abierta y semi escolarizada la matrícula ascendió a 602 mil 205 alumnos (*Apud.*, Alcántara y Zorrilla, 2010, p. 40).

Información que respaldó la urgente consumación de la RIEMS, pues su implementación significaba emprender un:

[...] movimiento de transformación y cambios educativos en los planes y programas de estudio para el nivel Medio Superior [...], cuya característica distintiva [era...] la de articular en un solo plano los contenidos educativos con un grupo de competencias [genéricas, disciplinares (básicas y extendidas), profesionales (básicas y extendidas)] y habilidades de pensamiento (SE/SEEM/SEMES/DGEDMS, 2008, p. 10).

Hecho de transformación que se orientaba a que los jóvenes de bachillerato fueran sujetos competentes y no sólo técnicos productivos. A la vez que se constituía en una vía para atender las recomendaciones internacionales al buscar atender los estándares internacionales, tal y como se menciona en el apartado de EMS del *Documento de la Comisión de Educación*, donde se indica que:

[...] ante la situación de desarticulación entre señalamientos teóricos e instrumentación en programas de materias, se tendrá que recurrir a los estándares internacionales:

[Para ello es necesario que los...] planes y programas de estudio [deberán ser...] actualizados conforme lo establecen los estándares aceptados internacionalmente, incorporando los avances científicos, tecnológicos y en las humanidades así como las innovaciones que ocurran en los procesos productivos. Asimismo, las modalidades y carreras que se ofrezcan serán congruentes con la demanda de personal técnico y calificado del país, de tal forma que los egresados encuentren empleos adecuadamente remunerados (Alcántara y Zorrilla, 2010, p. 41).

Vínculo asociativo que no está aislado de las decisiones y disposiciones tomadas por los organismos internacionales, ya que de manera determinante los cambios y acciones para la configuración de la EMS en nuestro país tienen que ver con lo que “proponen” los organismos a nivel internacional, en gran medida de manera descontextuada y falta de estudios de factibilidad, ya que la RIEMS:

[...] responde a políticas delineadas por los organismos internacionales, el Banco Mundial (BM), la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), bajo la protección del Instituto Internacional de Planeación de la Educación (IPE), que han contribuido, a través de equipos de expertos y con la publicación y circulación de sus productos, a la mundialización de conceptos y categorías en educación centrados en el financiamiento, la competitividad y la equidad que rigen las concepciones de educación actual (Díaz e Inclán. En: Rivera, 2011, p. 322).

Una reforma de la EMS pretende lograr el “desarrollo pleno” de los jóvenes en contextos diversos a lo largo de la vida. Pues con la introducción y ejercicio de este enfoque educativo en se mostraba como un alternativa “innovadora” ya que rebasaba la concepción de las competencias de ser vista como ganar y perder (competir), sino que se trataba de un enfoque en el que se cultivaban las habilidades, conocimientos, destrezas de los sujetos, la movilización y utilización de éstas para solucionar problemáticas e interactuar en los distintos contextos, se trata de un saber hacer de forma más holística.

Sin embargo, en torno a la introducción de este enfoque en el bachillerato generó serias críticas, incertidumbre, resistencia y, como yo veo, una falta de

entendimiento e incomprensión conceptual, metodología y prácticas didácticas y evaluativas; que como indica Díaz Barriga, debe superar el reto de no volver a caer en el modelo educativo de la instrucción programada (el de la tecnología educativa por objetivos), ya que en este enfoque curricular se hace referencia a 11 competencias genéricas que son complejas en su desarrollo y adquisición, parte del perfil de egreso de los bachilleres que acordaron las autoridades educativas y las instituciones integrantes de la ANUIES.

De igual modo se instituyó la evaluación al desempeño de los jóvenes empleando la prueba *Evaluación de Logro Académico en Centros Escolares* (ENLACE), que tiene como objetivo: “[...] conocer en qué medida los jóvenes son capaces de poner en práctica ante situaciones del mundo real las competencias disciplinares básicas de los campos de Comunicación (Comprensión Lectora) y Matemáticas adquiridas a lo largo de la trayectoria escolar” (SEP, 2013, párr.1). Prueba estandarizada que actualmente sólo se aplica a los estudiantes que cursan el último ciclo escolar del nivel (último cuatrimestre, semestre u año) y en la modalidad escolarizada de los diferentes subsistemas de las instituciones de EMS, ya sean del sector público o privado.

RIEMS con la que se ratificaba el compromiso del gobierno de México por mejorar la “calidad educativa”, la equidad, la cobertura, la igualdad de oportunidades, la educación de valores de los jóvenes que se están formados en este nivel (tanto desde un punto de vista “técnico” como “humanístico”). Reforma que a su vez dejaba claro el compromiso que tenían los gobiernos de las entidades federativas, (gobernantes, autoridades educativas, docentes, padres de familia, alumnos y demás actores involucrados). Una búsqueda por transformar la totalidad del EMS del país.

De ahí, que las características estructurales y los propósitos educativos que configuran la EMS y el bachillerato en México, buscaran ser organizadas en tres modalidades formativas: el Bachillerato General (propedéutico), el Bachillerato

Bivalente y el Terminal (Técnico). El primero para ofrecer una formación general que engloba saberes de diferentes disciplinas científicas, tecnológicas y humanísticas, las cuales posibilitan que el estudiante adquiriera los conocimientos y las nociones para poder elegir una carrera profesional en las instituciones de educación superior.

La segunda modalidad integrada por un componente de la EMS tecnológica junto con la formación profesional técnica. Esta combinación permite preparar al estudiante al mismo tiempo como técnico profesional y como bachiller, es decir, el estudiante adquiere dos certificados: uno que reconoce su formación como profesional técnico y el otro que avala sus estudios de nivel bachillerato para poder continuar con sus estudios superiores. De ahí que:

[...] tanto el bachillerato tecnológico como la educación profesional técnica enfatizan la realización de actividades prácticas en laboratorios, talleres y espacios de producción, lo que incluye la realización de prácticas profesionales fuera de la escuela y actividades de servicio social necesarias para obtener el título de la especialidad [...] (Alcántara y Zorrilla, 2010, p. 47).

La tercera modalidad proporciona una formación terminal profesional técnica, y carece de valor propedéutico, aunque en ella se da lugar a la equivalencia con el bachillerato mediante la aprobación de cursos complementarios. Para su acreditación los estudiantes tienen que elaborar un trabajo de tesis y realizar servicio social. Proceso de titulación que además es registrado ante la *Dirección General de Profesiones* de la SEP (claro ejemplo de ello son los CONALEP). Un conjunto de instituciones que a nivel nacional se diversifican como se muestra en el Cuadro 1:

CUADRO 1

BACHILLERATO GENERAL	BACHILLERATO BIVALENTE	BACHILLERATO PROFESIONAL TECNICO
<ul style="list-style-type: none"> • Los Bachilleratos de las Universidades Autónomas. • Los Colegios de Bachilleres. • Los Bachilleratos Estatales. • La Preparatorias Federales por Cooperación. • Los Centros de Estudios de Bachillerato. • Los Bachilleratos de Arte. • Los Bachilleratos Militares del Ejército. • El Bachillerato de la Heroica Escuela Naval Militar. • La Preparatoria Abierta. • La Preparatoria del Distrito Federal. • Los Bachilleratos Federalizados. • Los Bachilleratos Propedéuticos que ofrecen instituciones particulares. • El Telebachillerato. 	<ul style="list-style-type: none"> • El Instituto Politécnico Nacional. • Las instituciones del Gobierno Federal (dependientes de la Subsecretaría de Educación e Investigación Tecnológica). • Educación Tecnológica Industrial. • Educación Tecnológica Agropecuaria • Educación en Ciencia y Tecnología del Mar. • Los Centros de Estudios Científicos y Tecnológicos (CECyTE's). • Los Centros de Enseñanza Técnica Industrial. • Las Escuelas de Bachillerato. (SEP/DGB, 2013, párrs. 5-6). 	<ul style="list-style-type: none"> • Colegio Nacional de Educación Técnica (Conalep).

En lo que respecta al Bachillerato General que se encuentra bajo la tutela de la *Dirección General del Bachillerato* (DGB), éste tiene como finalidad propiciar el desarrollo personal, social, educativo y laboral de los estudiantes, no sólo para que puedan tener el acceso y oportunidades de una educación superior; sino también la de insertarse en el campo laboral y en correspondencia con el contexto social que le corresponde y del cual son parte.

La formación que ésta modalidad proporciona está en función del desarrollo de ciertas características como son:

- La universalidad de sus contenidos de enseñanza y de aprendizaje
- Iniciar la síntesis e integración de los conocimientos disciplinariamente acumulados.
- Ser la última oportunidad en el sistema educativo para establecer contacto con los productos de la cultura en su más amplio sentido, dado que los estudios profesionales tenderán siempre a la.
- Especialización en ciertas áreas, formas o tipos de conocimiento, en menoscabo del resto del panorama científico cultural (SEP/DGB, 2013, párr. 11).

Cumpliendo con tres funciones:

Formativa ya que tiene como misión el proporcionar una formación integral que contemple aspectos contemporáneos culturales, dígame conocimientos científicos, técnicos y humanísticos, los cuales le permitan al sujeto comprender los constantes cambios y problemas sociales. Asimismo el que tenga la capacidad de manejar las herramientas e instrumentos adecuadamente para enfrentar los problemas de su entorno; el fortalecimiento de su desarrollo individual y social mediante el ejercicio de los valores de libertad, solidaridad, democracia y justicia de manera armónica.

Propedéutica ya que se enfoca a la preparación del estudiante para la continuación de sus estudios superiores-profesionales mediante los conocimientos de las diferentes disciplinas, pues a través del manejo y aplicación de principios, leyes y conceptos, éstos le permitirán actuar de manera eficiente frente a cualquier situación o circunstancia de su entorno, todo ello sin buscar una especialización, ya que el bachillerato prepara a los alumnos que han orientado su interés vocacional hacia un campo específico de conocimientos.

[Y de...] *preparación para el trabajo*, la cual pretende ofrecerle al alumno una educación en la que esté comience a aplicar en prácticas concretas su saber y así poder iniciarse e incorporarse positivamente al sector productivo-laboral (SEP/DGB, 2013, párr. 12).

Funciones que expresan y reiteran claramente la vinculación formativa del bachillerato general con el entorno social, cultural y económico-laboral desde una estructura organizativa integrada, buscando satisfacer las expectativas de desarrollo nacional del siglo XXI.

Por lo que una vez aprobada la RIEMS (en el 2008), llevó a que en febrero de 2012 la EMS pasara a ser un nivel obligatorio por decreto constitucional, mandato en el que se modificaban los Artículos 3 y 31 de nuestra constitución. Hecho que causó revuelo desde dos flancos: en el primero la aspiración voluntaria de los jóvenes para cursar este nivel se eliminaba prolongando su trayecto formativo escolarizado; y por el otro, acentuaba la idea y el reto que adquiría el Estado mexicano para el sostenimiento económico y operativo de lo que representaba esta acción, ya que significaba garantizar de una u otra manera la enseñanza a los niños y jóvenes. Asimismo, con este acto se aseguraba una línea formativa secuencial y continúa bajo el enfoque educativo basado en competencias, el cual ahora abarcaba la mayoría de los niveles que componen nuestro Sistema Educativo Nacional.

1.6. El Bachillerato General en el Estado de México: las EPOEM

En el caso del Estado de México la educación preparatoria se inicia cuando se reforma el plan de estudios del *Instituto Literato de Toluca*, que retoma el enfoque positivista que propuso Barreda en los inicios del bachillerato de nuestro país, lo que llevó a tener que adecuar los planes y programas de estudios en las mismas condiciones que en el Distrito Federal. Así, para 1871, siendo Mariano Riva Palacio el gobernador en turno de la entidad se establece que la educación preparatoria se incorpora a dicho instituto. Una escuela de estudios superiores que se fundó en 1828 y que para el año de 1943 obtiene su autonomía, para ser ejercida a partir del 15 de enero de 1944.

Institución antecedente de lo que actualmente es la *Universidad Autónoma del Estado de México* (UAEM) fundada el 21 de marzo de 1956. Una casa de estudios que estaba integrada por: “[...] la escuela preparatoria, las escuelas de Enfermería, Pedagogía Superior, Medicina, Ingeniería, Comercio y Administración y Jurisprudencia” (DGCCyH, 2008, p. 54). Antecedente inicial del bachillerato en la entidad y que hoy en día pertenece al subsistema de educación autónoma, es decir, un bachillerato impartido por la universidad (UAEM).

Se trata de una de las instituciones más destacadas en el Estado de México y que con el paso del tiempo se fue conformando con diferentes planteles regionales oficiales y particulares incorporados, para ofertar carreras profesionales y el bachillerato universitario en la modalidad a distancia. Actualmente tiene bajo su tutela cinco escuelas preparatorias en la ciudad de Toluca y otras 3 en distintos municipios de la entidad.

A la par de ésta en el Estado de México tras fundarse la *Escuela Normal de Profesores de Instrucción Primaria* en el año de 1872. Será otra institución propulsora de educación media superior que dará lugar a la creación en 1981 de la *Escuela Preparatoria No. 1 Anexa a la Normal*, una escuela que imparte

bachillerato general y que además mantiene un estrecho vínculo con la *Escuela Normal*. Ésta al igual que la UAEM es una instancia que no tiene la función inicial de impartir una educación de bachillerato pero sí serán las vías por las que se comience a desarrollar éste.

La oferta de bachillerato que inicialmente se ofrecía era limitada en el Estado de México, ya que sólo se tenía la que ofertaba la UAEM y lo que emanaban de la *Escuela Normal de Profesores de Instrucción Primaria* o acudir al Distrito Federal. De ahí, que podamos concebir que los primeros inicios de este tipo de educación en la entidad fueran precarios. Sin embargo, podemos expresar que su desarrollo y expansión lo ubicamos en un contexto de modernización donde la influencia de aspectos políticos, económicos y sociales son determinantes para que se produzca el impulso del bachillerato (general o propedéutico) en el Estado de México.

Ante el fuerte vínculo y centralización de la economía de la entidad hacia el sector industrial y de servicios, se generaba la necesidad de contar con capital humano capacitado para hacer frente al reto de desarrollo e impulso de la economía. Aunado a ello se experimentaba el aumento considerable de la población derivando a la vez en un incremento de la matrícula en el nivel medio superior, aunque en menor proporción comparada con años anteriores (Pérez Arenas. *Apud.*, Neyra, 2010, p.70).

Se necesitaba que la entidad emprendiera acciones para poder atender estas situaciones de tal manera que se promoviera el impulso tanto de la economía como el de la educación. Acciones que en un contexto a nivel nacional toman un sentido de desarrollo pues se experimentaba el ejercicio de una política de austeridad con la reducción en el gasto público, se dio gran auge a la inversión extranjera, se fomentaron las exportaciones, se reordeno el sector paraestatal, pero además México ingresa “[...] al GATT (Acuerdo General sobre Aranceles y Comercio), y sobre todo el tope salarial. [Medidas políticas y de desarrollo

económico que...] contribuyeron a la conformación del modelo neoliberal que se cristaliza a partir de la calidad-utilidad y la productividad” (Neyra, 2010, p. 70).

Así, en este escenario de importantes acciones en el ámbito político y económico nacional es que “[...] surgen las primeras escuelas preparatorias en el Estado de México” (Neyra, 2010, p. 70). Instituciones que aparecen en el año de 1981 las cuales inicialmente siguieron el modelo educativo y el plan de estudios del CCH-UNAM. Seguimiento que no será por mucho tiempo, ya que con los acuerdos 71 y 77 expedidos por la Secretaría de Educación Pública en mayo de 1982 cambiaran.

Después de celebrarse el *Congreso Nacional del Bachillerato* en Cocoyoc las *Escuelas Preparatorias Oficiales del Estado de México* (EPOEM) tendrían que seguir la propuesta de planes y programas de estudio denominado “*Plan de Estudios Estado de México*”, este consistía en:

[...] otorgar a estas instituciones una personalidad propia, a través del cual se ofrecería a los estudiantes una formación sólida de conocimientos y capacidades intelectuales, además de una actitud crítica que les permitiría acceder al nivel superior de educación; este plan de estudios estuvo vigente hasta 1994 (Pérez Arenas, 2002, p.39).

Un plan mediante el cual se buscó que la educación de las EPOEM se les dotara de una identidad propia que a la vez tuviera en cuenta la cultura local y las oportunidades para acceder a estudios superiores. Una propuesta formativa que de acuerdo al contexto económico que se generaban con la modernización impulsada por el gobierno del presidente Carlos Salinas de Gortari tendría que proyectar la educación del bachillerato hacia condiciones de vanguardia para satisfacer la modernización a nivel estatal y nacional. Esto generó la necesidad de que el gobierno del Estado de México emprendiera una serie de ajustes y reestructuraciones en *curriculum* del bachillerato para actualizarlos de manera que estos respondieran al contexto globalizado del siglo XXI.

A su vez, la demanda de estudiantes a ingresar al bachillerato se acrecentaba, de igual manera la necesidad de que las personas estuvieran capacitadas y fueran productivas al momento de insertarse al ámbito laboral. Por lo que, el gobierno estatal en el *Plan de Desarrollo Estatal* de 1994 ante este reto en el bachillerato propone elevar y mejorar la calidad educativa a través de la propuesta del perfil prospectivo del bachiller, definirá el marco de un sistema curricular acorde a los componentes filosóficos, teóricos y políticos en relación a los que se establecen en el proyecto de modernización del sistema educativo nacional (Neyra, 2010, p. 71).

Esta definición del perfil del bachiller en el Estado de México acotaba el aspecto formativo que tenía que verse reflejado a futuro, se trataba que su formación durante esta etapa contribuyera a su formación profesional. Por lo que el bachillerato en el Estado de México debía favorecer el “[...] desarrollo de habilidades, así como la adquisición de conocimientos, métodos y lenguajes que permiten el ingreso a la educación superior, o bien incorporarse al sector productivo” (CEPPEMS, 2010, p.13). Las EPOEM se encargaron de ofertar estas cualidades educativas y acapararon la creciente población de este nivel educativo.

Para 1996 y 1997 éstas logran expandirse en casi toda la entidad, fueron la plataforma formativa a nivel cultural general que sentaba las bases necesarias para los estudios superiores profesionales y por demás instancias encargadas de ofertar el bachillerato (EMS).

Aunque el bachillerato en el Estado de México ha sido una educación implementada de manera emergente para dar solución a problemáticas del sector económico y social. La aparición de las EPOEM careció de la presencia de una planeación acorde al contexto social en el que se vieran acogidas las necesidades reales de los jóvenes, así como la de los diferentes contextos municipales que integran la entidad federativa (Neyra, 2010, p.71). La ausencia

de visión y desarrollo de lo que es el bachillerato, el descuido del tipo de formación que debía tener la planta docente que estaría a cargo de impartir los cursos, ha sido y, es hasta la fecha, una situación problemática que se viene arrastrando desde 1997, impidiendo contar con una planta docente que posibilite promover la calidad educativa de la que tanto se ha hablado en los últimos años.

Dificultad que de cierta manera se suma a la complejidad de lo que representaba ya la EMS. En este sentido, siguiendo la organización definida a nivel nacional, la entidad promoverá el bachillerato de acuerdo a tres modalidades formativas: el bachillerato general, bachillerato tecnológico y bachillerato profesional técnico. Modalidades que se normativizan según el subsistema en el que se encuentren: estatal, federal y autónomo. En el caso de las EPOEM se ubican dentro de la modalidad de bachillerato general o propedéutico y pertenecen al subsistema estatal.

De manera que para tener un panorama general de las diversas instituciones y los subsistemas en los que se imparte bachillerato, a continuación se muestran los Cuadros 2, 3 y 4.

CUADRO 2

MODALIDAD	SUB-SISTEMA	INSTITUCIÓN	FUNCIÓN
BACHILLERATO GENERAL	Estatal	Las Preparatorias Oficiales (EPOEM) y Preparatorias anexas	Ofrecen el Servicio de Educación Media Superior en la modalidad de Bachillerato General con una Formación Propedéutica sustentada en el Modelo Educativo basado en el logro de Competencias Disciplinarias; es decir, su finalidad es proporcionar a los estudiantes una formación integral con conocimientos aplicables a la vida cotidiana. Preparan a los alumnos para ingresar al Nivel Superior en cualquier opción educativa, siempre y cuando hayan concluido satisfactoriamente sus estudios y se les hayan expedido su Certificado de Estudios correspondiente (Concurso de ingreso, 2013).
		El Colegio de Bachilleres del Estado México (COBAEM)	Impartir estudios de bachillerato general a través de un marco curricular común, basado en el desarrollo de competencias que formen de manera integral jóvenes, ciudadanos, propositivos, humanos, responsables, solidarios y comprometidos, capaces de incorporarse a la educación

			superior y al sector productivo que les permita mejorar su calidad de vida (COBAEM, 2011).
		Centros de Educación Media Superior a Distancia (EMSAD-SE)	Adicionalmente, el Colegio de bachilleres ofrece la modalidad de Educación Media Superior a Distancia (EMSAD), que permite a los jóvenes que por razones de trabajo, dispersión geográfica o restricciones de otro tipo no tienen acceso a la modalidad escolarizada, poder iniciar, continuar o concluir sus estudios de Bachillerato (Concurso de ingreso, 2013).
	Federal	Colegio de Bachilleres Federal (Colbach)	Tiene una oferta de formación laboral de 27 Salidas Ocupacionales, considerando que el alumno desarrolle y adquiera las competencias profesionales básicas necesarias para incorporarse al mercado laboral. La formación inicia en el tercer semestre y tiene una duración de 5 horas de estudio a la semana, el alumno puede cursar de 5 a 7 módulos de aprendizaje, dependiendo de la(s) salida(s) ocupacional (es) que elija; adicionalmente, cursará un Módulo Común "Introducción al Trabajo" que se impartirá en el sexto semestre con duración de 3 horas a la semana, orientado a proporcionarle los elementos para la búsqueda, permanencia y ascenso en el empleo, así como del conocimiento de sus derechos y obligaciones laborales, cubriendo un total de 320 horas de estudio (Concurso de ingreso, 2013).
		Tecnológico de Monterrey (Preparatorias del tecnológico de Monterrey)	La preparatoria es una etapa decisiva en la formación de una persona, de ahí la importancia de exponer a nuestros estudiantes a experiencias de aprendizaje y de vida que les permitan no sólo desarrollar las habilidades necesarias para continuar su preparación profesional, sino también sensibilizarse sobre su capacidad para actuar como agentes de cambio. Los egresados de nuestra preparatoria serán estudiantes exitosos en los programas de educación superior en México y en el extranjero ya que sus capacidades son potenciadas a través de la solución de problemas o proyectos (Tecnológico de Monterrey, 2013).
		Instituto Nacional de Bellas Artes (INBA) Coreografía	Se da con base en la investigación coreográfica en la que el estudio del cuerpo y el movimiento son fundamentos y vehículos para la comprensión de la creación dancística. El objetivo básico del programa de estudios CICO es el de adquirir una visión de la danza que tenga como eje la creatividad artística y como método la experimentación, la reflexión y la investigación; para lograrlo se cultiva tanto la formación de una actitud experimental, el desarrollo de habilidades perceptivas, imaginativas, creativas y cognitivas aplicadas a la creación artística como el conocimiento de un amplio panorama de posibilidades creativas en la interrelación con otros campos del conocimiento y el arte (INBA/Centro de Investigación Coreográfica, 2013).
		Preparatorias por Cooperación (PREFECO)	Institución del nivel medio superior perteneciente al subsistema de preparatorias federales por cooperación en el país [...] Su principal característica era la forma de sostenimiento en la cual intervendrían los tres niveles de gobierno (federal, estatal y municipal) así como instituciones u organizaciones de sociales preocupadas por el desarrollo educativo de nuestra comunidad y principalmente los propios interesados. Plan de estudios del bachillerato general;

			modalidad: escolarizado semestral; duración 3 años (seis semestres). Al término de sus estudios los alumnos reciben un certificado oficial de bachillerato (Portal de Educación Media Superior Tamaulipas, 2011).
Autónomo		Preparatorias de la Universidad Autónoma del Estado de México (UAEM)	Tiene como misión impartir educación media superior de calidad, a través del plan y los programas educativos acordes con la RIEMS, a fin de generar en los alumnos conocimientos generales, actitudes y valores que les formen en el uso de metodologías, nuevas tecnologías, disertación del raciocinio, como antecedente para su ingreso al nivel superior y su adecuada inserción social, con un alto sentido crítico, humanista y ético, una elevada responsabilidad social, plenamente comprometidos con el desarrollo de su comunidad, estado y país (UAEM/Plantel Lic. López Mateos de la Escuela Preparatoria, 2013).
		Preparatoria de la Universidad Autónoma Chapingo. (Preparatoria agrícola)	La Preparatoria Agrícola es parte de la Universidad Autónoma Chapingo, institución nacional de educación superior, con particular atención en las disciplinas relacionadas con el medio rural. Tiene como propósitos centrales la formación de estudiantes de nivel medio superior, la investigación científica y la vinculación con el entorno (Universidad Autónoma Chapingo, 2007-2009).
		Plante del Colegio de Ciencias y Humanidades de la Universidad Nacional Autónoma de México (CCH-UNAM) establecido en territorio estatal.	El CCH busca que sus estudiantes, al egresar, respondan al perfil de su Plan de Estudios. Que sean sujetos, actores de su propia formación, de la cultura de su medio, capaces de obtener, jerarquizar y validar información, utilizando instrumentos clásicos y tecnológicos para resolver con ello problemas nuevos. Sujetos poseedores de conocimientos sistemáticos en las principales áreas del saber, de una conciencia creciente de cómo aprender, de relaciones interdisciplinarias en el abordaje de sus estudios, de una capacitación general para aplicar sus conocimientos, formas de pensar y de proceder, en la solución de problemas prácticos. Con todo ello, tendrán las bases para cursar con éxito sus estudios superiores y ejercer una actitud permanente de formación autónoma. Además de esa formación, como bachilleres universitarios, el CCH busca que sus estudiantes se desarrollen como personas dotadas de valores y actitudes éticas fundadas; con sensibilidad e intereses en las manifestaciones artísticas, humanísticas y científicas; capaces de tomar decisiones, de ejercer liderazgo con responsabilidad y honradez, de incorporarse al trabajo con creatividad, para que sean al mismo tiempo, ciudadanos habituados al respeto, diálogo y solidaridad en la solución de problemas sociales y ambientales (UNAM/Colegio de Ciencias y Humanidades, 2013).

CUADRO 3

MODALIDAD	SUB-SISTEMA	INSTITUCIÓN	FUNCIÓN
BACHILLERATO TECNOLÓGICO O BIVALENTE	Estatal	Centros de Bachillerato Tecnológico (CBT)	Institución que tiene como objetivo formar bachilleres técnicos, mediante planes y programas de un modelo de formación sustentado en las competencias genéricas y disciplinares del Marco Curricular Común Nacional, mediante las cuales se facilitará la portabilidad de estudios de una institución a otra, así como el reconocimiento universal de los mismos en el marco del Sistema Nacional de Bachillerato (Concurso de ingreso, 2013).
		Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos del Estado de México (CECyTEM).	El Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos del Estado de México es una institución que asume el compromiso de impartir educación media superior de calidad, en su modalidad de bachillerato tecnológico bivalente, contribuyendo a la formación integral de los jóvenes. Tiene como objetivo formar bachilleres técnicos, mediante plan y programas de estudio que, por su contenido, proporcionan al alumno una adecuada preparación propedéutica permitiéndole continuar con estudios a nivel superior, y capacitándole en áreas tecnológicas para su incorporación al sector productivo (Concurso de ingreso, 2013).
	Federal	Centros de Bachillerato Tecnológico, Industrial y de Servicios (CBTIS)	Institución que tiene como objetivo formar bachilleres técnicos, mediante planes y programas de estudio que por su contenido proporcionan al educando una adecuada preparación propedéutica, que le permite continuar estudios a nivel superior y lo capacita en un área tecnológica para su incorporación al trabajo (Concurso de ingreso, 2013).
		Centros de Estudios Tecnológicos, Industrial y de Servicios (CETIS)	Institución que tiene como objetivo formar bachilleres técnicos, mediante planes y programas de estudio que por su contenido, proporcionan al educando una adecuada preparación propedéutica, que le permite continuar estudios a nivel superior y lo capacita en un área tecnológica para su incorporación al trabajo (Concurso de ingreso, 2013).
		Centros de Bachillerato Tecnológico Agropecuario (CBTA).	Institución que ofrece una formación integral, social, humanista y tecnológica, centrada en la persona que consolide el conocimiento hacia el sector rural, fortalezca la pertinencia, fomente la mentalidad emprendedora y de liderazgo. Al término obtienen certificado de Bachillerato, título y cédula profesional de técnico, expedidos por la Dirección General de Profesiones de la SEP. Se ofrece un Bachillerato Tecnológico, con el propósito de conjugar el conocimiento teórico con la práctica, para asegurar que los estudiantes desarrollen las competencias para la incorporación en el sector productivo así como prepara al bachiller en las áreas químico-biológicas, físico-matemáticas y económico-administrativas acorde a la Reforma Integral de la Educación Media Superior que le permita al egresado continuar con sus estudios en la Educación Superior (Concurso de ingreso, 2013).

CUADRO 4

MODALIDAD	SUB-SISTEMA	INSTITUCIÓN	FUNCIÓN
PROFESIONAL TÉCNICO	Estatal	Colegio de Educación Profesional Técnica del Estado de México (Conalep) (que también ofrece estudios de bachillerato bivalente)	Se caracteriza por formar Profesionales Técnicos y Profesionales Técnicos Bachiller, que cuentan con los conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes que garantizan su incorporación exitosa al mundo laboral y posibilita su autoempleo ya que al egresar obtienen un título y cédula profesional reconocidos por la SEP. Si así se desea, también les permite un acceso competitivo a la educación superior. Ofrece una educación de calidad, sus planteles están certificados con la norma ISO 9001:2008 y la mayoría de las carreras están acreditadas con estándares internacionales, lo que garantiza una formación de clase mundial (Concurso de ingreso, 2013).
		Conservatorio de Música del Estado de México (COMEM), por el subsistema	Los estudiantes del nivel medio superior del COMEM, cursan en forma paralela sus estudios de música con los de Bachillerato, ocasionando esto una carga excesiva de trabajo; por esta razón el Conservatorio de Música del Estado de México creó el Bachillerato Musical, una opción educativa para todos aquellos alumnos que desean cursar posteriormente estudios de música en el nivel superior (Conservatorio de Música del Estado de México, 2011).
	Federal	Centro de Estudios Tecnológico Industrial y de Servicios(CETIS)	Institución que tiene como objetivo formar bachilleres técnicos, mediante plan y programas de estudios que por su contenido, proporcionan al educando una adecuada preparación propedéutica, que le permite continuar estudios a nivel superior y lo capacita en un área tecnológica para su incorporación al trabajo si así lo desea (Concurso de ingreso, 2013).
		Centro de Bachillerato Tecnológico Industrial y de Servicios(CBTIS)	Institución que tiene como objetivo formar bachilleres técnicos, mediante planes y programas de estudio que por su contenido proporcionan al educando una adecuada preparación propedéutica, que le permite continuar estudios a nivel superior y lo capacita en un área tecnológica para su incorporación al trabajo (Concurso de ingreso, 2013).

(CEPPEMS, 2013, pp. 11-12).

Como podemos darnos cuenta hay una diversidad de instituciones en las diferentes modalidades de bachillerato en el Estado de México, y el tipo de formación que implican proponen una diversidad formativa a la vez, de acuerdo con la modalidad y subsistema en el que se insertan, pueden facilitar o imposibilitar la movilidad y acceso entre éstos. Cabe señalar que las instituciones que ofertan el bachillerato general y el bachillerato tecnológico a nivel estatal tiene una mayor presencia en la entidad. Éstas se rigen de acuerdo con los

lineamientos, normatividad y funcionamiento que emanan de la Secretaría del Gobierno del Estado de México (SE), en específico lo que corresponde a la Dirección General de Educación Media Superior (DGEMS).

A pesar de la diversidad de instituciones establecidas en Estado de México que se encargan de impartir el bachillerato éstas no son suficientes, situación que además se complejiza cuando en los últimos años problemáticas como el abandono escolar se han incrementado, la cobertura no ha sido suficiente para satisfacer la demanda estudiantil ya el número de jóvenes en edad de cursar estos estudios se ha incrementado:

[En el Estado de México del...] ciclo escolar 2004-2005 al 2008-2009 la educación media superior incremento su matrícula de 410 725 alumnos a 474 605. El número de docentes se ha fortalecido de 29 547 a 34 145 y el número de escuelas de 1 117 a 1 342 [...] Para inicios de cursos 2008-2009, la matrícula total del sistema educativo estatal en la modalidad escolarizada fue de 4 057 177 alumnos; 11.6% correspondió a la educación media superior, con 474 605 estudiantes. La modalidad no escolarizada, a través del bachillerato abierto, representa 42.6%, con 158 100 alumnos, del total de este tipo de matrícula que es de 370 320 estudiantes (CEPPEMS, 2010, pp. 11-12).

Un incremento que en el ciclo escolar 2008-2009, “[...] la entidad alcanza 84%, lo que la posiciona por debajo de la media nacional, que precisa 96.8%, proyección en la que para el ciclo escolar 2013-2014 la EMS en la entidad tendrá una absorción de 97.3%” (CEPPEMS, 2010, p. 12).

Aunado a ello la movilidad escolar ha resultado ser un problema más, debido a la diversidad curricular que presentan las diferentes instituciones que imparten este tipo de educación. La forma propuesta por el Estado y los gobiernos de las entidades a manera de atender estas problemáticas, que con el paso del tiempo han aumentado, fue adoptar el enfoque educativo por competencias que tiene como sustento académico-estructural la RIEMS, con la que se busca mejorar en todos los sentidos y ámbitos la calidad educativa.

Después de emitida esta reforma, el bachillerato general del Estado de México se adecua con este modelo, se asume tomando como base legal la firma del *Acuerdo por el que se Reforma la Estructura Curricular de la Educación Media Superior que se imparte en las instituciones públicas y privadas incorporadas a la Secretaría de Educación*. Éste tiene como principio fundamental el:

ARTÍCULO 3° FRACCIÓN V DE LA CONSTITUCIÓN POLITICA DE LOS ESTADOS UNIDOS MEXICANOS,1, 10 FRACCIÓN IV, 11 FRACCIÓN II, 14 FRACCIONES I Y II, 47 Y 60 DE LA LEY GENERAL DE EDUCACIÓN; 78 DE LA CONSTITUCION POLITICA DEL ESTADO LIBRE Y SOBERANO DE MÉXICO;3, 15, 19 FRACCIÓN V, 29 Y 30 FRACCION I DE LA LEY ORGANICA DE LA ADMINISTRACIÓN PÚBLICA DEL ESTADO DE MÉXICO; 6 FRACCIÓN I, VIII Y XI DEL REGLAMENTO INTERIOR DE LA SECRETARIA DE EDUCACIÓN [y se apoya en las siguientes consideraciones:]

Que en el eje de la Igualdad de Oportunidades, se establece la transformación educativa y que entre los objetivos de ésta se considera como estrategia de impostergable renovación profunda del sistema nacional de educación para que las nuevas generaciones sean formadas con capacidades y competencias que les permitan salir adelante en un mundo cada vez más competitivo, obtener mejores empleos y contribuir exitosamente a un México con crecimiento y mejores oportunidades para el desarrollo humano.

Que lo que respecta a la educación media superior se anuncia el rediseño de los planes de estudio para que los alumnos cuenten con un mínimo de las capacidades requeridas en este nivel, que les permita transitar de una modalidad a otra, en el marco del Sistema Nacional de Bachillerato, establecido por la Secretaria de educación Pública [...].

Que en concurrencia con las autoridades federales, lata Secretaría de Educación del estado de México, tiene entre sus objetivos prestar servicios de educación de calidad, equitativa, suficiente y participativa.

Que para la realización de ese objetivo, se requiere contar con una educación media superior basada en un nuevo modelo de participación social, con planes y programas de estudio que aseguren la relevancia y pertinencia de los aprendizajes la vigencia de conocimiento, con énfasis den matemáticas, español y ciencias.

Que para la educación media superior, en sus opciones de bachillerato general y bachillerato tecnológico, es impostergable el uso didáctico de las tecnologías de la información y comunicación de punta, así como la ampliación de las opciones de comunicación lingüística de los estudiantes” (GEM/Poder Ejecutivo del Estado, 2009, p. 1).

Un Acuerdo con base en el cual se pretende reformar:

[...] la estructura curricular de la educación media superior que se imparte en las instituciones públicas y privadas incorporadas a la Secretaria de Educación para adecuarse al Sistema Nacional de Bachillerato establecido por la Secretaría de Educación Pública. [En su segundo apartado se alude a la estructura curricular de la educación media superior, en el cual se establece que ésta...] se desarrollará conforme a un modelo educativo de transformación académica, basado en competencias [...META...], con planes y programas de estudio para las opciones de Bachillerato General y Bachillerato Tecnológico, inscritos en un marco curricular común (GEM/Poder Ejecutivo del Estado, 2009, pp. 1-2).

Se trata del *Modelo Educativo de Transformación Académica (META)*,²² en el que el bachillerato general y el tecnológico no sólo implica modificar el plan y programas de estudios, sino todo lo referente en los *curricula*, para generar y propiciar el desenvolvimiento y desarrollo de las competencias que deben adquirir los estudiantes para los distintos entornos, en especial aquel que implica su inserción en el ámbito laboral (CGCS, 2008, párr. 2). De hecho, como indica Marisela Zamora uno de los muchos retos adquiridos de la actual administración en materia educativa de nivel bachillerato es:

[...] mejorar la infraestructura y elevar la calidad de los servicios educativos, por lo que juega un papel determinante la reforma educativa a través del modelo META, cuyo objetivo principal es lograr que los 180 mil jóvenes que estudian en los subsistemas estatales adquieran las competencias y habilidades del pensamiento necesarias para aplicarlas en su vida cotidiana y formar egresados que puedan seguir sus estudios con mayor éxito o bien que puedan insertarse al mercado laboral (CGCS, 2008, párr. 4).

Así pues, los lineamientos de la reforma curricular comprenden 5 campos disciplinares en los que se divide el plan del bachillerato general, los cuales son: "Campo de Comunicación y lenguaje, Campo de ciencias sociales y humanidades, Campo matemáticas y razonamiento complejo, Campo de las ciencias naturales y experimentales, Campo de componentes cognitivos y habilidades del pensamiento" (GEM/Poder Ejecutivo del Estado, 2009, p. 2).

Campos que a su vez se constituyen por tres dominios de carácter transversal, los cuales son: a) Competencia y habilidades del pensamiento; b) Núcleos comunes y efectos de transversabilidad por ejes interdisciplinarios; y c) Sistema de evaluaciones y valoraciones alternativas en los estudiantes a través de rúbricas (GEM/Poder Ejecutivo del Estado, 2009, p. 2). Campos disciplinares que se van integrado por competencias genéricas y disciplinares (básicas y extendidas) y profesionales (básicas y extendidas). De tal modo que éstas:

²² El Modelo Educativo de Transformación Académica es una: "[...] propuesta curricular que se ajusta a los principios del cognositivismo, constructivismo y la teoría de grafos, como elementos integradores que lo identifican, esto se establece en el Acuerdo por el que se Reforma la Estructura Curricular de la Educación Media Superior que se imparte en las instituciones públicas y privadas incorporadas a la Secretaría de Educación." (GEM/Poder Ejecutivo del Estado, 2009, p. 2).

[...] se inscriben en un articulado conceptual de tres campos categóricos: macro-reticular, meso-reticular y micro-reticular, como componentes de organización didáctica de los contenidos disciplinares y sus correspondientes competencias, que garantizan la secuencia y ordenación de los mismos, mediante el planteamiento de casos, escenarios y problemas (GEM/Poder Ejecutivo del Estado, 2009, p. 2).

Ahora bien, en el caso de las EPOEM (modalidad de bachillerato foco de interés de esta investigación) se caracterizan por ser instituciones que:

[...] ofrecen el Servicio de Educación Media Superior en la modalidad de Bachillerato General con una formación propedéutica basada en competencias Disciplinarias, con la finalidad de proporcionar conocimientos con aprendizajes significativos aplicables a la vida cotidiana; con temas de cultura, científicos, tecnológicos y humanistas (EPOEM No. 110, 2010, p. 1).

Con esta reforma el bachillerato general que se imparte en estas instituciones especifica su organización en seis semestres que equivalen a tres años, con una carga académica de 37 horas/semana/mes (en las que los estudiantes permanecen en clase durante 7 horas diarias), por lo que al término de ese tiempo y al haber acreditado las 58 materias del plan de estudios, los alumnos obtienen un certificado que les permitirá ingresar a la educación superior de cualquier subsistema estatal o nacional. Una situación que difiere cuando se egresa de las instituciones tecnológicas o instituciones que imparten bachillerato bivalente, donde los egresados tienen que cumplir con un servicio social (por ejemplo: CECyTEM 480 hrs., CBTIS 480 hrs.) y con prácticas profesionales, según sea el tipo de formación técnica.

Por otro lado, los alumnos que estudian en las EPOEM cuentan con el apoyo académico para el desarrollo de sus actividades escolares, además de tener el área de orientación educativa, en la cual se les brinda asesoría psicopedagógica, a la vez que se constituyen en la instancia institucional de vinculación con los padres de familia para darles a conocer los avances y desempeño académico de sus hijos.

La estructura reticular de bachillerato general que se imparte hoy en día en las EPOEM es la que se muestra en el Cuadro 5.

CUADRO 5

ESTRUCTURA RETICULAR DE BACHILLERATO GENERAL								
CAMPO DISCIPLINAR	SEMESTRE 1	SEMESTRE 2	SEMESTRE 3	SEMESTRE 4	SEMESTRE 5	SEMESTRE 6		
COMUNICACIÓN Y LENGUAJE	Comprensión Lectora y Redacción (5hrs.)	Comprensión Lectora y Redacción II (5hrs.)	Literatura y Contemporaneidad I (4hrs.)	Literatura y Contemporaneidad II (4hrs.)	Inglés V (3hrs.)	Inglés VI (3hrs.)	47	
	Etimologías Grecolatinas (4hrs.)	Inglés II (3hrs.)	Comunicación y Sociedad (4hrs.)					
	Inglés I (3hrs.)	Apreciación Artística (3hrs.)	Inglés III (3hrs.)	Inglés IV (3hrs.)				
MATEMÁTICAS Y RAZONAMIENTO COMPLEJO	Pensamiento Numérico y Algebraico (5hrs)	Pensamiento Numérico y Algebraico (5hrs)	Trigonometría (5hrs)	Geometría Analítica (5hrs)	Cálculo Diferencial (5hrs)	Cálculo Integral (5hrs)	51	
	Informática y Computación I (3hrs.)	Informática y Computación II (3hrs.)	Razonamiento Complejo (4hrs)	Informática y Computación IV (3hrs.)		Probabilidad y Estadística Dinámica (5hrs)		
			Informática y Computación II (3hrs.)					
CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES	Filosofía (4hrs)	Lógica (4hrs)	Sociología (4hrs)	Economía (3hrs)	Historia de México (5hrs)	Ética (4hrs)	50	
	Proyectos Institucionales I (4hrs)	Antropología Social (5hrs)		Historia Universal (4hrs)	Estructura Socioeconómica y Política de México (4hrs)	Nociones de derecho Positivo en México (4hrs)		
		Proyectos Institucionales II (2hrs)		Proyectos Institucionales III (3hrs.)				
CIENCIAS NATURALES Y EXPERIMENTALES	Salud Integral del adolescente I (2hrs)		Física I (5hrs)	Física II (5hrs)	Biología General (4hrs)	Innovación y Desarrollo Tecnológico (3hrs.)	51	
			Salud Integral del adolescente II (2hrs)	Química I (5hrs)	Física III (5hrs)	Geografía y Medio Ambiente (5hrs)		
					Química II (5hrs)			Biología Humana (4hrs)
					Ciencia Contemporánea (4hrs)			
Salud Integral del adolescente III (2hrs)								
COMPONENTES COGNITIVOS Y HABILIDADES DEL PENSAMIENTO	Métodos y Pensamiento Crítico I (5hrs)	Métodos y Pensamiento Crítico II (5hrs)	Toma de Decisiones (3hrs.)	Creatividad (2hrs)		Psicología (4hrs)	23	
	Habilidades Básicas del Pensamiento (2hrs)	Gestión del Conocimiento (2hrs)						
CARGA ACADÉMICA	Carga Académica Total (37hrs)	Carga Académica Total (37hrs)	Carga Académica Total (37hrs)	Carga Académica Total (37hrs)	Carga Académica Total (37hrs)	Carga Académica Total (37hrs)	222	

Una propuesta formativa curricular que en la intención de brindar una educación integral produce un desequilibrio académico para las EPOEM. Pues se continúa dando mayor peso y carga horaria a los aspectos disciplinarios de las ciencias naturales que a las ciencias sociales y humanidades, lo que propicia una dicotomía entre el saber técnico y el saber académico, los que no deberían estar disociados sino integrados de acuerdo con la propuesta educativa de la modalidad de bachillerato que se sigue en las EPOEM. Aunado a ello a pesar de que se ha asumido la RIEMS y su obligatoriedad aún, resulta importante cerrar la brecha que hay entre la Educación Básica y la EMS, aunque esta última se le haya integrado.

Pensar en el papel que desempeñan los docentes como agentes mediadores que hacen o no posible el cambio, ya que éstos desde que se crearon los EPOEM y el bachillerato en la entidad han sido un sector en que poco se ha pensado sobre su formación. De hecho, con la rápida introducción del modelo educativo basado en competencias a pesar de que a los docentes y directivos se les capacito previamente para el ciclo escolar 2008-2009 a través de cursos siguiendo distintas estrategias y métodos de formación en la *Jornada de Actualización Docente y Planeación Institucional* (SE/SEMSyS/DGEMS, 2008), y actualmente con el proceso de certificación que tienen que acreditar al cursar el *Programa de Formación Docente PROFORDEMS* cuyo objetivo es el de formar a los docentes que imparten EMS para contribuir a que estos alcancen el perfil docente establecido en la RIEMS. Se ha promovido una solución homogeneizante pues cierra las pautas para elaborar un libre ejercicio de reflexión sobre su propia función y su actuar. Esta definición del perfil está conformado por una serie de competencias las cuales se establecen en el Acuerdo No. 447, éstas son.

- Organiza su formación continua a lo largo de su trayectoria profesional.
- Domina y estructura los saberes para facilitar experiencias de aprendizaje significativo.
- Planifica los procesos de enseñanza y de aprendizaje atendiendo al enfoque por competencias, y los ubica en contextos disciplinares, curriculares y sociales amplios.
- Lleva a la práctica procesos de enseñanza y de aprendizaje de manera efectiva, creativa e innovadora a su contexto institucional.
- Evalúa los procesos de enseñanza y de aprendizaje con un enfoque normativo.

- Construye ambientes para el aprendizaje autónomo y colaborativo.
- Contribuye a la generación de un ambiente que facilite el desarrollo sano e integral de los estudiantes.
- Participa en los proyectos de mejora continua de su escuela y apoya la gestión institucional (SEP/SEMS, 2012, párr. 14).

No obstante, no basta con apostarle en su totalidad al modelo educativo basado en competencias aunque haya aspectos positivos y rescatables que ayuden a solucionar problemas en el proceso educativo, mejorar la calidad educativa, respetar la diversidad cultural e institucional y contextual en la que están las EPOEM o cualquier institución educativa la falta de conceptualización, comprensión y conocimiento de lo que éstas son en el ámbito educativo. Su desarrollo y evaluación, es decir, su operatividad aún produce cierto nivel de incertidumbre, ansiedad, resistencia y oposición, actitudes que en cierto modo obstaculizan la mejora en el ámbito. Pues, en toda “nueva” propuesta educativa es necesario conocer las nuevas formulaciones, reglas y formas tanto organizativas como operativas, metodológicas y de evaluación para hacer frente a las nuevas circunstancias e implicaciones que derivan en su desarrollo según el contexto en el que se participa.

Así, a casi seis años de haberse implementado el modelo educativo basado en competencias en las EPOEM, la creación de un MMC y el establecimiento del SNB aún resulta difícil proporcionar una educación para la diversidad cuando hay una ausencia de conocimiento de las necesidades reales de los jóvenes, del contexto local y nacional, de la insuficiente infraestructura y preparación de los docentes.

Recorrido histórico sobre la creación y desarrollo de la educación EMS en México y el bachillerato en el Estado de México que han permitido poner el texto en su contexto y tener el conocimiento del papel que desempeñaba y hoy en día desempeña el Bachillerato en general y en específico las EPOEM; instituciones educativas que buscan brindar un servicio educativo que responda a la diversidad para hacer frente a los requerimientos de un mercado y sociedad globalizados.

Diversidad que implica conocer lo diverso de la condición humana y social, noción que no se limita a lo cultural, a la discapacidad o al género, como se le ha venido oficializando o normalizando a través de las políticas públicas, sociales y educativas.

Un mirar la educación de otra manera, no como un medio para homogeneizar, sino para responder a la diversidad de necesidades, que posibiliten un mínimo para la convivencia. Tal vez lo más difícil por la manera como se concibe la educación, a través de estructuras curriculares y planes de estudio estandarizados y poco flexibles, sobre todo en nuestro país.

CAPÍTULO 2. PROBLEMAS TEÓRICOS EN RELACIÓN CON EL CONCEPTO DE DIVERSIDAD

Nuestro contexto social cada día resulta ser más difícil y complejo de estudiar. La multidimensionalidad, heterogeneidad y la mundialización que lo caracterizan estructural y funcionalmente se ve reflejado sobre todo en las personas, en las culturas, en la geografía, en los lenguajes, en las políticas, en las economías, en la educación, etcétera. Constituyéndose en escenarios que plantean distintas maneras de tratar y comprender a la sociedad en términos de su diversidad.

Una realidad llena de diferencias y mixturas que para unos es un problema que se tiene que resolver homogeneizando, a través de aplicar lo propio a lo ajeno (al otro), imponiendo: la cultura, la lengua, la racionalidad, la ideología, el *modos vivendi*, la idea de sujeto, la moral, la ética y la educación (con la intención de “eliminar” o minimizar lo más que se pueda la diversidad). Mientras que para otros es una condición que debe ser respetada y reconocida, no sólo en los procesos culturales, sino también para la convivencia, la libertad, la equidad y la igualdad, una búsqueda por un buen vivir para todos.

Es así que el reconocimiento de lo diferente, diverso, desigual, desemejante, distinto para interpretar, comprender y respetarlo, necesariamente nos ubica en la posición de tener que teorizar sobre lo que implica el concepto de *diversidad*; algo que suele hacer de forma devaluada y sesgada. Pues, en un mundo global, las diferencias resultan inútiles e innecesarias ante una idea de universalidad, homogeneidad y competitividad; sobre todo cuando ésta es carente de sentido y sólo busca dar respuesta a los procesos de internacionalización de las relaciones

intersubjetivas, culturales, sociales, políticas, productivas y económicas (de un mundo de libre mercado). Pues como Castell plantea:

Si el tipo de cambio es sistémicamente interdependiente, también lo son, o lo serán, las políticas monetarias. Y si las políticas monetarias siguen cierta coordinación supranacional, también lo hacen, o lo harán, los tipos de interés preferencial y, en definitiva, las políticas presupuestarias. De ellos se deduce que los estados-nación individuales están perdiendo y perderán el control sobre elementos fundamentales de sus políticas económicas, [públicas y educativas, en aras de un mundo globalizado] (2004, p. 273).

Problemática que se está dando desde los mismos vínculos entre los sujetos, sus culturas, legislaciones, condiciones económicas e históricas. Es más, desde la misma polisemia del concepto de diversidad, ha llevado a la generación de confusiones, ambigüedades, discursos y prácticas que pueden caer en un reduccionismo retórico, simplificacionista y oficialista, que a decir verdad nos constriñe, limita y determina sobre lo qué se implica y cómo debe ser pensada dicha diversidad.

Así, hoy en día nos encontramos con que en los discursos teóricos, políticos y económicos se utilizan conceptos como: multiculturalidad, pluralidad e interculturalidad (multiculturalismo, pluralismo e interculturalismo) para condicionar y oficializar ciertas prácticas sociales sin implicar la verdadera diversidad social; es decir, sin que éstos la definan e impliquen en su totalidad, ya que sólo refieren algún o algunos de los aspectos que la caracterizan. Tal sesgo resulta ser una gran limitante para poder comprender y reconocer la misma diversidad, al restringir y acotar su sentido básicamente a los procesos culturales, que en sí los involucra.

Para despejar esta problemática es necesario dejar claro que la diversidad no sólo tiene que ver con las culturas, sus prácticas y con el reconocimiento oficial que se hace de algunas de sus formas de expresión; sino más bien con todo aquello que implique diferencias, sobre todo cuando hablamos de educación, pues como plantean Gogolin, Aguado y Krüger-Potratz:

En el espacio continental europeo [y, diría yo, que en todo el mundo...] se percibe la urgencia de desarrollar una educación intercultural no a partir de las necesidades identitarias de las minorías, sino a partir de la incapacidad manifiesta de las sociedades mayoritarias de hacer frente a los nuevos desafíos de la heterogeneidad de los educandos, de la creciente complejidad sociocultural y, en resumidas cuentas, de la diversidad como característica de las futuras sociedades (En: Dietz, 2012, p. 15).

Reflexión que nos plantea el desafío para crear propuestas educativas que realmente atiendan a lo diverso de la diversidad. Lo que día con día, de persona a persona, de grupo a grupo, etcétera se da en las aulas y fuera de ellas. Diversidad que en las prácticas sociales se ha instituido para responder a ciertos aspectos que la caracterizan. Pero a su vez éstos han sido útiles para hacer invisibles o minimizar otros que no tiene sentido oficializar en los programas sociales y educativos que supuestamente responden a una idea de “democracia”, igualdad, equidad, calidad y ciudadanía²³; pues con ello “no se mejoran las condiciones y calidad de vida de todos los ciudadanos”.

Debate y conjunto de reflexiones en el que se ubica este capítulo, mismo que se divide en los siguientes apartados: un primero denominado: *El origen del concepto de diversidad*, en el que se parte de su raíz etimológica para poder dar cuenta de las implicaciones que ésta puede tener sintáctica y semánticamente y, con base en ello, delimitar la multiplicidad de sentidos que tiene el concepto y que van desde lo unívoco hasta lo equívoco, como puntos extremos que se dan en su polisemia.

Un segundo llamado: *Algunos conceptos vinculados con el concepto de diversidad: multiculturalidad, pluralidad e interculturalidad*, donde se realiza una

²³ Hoy en día hay una gran cantidad de “académicos” como: Morillas, Dolores (2006); Sevilla, Julia (2004); De García Anaut, Loli (2002); Bartolomé, Margarita y Cabrera, Flor (coord.) (2007); Arredondo, Vicente (2000); que se encuentran preocupados por impulsar una idea de ciudadanía, como condición de bien estar, de bien vivir y para un buen convivir, olvidando que detrás de ésta hay una larga historia en la que se ha buscado imponer la obediencia y sumisión. De hecho en la nueva visión de ciudadanía “Caben todos, pero la esfera de la sociedad civil queda despolitizada, como esfera privada independiente del control político. [...] Sin embargo, esa igualdad formal, queda devaluada, al ser sustraído del ámbito político las diferencias de carácter material. En conclusión, podemos decir que la ciudadanía contemporánea, como la democracia, vive al tiempo de su triunfo y su fracaso. [...] En todo caso, sólo si la ciudadanía es capaz de incluir a todos los que margina en su interior, y a los que llaman a la puerta de las sociedades ricas, será coherente con sus presupuestos normativos. Y sólo si entraña autogobierno, capacidad de controlar sus vidas por parte de los ciudadanos, podrá ser algo más que un nombre evocador” (Carlos, 2002, párrx. 76-78).

lectura sobre el sentido que se le ha dado a éstos, al ser vinculados con la idea de diversidad. Conceptos que sólo se han construido a partir de su relación con la cultural y que desde una perspectiva política, económica y educativa se les ha institucionalizado y oficializado como si sólo lo cultural expresara la diversidad de lo social y de lo humano. Olvidando que en su especificidad sólo posibilitan reconocer una de sus expresiones: lo cultural.

Un tercero y último titulado: *El iusnaturalismo y iuspositivismo como condición para el reconocimiento de la diversidad*. Apartado con el que se busca reflexionar sobre la condición humana y político-jurídica, es decir, reconocer que hay iusnaturalismo propio del ser humano de los derechos que por serlo debe tener; y el iuspositivismo con el que se crean pautas jurídico-normativas para lograr en todos los niveles de la sociedad la convivencia en común. Se busca dar a comprender analógicamente cómo desde las diferencias podemos encontrar ciertas semejanzas; condiciones limítrofes que nos permiten reconocer que dentro de la sociedad hay ciertos derechos naturales que deben respetarse y aquellos que requieren de su definición jurídica, pues los primeros “[...] rebasan las positivizaciones existentes, y no porque sean derechos que van surgiendo de los que ya se han positivado, sino porque son superiores y anteriores a todos ellos” (Beuchot, 2008, p. 48). De ahí, que en una sociedad diversa sean indispensables derechos fundamentales como la igualdad, la libertad y la equidad; que necesariamente implican el reconocimiento y el respeto hacia el otro, a las diferencias entre las personas y todo aquello que la implique, pero de ninguna manera restringiéndolo a lo cultural, ya que de esta forma se le acota a uno de los ámbitos de la diversidad.

De eso trata este capítulo de la condición misma de la vida escolar y de la sociedad en su diversidad.

2.1. El origen del concepto de diversidad

Uno de los principales problemas que hoy en día enfrentamos para comprender que se entiende por diversidad, es precisar el enfoque desde el cuál se está hablando. Pues, cuando escuchamos esta palabra por lo regular se hace referencia a las personas con capacidades diferentes, a las leguas, a los grupos étnicos o a algunos de los grupos minoritarios. Sin embargo, como concepto no debe ser reducido a un determinado grupo de sujetos con un cierto tipo de características y condiciones físicas o culturales, dado que la diversidad en sí tiene implicaciones mucho más amplias que lo puramente humano y se amplía a todo lo que existe en la realidad, pero que para fines de esta investigación lo ubicaremos en lo educativo.

Un buen punto de partida, como aquí se busca hacer, es revisar la raíz etimológica de la palabra diversidad que proviene del latín "*diversitas*, *-ātis* y [que] alude a la variedad, semejanza, diferencia. [A la vez que refiere] abundancia, gran cantidad de varias cosas distintas" (Real Academia de la Lengua Española, 2009, párr. 1). En este sentido ésta apunta hacia lo que no es igual, a lo distinto. Pero al ser vinculada con otros conceptos de lo humano, se pudiera generar ambigüedad sobre lo que implica. De ahí, que la diversidad no es un concepto que deba ser reducido al de cultura²⁴, como se ha buscado hacer; dado que en éste se involucra la totalidad de los aspectos de lo humano y de lo social.

Amplitud etimológica en el uso de la palabra diversidad que ha llevado a una gran polisemia, la que va desde posiciones extremas que tienden a lo unívoco hasta aquellas que caen en lo equívoco. En el caso de la primera, como indica Beuchot, es un concepto que alude: "[...] a la utilización de expresiones en un sentido completamente igual para todos sus referentes, de modo que se pueda llegar lo más posible a la unicidad de comprensión [a una única interpretación válida y verdadera...]" (2008, p. 49). Mientras que en el caso de la segunda, hay una apertura

²⁴ Clifford Geertz define la cultura como "un sistema compartido de significaciones y, sobre todo, de símbolos" (1989, p. 20).

a “[...] un flujo vertiginoso [donde se...] estará completamente re-creando el significado del texto [...] sin objetividad posible, dando completa cavidad a la propia subjetividad distorsionadora o, por lo menos, modificadora: [en donde...] casi cualquier interpretación resultaría válida” (2008, p. 49).

Claro ejemplo de la primera es la que se elabora en la UNESCO, en la que se ubica a la diversidad como:

[...] “una herencia común de la humanidad”, según la cual “la cultura toma diversas formas a través del tiempo y el espacio. Esta diversidad está personificada por la singularidad y pluralidad de las identidades de grupo y sociedades que conforma la humanidad. Como fuente de intercambio, innovación y creatividad, la diversidad cultural es tan necesaria como la biodiversidad para la naturaleza [...]. Una fuerza motriz del desarrollo, no sólo en lo que respecta al crecimiento económico, sino como medio de tener una vida intelectual, afectiva, moral y espiritual más enriquecedora [...] (2002, pp. 4-5).

Por su parte Miguel Bartolomé orienta su reflexión sobre la diversidad a cuestiones de poblaciones indígenas, grupos étnicos e inmigrantes, aspectos etnolingüísticos, políticas y ciudadanía. Ya que para él:

[...] la diferencia [debe abandonar...] su carácter retórico [para que...] se constituya en un componente orientador de las políticas públicas. Los distintos tipos de ciudadanía no excluyen el hecho de que el conjunto de los ciudadanos, más allá de sus diferencias culturales, puedan orientarse hacia objetivos compartidos percibidos de manera colectiva como favorables al interés público. [De ahí que la...] aceptación de la diferencia no excluye el principio de acción colectiva, pero de una acción colectiva cuyos objetivos deben ser negociados entre el conjunto de los involucrados y no impuestos por un grupo hegemónico (2008, p. 46).

Manteniendo el mismo sentido Zúñiga *et al.*, plantean que la diversidad se orienta hacia la construcción de discursos en los que su preocupación gira en torno al reconocimiento y trascendencia que se han suscitado a raíz de la diversidad: la fragmentación y cohesión, tradición y cambio, tolerancia y segregación, odio y entendimiento que pueden desprenderse de la desatención y de la falta de reconocimiento que derivan del mestizaje, multilingüismo, multireligiosidad y la multiétnicidad, entre otras. Cualidades que hacen únicas a las naciones y que han

provocado conflictos que separan, expulsan, exilian y propician la violencia, la muerte y la guerra en y entre los países, en donde paradójicamente se reitera la identidad y, a su vez, la diversidad (2007, *pass.*).

Con un sentido más equívoco, Dietz nos lleva a reconocer que el:

[...] término de diversidad se usa de manera bastante ambigua [...]. Inclusive en ocasiones parece que el discurso de la diversidad abarca cualquier enfoque que reconozca las diferencias; por ejemplo, en el ámbito educativo Prengel (1995) distingue entre una educación feminista, una educación intercultural y una educación integradora, cada una dirigida respectivamente al género, la inmigración y la discapacidad, como fuente de la "diferencia" (2012, p. 88).

Por lo que al hablar de diversidad hay que comprender que nos referimos a todo aquello que puede ser objeto de distinción entre las personas y las culturas, pues, las diferencias son una condición inherente a éstos, por ejemplo: "[...] la cultura de procedencia, así como la condición social, de género y otras [características...] personales como competencias, habilidades e intereses" (UNESCO, 2008, p. 11). Noción que se amplía de acuerdo al planteamiento de Krüger-Potratz cuando menciona que "[...] la amplia gama de diversidad se debe concebir no como una suma mecánica de diferencias [culturales, lingüísticas, religiosas, étnicas, nacionales, de género, generación, edad, orientación sexual, etc.], sino como [una condición] multidimensional y multiperspectivista" (En: Dietz, 2012, p. 95).

Y es que cuando la diversidad se inscribe en el ámbito educativo como una necesidad y reto, según Blasco, su conceptualización alude a todos los estudiantes, pues cada uno de éstos:

[...] tienen necesidades educativas propias y específicas para acceder a las experiencias de aprendizaje, cuya satisfacción requiere una atención pedagógica [atención que puede ser...] proporcionada, para la mayoría de ellos, mediante las actuaciones pedagógicas habituales de los centros pedagógicos y en las aulas. Sin embargo, en ocasiones, las necesidades educativas de algunos alumnos requieren, para ser satisfechas adecuadamente, la adopción de actuaciones, tanto de carácter pedagógico, curricular y organizativo como otras relativas a la utilización de recursos específicos, que son distintas a las habituales. [De manera que las...] necesidades

educativas se contemplan formando un "continuo" que va desde las más ordinarias y general a las más específicas, de las temporales a las permanentes [de cada una de las personas...] (2006, p. 21).

Con esto nos podemos dar cuenta de que el concepto de diversidad implica no excluir sino el incluir a todas y a todos, sin eliminar u omitir cualquiera de las características y condiciones de las personas y las culturas. Desde lo natural hasta lo individual, lo cultural y lo social, lo que sugiere adoptar una postura amplia y flexible para reconocer lo diverso de la misma diversidad en la natura y en la cultura, en lo individual y en lo colectivo.

Por ello, desde esta lógica concebimos que la *diversidad es diversa*, ni es absoluta (univocista) ni relativista (equivocista), sino analógica, ya que todo aquello que implique particularizarla acaba por negar elementos que están involucrados en términos de cada una de las particularidades. Supuesto que no se orienta a una búsqueda de un equivocismo absoluto (que en sí es contradictorio), sino al reconocimiento de lo particular pero buscando encontrar puntos de equilibrio y conmensurabilidad al tener en cuenta aspectos poco abordados, ignorados y hasta eliminados. En este sentido la diversidad no sólo tiene que ver con las preferencias sexuales, género, grupos minoritarios, lo étnico, discapacidad o capacidades especiales, religión, lo cultural y sus prácticas las cuales se han naturalizado y oficializado al derivar en políticas públicas; sino con todo aquello que implique diferencia que favorezca la convivencia y la interacción entre las personas, las culturas y sobre todo en la educación.

De ahí, que al hablar de diversidad en la educación se tenga que considerar que existen múltiples posibilidades para su interpretación y diferentes propuestas sobre las implicaciones teórico-prácticas que se pueden seguir para su comprensión e intervención, ¡claro!, reconociendo la especificidad de cada uno de los casos y tratando de encontrar puntos de encuentro, la diversidad en sí. Por ello cuando ésta ha sido vinculada con la cultura la forma de nombrarla limita y cierra la manera en que se puede entender.

2.2. La diversidad en la cultura: multiculturalidad, pluralidad cultural e interculturalidad

Se puede decir que actualmente hay conceptos que se han venido relacionando con el de diversidad, sobre todo porque desde hace algún tiempo se está dando un peso significativo a los procesos culturales. Asimismo, se ha convertido en moda de diversos discursos teórico, políticos reconocimiento a ciertos grupos minoritarios o vulnerables. Esto ha llevado a que el concepto de diversidad se le vincule con los de *multiculturalidad*, *pluralidad cultural* e *interculturalidad*, lo que desde mi punto de vista ha servido para sesgar la visión e interpretación de todo lo que se implica en la diversidad. Pues se trata de tres conceptos que en realidad están determinados por el de cultura, dejando de lado u omitiendo otros aspectos o dimensiones propios de lo humano y la sociedad.

Una primera acción para resolver dicho dilema es distinguir el sentido que tienen los prefijos y sufijos aplicados al concepto de cultura. En el caso de los primeros (los prefijos), se trata del elemento gramatical que se adhiere a un término para cambiar su significado, por lo que su anteposición crea una palabra derivada, de esta manera el prefijo *multi*—mucho alude, a lo cuantitativo, a lo numeroso; y el prefijo *pluri* apunta a cantidad “[...] mucho, varios, [a la existencia de la multiplicidad]” (Villar, 2011, p. 4.). Mientras que el de *inter* es un prefijo locativo que alude a lo que está “[...] entre o en medio de algo, es decir, a la posición intermedia, a la reciprocidad, a la colaboración” (“Sufijos nominales...”, *n.d.*, p. 8).

Mientras que en el caso de los segundos (los sufijos), se trata de un elemento que se coloca después de su raíz y que aporta un significado concreto a la palabra derivada “[Ya que tienen...] la capacidad de convertir un lexema en una determinada clase de palabras sustantivo, adjetivos o verbos” (Introducción..., *n.d.*, p. 6). Un afijo que puede crear nuevas palabras. Por su parte, el sufijo *ismo*:

[...] es especialmente productivo en la creación de sustantivos abstractos referidos a acciones y, más en concreto, a idearios y movimientos políticos, grupos sociales,

aficiones culturales y deportivas (en muchos casos se corresponde con los derivados ista²⁵, seguidor de, aficionado a) (García, Meilán, y Martínez, 2004, p. 246).

De ahí, que este sufijo refiera sistema, doctrina, actividad o cualidad. Mientras el de *idad* se emplea para formar “[...] sustantivos abstractos, a veces derivados de adjetivos que expresan cualidad” (Introducción..., *n.d.*, p. 27), lo que lleva a que signifique condición o estado. Distinción que podemos ver de manera esquemática en el Cuadro 6:

CUADRO 6

PREFIJOS	SIGNIFICADOS	EJEMPLOS
<i>multi</i>	muchos, cuantitativo, numeroso,	Multicolor, multidisciplinar
<i>pluri</i>	varios, multiplicidad	Pluricelular, pluriempleo
<i>inter</i>	entre o en medio de algo	intersubjetivo, interpelación
SUFIJOS	SIGNIFICADOS	EJEMPLOS
<i>ismo</i>	doctrina, actividad, cualidad, estado, idearios, movimientos políticos, grupos sociales, aficiones culturales y deportivas	liberalismo, comunitarismo, marxismo, capitalismo
<i>idad, dad, edad, iedad</i>	condición o estado	Felicidad, orfandad, barbaridad, variedad

(“Sufijos nominales...”, *n.d.*, pp. 2 y 8)

Significación semántica de los prefijos y sufijos que al ser aplicados al concepto de cultura, nos permite diferenciar el significado de las palabras que con ellos se conforman, lo que da la pauta para aclarar conceptualmente que no se trata de sinónimos o expresiones que denotan lo que podemos entender por diversidad, pues como indica Hernández:

²⁵ De acuerdo con García, Meilán y Martínez, este sufijo se aplica a “[...] palabras que designan a los seguidores de ciertos movimientos políticos o similares, y de ciertas personas o personajes: castristas, felipistas [...]” (2004, p. 296).

[...] no hay un marco de referencia al que los distintos autores se remitan, como tampoco hay un glosario de sentidos definidos y dados para ser utilizados, sino que la mayoría de las veces se trata de una construcción de sentido propuesta por cada autor de la vasta literatura al respecto. Asimismo, la variedad de sentidos atribuidos tienen que ver con la variedad de disciplinas que han tratado el tema (2007, p. 431).

Así, en el caso de multiculturalismo (palabra compuesta por prefijo *multi* y sufijo *ismo*), se trata de un concepto que se puede entender de diferentes maneras dependiendo de los planteamientos que elaboran algunos autores. Por ejemplo, para Abellán es un término que se le puede ver desde dos perspectivas la unívoca y la global, lo que en cierta forma suena contradictorio. Sin embargo, al precisar sus sentidos el autor logra esclarecer la distinción que busca hacer, pues la univocidad que se implica debe permitir distinguir un doble aspecto:

[...] por un lado el multiculturalismo es la reflexión teórica sobre el modo de integración a realizar en aquellas sociedades que reciben un considerable número de personas inmigrantes con una cultura distinta a la establecida en la sociedad receptora y, por otro, multiculturalismo denomina también la realización práctica de modelos alternativos de integración que, al igual que la reflexión teórica, se sitúan más allá de la ideología y de la práctica del *melting pot*²⁶ [en esta perspectiva entonces...] multiculturalismo, por tanto, hace referencia tanto a la teoría como en la práctica, a la reivindicación de un modelo de sociedad que se organice de manera coherente con el hecho de la existencia en la sociedad de grupos humanos culturalmente diversos (En: Badillo, 2003, pp. 17-18).

Mientras que en el caso de la global, también piensa que se trata de dos formas básicas: la primera, en la que se exige la: “[...] eliminación de la discriminación social y política de aquellos grupos sociales que presentan características distintas de las de la cultura dominante y apoya los esfuerzos de esos grupos por mantener su identidad cultural [...]” (En: Badillo, 2003, p. 18); forma de multiculturalismo en la que es necesario una cultura política común y compartida, a través de una reivindicación y reconocimiento de la diversidad, así como la superación de toda discriminación, dado que hay una defensa del pluralismo que se fundamenta desde los derechos de los hombres (2003, p. 18). En el caso de la segunda, el multiculturalismo global, por el contrario: “[Se...] afirma y reivindica la significación de las distintas identidades culturales de los distintos grupos sociales

²⁶Según Abellán el: “[...] *Melting pot* (crisol) se convirtió en la idea directriz de la sociedad norteamericana como sociedad receptora de ingentes cantidades de inmigrantes. Significa la mezcla progresiva tanto biológica como cultural de los grupos étnicos inmigrantes y, consiguientemente, la disolución de sus características culturales a favor de la nación y culturas norteamericanas. En la práctica se trató de una práctica asimilacionista [...]” (2003, p. 17).

[Una forma de multiculturalismo donde la exigencia es garantizar el reconocimiento de los derechos colectivos de los distintos grupos en el ámbito público y...] de una amplia capacidad de autodeterminación dentro de la sociedad” (En: Badillo, 2003, p. 18).

Desde esta perspectiva el multiculturalismo puede ser entendido como la presencia de una diversidad de grupos sociales que poseen sistemas de valores y de prácticas diferente (de bases étnicas, lingüísticas, religiosas o cualquier otro fenómeno que implique diferencias entre las culturas). Forma del multiculturalismo en el que: “[...] las sociedades pluralistas no caerían necesariamente bajo este concepto [...], aunque presente también un conjunto de reivindicaciones político-sociales que pueden significar un desafío para la cultura dominante” (En: Badillo, 2003, p. 18); visión en la que cierto tipo de minorías no serían reconocidas debido a que se reducen proyectos que no implican críticas a la cultura establecida, sino solamente una profundización de los principios en los que su hegemonía se basa. Distinción de multiculturalismos que lleva a que Abellán plantee que éste trata de:

[...] la existencia de culturas diversas en una misma sociedad [que...] aspira a que tengan un reconocimiento en la esfera pública, mientras que el asimilacionismo [término que emplea como contraposición para hacer más claro y entendible al de multiculturalismo] parte de que el inmigrante con una cultura distinta tiene que aceptar la cultura política establecida en la sociedad receptora para poder ser reconocido públicamente (En: Badillo, 2003, p. 19).

Definición que se ubica en la dimensión política y jurídica para el reconocimiento de la diversidad cultural en el ámbito público, es decir, se busca reconocer y hablar de la condición humana que compone la sociedad y no sólo de la que reconoce la cultura dominante.

Por su parte, Dietz plantea que el multiculturalismo ha sido un lema ambiguo que se ha dado a conocer inicialmente a partir de las confluencias programáticas que se originaron a través de “nuevos movimientos” sociales heterogéneos contestarios como los:

[...] —afroamericanos, indígenas, chicanos, feministas, gay-lesbianos, "tercermundistas", etc. — [los que] se han dado a conocer a partir de entonces bajo el a menudo ambiguo lema del "multiculturalismo". [Término que empleará para...] designar en lo sucesivo a este heterogéneo conjunto de movimientos, asociaciones, comunidades y —posteriormente— instituciones que confluyen en la reivindicación del valor de la "diferencia" étnica o cultural, así como en la lucha por la pluralización de las sociedades que acogen a dichas comunidades y movimientos (2012, p. 19).

Planteamiento que trata de ser abarcativo al tener que ampliar las fronteras de lo que podemos concebir por multiculturalismo, dado que no se reduce a los aspectos étnicos, pues Dietz a diferencia de Abellán enuncia que además de lo que él indica, también hay otras manifestaciones que pueden surgir y evidenciarse social y culturalmente para su reconocimiento. Así al darle valor a estas diferentes formas de expresión engloba, también incluye aspectos que son parte de su acepción de multiculturalismo.

Sin dejar a un lado esta acepción y continuando con el reconocimiento de lo heterogéneo Salcedo plantea que el multiculturalismo es un término que:

[...] abarca formas y perspectivas culturales muy diferentes y cada una de ellas plantea sus propios retos. Así, existen diversas formas mediante las cuales las llamadas en algunos casos "minorías" y en otros, "grupos no dominantes", "etnias", "naciones" o "pueblos", se incorporan a las comunidades políticas, desde la conquista y la colonización de sociedades que anteriormente gozaban de autogobierno, hasta la inmigración voluntaria de los individuos y familias. Estas diferencias, en la forma de incorporación, afectan a la naturaleza de los grupos diversos y el tipo de relaciones que éstos desean con la sociedad de la que forman parte (2001, p. 89).

De ahí, que para Salcedo no baste con el reconocimiento social de las diferentes formas y perspectivas culturales, pues sus manifestaciones son las que generan los cambios en los procesos que lleguen a darse en la sociedad, algo que, de una u otra forma, apela a lo que Dietz plantea cuando explica su idea de multiculturalismo, sin olvidar la existencia y creación de instituciones sociales que deban dar valor a las diferencias, buscando las formas o elementos que sean necesarios para enfrentar los retos que éstas pueden generar.

Un planteamiento que no se dispersa entre lo que podemos o no entender sustantivamente por multiculturalismo; pues, por un lado, enuncia el estado y cualidad de las múltiples culturas y, por el otro, establece las implicaciones que pueden o deben derivar de la heterogeneidad.

Por su parte, Walhs plantea que el concepto de multiculturalismo se ha dado desde un punto de vista doctrinal, ya que para ella tiene sus raíces en los países de occidente, en una búsqueda por establecer “[...] un relativismo cultural que obvia la dimensión relacional y [oculta...] la permanencia de desigualdades e inequidades sociales. [De ahí que actualmente tenga un...] uso global, orientando las políticas estatales y transnacionales de inclusión dentro de un modelo de corte neoliberal” (2008, p. 6).

A diferencia de las propuestas de los anteriores autores, Olivé concibe al multiculturalismo como:

[...] un término factual que se refiere a una realidad social, en donde coexisten culturas diversas, como es el caso de México, pero también como un término normativo que se refiere a una política explícita, que podría aceptar y llevar adelante un Estado nacional, así como diversos integrantes de la nación, o que incluso podrían asumir organismos internacionales, respecto a las diversas culturas que integran un país o una región (1996, p. 124).

Conceptuaciones que como él establece se han empleado para referir tres modelos de multiculturalismo: el primero de carácter *liberal individualista*, como el que sostiene Fernando Salmerón, Ernesto Garzón Valdés y Joseph Raz; y que se orienta al “[...] respeto para una diversidad de culturas, [a la vez que...] ‘se opone a evaluarlas en sus propios términos’. Y esto es así porque el liberalismo impone ‘la protección liberal de la libertad individual sobre otras culturas [tal vez no liberales]’...” (1996, p. 132). El segundo *comunitarista*, que es sostenido por Charles Taylor y Luis Villoro, con la intención de respetar y dar: “[...] prioridad ética a la comunidad sobre el individuo” (1996, p. 133). Y el tercero *pluralista*, como el que él sostiene y que se orienta a superar el “[...] dilema de tener que elegir entre otorgar prioridad moral a los individuos o a las comunidades.

[Igualando...] los derechos colectivos de los grupos [con...] los derechos individuales” (1996, p. 126).

Modelos en los que según Arriarán no se contempla un cuarto de carácter *analógico* “[En el que se...] busca una igualdad proporcional con predominio de la diferencia” (En: Arriarán y Beuchot, 1999a, p. 173). Posición que es fundamentada y sostenida por Beuchot y el propio Arriarán, con la intención de evitar los puntos extremos de lo unívoco y lo equívoco, permitiendo puntos limítrofes de encuentro, donde analógicamente se tienen que establecer las fronteras de las diferencias. Condición factual que nos habla de lo diverso de la diversidad y que nos plantea entender el multiculturalismo como el:

[...] fenómeno de la multiplicidad de culturas que se da en el mundo, y en la mayoría de los países [ya que...] el multiculturalismo es un hecho o situación: la existencia de varias culturas en un mismo estado. [Éste...] significa la existencia de muchas comunidades culturales en una comunidad mayor. [Que...] se les llama naciones, pueblos o etnias. Por supuesto que algunas de ellas son minorías, grupos no dominantes. La comunidad mayor es una comunidad política, donde están estas comunidades culturales; es un *estado multicultural* (Beuchot, 2005, pp. 13-14).

Al respecto indica Beuchot que el multiculturalismo: “[...] es una denominación de origen liberal, e implica y propicia la dominación” (2005, p. 14).

Diversidad conceptual sobre lo que se entiende por multiculturalismo y que me obliga a tomar una postura y adoptar el concepto, desde lo que se trabaja en esta tesis, los que plantean Olive y Beuchot, ya que la combinación de éstos nos permiten ampliar y dirigir nuestra comprensión sin cerrar la conceptualización a lo que sustantivamente en ésta se guardan; porque enuncian los hechos y condiciones de la cambiante realidad socio-cultural, a la vez que dan la apertura para proponer las implicaciones teóricas, políticas y prácticas que pueden derivar de una realidad cambiante y diversa, dejando siempre abierta la posibilidad para su teorización e interpretarla. Dos conceptualizaciones que plantean la existencia de las culturas a las que hay que reconocer desde su historicidad, territorialidad, temporalidad y normatividad. Por lo que, el multiculturalismo aquí se comprende como el

reconocimiento de la existencia, coexistencia y cohabitación de sujetos de diversas culturas en distintos espacios (países, naciones, pueblos) del mundo, lo que no significa limitar su entendimiento a grupos sociales minoritarios como si fueran una cultura, si bien están implicados. Propuesta en la que se busca evitar lo que Eagleton indica, al decir:

[...] otro sentido en el que la cultura también provocó su propio fracaso [...] fue su afirmación de la totalidad, de la simetría, del desarrollo integral de las facultades humanas. De Schiller a Ruskin, es ese ideal de totalidad lo que se lanza contra los efectos desestabilizadores de una división del trabajo que atrofia y reduce las capacidades humanas [...] Pero la cultura, en tanto juego libre y autosatisfactorio en el que todas las facultades humanas se pueden exaltar desinteresadamente, es otra idea que se opone firmemente a la toma de partido: implicarse es sinónimo de embrutecerse [asociando...] la cultura con la justicia con grupos minoritarios, tal como se hace hoy día [sic.], es un paso nuevo (2001, pp. 37-38).

Precisada la manera como aquí se comprende el multiculturalismo, ahora podemos dejar claro que no es lo mismo que el pluralismo cultural, ya que desde su mismo prefijo y sufijo, este último alude a decir que involucra varias culturas lo que no se reduce a su existencia sino a las diferentes expresiones que en y entre ellas se dan; es decir, cada cultura tiene su cosmovisión, sus mitos y ritos, sus fiestas, su identidad, sus ideales, etcétera. De ahí, que Miguelez, desde un punto de vista sociológico, plantee que:

[...] el pluralismo denota el resultado de procesos de diferenciación social que pueden conducir, incluso si la tendencia visible hacia su profundización se mantuviera, a una verdadera atomización del cuerpo social. Desde una perspectiva política, el pluralismo denota el efecto de esos procesos de diferenciación tanto en el nivel de las reivindicaciones de aceptación de las diferencias como en el de las presentaciones políticas de éstas. La filosofía política [...] oscila en este tema entre lo que podría llamarse un ontologismo social y un sociologismo. [En esta perspectiva ontológica...] Hannah Arendt concibe [...] el pluralismo como [la...] condición misma de la humanidad y, en cuanto tal, no sólo como una *conditio sine qua non* de toda vida política sino, más aún, como una *conditio per quam* de esta vida (2006, p. 103).

Perspectivas que nos muestran un panorama referencial sobre el concepto de pluralismo, para comprender la trascendentalidad de la diferencia en sí misma como algo que es parte de la naturaleza, de las culturas y de la condición humana. Pluralismo que toma sentido y significado en las prácticas sociales que llevan a

tener que reconocer la concatenación de lo humano desde lo óntico, lo político, lo jurídico, lo social, lo ético; y no sólo desde lo cultural.

A diferencia de este planteamiento que gira en torno al proceso de relación, reivindicación y normatividad socio-política para la aceptación de las diferencias, está lo que propone Bocardo que involucra lo moral; pues para él el pluralismo no sólo debe ser visto como una filosofía aunque su explicación se base en alguna doctrina filosófica y en una teoría política o social. Su conceptualización debe responder a una:

[...] concepción moral sobre el respeto a las creencias ajenas y sobre la naturaleza y la justificación última, si la hubiera, para ejercer o rechazar la violencia hacia otros que no comparten nuestras creencias con el objeto de obligarles, por la fuerza física —como algunas veces se ha practicado— a que se sometan a la verdad de los principios genéricos sobre el valor de la vida y la organización de la sociedad que nosotros mismos profesamos y que consideramos legítimos (2003, p. 67).

De ahí, que para Bocardo hablar de pluralismo es no restringirse a una única y absoluta verdad, ya que: “[...] las diferentes formas de ordenar nuestras instituciones políticas y sociales y la manera en que decidimos adoptar unos valores morales antes que otros” (2003, pp. 67-68). Idea de pluralismo en la que queda manifiesta su connotación moral y normativa orientada a aceptar la diversidad de expresiones, siempre y cuando no se genere una trasgresión cultural, es decir, hablamos de una acepción que por sus condiciones tiene el gran riesgo de eliminar el diálogo²⁷ cultural: algo que resulta necesario para valorar la diferencia, para reconocerla y para poder interactuar ante ésta.

Una conceptualización que toma cierta distancia respecto de lo que plantea Bocardo es la de Sevilla, quien propone que el pluralismo involucra:

²⁷ En correspondencia con lo que plantea Gadamer, Alvarez indica que el *diálogo* “[...] no se reduce al habla que puede haber entre dos o más personas —si bien ésta tiene sus peculiaridades—; sino que se amplía a toda relación que dialécticamente une a las partes —texto e intérprete— para lograr la verdadera conversación, el acto comunicativo [...]. Ello supone que al entablar el “diálogo” con un texto es imposible eliminar la tensión que se da entre lo dicho en éste —implicando de algún modo su tradición— y lo que el lector o intérprete puede reconocer, dos horizontes que se unen por medio del diálogo, que les permite comprender, distinguir, discrepar y hasta rectificar la autocomprensión, lo más importante del quehacer hermenéutico” (2012, pp. 171-175).

[...] una condición de continuidad y de relaciones, [...] un modo de ser en proceso. *Mobilis in mobile* [es...] una actitud consciente y permanente de que en la generación de todas y cada una de las perspectivas que se dan existe al menos una variedad de razones tras de ellas. El verdadero pluralista no diluye, ni excluye ni concluye en relación con los otros. Por ello, el concepto de pluralismo, en su dimensión plena, contiene dentro de sí como elementos básicos, como pilares, aquellos que son narrados en su propio proceso de "construcción conceptual": *tolerancia*²⁸, *respeto al disenso y creencia en el valor de la diversidad* (2003, p. 147).

Formas y contenidos del pluralismo en los que se reconoce la diversidad de posiciones o creencias frente a la realidad, pero no de manera sumatoria frente a la otra o las otras posiciones, como se ha hecho en las prácticas asimilacionista unificadoras, sino en correspondencia con la dialéctica de la realidad natural y social. De ahí, que se implique un *ontos* en constante proceso de construcción (Sevilla, 2003, p. 147). Aceptación que proporciona elementos para pensar el pluralismo desde lo propio y lo ajeno, desde lo social y lo cultura, desde lo individual y lo colectivo. Dicotomía que si bien se propicia, a su vez se da en razón de los aspectos de convergencia. Un planteamiento que respeta la condición humana ubicándola en un *continuum* dadas las pautas para su enriquecimiento como estado y cualidad. Noción de pluralismo donde está presente la misma condición humana en proceso, pero que es criticada por Orellana, por su falta de dinámica y globalidad, ya que para él:

[...] el valor moral es tan absoluto como plural. En ella la diversidad de formas de vida constituye un rasgo intrínsecamente valioso [para...] las distintas manifestaciones de la naturaleza humana, aquello que en sentido filosófico todos los individuos comparten. El pluralismo aspira a orientar las conductas de todos los individuos en la dirección de un encuentro respetuoso en la diversidad de las diferencias legítimas. [El...] pluralismo reconoce ambas cosas, y nos dice que el "valor es tan absoluto como la diversidad legítima" (*Apud.* Beuchot, 2009a, pp. 62-63).

Visión de pluralismo en la que se propone un encuentro respetuoso que a la vez implica igualdad y diferencia, no deja de verlo en su condición dinámica que en sí lo caracteriza y abre la posibilidad de ampliarse y reconstituirse; sobre todo porque lleva a colocarnos en el lugar del otro, sin abandonar lo propio; buscando formar las actitudes y los comportamientos para un encuentro compartido y común desde

²⁸ En acuerdo con mi asesor, vemos a la *tolerancia* como un valor neoliberal, ya que el tolerar nos puede llevar al punto extremo de tener que tolerar hasta el intolerante, el fascismo, el *apartheid*. Por ello, más bien proponemos el *respeto* como un valor para la diversidad pues si bien es flexible siempre implica límites, el que el o los otros nos impongan en una relación de diálogo.

lo moral, ético, social, político y jurídico, pero sin dejar de lado lo que caracteriza la naturaleza humana (su diversidad). En ese tenor Beuchot indica que si bien “[...] suele llamarse *multiculturalidad* al fenómeno de las muchas culturas que conviven; [el...] *pluralismo cultural*, [es el...] ‘modelo que se propone para explicarla y manejarla’ [...]” (2009b, p. 44). De ahí que él prefiera hablar de “pluralismo cultural” o “intercultural”, pues éste lo coloca en una posición intermedia en la que se trata de “[...] mantener la identidad cultural sin aislar, sin romper la cohesión social” (2009a, p. 13). Una forma de concebir al pluralismo cultural, buscando evitar el asimilacionismo y el segregacionismo que ha resultado ser tan pernicioso para la sociedad en su conjunto.

Supuestos que lleva a que Beuchot proponga un *pluralismo cultural analógico*, en el que se privilegia la diferencia sin eliminar puntos posibles de encuentro, de conmensurabilidad, donde se respeten las identidades culturales para una sana convivencia entre los sujetos, los pueblos y las naciones (2009a, p. 62).

Conceptuaciones que nos lleva a tener que reconocer que el pluralismo y el multiculturalismo **no** son sinónimos, pues el primero se ha empleado para referir cuestiones prácticas, mientras que el segundo ha servido para expresar lo sustantivo y descriptivo de la cultural en sus formas de expresión. Si bien no se debe negar el que en ambos queda manifiesta la necesidad de reconocimiento de lo particular por sobre lo universal. Así la noción de pluralidad se constituye en los horizontes de intercambio e interacción dinámica y dialógica. Siendo la conceptualización de Orellana la que desde mi perspectiva parece denotar la *completud* y apertura conceptual sobre que debemos entender por pluralismo, sin dejar de reconocer que no se le elimina su delimitación a la cultura.

Mar de visiones, en el que también está involucrado el concepto de interculturalidad, palabra compuesta por el prefijo *inter* y el sufijo *idad*, que significan “entre”, “en medio de algo”. Y que ha sido empleado para contraponer y

sustituir los de multiculturalismo y el pluralismo cultural, debido, tal vez, a las imprecisiones y prácticas sectarias y discriminatorias que de ellos han derivado.

Se trata de un término, que al igual que los otros dos, ha sido objeto de diferentes concepciones y, por lo tanto, de distintas posturas. Una de éstas es la que propone Rodríguez, quien ubica al interculturalismo como una superación del multiculturalismo, pues para él el primero:

[...] defiende la inclusión de todos los ciudadanos, sean de la cultura que sean, en los órganos democráticos del gobierno de la ciudad o del país. [Lo que lleva a ver el...] interculturalismo [como...] hijo de la cultura de la paz. Lucha por el entendimiento armónico. Incluye a todos los ciudadanos en los foros de discusión. Es fruto de la mundialización. Supera al ecumenismo, tendiendo la mano al extranjero y agrandando el abrazo a los de fuera de la propia casa. Evita el fundamentalismo [...]. Contribuye a construir policentros o zonas socioculturales de desarrollo, evitando los monopolios y unilateralismos. Aboga por la polivalencia omnilateral, por el internacionalismo jurídico, apoyado en la defensa y ampliación de los Derechos Humanos. Tiene como norma el diálogo, la estima de las diferencias y la tendencia a las negociaciones inclusivas. El interculturalismo, en fin, es un talante que nos educa para aprender a vivir juntos (2006, p. 42).

Es decir, se trata de la pertenencia y relación con el otro o los otros, de la participación e interacción activa con ellos, la cultura o las culturas. Pues hay una conjugación entre la "otredad" y la "alteridad", un vínculo indisoluble que no puede estar ausente en el interculturalismo. Aunque deja ver que para lograr esta armonía que da lugar a aprender a vivir juntos es necesario privilegiar la normatividad jurídica y política, lo que manifiesta una condición de estatismo social sujeto a la norma y poco asequible a las necesidades de encuentro e implicación de otros aspectos de la condición humana.

A diferencia del de Rodríguez, Merino integra otros aspectos, una búsqueda por mantener las relaciones de lo sustancial y abstracto de las culturas, de las personas posibilitando tener claros aspectos que propicien establecer bases que generen un dinamismo intercultural, tanto en las actitudes como en las acciones para dar lugar a la interacción, tanto en la teoría como en la práctica. Para ello el diálogo es importante, dado el intercambio que con él se genera. De ahí, que

indique que el interculturalismo no está en la misma sintonía que el multiculturalismo, ya que el interculturalismo:

[...] interviene sobre la multiculturalidad para promover y activar espacios, estrategias y relaciones de diálogo, interacción y encuentro entre personas de diferente procedencia geográfica, cultural, de creencias, etc. Busca lograr con ello el objetivo de suscitar tanto el reconocimiento y entendimiento entre los diferentes en el marco de la diversidad cultural, como el de movilizar y desarrollar igualdad de oportunidades y condiciones que faciliten la participación de todos desde su propia identidad diferencial en la construcción de proyectos sociales comunes (En: Peiró, 2008, p. 70).

Se trata de un concepto en el que se busca la concurrencia de lo diverso en "proyectos comunes" en los que se dé atención y respuestas a las diferencias culturales, sobre todo en el contexto social y global en el que actualmente de una u otra forma tenemos que vivir. Asimismo, él precisa que la diferencia entre éste y el multiculturalismo es debido a que considera que a pesar de que ambos conceptos tratan de dar respuesta a la diversidad en este último hay contradicción entre lo que se plantea a nivel teórico y lo que en la práctica se da. Por ello, para Merino la:

[...] diferencia con el multiculturalismo radica en que éste responde a esta realidad plural desde parámetros teóricos de respeto de la diferencia y del diferente, pero contradice su planteamiento teórico en la práctica real, porque actúa en ésta frente a la diferencia desde parámetros de poder, dominación/sumisión, acomodación, paralelismo, defensa y atrincheramiento cultural o integración/asimilación multiculturalista, convirtiéndose [...] en un asimilacionismo encubierto (En: Peiró, 2008, p. 70).

Razón por la que resulta inadecuado equipar el multiculturalismo con el interculturalismo, pues este último a diferencia del primero busca ubicarse en el plano de lo intermediario, tratando de hacer posible éste a través del va y ven que se puede dar entre dos o más culturas. Sin embargo, se trata de un concepto que desde mi punto de vista no resuelve por completo el dilema de la diversidad, ya que sus formas y contenidos se ubican en el plano de lo cultural y sobre todo en la mayoría de las acciones que han derivado de las políticas públicas que en los diferentes países del mundo se impulsan.

Además del vínculo del concepto de cultura con los prefijos *multi*, *pluri*, *inter* y los sufijos *ismo*, están las palabras formadas por el sufijo *idad*, que refiere a una "condición" o "estado"²⁹, lo que da lugar a los conceptos de: multiculturalidad, pluralidad cultural e interculturalidad.

En el caso de la primera (multiculturalidad) García *et al.* plantean que desde un punto de vista anglosajón, se trata de un concepto que debe ser entendido como la existencia de una "[...] cultura democrática y desarrollada con otras culturas no sólo diferentes, sino inferiores y a las que se respeta, sin interactuar con ellas. Una multiculturalidad que pasa a ser una fábrica productora de diferencias que separan a unos grupos humanos de otros [...]" (2007, p. 87). A diferencia de este planteamiento que fragmenta y da lugar a relaciones de poder y dominación, estos autores indican que en el concepto está implicada la aceptación de varias culturas, debido a que éstas están "[...] unidas temporal y espacialmente pero se da, al mismo tiempo, la suficiente lejanía (en cuanto a percepciones y actitudes) como para evitar la relación entre ellas. Esta situación llega a acentuar las diferencias y crear auténticos guetos [...]" (2007, p. 89). En concordancia con lo que plantean García *et al.*, Osorio indica que la multiculturalidad alude:

[A...] la presencia de diferentes culturas que está dentro de un mismo territorio [...]. La mayoría de las veces en que estas culturas tienen contacto directo no se ven afectadas, ni influenciadas así viven bajo el mismo techo mantienen su mismo estilo de vida y costumbres. Cuando hay un recibimiento de la sociedad, ésta establece unas reglas por decirlo así, que se tienen que seguir (parámetros de comportamiento). Con base a (*sic.*) esto se imponen normas estatales y jurídicas que dan por resultado homogenizar o dejar a un lado muchas culturas y esto conlleva a la discriminación, el desprecio y muchas veces termina en violencia (2013, párr.2).

Ambas concepciones hacen alusión a lo sustantivo de la multiculturalidad (la presencia de diferentes culturas). Sin embargo, implica el aislamiento que restringe y evita el intercambio cultural y la transformación de éstas, a pesar de

²⁹ La idea de **estado** que aquí se maneja se retoma de lo que plantea Aristóteles, quien indica que éste es: "[...] la forma privilegiada de ser. [Pues el...] ser se dice de muchas maneras, pero fundamentalmente como sustancia, es decir, como aquello que no se da en un sujeto sino que es ello mismo sujeto. Las otras formas de ser se dan necesariamente en la sustancia, y Aristóteles las llama accidentes [un...] 'Accidente se dice de lo que se encuentra en un ser y puede afirmarse con verdad, pero que no es, sin embargo, ni necesario ni ordinario'. [El accidente junto...] con la sustancia, constituyen las categorías del ser: cantidad, cualidad, relación, lugar, tiempo, posición, estado, acción y pasión [...]. En la medida en que todas las formas de ser accidental remiten a la unidad de la sustancia, la unidad del ser queda garantizada" (webdianoia, 2001, párr. 1-2).

situarse en un mismo tiempo y en un mismo espacio. Condición que permite situar y reiterar la diferencia y el sentido entre el uso de multiculturalidad y multiculturalismo. Pues la primera alude a una condición sustantiva de la realidad que nos remite únicamente a lo representativo y descriptivo de lo que es la existencia de múltiples culturas en un espacio y realidad. Mientras la segunda, siguiendo a Olivé y Beuchot, no sólo refiere al hecho sino también a lo normativo-jurídico y lo ético-moral; acepción que consigo conlleva implicaciones de reconocimiento de las otras culturas.

En el caso de pluralidad (pluralidad cultural o pluriculturalidad), Gómez aclara que lo que se debe entender por *pluri*, es “a muchos” y permite elaborar diferencias entre muchas culturas. Así, la pluriculturalidad se:

[...] caracteriza, por servir como hospedaje a aquellas comunidades étnicas, que se distinguen por su lengua, raza, religión y dialecto. Entre otros factores, el principal problema social que lleva a los grupos étnicos a cambiar de residencia es el desplazamiento forzado ya que muchas comunidades se ven en la situación de buscar nuevos territorios que les garantice el bienestar para su comunidad. Con la llegada de nuevas personas a un determinado territorio se produce una mezcla de culturas, es decir, que en un espacio haya varias comunidades étnicas que establecen una comunicación para poder vivir en armonía. Es importante tener en cuenta que por medio de la comunicación se produce un diálogo que permite que estos grupos intercambien ideas y sentimientos. La pluriculturalidad permite que las personas vivan en armonía, porque si se relacionan con otras personas que poseen diferentes costumbres, y si logran entender, respetar y apreciar el significado de sus actividades, están contribuyendo a una sana convivencia y a la misma vez aportando a la evolución de la cultura, a través de la relación con otros seres humanos (2013, párr. 3).

Asimismo, García; *et al.*, refieren la pluriculturalidad como un fenómeno que se puede incorporar en todas partes, ya sea en espacios formales o informales, por ejemplo, los espacios educativos. Siendo necesaria e importante la congruencia interna y externa, pues, no se trata de que sólo las instituciones escolares o educativas sean las que la propicien, sino también es necesario que las acciones y proyectos sociopolíticos lo fomenten (2007, p. 90).

En ambos planteamientos se indica la existencia de diferentes culturas y el deseo de propiciar que en éstas se pueda lograr la convivencia. Con la diferencia de que

Gómez lo propone involucrando la dimensión étnica, de tal manera que minimiza la pluriculturalidad al reconocimiento etno-cultural (creencias, costumbres, identidad, lengua, raza, costumbres), algo que difiere con la idea de García *et al.* para quienes la pluriculturalidad se puede dar en todas partes y todos los niveles de la sociedad.

Planteamientos que me conducen a tomar postura y a tener que admitir que la pluralidad implica el reconocimiento de lo vasto y diverso que es el ser humano, los grupos, las culturas, sus expresiones simbólicas y concretas; las cuales para la relación armónica y existencial requieren de la comprensión, respeto y aceptación entre estas y entre sí. Un enlace entre lo social y lo cultural que genere en cierta forma una unidad, un todo que contemple las expresiones y acciones humanas (creencia, religión, costumbres, lengua, moral, etcétera). De ahí, que la pluralidad muestra eso de lo que se habla, se percibe y entiende de esas muchas formas que existen en lo sustantivo y en lo abstracto de lo multicultural y humano.

A diferencia de los dos anteriores, el concepto de interculturalidad según el Consejo de Europa, se puede entender como “[...] la interacción activa y la interdependencia de varias culturas que viven en un mismo espacio geográfico” (García *et al.*, 2007, p. 86). Una concepción limitada a la comunicación entre las culturas sin que realmente se dé una interacción.

Al respecto, una concepción que resulta tener la condición de flexibilidad para el diálogo, es la que Merino propone, al plantear que la interculturalidad expresa “[...] el hecho social de la forma de vivir la diversidad cultural. El interculturalismo es la percepción concreta de la interculturalidad. Uno es el hecho y el otro el concepto o la perspectiva bajo la que se percibe dicho hecho” (En: Peiró, 2008, p. 70).

No muy lejana a esta idea se encuentra el planteamiento de Freire quien menciona que interculturalidad es un “[...] fenómeno que implica la convivencia de

diferentes culturas en un mismo espacio no es algo natural y espontáneo. Es una creación histórica que implica decisión, voluntad política, movilización, organización de cada grupo cultural con miras a fines comunes” (1993, p. 150).

Una concepción que implica la dinámica socio-histórica y se retroalimenta con las prácticas sociales presentes y futuras. En este sentido dinámico de creación y retroalimentación histórica en la que están inmersos los sujetos, podemos encontrar un vínculo entre el planteamiento de Walsh y el de Freire, pues ella inicialmente aclara que la interculturalidad no se puede concebir como indicador de diversidad, más bien nos reitera su vinculación con ésta. De ahí que entienda que la interculturalidad es algo que está en proceso de construcción, algo que aún no existe dado que va “[...] mucho más allá del respeto, la tolerancia y el reconocimiento de la diversidad; señala y alienta, más bien, un proceso y proyecto social político que tiene como meta la construcción de sociedades, relaciones y condiciones de vida nuevas y distintas” (2008, p. 6).

Concepciones Freireana y Walshiana que nos muestran la complejidad que conlleva el desarrollo y ejercicio del intercambio encaminado, no nada más a la interacción que se puede dar entre las culturas y las personas, sino más bien la construcción sociohistórica relacional que deriva o puede suscitar proyectos comunes necesarios para un buen vivir.

En ese sentido, García; *et al.*, plantean que la interculturalidad debe ser reflexionada de manera global, pues ésta:

[...] significa, sobre todo, descentralizar los puntos de vista, ampliar las visiones del mundo; y los occidentales [y yo diría todos...] debemos aprender a liberarnos de las posturas eurocéntricas [o cualquier otra que tienda al univocismo, si es que queremos...] penetrar en otras ópticas no menos enriquecedoras. [Pues el...] concepto de interculturalidad exige el reconocimiento explícito de los derechos de entidades y grupos socioculturales distintos y la promoción de defensas de éstos y de sus obligaciones. La interculturalidad nace como una apuesta decidida por un modo de plantear la educación en contextos pluriculturales, un modo que supone reciprocidad y diálogo entre culturas y sus portadores, reconociéndolas y valorándolas, y que comporta una solidaridad y un diálogo activos. La valoración de la diversidad cultural en nuestra sociedad y el reconocimiento de que la educación

intercultural es para todos, es una premisa ineludible de cualquier política que se aprecie de defender los valores democráticos. [Motivo por el cual, la...] interculturalidad va más allá de la comprensión de la compleja relación entre las culturas diversas y camina hacia una acción social y educativa que defienda los derechos de todas las culturas a la propia identidad a la diversidad y a la pervivencia de estilos de vida diferentes (2007, p. 92).

Concepción que nos ubica en el reto de poder lograr una práctica intercultural, así como el valor que tiene la óptima intervención que se puede generar de la acción social y educativa para su desarrollo en un marco de diversidad. Concepto que gira en torno a la presentación de lo sustantivo y factual que está en medio o entre de lo que se puede generar en lo humano, lo cultural y lo social, y que conlleva a elaborar teorizaciones al respecto. De ahí, que no podamos equipararlo con el de multiculturalidad o multiculturalismo dado que ésta (la interculturalidad) expresa la complejidad del hecho o fenómeno social que surge de la interacción y dinamismo de lo que involucra la interacción, las relaciones, el intercambio, la cohesión, el reconocimiento entre las personas y las culturas.

En este sentido, queda claro que la diversidad no se reduce y minimiza a ser multiculturalidad, pluralidad, interculturalidad, multiculturalismo, pluralismo cultural e interculturalismo pues todos estos conceptos no la expresan ni la engloban en su totalidad.

A partir de ello podemos entender entonces que la diversidad, como hoy en día se ha planteado y reconocido social y teóricamente al ser vinculada y fijada a lo cultural, crea un sesgo y confusión sobre lo que se determina que es y que no es. También da cuenta de cómo los discursos oficializantes y retóricos han tendido a institucionalizar la comprensión, intervención y legislación de lo que se puede entender por diversidad ligada a esta ideal de cultura. De ahí, que Ruiz haga alusión a la necesidad de reformular las respuestas que afronten la diversidad desde lo normativo, legislativo y gubernamental que se concretan al nacionalizarse, pues ello:

[...] resulta necesario porque en la actualidad, las respuestas normativas que se ofrecen frente a la diversidad cultural resultan poco coherentes, a la vez que

nacionalizadas. Resultan poco coherentes, porque no afrontan la diversidad como fenómeno, si no es en clave negativa. O bien porque no afrontan todas las vertientes de la diversidad, seguramente porque responden a una predisposición parcial que ve la diversidad como un obstáculo frente a la deseada homogeneidad. Por otro lado, las respuestas están nacionalizadas, en el sentido de que se articulan desde y a través de los Estados, que son en la práctica, los únicos agentes creadores de Derecho. Incluso los documentos internacionales, cuando son aplicados a una sociedad concreta, atraviesan el filtro interpretativo que predomina en ésta; es decir, solo [sic.] pueden ser reconocidos, implementados y garantizados, una vez que son nacionalizados (2008, p. 28).

Se trata de los discursos oficiales así como de las políticas públicas, sociales y educativas que hacen vigentes algunos aspectos de lo que involucra la diversidad sobre otros. Tal vigencia incide en la influencia constitutiva de estructuras y sistemas socio-culturales que la reconocen; derivando en la conformación de ejes, líneas y estrategias de acción que buscan a nivel institucional atender tal aspecto de la diversidad que a nivel normativo regula y promueve el desarrollo y configuración de la convivencia entre las sociedades y las culturas. Si bien esto también da la pauta para propiciar el reconocimiento e impulso de la positivación de ciertos derechos humanos. Por ejemplo, en el *Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018* se indica:

En México hay 68 pueblos indígenas cuyas comunidades tienen rasgos culturales comunes como el uso de lenguas originarias y formas propias de organización. Los esfuerzos dirigidos a atender las carencias de dichas poblaciones en ocasiones han resultado ser poco efectivos debido a las barreras culturales y lingüísticas, además de una acción pública que no ha sido culturalmente pertinente [...]. Estos pueblos históricamente han reclamado el derecho a la vida y al bienestar social, así como a construir una conciencia colectiva partiendo del respeto a la diversidad cultural. [De ahí que...] una política adecuada para la acción indígena debe ser concebida desde la interculturalidad y el diálogo entre todos los pueblos originarios, donde la diversidad sea motivo de armonía, respeto, igualdad y justicia, y en la que se escuchen las necesidades de este sector de la población. De lo contrario, se corre el riesgo de implementar políticas de tutelaje y asistencialismo que poco ayuden al desarrollo integral de los pueblos indígenas (Gobierno Federal, 2013, p. 46).

Se trata de evitar las prácticas y trascendentalidad simplista de determinismos y fundamentalismos producto de lo que se ha entendido y significado con el concepto de diversidad, mismo que lo cierran y minimizan hacia aspectos de emergencia y modas vigentes (étnicas, género, capacidades diferentes, etcétera) desde una perspectiva social o gubernamental (ciudadanía y gobernabilidad).

Más bien, lo que se busca es comprender que la diversidad de diversidades necesita mirarse y asumirse desde diferentes planos interpretativos que den la pauta para la comprensión en su totalidad³⁰. De hecho hay que apelar a la condición de naturaleza humana para su comprensión y no sólo a los rasgos o cuestiones culturales para su desarrollo y devenir social, moral, político, ético, jurídico. Pues es el ser humano es el único ser vivo que expresa lo que vive, experimenta, forma y transforma a sí mismo como en referencia a los demás, como indica Beuchot. “[El...] ser humano en general no existe, sólo como tal el hombre inmerso en las relaciones concretas. La esencia humana aparece siempre como encarnada en los individuos humanos, no existe de suyo. Un gran peligro de establecer alguna esencia humana en cuanto tal es que se tiende a imponerla a los demás” (2005, p. 11).

Motivo por el que es necesario demandar que se respete un entorno donde hay ciertas semejanzas pero mucho más diferencias que a pesar de ser más evidentes, son las más difíciles de reconocer para equilibrar un ejercicio con equidad, respeto e igualdad.

Para ir en búsqueda de dicha finalidad, hablar de las dimensiones de la convivencia humana no es suficiente con aludir a un iuspositivismo, sino que es esencial implicar la misma condición humana, el iusnaturalismo que al final sirve de fundamento para la elaboración de principios para la convivencia. La realidad social y humana que se debe conjugar.

³⁰ La idea de totalidad aquí se ubica desde la visión hegeliana marxista, en la que ésta es orgánica, ya que en éste “El concepto de totalidad incluye a la naturaleza y a la sociedad, a los objetos en sí y al pensamiento. La realidad es en sí una totalidad en la que la parte es la expresión sintética del todo; el proceso de desarrollo del mundo como infinitud y negación permanente de sí” (Covarrubias, 1991, p. 27).

2.3. El iusnaturalismo y iuspositivismo como condición para comprender la diversidad

Una vez que la humanidad se vio en la necesidad de establecer los escenarios para la convivencia, tuvo que instituir las condiciones que llevaran a regular su condición humana y jurídica, con el claro propósito de organizarla entre las personas, las culturas y la sociedad en general; de tal suerte que se posibilitara un buen vivir o un vivir bien³¹. Claro está que esto involucró el tratar de generar un contexto social donde se valorara la diversidad humana en términos de las implicaciones que ésta puede tener un iusnaturalismo su condición humana y político-jurídica su iuspositivismo.

Para comprender estas dos dimensiones es necesario partir lo que significa el *ius*, un vocablo de origen romano que fue traducido al portugués como *direito* y al italiano como *diritto*, por lo que fue empleado para referir el sistema de normas de conducta impuestas por un conjunto de instituciones que regulan las relaciones sociales. No obstante, hay que indicar que el término *direito* o *diritto* “[En realidad...] no proviene de *ius*, sino de *directum*, siendo éste el término que dio origen a las traducciones de *ius* en las lenguas modernas, por [...] *derecho*, *droit*, *diritto*, *recht*, *right*, etc. [...]” (Correa, *n.d.*, p. 1).

De hecho, como indica Correa se trata de un “[...] término de antiquísima y [...] oscura etimología” (*n.d.*, p. 1), lo que dificulta precisar su significado, sobre todo porque desde su origen romano ha tenido cambios y significados que lo han ligado a diversos aspectos, que no sólo aluden al de derecho. Pues, como Bravo y Bravo indican:

1.- una, cuando se llama *ius* a lo que siempre es justo y bueno, como es el “Derecho Natural” lo que todas las personas creemos que es lo correcto. 2.- lo que en cada

³¹ Como indica Huamacuni: “El Vivir Bien [o el Buen Vivir, son...] vivir en comunidad, en hermandad, y especialmente en complementariedad, es una vida comunitaria, armónica y autosuficiente. Vivir Bien significa complementarnos y compartir sin competir, vivir en armonía entre las personas y con la naturaleza [...]. El Vivir Bien no es lo mismo que vivir mejor, el vivir mejor es a costa del otro. Vivir mejor es egoísta, desinterés por los demás, individualismo, sólo pensar en el lucro, porque para vivir mejor, frente al prójimo, se hace necesario explotar, se produce una profunda competencia, se concentra la riqueza en pocas manos” (2010, pp. 37-38).

ciudad es útil para todos o para muchos, como es el "Derecho Civil", podemos mencionar en este precepto el derecho a votar o a la vivienda. 3.- Se llama *ius*, en otro sentido, al lugar en el que el Pretor aplica el *ius*, dándose la denominación de lo que se hace al lugar de esta manera: el lugar donde el Pretor, conforme a la majestad de su imperio y a la costumbre de los antepasados, determina declarar el *ius* se llama, con razón, *ius* (2000, párr. 5).

En razón de estos sentidos, el *ius* se orienta a establecer lo que vincula, liga, ata, une, conecta, enlaza a las personas entre sí. Noción de unión que se puede circunscribir a todo aquello que dentro de sí está contenido, es decir, lo que está establecido por un grupo para unir o vincular a los sujetos y sus acciones. Para otros el *ius* proviene de *iouis* que emana de la divinidad, ya que manifiesta una relación con el otro o los otros. Por lo tanto, la intensión que se puede tener con respecto a algo o alguien. De ahí, que en el afán de definir el sentido de *ius*, como propuso Ulpiano no debe ser desde su etimología (sobre todo por las deformaciones producto de su traducción a términos técnicos), sino desde una perspectiva filosófica, pues:

[...] el término *ius* proviene de *iustitia*: "*Iuri operam daturum prius nosse oportet, unde nomen iuris descendat. Est autem a iustitia appellatum...*" [Supuesto en el que...] *iustitia* es la que deriva de *ius* y no *ius* de *iustitia*. Sin embargo, cuando, Ulpiano dice que *ius* es llamado de este modo por derivar de *iustitia* (*est autem a iustitia appellatum*), no se estaba refiriendo al origen etimológico de la palabra, sino siguiendo un método filosófico³², "quiso dar como origen de la palabra *ius* aquella palabra, de la cual nació el concepto de cosa" (Correa, n.d., pp. 4-5).

Relación de *ius* con *iustitia* y que Ulpiano trata de mostrar, al retomar el planteamiento de Publio Celso, para quien *ius* es "*ars boni et aequi*" que puede ser traducido como: *el derecho es el arte de lo bueno, de lo equitativo y de lo justo*. En este mismo sentido Santo Tomas de Aquino recupera la idea de que el *ius* debe ser entendido como:

[...] lo que es justo (*id quod iustum est*) y como el objeto de la justicia (*obiectum iustitiae*). Por eso la finalidad del jurista era el servicio de la justicia. El mismo arte jurídico consiste en descubrir la solución justa. Y la justicia tiene como fin dar a cada uno lo suyo (*suum cuique tribuere*). [Pues la...] justicia es "ante todo una obra intelectual (antes del estadio ulterior de la ejecución), busca determinar una *relación*,

³² Es conveniente indicar que Correa al referir a Ulpiano en su artículo denominado: "Sobre el significado de '*Ius*'-Derecho", no precisa a que se refiere este último cuando habla de método filosófico, de ahí que en esta tesis se indique como perspectiva filosófica.

la relación conveniente entre las cosas distribuidas entre las personas" la justicia legal es la más propia del jurista, y la que necesita reglas. Dada esa significación moral del arte jurídico, el jurista es un agente de la moral (Beuchot. En: Beuchot y Saldaña, 2000, p. 47).

Conceptuación que en el caso de algunos autores ha llevado a comprender el *ius* como: "[...] una denominación técnica del derecho, bajo el aspecto exterior o positivo, [pues el] *ius* es como una norma que se impone al operar, y que requiere obediencia. [De ahí que el *ius* se concibiera como una...] regla humana, por ello alterable, plástica. Su fuerza vinculante estaba en el consenso general del pueblo y su inobservancia lesiona apenas intereses humanos" (Correa, *n.d.*, pp. 6-7).

Motivo por el que actualmente el *ius* se considere como el estado óptimo (lo bueno) que se alcanza en relación con otro u otros; es decir, las relaciones justas y equitativas entre particulares, a las que se llega a través de cumplir ciertas reglas, normas y, hasta ciertos mitos y ritos que se ven como necesarios en algunas culturas (Bravo y Bravo, 2000, párr. 9).

Esto nos lleva a tener que reconocer que el *ius* no significa directamente derecho, si bien nos remite a éste (por lo menos en términos de sus traducciones); condición de relación que se ha gestado entre estos dos vocablos y que llegan a confundirse, lo que no implica eliminar su estrecha relación, pues la palabra derecho y *ius* contienen una idea de vínculo, ya que: "[...] la recta [es...] una línea que une dos puntos. Los puntos son los hombres; que forman el pueblo y la línea, precisamente el vínculo, que los tiene unidos en un solo conjunto" (Carnelutti. En: Correa, *n.d.*, p.5).

Condición de origen del *ius* que nos lleva a tener que reconocer que el derecho no deriva éste, sino que etimológicamente tiene sus raíces en la palabra *dirigere*, que alude a enderezar, dirigir, encaminar; y *regere*, *rex*, *rectum* que se emplea para referir conducir, guiar, conducir rectamente, bien, que en síntesis denotan el dirigir y gobernar. Vocablos (*dirigere*, *regere*) que a su vez derivaron en el latín "*directum*", que refiere a aquello que está de acuerdo o conforme a una regla.

Palabra que a su vez proviene del adjetivo “*directus*”, que significa dirigir, conducir, lo derecho, lo recto, lo rígido, lo que nos manifiesta la noción de dirección, rectitud, disciplina, conducción a lo que es recto (*rectus, rectitudo*) y no torcido. Pluralidad morfológica de la palabra derecho que desde la perspectiva lingüística queda claro que es un vocablo que proviene de:

[...] la sánscrita *riyat*, la griega *erektos* la celta y germánica *raitht* o *raith*, la escandinava *Ret*, la inglesa *right* o la alemana antigua *Reht*, las que unidas al prefijo *di* fueron incorporadas posteriormente, formando, la voz *directum* y sus derivaciones en las lenguas romances *direito* o *direito* (portugués), *drecht* (provenzal), *droit* (francés), *dret* (catalán), *drept* (rumano), o *diritto* o *dirito* (italiano) (Morales, *n.d.*, párr. 4).

Palabra que en la “doctrina cristiana” adquirió un nuevo fondo religioso, al asumir las nociones de *rectum* y *rectitudo* en vez de continuar con la de *ius* (dado que ésta no satisfacía sus necesidades), orientándose a encontrar un término que de mejor modo manifestase la idea de derecho, como: “[...] una actuación de la voluntad de dios (*sic.*) en la voluntad del hombre. [Así, tras la influencia hecha del concepto de derecho a la doctrina cristiana...]: ‘*rectitudo*’ es la cualidad de estar [conforme...] a la justicia divina” (Correa, *n.d.*, p. 6).

De hecho, dada la multiplicidad de sentidos que puede tener este vocablo, los juristas no han podido llegar a un acuerdo sobre “[...] su esencia ni mucho menos han sido capaces de delimitar de manera única e inequívoca el concepto del derecho” (Flores, *n.d.*, p. 69). Sin embargo, hemos de reconocer que el concepto de derecho es multívoco³³ y anfibológico; ya que alude a la descripción de distintas y variadas facetas del fenómeno jurídico y porque se trata de un vocablo que tiene distintos sentidos, ya sea como: “[...] ciencia o disciplina científica; como facultad, potestad o prerrogativa del individuo; como producto de las fuentes formales; como fin o valor; como conjunto de normas e instituciones que regulan la conducta de los hombres; y como producto social o cultural” (Flores, *n.d.*, p. 69).

³³ Al respecto cabe señalar que Flores hace la indicación que esto de lo multívoco es en nuestro idioma.

De ahí, que la única coincidencia que hay entre el derecho y *ius*, es la idea de justicia, vínculo que no deja al margen el *ius* por su relación con la noción de *iustus*, que en su uso trata de dar o atribuir a cada una de las personas la parte que le corresponde, ni más ni menos; ya que la palabra *iustus* o justicia significa lo justo, lo debido y, por ende, el derecho. Palabra que en un sentido amplio refiere a la rectitud o bondad moral sin más aditamentos o derivación en castigos o penas, y en un sentido restringido a cumplir con lo debido, lo ajustado, dar al otro lo que uno está obligado (García, 2003, p. 1).

En este sentido la justicia alude a lo proporcional a la *phronesis* a la *iurisprudencia* o jurisprudencia, palabra compuesta de las raíces latinas *ius* y *prudens, tis*, sabiduría práctica; que significa saber aplicar el derecho (UNAM-Instituto de Investigaciones Jurídicas, *n.d.*, p. 15). Vocablo que se puede entender como el conocimiento “[...] de las cosas divinas y humana que alude a lo justo y lo injusto” (Correa, *n.d.*, p. 8). Contemporáneamente la jurisprudencia puede concebirse como: “[...] ciencia del derecho, conjunto de sentencias de los tribunales y doctrina que contiene como criterio sobre un problema jurídico establecido por una pluralidad de sentencias concordantes” (Real Academia Española, 1992, p. 1215).

De hecho los “[...] jurisconsultos romanos podían ser llamados sacerdotes, pues rendían culto a la justicia y profesaban el saber de lo bueno y de lo justo, separando lo justo de lo injusto, discerniendo lo lícito de lo ilícito” (Correa, *n.d.*, p. 8). Idea de justicia que había de estar presente en las todas las actividades o prácticas correspondiente al campo jurídico. Pues no olvidemos que para los romanos:

[...] no existe separación entre la teoría y la práctica, pues toda actividad en el campo jurídico tiene siempre a la vista la actuación de la justicia. El objetivo principal del derecho es dirimir los conflictos de interés para la aplicación práctica de la justicia, es sugerida al jurisconsulto por la conciencia social de la época (Correa, *n.d.*, pp.8-9).

Relación de *ius* con la jurisprudencia, que intrínseca y extrínsecamente implica aquellas acciones de *phronesis*³⁴; aquel proceder práctico y cauteloso con miras a hacer el bien que de alguna manera llevan al proceder equitativo, justo, es decir, a la justicia. Acción que en el sujeto lleva a mirar y reconocer lo interno en él y lo externo a él, es decir, la práctica y aplicación de la deliberación que se ha tomado.

Así, el *ius* conlleva al reconocimiento de dos dimensiones básicas la natural y la social, es decir, un *iusnaturalismo* que reconoce la condición propia del ser humano y un *iuspositivismo* que lo expresa en lo social al positivarlo (normarlo-juridicamente). Ambos se ven implicados para el reconocimiento y conformación de los "derechos humanos". Derechos que para algunos autores se trata de una creación elaborada desde una visión eurocentrista; aquellos que son tan nombrados por los gobiernos y que son representados "supuestamente" bajo la noción de un "Estado de derecho" el que se encarga de garantizar y salvaguardarlos, principalmente desde lo positivado.

Sin embargo, al margen de ésta consideración la diversidad humana involucra contemplar los derechos humanos desde estas dos dimensiones y no sólo desde su sentido iuspositivista, ya que éste es punitivo y presenta el riesgo de ser pervertido e injusto tras el uso y reconocimiento a beneficio propio incitando a la tiranía, a la corrupción y no a la justicia (Beuchot. En: Beuchot y Saldaña, 2000, p. 46). En este sentido, el valor que toma la educación en la diversidad es relevante dado que ésta implícitamente tiene que ver con los derechos humanos aquellos que derivan del *iusnaturalismo* y en los que se reconoce la condición humana como algo preexistente en los sujetos y desde un *iuspositivismo* que comprende su práctica a través de la jurisprudencia; ya que bajo estas lógicas la justicia se debiera impartir en términos de los sujetos y de las circunstancias dadas.

³⁴ Cabe mencionar que en el pensamiento griego la prudencia o *phronesis* "[...] se le reconoció una triple función: deliberar bien, hablar bien y obrar como es debido, entonces prudencia era un conocer de tipo práctico [...]. Para Aristóteles la prudencia constituía un saber práctico normativo de todo el comportamiento humano [...]" (Torres, *n.d.*, p. 151).

Noción que me obliga a definir este aspecto que señala lo interno de los seres humanos y que se vincula con la moral y la noción de justicia; relación que manifiesta: por un lado, el método interno para hacer frente a la injusticia; y, por el otro, el método que la busca fuera del sujeto: en el mundo físico y social. Un principio básico para la doctrina del derecho natural (Beuchot. En: Beuchot y Saldaña, 2000, p. 47). En este sentido se puede hablar de un derecho natural o iusnaturalismo³⁵, que refiere a aquel derecho que se basa en la naturaleza humana y que para hacerse valer tiene como “[...] instancia la coerción moral: la buena voluntad de los seres humanos” (Beuchot. En: Beuchot y Saldaña, 2000, p. 16).

Iusnaturalismo en el que las personas tienen inclinaciones naturales que se forman desde su misma naturaleza humana. Las cuales se correlacionan con otros derechos “[...] a satisfacerlos en las personas que las tiene, a su vez también tiene otros tantos deberes u obligaciones en las demás personas de no impedir esa satisfacción y hasta ayudarla” (García, 2003, p. 4). Al respecto podemos mencionar el derecho a la vida, a la salud, al alimento, a la educación, a la justicia, a la libertad, al trabajo; por mencionar algunos. Derechos sin los cuales no se podría garantizar la sobrevivencia de las personas, la convivencia entre seres humanos y el derecho a vivir en su condición humana; dado que éstos manifiestan lo que es éste; por ello implica no solo el reconocimiento de dicha naturaleza, sino que además se tienen que respetar y no entorpecer, ayudando a que se realicen y practiquen.

Iusnaturalismo que corresponde a alguien, que le es propio a él, un derecho que “[...] inexorablemente [se] necesita para cumplir [el...] destino en el mundo, para llenar la trayectoria de [...] vida y alcanzar la relativa plenitud de que [se sea...] capaz” (García, 2003, p. 4). Derechos naturales que han sido cuestionados desde una postura nominalista y defendida por otras de carácter esencialista. Así,

³⁵ Al respecto Beuchot indica: “Al iusnaturalismo se ve el defecto, de entrada, de basarse en algo extrajurídico, a saber, la naturaleza humana. Da la impresión de que los llamados derechos naturales no son derechos, pues sólo es derecho lo que es creado de manera positiva y normativista” (En: Beuchot y Saldaña, 2000, p. 14).

mientras unos manifiestan que no hay naturaleza o naturalezas humanas, hay quienes aceptan su existencia, lo que ha derivado en el planteamiento del dilema por definir cuál se debe aceptar, noción sobre la que se ha teorizado a lo largo de la historia para precisar cuál es la naturaleza humana.

Aunque estas concepciones han sido distintas y han derivado en diversas nociones, como indica Beuchot, más bien hay que buscar cuál es la idea de hombre que se puede preconizar, “[...] hacer una criba, y atender a lo que la experiencia histórica y la capacidad de abstraer que tiene el hombre le digan aproximadamente lo que es él mismo” (2000, p. 17). Planteamiento que él retoma de Aristóteles, quien concibe al hombre como un animal racional. Un concepto formal que sustantivamente conlleva a definir lo que es y lo que no es racional.

Tal racionalidad menciona Beuchot que debe ser ética, ya que se implican contenidos axiológicos que llevan a “[...] una razón ética, animada por el deseo del bien común, del bien no solo individual, sino del de los demás. [Buscando...] garantizar los derechos humanos [...]” (2000, p. 17). Conceptuación que se asume en esta tesis, ya que matiza y provee las posibilidades para crear el vínculo entre lo ético y lo moral que implícitamente conlleva a que los seres humanos puedan construir y mantener las relaciones intersubjetivas, la conciencia en sí mismo y el sentido sobre lo bueno y malo. Todo ello en razón de su existencia socio-histórica en lo colectivo como en lo individual.

De hecho, es en la dinámica sociocultural que se genera el reconocimiento y la función del iusnaturalismo, que a su vez se ve vinculado con un sistema político-jurídico que asienta los derechos y obligaciones que tiene las personas en un Estado (nación), es decir, un iuspositivismo. Éste representa la normatividad externa, que de manera coercitiva mediante una instancia jurídica promueve su cumplimiento; pues éste:

[...] consiste en fundamentar esos derechos en la sola positivación de los mismos, esto es, en el acto normativo, que los hace formar parte del *corpus* jurídico de un

estado; así tendrán una fuerza coercitiva que los haga ser cumplidos y respetados.
(Beuchot. En: Beuchot y Saldaña, 2000, p. 14).

De ahí, que no baste con la iuspositivación, ya que es necesario reconocer dicha naturaleza humana un iusnaturalismo, derivando en la promoción y regulación de actitudes y comportamientos en las personas. Si bien, el iuspositivismo de una u otra manera, se encarga de señalar, hacer cumplir los derechos naturales (como la vida, la libertad, la igualdad, la equidad) que nos constituyen, no se puede considerar que dentro de sus preceptos se produzcan; ya que éstos deben existir más allá de su positivación dado que no surgen de forma convencional, como sí se dieran con las leyes jurídicas; ni tampoco a partir de una legislación, puesto que existen independientemente de lo que ha sido. No hay que olvidar que:

[...] cuando se habla de derechos, hemos de aceptar que estos derechos [naturales...] son anteriores a los consensualmente establecidos y que han sido reconocidos en las leyes positivas, es decir, tenemos que aceptar la existencia de estos derechos como derechos naturales preexistentes. Éstos no son aspiraciones, buenos deseos o simples intenciones de buena voluntad, como se ha pretendido descalificar a los derechos naturales, son derechos reales que no han sido otorgados por el Estado no por la sociedad. En este sentido, se puede afirmar, con justificada razón, que "la idea de los derechos humanos es la de unos derechos que, por estar fundados en la dignidad de la persona humana, forman un núcleo objetivo de derechos que no están otorgados por el poder y la sociedad" (Saldaña. En: Beuchot y Saldaña, 2000, p. 55).

Pues, entre la moral y el derecho se establece una relación indisoluble que en sí acarrea una problemática sobre la fundamentación que de éstos surge. Mientras unos aún no conciben que pueda haber alguna concordancia necesaria o contingente entre ellos; para otros su relación es innegable y necesaria. Lo que lleva a que Beuchot plantee la necesidad de reconocer e involucrar "[...] dentro de las leyes [...] reglas que dispongan aspectos morales y reglas que al contrario señalen cosas inversas a la moral" (2008, p. 18).

Planteamiento que hace alusión a un iuspositivismo y un iusnaturalismo analógico, en el que se da la convergencia de éstas dos formas de dirigir y orientar los comportamientos y la interacción entre los sujetos, lo que nos coloca en el dilema

o la disyuntiva *limítrofe*³⁶, de resolver y decidir entre lo ético-moral y lo jurídico-legal. Pues la ley como expresión del orden moral objetivado puede llegar a no ejercerse o expresarse debido a la moral de las personas, ya que éstas pueden reaccionar desobedeciendo aquellas leyes, reglas o prácticas emitidas por algún Estado que atenten, violenten o vayan en contra de sus derechos humanos al ser inmorales o injustas; desacato que deriva no sólo en la defensa sino también en el fortalecimiento de los derechos. Un “[...] reducto de legalidad y moralidad que trasciende la mera positivación concreta” (Beuchot, 2008, p. 18).

Se trata de entender que los Derechos Humanos no se reducen sólo a aquellos que se legalizan o surgen de la norma emanada por un Estado, puesto que: “[...] no consisten en concederle a un individuo humano ciertos derechos, sino en concederle a alguien el ser humano, reconocerlo como sujeto de derechos. [Y este reconocimiento representa la...] base más primordial de la vida jurídica, social y política” (Beuchot, 2008, p. 36). Noción que requiere que la educación escolarizada fomente este reconocimiento de lo humano durante toda la trayectoria formativa de las personas. Ya que ésta influye en el proceso de relación y convivencia humana en la sociedad.

Reconocimiento de lo humano que en el plano axiológico su vinculación con lo ético y lo moral es innegable, ya que éstos son la vía cuya existencia regula lo profundo de la consciencia (lo interno) y lo pragmático del proceder (lo externo) de los seres humanos tanto en lo social como en lo personal. Algo que no se puede decir, que tenga las mismas condiciones en el plano de la norma positivada (jurídica-legal); ya que al desobedecerse ésta y con la finalidad de que se salvaguarde el derecho humano mediante la ley (normas o reglas jurídicas) al aplicar de una u otra manera alguna sanción o castigo por la falta, la modificación de los comportamientos que vayan en contra de los derechos individuales no

³⁶ De acuerdo con Eugenio Trías, la idea de límite hace referencia a: “[En el...] mundo de los límites destaca un *significante* que registra ese límite *como tal límite*, designando aquello que, como significación y sentido, le desborda. Tal *significante flotante* exige añadir al cerco del aparecer y al cerco fronterizo del *límite* un suplemento que aquí se nombra con la expresión, *cerco hermenéutico*. Dicho *significante flotante* es, justamente, la matriz ‘salvaje’ [de ese...] *logos* simbólico, o pensamiento simbólico” (Apud., Alvarez, 2012, 153).

siempre consiguen la reivindicación y readaptación de los sujetos por esta vía punitiva.

Práctica de las leyes, normas jurídico-legales que al ejecutarse por el hombre no siempre dejan al margen su posible concurrencia con lo que no es justo, su carácter punitivo y coercitivo con los que mucho, poco o nada se logran producir los cambios actitudinales y comportamentales de los sujetos. De ahí, que lo ético-moral en los seres humanos a través del ejercicio de los valores se pueda llegar a potenciar el buen vivir y la convivencia en las relaciones intersubjetivas con el otro y los otros en la diversidad. Ya que, los valores son “[...] aquello que se va a alcanzar por el desarrollo moral” (Beuchot, 1999b, p. 12); valores que se interiorizan en lo más íntimo de los seres humanos (la toma de consciencia) a la vez que son dinámicos y se revivifican según las circunstancias y vivencias que cada una de las personas tenga (en su grupo, en su cultura y con otras culturas).

Los valores así entendidos sientan las bases morales que se introyectan en lo individual de las personas y se proyectan hacia lo colectivo, dimensiones que se entre mezclan y procuran entre sí el reconocimiento de los Derechos Humanos y jurídicos, pues su consolidación evita caer en la transgresión hacia el otro hacia su diferencia. Por ejemplo, si hablamos del *respeto* uno de los valores indispensables para la convivencia; implica un ejercicio que responde a aceptar, reconocer y apreciar las cualidades y derechos de los otros, sin importar las diferencias que puedan tener o presentarse éstas, ya sea en lo físico, la forma de pensar, las creencias, la apariencia, el intelecto, la cultura, etcétera. Un valor fundamental que tiene que ver con la diversidad, ya que:

[...] no sólo se manifiesta hacia la actuación de las personas o hacia las leyes. También se expresa hacia la autoridad, como sucede con los alumnos y sus maestros o los hijos y sus padres. El respeto permite que la sociedad viva en paz, en una sana convivencia en base a [*sic.*] normas e instituciones. Implica reconocer en sí y en los demás los derechos y obligaciones, por eso suele sintetizarse en la frase “no hagas a los demás lo que no quieres que te hagan a ti” (Definición.de, 2008, párr. 5).

En este sentido la ausencia de éste valor en los seres humanos suscita violencia y enfrentamientos, es decir, no hay un reconocimiento, consideración y valoración de las ideas o formas de vida del otro u otros, y en resumidas cuentas esto ocasiona la irreverencia, la burla, el menosprecio, las fricciones e insultos ante el otro u otros. Ya que, es diversa y de distinta índole de gravedad de las formas en que se puede expresar la falta de respeto, por ejemplo, en el espacio escolar lo vemos con el acoso escolar (*bullying*)³⁷. Un hostigamiento donde se suscita “[...] cualquier forma de maltrato psicológico, verbal o físico producido entre escolares de forma reiterada a lo largo de un tiempo determinado” (Cynthia, *n.d.*, párr. 1), claro ejemplo de ello es que éste ha ido de un golpe o amenaza hasta el homicidio o suicidio.

Ausencia de este valor que dificulta y complica las relaciones humanas. Sin embargo, la práctica del respeto posibilita en un sentido amplio apreciar y valorar la diferencia, reconociendo los derechos fundamentales que cada persona tiene, algo que no se da con el de la tolerancia, que responde a una visión neoliberal de la sociedad y de las culturas. Pues éste mantiene:

[...] relación con la aceptación de aquellas personas, situaciones o cosas que se alejan de lo que cada persona posee o considera dentro de sus creencias. Se trata de un término que proviene de la palabra en latín “tolerare”, que se traduce al español como “sostener”, o bien, “soportar”. [Y que se puede definir como...] la aceptación de la diversidad de opinión, social, étnica, cultural y religiosa. Es la capacidad de saber escuchar y aceptar a los demás, valorando las distintas formas de entender y posicionarse en la vida, siempre que no atenten contra los derechos fundamentales de la persona (Torres y Pastran, 2011, párrs. 1-2).

Aunque la práctica del valor de la tolerancia busca la aceptación de la diferencia, la pluralidad, la comprensión e invita al diálogo, tiene el gran riesgo de caer en un punto extremo, tener que aceptar al intolerante, sus irreverencias y trasgresiones; ya que en lo actitudinal ésta puede ser tramposa, pues su sustantivación lleva en

³⁷ Cabe mencionar que el *bullying* no es algo nuevo que se ha producido contemporáneamente. Éste ha causado revuelo y preocupación en el espacio escolar, un lugar en el que se reconoce que a pesar de la función educativa que éste cumple, no se han sabido implementar las acciones educativas que prevengan e intervengan para disminuir o erradicarlo; al contrario se ha optado por privilegiar la vía de la aplicación de sanciones coercitivas (un iuspositivismo) para atenderlo, y a decir verdad, en ésta preferencia se ha descuidado la otra dimensión de la condición humana, el iusnaturalismo. Por ello, en este proceso que alude al cambio de consciencias para la sana relación y convivencia humana así como reconocer y aplicar la norma jurídica-legal que regule los comportamientos, ambas en pro de los Derechos Humanos en la sociedad se hace indispensable la recuperación del iusnaturalismo y iuspositivismo analógico.

sí el sentido de tener que soportar y el no respetar los Derechos Humanos de las personas. Un valor que se mueve en la antinomia (tolerancia-intolerancia). Aplicado éste al ejemplo del *bullying*, entonces se tendría que tolerar la forma de ser del otro aunque éste cometa atropellos y agresiones. De ahí, que indique Calviño que es necesario trazar los “[...] ejes del espacio axiológico y pragmático en que se muevan las prácticas sociales e individuales dentro de la antinomia ‘tolerancia-intolerancia’...” (n.d., párr. 3). Tolerancia que puede representar:

1. Forma de comportarse una persona o grupo social que soporta sin protesta un detrimento inferido a sus derechos.
2. Desviación máxima permitida de lo que está establecido.
3. Regla de comportamiento que supone el dejar a cada uno la libertad de expresar sus opiniones.
4. Manera de obrar de una autoridad que acepta en dependencia de cierto interés.
5. Capacidad de asimilar influencias nocivas sin producir reacción de rechazo.
6. Cualidad de algunas personas para coexistir con lo diferente sin perjuicio de su individualidad.
7. Indulgencia, condescendencia.
8. Flexibilidad (Calviño, n.d, p. 4.).

Expresiones que promueven que la tolerancia sea un valor que implique contenidos negativos y positivos, ya que ésta como un antivalor se asocia a la sumisión, al “[...] aguante, resistencia estoica y pasiva, y es una suerte de doble moral que se instala en el sistema de relaciones entre sujetos, grupos, instituciones, etc.” (Calviño, n.d., p. 5). A su vez, la tolerancia también implica: “[...] superioridad, o que la indulgencia del hombre tolerante [sea...] su camino hacia Dios.” (Calviño, n.d, p. 6). Lo que lleva a que Calviño concluya que la tolerancia:

[...] instituye una representación contradictoria que desde una visión acrítica, podría desembocar en un patrón de referencia comportamental cuando menos errático, en los diferentes ámbitos de la vida de la sociedad, los grupos y las personas. La nocividad de la intolerancia es generalmente bien reconocida. Así mismo sucede con un llamado exceso de tolerancia. Sin embargo, parecen ser menos claras lo que en otras ocasiones he llamado las trampas de la tolerancia y que requieren de un llamado de alerta (n.d, p. 7).

Por ello más que fomentar el valor de la tolerancia en la diversidad es el valor del respeto el que permite que en esta condición de diferencia humana, social y cultural se estructuren y desarrollen las diferentes relaciones en la sociedad. Pues

como se alude en un comunicado de prensa de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) emitido por Ban Ki-moon: "Una humanidad unida implica vivir y trabajar juntos sobre la base del respeto mutuo en beneficio de la enorme riqueza que representa la diversidad humana" (2000, párr. 5).

De ahí, que sea indispensable de manera integral una educación y formación ética en las personas, ya que la educación:

[...] es una actividad y un proceso en el que se lleva a la persona a desarrollar sus posibilidades o potencialidades. Así, la educación tiene como objeto formar a la persona, no solamente informarla. Es el desarrollo de sus potencialidades. [Las que permiten que el hombre sea...] un cumulo de potencialidades que hay que desentrañar. Con esta idea de potencias en el ser humano, surge la exigencia de la educación como *educación* de virtudes a partir de la persona. Educar es educir, sacar algo, y lo que se educa son las virtualidades de la persona misma (Beuchot, 1999b, p. 14).

Noción que reconoce que la educación no es un acto de imposición y transmisión receptiva unidireccional y mecánica, al contrario implica contemplar, considerar y contar con la persona que se va a educar. La educación así entendida involucra al educando en su propio proceso formativo como un ser activo, donde él y el educador establecen una relación dialógica de intercambio e interpretación dialéctica mutua en el que ambos participan y reconocen su diferencia.

La educación ética-moral dialécticamente provoca el reconocimiento y el ejercicio del iusnaturalismo, a su vez que la condición humana para ser reconocida se debe inscribir en la ética y la moral, más allá de lo jurídico, pero sin eliminarlo, ya que éste orienta y norma prácticas sociales, la generación y reconocimiento de sus instituciones³⁸.

³⁸ Es importante recordar que las instituciones han sido creadas a lo largo de la historia por los integrantes de las culturas y por la sociedad en general, como un medio para dar respuesta a las necesidades que la vida en grupo ha generado y a su vez para dar y mantener el orden que se requiere para su convivencia. Desde esta perspectiva, las instituciones son vistas como los marcos reguladores que dan continuidad a las pautas de convivencia social y que, relativamente, mantienen la estabilidad de los grupos, las culturas y la sociedad en general. De ahí que: "[El concepto de...] 'Institución', se [utilice...] como sinónimo de regularidad social, aludiendo a normas y leyes que representan valores sociales y pautan el comportamiento de los de los individuos y los grupos, fijando sus límites" (Fernández, 1998:13).

Así, la condición de diferencia propia de los seres humanos y de toda la realidad, me lleva a ubicar a los Derechos Humanos y el plano ético-moral que en éstos están implicados en un iusnaturalismo, elementos que establecen puntos de conmensurabilidad para respetar y reconocer la diversidad, ya que éstos oscilan entre lo diverso de la condición humana y diverso de la condición social.

Por ello, si pensamos en el ejercicio de la igualdad, ésta nos ubica en ambos extremos por un lado el personal y por el otro el colectivo; colocándonos en el límite de la complejidad de lo individual y lo colectivo: algo nos distingue del otro y algo nos asemeja al otro. En ese tenor el iusnaturalismo se ve realizado en tanto se constituye como un Derecho Humano que promueve la igualdad. Igualdad no en su carácter integracionista, donde todo tiene una única forma concreta de expresarse, sino como una condición en la que cada sujeto sea tratado “[...] con equidad, sin tener en consideración su persona, su carácter o sus gustos, [quedando...] validado por el hecho de que nadie puede asegurarse una posición mejor en virtud de que es diferente en algunos de esos aspectos (Beuchot, 2008, p. 14).

Derecho a la igualdad que nos remite a la asimetría relacional tanto en lo concreto como en simbólico entre las personas, al trato indiferenciado, al acceso de oportunidades de desarrollo humano y social, la participación social, a la práctica de valores y costumbres morales que fomenten el respeto y la armonía social en lo individual y colectivo para el bien común. Ideas que estrechamente permiten vincular a la igualdad con la justicia al momento de impartirla; noción que simbólicamente se puede ejemplificar con la alegoría de “*La justicia es ciega* (e imparcial)”; donde la diferencia desaparece simbólicamente ya que no importa como seamos pues todos somos iguales ante la ley, sin importar el grupo étnico de procedencia, el género, la edad, el estado civil, la religión, las preferencias sexuales, las diferencias sociales, las capacidades especiales, las características físicas, la condición socioeconómica, etcétera. Entendiendo, como propone Dworkin:

[...] podemos decir que la justicia como equidad descansa sobre el supuesto de un derecho natural de todos los hombres y todas las mujeres a la igualdad de consideración y respeto, un derecho que poseen no en virtud de su nacimiento, sus características, meritos o excelencias, sino simplemente en cuanto seres humanos con la capacidad de hacer planes y de administrar justicia (*Apud.*; Beuchot, 2008, p. 14).

A partir de esto el derecho a la igualdad es necesario, pues su expresión y significado en la práctica cotidiana llama al ejercicio del diálogo y el respeto entre los sujetos, entre las distintas formas y condiciones socioculturales contingentes que experimentan y reelaboran para el bien común. Derecho que no pierde dentro de sí la diferencia de la individualidad de las personas para participar en lo universal y viceversa.

Si bien es necesario reconocer que la igualdad no participa o se da en la perfección, pues ésta abarca varios aspectos de la realidad humana que hacen que no se practique y se dé de la misma manera; en lo normativo la igualdad ante la ley admite administrarse en igualdad para todos sin excepción o privilegios tal cual se expresa en la Comisión Nacional de Derechos Humanos de nuestro país, que plantea:

En México, todas las personas tienen derecho a gozar y disfrutar por igual, de los derechos humanos que reconoce la Constitución y los tratados internacionales de los que el Estado mexicano sea parte. El origen étnico o nacional, el género, la edad, las discapacidades, la condición social, las condiciones de salud, la religión, las opiniones, las preferencias sexuales, el estado civil o cualquier otra, no pueden ser motivo de ventaja o desventaja legal, administrativa o judicial para los individuos (2010, párr. 1).

Otra aspecto de la realidad en que se da lugar a la igualdad, pero no en razón de una proporcionalidad, sino de una forma atributiva, es en función del orden sustentado en una organización jerárquica establecida entre un primer analogado y sucesivamente con los analogados secundarios que provee una condición de relación de orden gradual. Pues:

[...] si en todas las cosas existe una ley natural por medio de la cual todas las cosas cumplen un fin, de esta ley deben derivarse formalmente todas las predicaciones que se

hagan al respecto. Lo que implica que tanto la predicación como del principio sean numéricamente uno, que el analogado principal este siempre en los demás, y que no exista un significado único. De manera que el fin natural de las leyes contenidas en las normas es la realización de obras, actos justos; ésta es la explicación que justifica la existencia y da razón, es decir, explica sus contenidos, de manera que en esta analogía es ahora oportuno entender que la ley se identifique con el derecho del que procede. Por lo tanto la forma de predicación secundaria que en relación con la obra, con el acto justo, es la ley, derivada de un derecho y superior a ella. Esto que aún es más evidente si pensamos en el sujeto activo de la relación jurídica; una persona tienen un derecho en virtud de la existencia de un vínculo normativo que hace exigible un determinado acto (hacer, no hacer, o dar) a otro sujeto, es por tanto solo en razón del vínculo que alguien pueda reclamar como debido algo, como bien apuntó el maestro Lachance: "no es algo debido porque se tenga la facultad de reclamarlo sino que se tienen esta facultad porque un determinado obrar es debido" (Platas. En: Luján, 2014, p. 114).

Así, al referimos a la autoridad que tiene un profesor en comparación con un alumno no es la misma, pues su responsabilidad en el proceso educativo es diferencial, ya que el rol docente aparece como primer analogado, es decir, representa la autoridad, la responsabilidad del proceso de enseñanza-aprendizaje y de su evaluación; a la vez que detenta el poder y el "conocimiento" los que le dotan de una condición de primer analogado en el ejercicio de la autoridad dentro de las aulas. Mientras que el educando como segundo analogado ocupa un lugar que implica otro tipo de condiciones, ya que éste no detenta la autoridad que tiene el docente, pues su condición está determinada por lo que caracteriza al primer analogado. Esto no significa que el alumno no tenga derechos y obligaciones, al igual que el profesor o que no merezca respeto sino que atributivamente se distribuye la autoridad. Esto mismo sucede en la relación entre los padres y los hijos, ya que ellos tienen la responsabilidad de educar a los hijos y constituirse en el ejemplo para su proceder.

Siguiendo esta lógica de la analogía, como la plantea Beuchot, nos lleva a entender que ésta no es la simple comparación que busca colocarse en el justo medio, "el agua tibia" que en alguna ocasión se le criticó, o una vía donde se participa de un nombre común pero no de la misma manera, ya que esta participación depende del grado de perfección que tengan los analogados, una lógica de interpretación que se diversifica y que va desde lo atributivo hasta lo metafórico. Motivo por el cual él indica que:

La analogía es la significación en parte idéntica y en parte diferente, predominando la diferencia; está entre la univocidad y la equivocidad, pero predomina la equivocidad. Abarca la atribución y la proporción. [...] aprovechando su parte de atribución señalará la posibilidad de varias interpretaciones (no una sola) como válidas, pero ordenadas jerárquicamente con una que sea el analogado principal, y otras que serán los analogados secundarios, que van descendiendo en verdad textual hasta que la pierden y entran en falsedad. Además por el lado proporcional que tiene, abarcará desde la hermenéutica metonímica (proporcionalidad propia) hasta la hermenéutica metafórica (proporcionalidad impropia), haciendo oscilar desde el sentido literal hasta el sentido alegórico sin perderse (2009, pp. 40-41).

Una igualdad analógica que como Derecho Humano nos remite a pensar y comprender de otra manera el iusnaturalismo, debido a que éste desde esta perspectiva alude a otra lógica para su comprensión y aplicación. Se trata de un iusnaturalismo vivo, renovado, es decir, un "iusnaturalismo analógico", como lo denomina Beuchot; ya que en éste está dada su condición de apertura y no de cierre a la comprensión de la naturaleza humana. Al contrario lo concibe abierto pero con ciertos límites al orientar la conducta humana; dado que la convivencia es una razón de vida entre las personas, donde necesariamente e inevitable convergen la igualdad y equidad.

Acciones que se viven y se dan en todos los espacios y contextos en los que se encuentran las personas, por ejemplo, en la escuela porque es un lugar donde constantemente se interactúa con otros semejantes y donde se pasa gran parte del día. Interacción social necesaria pues como menciona Aristóteles: "El que no puede vivir en sociedad, o no necesita nada por suficiencia, no es miembro de la sociedad, sino una bestia o un dios" (*Apud. Platas, 2004, p. 104*).

Noción que denota la universalidad del iusnaturalismo, pero ésta en su expresión analógica como condición de Derecho Humano que busca garantizar el respeto y la justicia. Iusnaturalismo analógico que por ser mutable y contingente busca responder a las circunstancias del momento reconociendo que los sujetos en sociedad día a día se forman y por lo tanto sus Derechos Humanos también; ya que:

[...] no incurre en las dificultades que se le atribuyen; en efecto, no ve como sistema cerrado la naturaleza humana, pues desde su analogicidad, procurará ser atento a las diferencias entre los hombres; ni tampoco quita la normatividad, pues aunque exige la ley justa, no privará de obediencia a la ley injusta más que en los casos extremos, y cuando el desobedecer no sea peor que el obedecer; ni se cegará ante el proceso de la historia, pues con la prudencia y la epiqueya tendrá que ser muy cuidadoso de la circunstancia histórica o situación concreta (Beuchot, 2000, p. 25).

Reconocimiento *a posteriori* que da pauta para la renovación y resignificación de la naturaleza humana en razón de las necesidades e inclinaciones que viven las personas en su historicidad, temporalidad y contextualidad presente y futura. De esta manera, la idea de universalismo analógico toma su sentido de concreción pragmática, es decir, se da en la especificidad de la circunstancia, ya que se trata de una universalidad analógica moderada donde: “[...] se conduce a un tipo de universal diferenciado, que exige matización, que presenta y exhibe la distinción, y que también permite un mínimo de uniformidad suficiente, de manera que no invalide las inferencias” (Beuchot, 2008, p. 63).

Universalidad que toma sentido de acuerdo con lo que plantea Eagleton cuando dice que:

Lo que media entre la diferencia y la identidad es una estructura, o sea, la forma en la que las diferencias son articuladas dentro de un esquema significativo, como en una narración. Pero si este tipo de articulación falla, si ya hay sistema, entonces es difícil saber si estamos viviendo en un mundo en el que todo resulta dramáticamente diferente o en uno en el que todo cada vez es más idéntico. Sea como sea, no puede haber particularidades sin alguna noción general con la que se puedan constatar, así que, si la generalidad se hace desaparecer en nombre de lo particular, sólo cabe esperar que lo particular acabe desapareciendo junto ella (2001, p.130).

Por ello, los derechos desde la analogía permiten establecer mínimos que expresen la realidad y de ellos derivar o incorporar nuevos aspectos de lo humano; de tal manera que no se pierda el límite en el relativismo de las diferencias. De ahí, que la diversidad como Derecho Humano comprende la igualdad, la acción prudente y proporcional. *Praxis* que se ve representada en los mínimos necesarios para que los educandos puedan acceder a las oportunidades de desarrollo humano y social. Donde el límite se encuentra entre los dos puntos extremos: el iusnaturalismo y iuspositivismo; ya que:

[...] el carácter analógico o icónico del hombre (el hombre como microcosmos, ícono del universo), y que Eugenio Trías ha llamado el carácter limítrofe del mismo. Es decir, el hombre un análogo o un limítrofe, entre la naturaleza y la cultura, participa de ambos, como un mestizo; por eso puede unir sin contradicción la naturaleza y el derecho, sabe el derecho de la naturaleza, y trata de reproducirlo en sus acciones (Beuchot, 2008, p. 37).

Planteamiento que correlativamente conduce a pensar y repensar la función, el sentido y el devenir de la educación. Siendo así, la necesaria y pronta reconfiguración de una educación que responda a la diversidad. Pues, ésta es el medio y el ámbito viable para la transformar la sociedad, para ello la enseñanza a de ser una acción que no decline desproporcionadamente en el desarrollo de una razón puramente instrumental y/o a nivel técnico; el cognoscitivism exacerbado en el que suele perderse de vista la enseñanza de los sentimientos y de lo ético que también es parte fundamental del proceso de formación de los estudiantes.

Educación de los sentimientos donde ineludiblemente se busca que los comportamientos de los jóvenes se encaminen hacia el bienestar no sólo personal sino también hacia el de los otros; el bien común que en un contexto de la diversidad es primordial para la interacción, ya que, depende del ejercicio y práctica que se haga para saber cómo será el beneficio; ya sea para bien o para mal, para uno mismo y para los demás. Práctica que inmuta o pondera la condición humana en términos que requiere de modelos que orienten los comportamientos, las actitudes, las emociones aquellos que se busca que se exprese de forma apropiada, para la convivencia.

Formación que va de la mano con lo ético y la voluntad; dimensiones que se entremezclan y unifican incidiendo en la consciencia y proceder de los estudiantes y docentes en relación con sí mismos y con el o los otros. Educación que reconoce: por un lado, que hay que *educir*, enseñar y mostrar los valores (respeto, solidaridad, bondad, justicia, fraternidad), es decir, educar lo intangible que constituye al ser y que difícilmente se puede ver y demostrar a través de un

examen, ya que tiene que ver con el comportamiento de uno hacia los otros; por el otro, apelando a la concordancia de lo que se transmita y muestre en la escuela.

De ahí, que este tipo de formación funja como una vía que privilegie la condición humana, y por lo tanto, sea desde ésta que se enseñe y se forme, no sólo desde un supuesto Estado de Derecho, sino que también se tome en cuenta la dimensión iusnaturalismo, la de los Derechos Humanos.

Por ello, la labor de una institución educativa es la de contribuir a una formación en toda la amplitud de lo que involucra educar: en conocimientos y comportamientos para con los demás. Se trata, que el proceso de enseñanza se replantee y responda a la diversidad que implica todo (aprendizajes, sujetos, intereses, características, género, etcétera), basándose en y para la diferencia de lo que es y pueda ser la condición humana.

Proceso que no se da de manera aislada, al margen de las políticas educativas y públicas, ya que en éstas se debe concretar esa manera de comprender y de actuar para la diversidad, a través de políticas educativas y sociales que sean atentas, respetuosas y que respondan ante lo más diverso que es la condición humana. En este tenor se puede decir que si no hay cambio en las políticas educativas y públicas poco o nulo será el cambio educativo y social. Por ello la diversidad requiere de proyectos fundamentados en ella, más que propuestas que la busquen normar y decir cómo es o puede ser.

Noción que lleva a la necesidad de comprender la diversidad; para ello la hermenéutica es de utilidad, pues como acto interpretativo abre la posibilidad para poder interpretarla y comprenderla. Pues:

Por ser hermenéutica, nos hará interpretar al hombre, la facticidad humana, y, por ser analógica, nos ayudará a presentarle, por analogía o ejemplaridad, por el sentido de la proporción, que es el medio virtuoso, a educar en las virtudes que se consideran necesarias para vivir en sociedad, lo cual como señala MacIntyre, depende del contexto social en el que se viva, que es también aquel en el que se

educa, y para el cual, en definitiva, se educa (Beuchot. En: Beuchot y Potón, 2014, p. 30).

Valor de la explicación-comprensión que resulta del acto hermenéutico sobre la condición humana que todas las implicaciones que tiene lo antes indicado, una vía útil y no esquemática es el recuperar algunas de las categorías de la hermenéutica analógica y la hermenéutica barroca; la cuales nos proporcionan otros campos de observación, como indica Alvarez. Una vía distinta que nos lleva a interpretar gran parte de las problemáticas que tienen que ver con la reprobación, la deserción y el acoso escolar. Ya que, nos sirven para elaborar una mirada distinta, no punitiva sino comprensiva de un sistema educativo que se piensa homogéneo y unidimensional, cuando la realidad en sí es diversa, no sólo en términos de supuestos oficializados (género, discapacidad, culturas), sino en todo aquello que tiene que ver con la convivencia e interacción entre los sujetos, para una sana convivencia y un respeto a los derechos que todo humano tiene.

Para ello, esta investigación se objetiva en el nivel bachillerato, buscando elaborar una interpretación sobre la diversidad en el contexto escolar de una EPOEM.

CAPÍTULO 3

LAS CATEGORÍAS BASE DE LA HERMENÉUTICA ANALÓGICA-BARROCA PARA REFLEXIONAR SOBRE UNA EDUCACIÓN EN LA DIVERSIDAD

A lo largo de la historia la humanidad ha venido generando una serie de reflexiones en torno a lo que son sus condiciones de vida: como individuo, como sociedad y en su relación con la naturaleza. Esto ha llevado a que se generen una serie de teorías y teorizaciones³⁹ con el afán de dar cuenta de dicha realidad, teorías y teorizaciones que contienen conceptos y categorías que están integradas en un *corpus* que les dan sentido y que llevan a la explicación de algún aspecto de esta realidad.

En éstas los conceptos refieren formas y contenidos de la realidad (abstracta o concreta), mientras que las categorías que se constituyen en los instrumentos cognitivos mediante cuales las personas que están teorizando se apropian de la realidad; única vía para poder llevar la realidad al pensamiento.

Obvio es que dichos conceptos y categorías responden a una visión de *logos* o razón, en términos de que son el vehículo que median entre la realidad y lo que surge en el pensamiento. *Logos* que está fundamentado en los diferentes enfoques epistemológicos que nos plantean la manera de pensar los procesos de apropiación cognitiva de la realidad. En el caso de la hermenéutica un *logos* interpretativo por medio del cual el teórico hace para sí la realidad o texto que está comprendiendo.

³⁹ Entendamos que teorizar es aquel proceso en el que el investigador a través de los datos obtenidos sobre la realidad estudiada desarrolla sus ideas, establece las relaciones (conceptos y categorías) mediante los cuales determina el sentido y significado que le permiten explicar y comprender la realidad.

Así, en este capítulo se busca recuperar el *logos* hermenéutico, que como enfoque epistémico está emergiendo para comprender y explicar la realidad social, cultural y educativa que en sí mismas son complejas y dinámicas. A la vez, ciencia y arte que tiene el potencial para expresar la realidad empleando como estrategia la verosimilitud y la prospectiva. Potencial interpretativo-comprensivo que implica diferentes enfoques como el de hermenéutica analógica de Mauricio Beuchot y la hermenéutica barroca de Samuel Arriarán, hermenéuticas de las cuales se busca recuperar sus principales categorías base. Del primero la **analogía de atribución** y **proporcionalidad en su expresión propia e impropia**, y del segundo la **crisis**, la **alegoría** y lo **fractal**. Andamiaje que posibilita pensar y reflexionar en torno a una educación en la diversidad. Pues, abre un nuevo campo de interpretación no considerado y no visto para conocer mejor la realidad educativa.

Para ello el capítulo está integrado por cuatro apartados. El primero titulado: *logos hermenéutico* en el que se aborda a la hermenéutica como un enfoque investigativo que posibilita interpretar y comprender la realidad educativa. Un constructo epistémico distinto a la racionalidad cientificista del positivismo, pues éste concibe que no hay realidad completa ni absoluta sino interpretaciones que pueden dar cuenta de aquello que no ha sido mirado o interpretado. Una condición de apertura que mantiene al texto abierto para ser interpretado y comprendido de tal manera que se enriquece el conocimiento sobre la realidad, dado que no se rechaza aquello que aún no ha sido posible comprenderse.

Un segundo denominado: *historia de la hermenéutica en la educación*. En éste se presenta de manera breve el desarrollo histórico de la hermenéutica para consolidarse como enfoque epistemológico, cuyo hilo conductor lo situamos desde los planteamientos de Friedrich Schleiermacher y Wilhelm Dilthey *Hermenéutica Psíquica*. Le siguen los planteamientos de Edmund Husserl y Martín Heidegger con su *Hermenéutica Fenomenológica*. Contemporáneamente Hans-Georg Gadamer con su *Hermenéutica Filosófica*, Paul Ricoeur con su *Hermenéutica Metafórica*,

Mauricio Beuchot con su *Hermenéutica Analógica*, Samuel Arriarán con su *Hermenéutica Barroca* y Gianni Vattimo con su *Hermenéutica Débil*.

Proceso de historicidad que refiere a la aparición de enfoques que proponen una manera de cómo emprender el proceso interpretativo de la realidad. De tal modo que podemos hablar de hermenéuticas de parecidos de familia que dotan de cuerpo al paradigma hermenéutico para comprender la realidad educativa.

El tercero titulado: *Punto de encuentro entre la Hermenéutica Analógica y la Hermenéutica Barroca*. Un apartado que habla sobre el puente simbólico que se puede hacer entre la hermenéutica analógica y la hermenéutica barroca, dos perspectivas muy distintas pero que de alguna manera tienen fuertes lazos de confluencia y vinculación. Puente interpretativo que me posibilita tomar una postura desde el fundamento de una hermenéutica analógica-barroca para este proceso de reflexión sobre una educación en la diversidad en las EPOEM.

Finalmente un cuarto apartado denominado: *Las categorías base de la hermenéutica analógica-barroca para reflexionar sobre una enseñanza en la diversidad de las EPOEM*. Este apartado tiene el propósito de expresar y definir las categorías que recuperamos de la hermenéutica analógica y hermenéutica barroca. Herramiental cognitivo que de acuerdo a su capacidad conceptual y utilidad aplicativa cumplen una función base (o epistémica u ontológica) en el andamiaje categórico que guía y orienta el proceso de explicación-comprensión de esta reflexión en torno a una educación en la diversidad de las EPOEM.

3.1. Logos hermenéutico

Durante mucho tiempo y hasta la fecha la realidad educativa ha sido y es un ámbito social difícil de investigar y comprender por su complejidad y dinamismo. De manera que las aproximaciones onto-epistemológicas positivista, arraigadas en la idea de un conocimiento científico que en éste se propone (el nuevo dogma de

fe) aparecen como el único que tiene dicho valor, eliminando otras vías para su elaboración, sobre todo cuando hablamos de procesos sociales diferentes a los naturales. Se trata, de un tipo de conocimiento donde la observación, la experimentación y la cuantificación de los fenómenos, hechos o sucesos, son acciones necesarias para poder obtener la objetividad requerida en este enfoque. Únicas vías para poder generalizar y universalizar las explicaciones que se elaboran de la realidad. Dada la supuesta "rigurosidad" (más bien rigidez) y "objetividad" que con ella se garantiza. Ya que:

La ciencia es el único conocimiento posible y el método de la ciencia es el único válido; por lo tanto, recurrir a causa o principios no accesibles al método de la ciencia no originará conocimientos [como...] la metafísica que precisamente recurra a [un...] método que carecerá de todo valor (Kremer-Mariettu, 1997, p. 93).

Así, esta filosofía debido a su "rigor" metodológico (rigidez desde el punto de vista de la hermenéutica) al guiar el camino de la ciencia inválida otros modos para su generación, sobre todo porque en ellos no se exige la cuantificación, el análisis estadístico y la observación, únicas vías para lograr la explicación objetiva (válida y confiable). Método que en el afán de garantizar la objetividad del conocimiento ha desgajado:

[...] paulatinamente el saber de la relación entre enseñanza y vida, propia de un saber socio-lingüísticamente compartido, creando así una tensión nueva en aquello que se denomina saber y experiencia humanos. [De ahí que a...] partir de ahora, las matemáticas ya no son tanto el modelo ejemplar de las ciencias, como era el caso en Grecia, sino más bien el contenido cierto de nuestro saber del mundo experimentable mismo (Gadamer, 1995, p. 177).

Condición en la que se eliminan los valores, sentimientos, emociones que se quiera o no están presentes a la hora de teorizar. Una construcción epistémica monolítica donde el sujeto está ausente al buscar eliminar su injerencia (su subjetividad, su historicidad), en dichos procesos; olvidándose de que el hombre es un ser sujetado a su individualidad y a su condición socio-cultural, a la vez que es él el protagonista, hacedor de la ciencia y de las teorizaciones que en estos se elaboran.

Un conocimiento que por sus características y correspondencia con el modelo de sociedad moderna, ha servido para desarrollar e impulsar sus intereses y visión de mundo, ya que con base en éste se ha hecho posible presentar una idea de hombre y de educación: mecanizada y homogeneizante sin importar las diferencias (culturales y orgánicas), privilegiando el saber, el saber hacer (la técnica) más que el ser y el saber estar que pasan a un segundo plano o que sólo quedan como un simple proceder didáctico.

En contraposición a esta visión, actualmente hay otras visiones emergentes que buscan comprender de una manera diferente las manifestaciones de la vida humana, es decir, estudiar lo que atañe a los procesos sociales y humanos en correspondencia con la misma condición de la realidad (social y natural). Racionalidades que no niegan al sujeto, su cultura y su momento histórico; a la vez que se construye el conocimiento privilegiando la información que se puede obtener de fuentes no datísticas o numéricas, sino como producto de la descripción y narración que elabora el que investiga y los investigados. Entendiendo que éstas son fuentes vivas que recuperan:

[...] sucesos relatables. [Donde...] los hechos son comunicados a un destinatario [...] por un emisor de los enunciados que se llama narrador [...]. En la narración el discurso, es el equivalente de las acciones. En ella pueden alternar, sin embargo, otras estrategias discursivas como la descripción [...]; el diálogo [...]; el monólogo [...]. (Beristáin, 1995, pp. 355-356).

En correspondencia con esta manera de entender el estudio de la realidad educativa, está la *hermenéutica* un enfoque onto-epistemológico muy diferente al *logos* científicista del positivismo. Visión emergente que está en permanente construcción, ya que el acto hermenéutico implica reelaborar y despojarse de los enfoques cerrados con pretensiones univocistas, que nos llevan a crear leyes que “expliquen todo”, pues se trata de:

[...] un *logos*, que a diferencia del positivismo, es abierto, imperfecto, movedizo, cambiante, divergente; un *logos* distinto al ideal univocista que cierra toda emergencia aun razonar abierto con multiplicidad de posibilidades, defectivo y como un producto

del intérprete, de la persona que lo elabora con sus valores, creencias, intereses, miedos, sentimientos, deseos (Alvarez, 2012, p. 33).

Un constructo epistémico de carácter heurístico en el que se recupera la *Koiné*⁴⁰ (lugar común), al sujeto (su subjetividad) intérprete de los textos (oral, escrito, pictórico, etc.) que posibilitan la transmisión de sentidos; de tal modo que busca llegar a la comprensión del texto educativo lo más apegado a éste, mediante estrategias de verosimilitud, ya que genera cierto grado de certeza, de “verdad”.

Noción que comprende que no hay una comprensión completa ni absoluta del texto sino que deja abierta las posibilidades interpretativas sobre éste; condición de apertura que “[...] no niega ni las rechaza lo que no podemos traducir [o interpretar] completamente” (Aguilar, 2005, p. 35). Pues, no hay que olvidar que la realidad es cambiante, dinámica, dialéctica y se mantiene en permanente transformación, sobre todo cuando se trata de procesos socio-culturales, humanos, a la vez que no hay una sola interpretación sino muchas posibles.

De ahí que el *logos* (λόγος–lôgos-) hermenéutico, implique otra manera de razonar, sobre todo recuperando el sentido originario de la palabra: como habla, como el “Discurso que da razón de las cosas”; es decir, como “[...] aquello de lo que se ‘habla en el habla’, de lo que habla o de lo que se hablan unos con otros [...]” (Alvarez, 2012, p. 34). En este sentido el *logos* tiene que ver con el lenguaje y como tal con la interpretación que los sujetos elaboran de la realidad expresada en éste. Un *logos* que siempre está abierto a la interpretación que el propio sujeto elabora (pensamiento) y que a la vez está contenida la posibilidad de verdad o falsedad a partir de lo que con él se elabora para la comprensión-explicación de la realidad interpretada. Una verdad:

[...] que no descubre ni encubre y, por tanto, no es una oposición entre lo verdadero y lo falso, pues en todo caso, sólo se queda en un no percibir, en no bastar para lograr

⁴⁰ La *Koiné* en griego significa “[...] lengua] ‘común’ [dialecto ‘común a todos’...], es el resultado de la mezcla de subsistemas lingüísticos, tales como dialectos regionales y literarios. [...] En la *Koinización* se produce una nueva variedad en cuya formación confluyen, a su vez, distintos dialectos como consecuencia de la reducción y simplificación de algunos rasgos y con el posible predominio de algunos de ellos. La nueva variedad se convierte en la forma nativa de las nuevas generaciones” (Chamaceiro y Álvarez, 2004, p. 59).

un acceso "adecuado" o "correcto" de la realidad, un no tener la suficiente autoridad para reconocer (Alvarez, 2012, p. 34).

Logos en el que se busca dejar ver algo de lo que se dice en referencia con ese algo; ver, oír, palpar acciones simultáneas en el acto interpretativo para elaborar el o los significados en relación con ese algo y su contexto. Así, el *logos* hermenéutico busca explicar algo de ese algo o de esos alguien que se presenta para ser interpretado: el texto.

Un *logos* que también es pensamiento, ya que el hombre es un ser vivo dotado de razón, un animal con raciocinio, un ser pensante cuya capacidad de razonar lo distingue de los demás animales pues emplea éste para decidir y discernir de manera distinta a ellos. Es el *logos* mediante el que se tiene la posibilidad de comunicar a sus semejantes lo que es justo, injusto o incorrecto; lo que lo hace feliz o infeliz, lo que quiere y lo que no quiere, lo que le genera tristeza, alegría, enojo y lo que le es útil y lo que no lo es. Acción interpretativa que nos permite comprender cómo las personas pueden pensar en lo común, tener conceptos comunes, situación que permite propiciar la convivencia en sociedad, el ejercicio de la moral y de principios éticos. Un *logos* que amplía su significado, pues no solo es habla y pensamiento, además significa lenguaje, dado que el acto comunicativo que con él se elabora condensa aspectos socioculturales que se comparten, lo que le permite convivir e interactuar con otros sujetos (Alvarez, 2012, pp. 35-36).

Logos interpretativo que epistemológicamente refiere la hermenéutica, palabra que etimológicamente deriva del griego *hermenéuein* y que significa "[...] expresión de un pensamiento [...] explicación o interpretación de un pensamiento [mensaje o un texto]" (Ferrater, 1996, p. 191). De ahí, que se pueda decir que la Hermenéutica es el arte de interpretar que lleva a que un sujeto comprenda buscando explicar los sentidos y significados expresados en un texto (del tipo que sea). Un proceso donde este trata de llegar a la profundidad de aquello que se quiere interpretar. Constructo epistémico que en su diversidad posibilita realizar la lectura de la realidad. Ya que el hermeneuta es aquel que busca interpretar y desvelar el

sentido de la palabra o todo aquello que tiene el potencial de transmitir algo a alguien, es decir, los mensajes contenidos en el texto. Acción interpretativa donde se pretende la comprensión del mensaje evitando equívocos o confusiones para elaborar una “buena interpretación” o por lo menos lo mejor que se pueda.

Esto nos permite definir ya propiamente a la hermenéutica como “[...] la disciplina de la interpretación que puede ser ciencia y arte de la interpretación” (Beuchot, 2008, p. 33). Pues como indica Beuchot como ciencia implica:

[...] un conjunto estructurado de conocimientos en el que los principios dan la organización a los demás enunciados, aunque sin la rigidez de la axiomática aristotélica ni de la moderna [y como arte o técnica, ya que trata del...] conjunto de reglas que rigen algo [de ahí que...] podemos entender la interpretación como un conjunto de reglas que se van incrementando al paso que la experiencia interpretativa nos enseña y alecciona, y como una ampliación bien adaptada de los principios y leyes generales que la hermenéutica va agrupando en cuanto a ciencia (2005, pp.19-20).

Una disciplina que al relacionarla con el texto educativo nos proporciona las bases necesarias para comprenderlo, para explicarlo y hasta para proponer. Pues, al entenderse está como: “[...] *el instrumental cognitivo que [histórica...] y culturalmente surge, para poder comprender la realidad, para hacérsela para sí, para pensarla, para interpretarla*” (Álvarez, 2012, p. 90), permite replantear las condiciones en que se pueden desarrollar los procesos educativos, a la vez que nos aporta un conjunto de instrumentos cognitivos⁴¹ para reflexionar y construir las bases necesarias para estudiar y explicar los sentidos y la significación de lo que implica una enseñanza para la diversidad. Ya que durante su quehacer el maestro interpreta a sus alumnos y viceversa los alumnos interpretan al maestro, un proceso dialéctico que vive toda institución escolar, en el aula o en cualquier situación: inevitablemente. Acción interpretativa que se hace aún más necesaria cuando en el aula se tiene la finalidad de educar y formar.

⁴¹ Esta idea de referir las categorías como instrumentos cognitivos para la interpretación es elaborado por Arturo Álvarez quien en su texto *La interpretación de los procesos educativos desde la hermenéutica analógica (Ontología, episteme y método)* indica que: “[...] las categorías pueden tener un origen material, pero también uno abstracto, sin dejar de reconocer que todas son un producto del interpretar, única mediación que posibilita su generación y uso. Son el instrumental cognitivo que históricamente y culturalmente surgen, para poder comprender la realidad, para hacérsela para sí, para pensarla, para interpretarla, son la base de la razón [...]” (2012, p. 90).

3.2. Historia de la hermenéutica en la educación

Si bien todo texto debe partir su interpretación desde su contexto por lo que ésta es la intención de este apartado, ya que hablar del proceso de desarrollo y consolidación de la hermenéutica como un pensamiento onto-epistemológico, nos lleva a tener que reconocer que tiene un camino largo de recorrido casi desde las primeras culturas que lo expresaban a través de sus dioses: Thot en los egipcios, Hermes con los griegos y Mercurio con los Romanos. De hecho, se puede decir que en todas las culturas ha habido un personaje emblemático que ha cumplido con la función de ser el intérprete y comunicador de los mensajes, hoy en día tenemos los voceros presidenciales, lo menos competentes para poder cumplir dicha función y comunicar los mensajes.

Sin embargo, la hermenéutica como enfoque epistemológico tiene un hilo conductor que se inicia con Friedrich Schleiermacher y Wilhelm Dilthey, quienes proponen una Hermenéutica Psíquica en la que el intérprete tiene que "ponerse en los zapatos del otro" para poder interpretar también o mejor que el elaborador del texto; posteriormente surgen figuras como la de Edmund Husserl y Martín Heidegger con su Hermenéutica Fenomenológica que refiere:

[...] al sentido como la articulación del contexto de comprensión, es decir, como la proyección sobre lo comprendido de las nociones previas que se tiene sobre eso que se comprende. Dice así: "Sentido es el *sobre el fondo de que*, estructurado por el *tener*, el *ver* y *concebir previos*, de la proyección por lo que algo resulta comprensible como algo". El sentido no sólo se refiere al contexto del enunciado sino también a la proyección del trasfondo de la comprensión y a la acción de la interpretación que se requiere para que "algo" sea "algo"; el "sentido" es "aquello en base a lo cual las entidades se determinan como entidades" (Aguilar, 2005, p. 38).

Conjunto de ideas que servirán a los que se pueden ubicar como hermeneutas contemporáneos: Hans-Georg Gadamer con su Hermenéutica Filosófica, Paul Ricoeur con su Hermenéutica Metafórica, Mauricio Beuchot con su Hermenéutica Analógica, Samuel Arriarán con su Hermenéutica Barroca y Gianni Vattimo con su Hermenéutica Débil. Enfoques hermenéuticos que desde su peculiaridad aportan una forma de pensar y realizar la interpretación en los procesos de teorización de

la realidad. De tal modo, que a partir de ellos podemos definir la función que posiciona a la hermenéutica como *logos* distinto a la del actual positivismo, que se mantenía como la única vía para poder realizar dichos procesos de teorización.

Es así que el de punto de partida del desarrollo histórico de la hermenéutica lo ubicamos con los planteamientos de Friedrich Schleiermacher, quien comienzan a darle a la hermenéutica un matiz distinto al que se le venía dando. Éste la perfila como un proceso donde la interpretación involucra una serie de actos intuitivos para poder comprender los textos⁴². Con su propuesta se comienza a reflexionar sobre el papel del sujeto en el acto interpretativo que trasciende al propio autor del texto, pues el acto interpretativo implica posicionarse desde la misma mente del autor y de ahí intuir, acción intuitiva donde se “[...] sintetiza conocimientos, emociones e intereses para que en ciertas circunstancias [se...] pueda comprender lo no comprendido o lo incomprensible para [sujeto...] y para los otros. Por lo que para él la hermenéutica es:

“[...] el arte de comprender”, más exactamente es una doctrina metódica que como tal está ordenada no a un saber teórico, sino a un manejo práctico, a saber a la práctica o técnica de la interpretación correcta de un texto. Aquí se trata de “comprender”, lo cual desde ahora se convierte en la noción y el aspecto fundamental de toda la cuestión hermenéutica (Coreth, 1998, p. 296).

Para él en la hermenéutica debe haber un doble método, el primero denominado *gramatical, histórico, comparativo y de re-construcciones* y el segundo denominado *reconstrucción adivinatoria*. El primero trata de aquel proceso en el que el lector realiza un proceso de reconstrucción histórica que involucra el contexto social, cultural, económico en el que el autor realizó su texto de modo que se reelabora el texto a partir del contexto del lector y del autor. Por lo que cuando se habla de la reconstrucción comparativa no sólo el lector debe conocer la estructura gramatical del texto o discurso, sino que también predeterminadamente se establece que el autor tiene una única intencionalidad. Sin embargo, esto no lo sabemos pues no conocemos si esa era o eran las

⁴² Recordemos que para Schleiermacher la comprensión de los textos no solo se aplica a lo escrito sino también a lo oral.

intenciones del autor. En el segundo el proceso de interpretación tiene que ver con la afinidad, un cierto sentir adivinatorio o intuitivo inmediato en el que el intérprete o traductor embona y se conecta con lo que quiso decir o significar el autor. Por ello, para él al seguir este método el intérprete está en la posibilidad de comprender a través de la parte del texto el todo, es decir, lo particular (la parte) se comprende mediante lo general (el todo).

Cabe mencionar que para Schleiermacher ni la paráfrasis ni la imitación eran actos interpretativos confiables, pues con la primera se podía caer en la omisión o distorsión del texto, mientras que con la segunda nunca se llegaría a la esencia de éste (texto).

Dada esta manera de implicar los procesos psíquicos del intérprete a través de un método intuitivo en el que se procura generar una comprensión apegada a la del propio autor o mejor que él, nos llevaría a un tipo de espiritualidad cognitiva (la de la cultura e intencionalidad del autor) que despojaría a la hermenéutica de su valor heurístico y de la creatividad que la debe caracterizar pero con ciertos límites. Condición que propician una serie de críticas a la propuesta hermenéutica de Schleiermacher.

Años más tarde, Wilhelm Dilthey (biógrafo de Schleiermacher), buscó dar un fundamento y un método a las "Ciencias del Espíritu", frente al de las "Ciencias de la Naturaleza", ya que el método de esta última era inaplicable al campo de la historia, el derecho y el arte. Una propuesta metódica diferente a la de Schleiermacher, en la que se buscaba dar un fundamento "objetivo" al *logos* hermenéutico. Para él la hermenéutica es un tipo de racionalidad que puede fundamentar las ciencias del espíritu, dado que en ésta está implicado el hombre a diferencias de las ciencias naturales que se ocupan de fenómenos externos a él; es decir: el método de las ciencias naturales parten de la explicación causal, mientras que en el de las ciencias del espíritu se emprende un acto comprensivo en el que existen categorías axiológicas que se traducen para la generación de

“significados” que posibilitan comprender aquello que puede ser incomprensible en la realidad vivida.

De ahí, que para Dilthey la hermenéutica tiene el valor del historicismo, en el que la comprensión ha de ser un acto que parte de la realidad histórica del texto (autor), ya que el acto de la comprensión e interpretación no surgen de la nada, ni de algo puro y mucho menos como resultado de la causalidad como se proponen en las ciencias naturales. Para él la única vía para la comprensión de las ciencias del espíritu es el historicismo que permite ir construyendo estructuras y conexiones histórico sociales con las que se pretende llegar a la “objetividad” y a la “universalidad”, un constructo histórico que se basa en la realidad social que los autores del texto han vivido y que el intérprete tiene que comprender también o mejor que el autor.

En tanto el planteamiento diltheyano declina hacia el historicismo, la propuesta hermenéutica de Husserl proyecta un enfoque fenomenológico epistémico, donde se busca describir la experiencia vivida tal como se constituye en la conciencia del hombre. Pues, éste reconoce que:

[...] los procesos yacen en el fondo de la conciencia del sujeto conocedor, o en el yo, en el que hay un reflejo de sí mismo. [...] un enfoque descriptivo que plantea volver a captar la esencia de la conciencia en sí misma, cuya génesis no es la teoría ni la historia, sino la descripción de la presencia del hombre en el mundo y la presencia del mundo para el hombre. [El propósito es...] hacer evidente la experiencia original por medio de la intuición. La evidencia del fenómeno o de la experiencia vivida se constituye mediante la percepción directa o intuición clara, vale decir, como tal se supieron o vieron su significado en la conciencia (Barbera e Inciarte, 2012, p. 202).

Si bien, la fenomenología Husserl ofreció otra manera de interpretar la realidad del hombre. Posteriormente Martín Heidegger marca una diferencia en cuanto a la racionalidad con la que se había venido fundamentando la hermenéutica. Para él, la comprensión que elabora un intérprete (lector) corresponde al momento histórico en el que él se constituye a la vez que se condiciona y limita la interpretación que se puede hacer de lo planteado por el mismo autor. Condición

interpretativa que implica y alude al ser del hombre, al *Dasein*, al "ser ahí" o más bien "estar ahí" del *logos* hermenéutico, postulados que Heidegger desarrolla en su obra *Ser y Tiempo* (1927), donde da cuenta de una hermenéutica fenomenológica en la que el "[...] comprender es una característica esencial del *Dasein* (ser-ahí), gracias a la cual se develan nuevas posibilidades de ser en el mundo" (Velasco, 2000, p. 77).

De tal modo que varios de los conceptos que Heidegger desarrolló como: desvelación comprensiva, círculo hermenéutico, fusión de horizontes, el presaber, la pregunta y otros, son fundamentales para la disciplina hermenéutica (Beuchot, 2004, p. 66). Más tarde estos conceptos serán retomados por Hans-Georg Gadamer, discípulo de Heidegger quien los proyectará y fundamentará desde un punto de vista filosófico a la hora de realizar la interpretación de los textos.

Los planteamientos de Hans-Georg Gadamer a través de su obra *Verdad y Método* proyectaron a la hermenéutica como una vía para la comprensión en la que el hombre concreto es el que interpreta, básicamente a través de sus prejuicios⁴³, aquellos que el método científico buscó eliminar. Para él, el sujeto no está libre de éstos y en lugar de ser una vía para el extravío o engaño son base y fundamento para la interpretación de los textos, lo que se da a través de una dialéctica del preguntar y responder, donde se funciona el horizonte del pasado (el del autor y su texto) con el horizonte del presente (el del lector), lo que él denominó *fusión de horizontes*. Para ello, el lenguaje es fundamental para lograr la comprensión, ya que éste constituye la condición de mediación que el sujeto emplea para darle sentido a las cosas, es decir, significar la realidad enunciada; acto lingüístico que permite no nada más nombrar, sino también la posibilidad de que el intérprete se ubique en relación con el contexto. Pues se trata de un acto dialógico en el que: "[...] nosotros

⁴³ Sobre los prejuicios Gadamer menciona: "Todos conocen la peculiar impotencia de nuestro juicio cuando la distancia de los tiempos no nos han confiado unos criterios seguros. [...] Nos acercamos [al texto...] con prejuicios incontables que pueden extremar una resonancia que no se ajusta a su verdadero contenido ni a su verdadero significado. Sólo la abstracción de tales circunstancias actuales permite ver su propia figura y posibilita así una comprensión de lo que se dice en ellas y que puede reclamar la generalización [...]. Por eso la conciencia formada hermenéuticamente incluirá una conciencia histórica. Ella tendrá que sacar a la luz los prejuicios que presiden la comprensión para que aflore y se imponga la tradición como otra manera de pensar [...]" (2010, p. 69).

hablamos con el mundo al identificarnos con él, y el mundo, como interlocutor nuestro, nos habla y nos dice algo acerca de nosotros mismos" (Aguilar, 2005, p. 51). Entonces comprender:

[...] significa primeramente saber a qué atenerse sobre "la cosa", y sólo secundariamente aislar y comprender la opinión del otro como tal. [...] La reflexión hermenéutica implica que en toda comprensión de algo o de alguien se produce una autocrítica. El que comprende, no adopta una posición de superioridad, sino que reconoce la necesidad de someter a examen la supuesta verdad propia. Esto va implicado en todo acto comprensivo y por eso el comprender contribuye siempre a perfeccionar la conciencia histórico-efectual (Gadamer, 2010, pp. 68,117).

Por su parte, Paul Ricoeur recupera la metáfora como fundamento de su hermenéutica. Para él, la metáfora no se reduce a la simple idea de desvío o tergiversación del sentido originario, ni se restringa a ser una sustitución de la palabra que significa la cosa y mucho menos es el tropo ornamental que matiza o encubre lo referido; sino que la metáfora tiene el potencial de decir y mostrar el mundo y la realidad de diversas formas. Se trata, como él propone, del camino largo de la ontología en donde hay un contexto que da sentido y forma al texto interpretado (sobre todo el escrito), un camino que implica una condición militante (toma de postura) que se orienta a pensar cómo se posibilita la significación óptica de la realidad interpretada.

De ahí, que en la hermenéutica metafórica de Ricoeur el texto siempre tiene el potencial de hablar de algo, lo que posibilita al sujeto-interprete para poder comprender y reconocerse lo que simbólicamente en éste está expresado, pero en relación con la particular visión cultural del lector. Condición que lo llevó a que Ricoeur propusiera dos hermenéuticas: la de la sospecha y la de la confianza. En el caso de primera el sujeto-lector (receptor) se cuestiona a sí mismo en razón de la intencionalidad que puede tener el autor del texto o el que se condensa en el texto, a través de un proceso de distanciamiento que se genera entre lo que narra el texto y lo que éste signifique de él. Mientras que en el caso de la segunda, un acto fundamental para que se dé la objetivación (el sentido o significado) en el sujeto es cuando éste se ve identificado-reflejado con el otro de manera que, el

acto comprensivo le permitirá cuestionar su propia existencia, pero también comprenderla y emprenderla como el autoconocimiento que nos lleva a la reconfiguración de un sí mismo, dando lugar no sólo a la apropiación de significados sino también a la reestructuración de éstos, es decir, un proceso que permite comprender la realidad y actuar sobre ella.

Por ello Ricoeur al igual que Gadamer consideran el lenguaje (el primero el oral y el segundo el escrito) como condición *sine qua non* para el acto de interpretación, ya que es a través de éste que el sujeto puede: “[...] acoger todos los contenidos con sentido, pues lo que busca expresar es justamente al propio ser” (Grondín, 2008, p. 48); lo que implica, no sólo concebir al sujeto desde su determinación histórica, sino también en función de sus acciones para la comprensión que elabora y para saber que puede cambiar (situación semejante a lo que produce la catarsis en la tragedia⁴⁴). En ello lo simbólico permite al lector comprender aquello que de manera literal no lo logra. El largo rodeo de lo cultural del que ya se habló antes.

Mauricio Beuchot propone una hermenéutica analógica que amplía la función atribuida a la hermenéutica, pues para él ésta es la ciencia y el arte de la interpretación que se da en la dialéctica de tres dimensiones: la del texto, la del autor y la del intérprete. Él al igual que Gadamer y Ricoeur considera que el punto de partida de la hermenéutica está dado en poner el texto en su contexto. Sin embargo, su enfoque hermenéutico no se reduce a la metáfora de Paul Ricoeur, sino que se amplía a todo tipo de analogía implicada la de proporcionalidad impropia o metafórica. Diversidad que implica la: analogía de desigualdad (la más unívoca y la menos útil pues universaliza); analogía de atribución (de carácter jerárquico); y analogía de proporcionalidad (manteniendo un equilibrio dinámico y

⁴⁴ “Aristóteles [...] afirma que las pasiones son, ciertamente, las causantes de que los hombres se hagan volubles y cambien en lo relativo a sus juicios, en cuanto que de ellas se siguen pesar y placer. [...] La tragedia es un elemento fundamental en el proceso de educación de las pasiones y que, por tanto la catarsis tiene funciones educativas y de clarificación intelectual [...] los discursos pueden afectar y conducir las emociones de los oyentes por la vía de la manipulación directa de estas mismas emociones. [...] el poeta manipula nuestras pasiones para que se despierte en nosotros el mecanismo psicológico que otorga valor ético a las emociones” (Mas, 2006, pp. 29-30).

que se divide en propia “equitativa, equidistante” e impropia o metafórica “simbólica”).

Un *logos* hermenéutico mediante el cual se pretende que el acto interpretativo no se coloque en los extremos: unívoco o equívoco, sino como una vía para encontrar justos medios que permitan comprensiones con cierto equilibrio, donde siempre podemos encontrar diferencias.

Por su parte para Samuel Arriarán este tipo de saber se plantea como una Hermenéutica Barroca, enfoque que en un tiempo como propone Beuchot implicó el pensamiento analógico, tierra fértil para la analogía y reino de la metáfora, sobre todo en el proceso de mestizaje que caracterizó a Latino América, pues el barroco de manera privilegiada se dio en el sentido simbólico (1999a, pp.25-26). Condición que llevó a que Arriarán recuperara ese *ethos* barroco para proponer su hermenéutica, pues como indica Boaventura de Souza hay fuentes epistémicas emergentes que en contextos no europeos se necesitan reconocer, planteamiento que sirve para comprender paradigmas emergentes en los que el conocimiento no es dualista, ya que:

[...] se funda en la superación de las distinciones tan familiares y obvias que hasta hace poco considerábamos insustituibles, tales como naturaleza / cultura, natura / artificial, vivo / inanimado, mente / materia, observador / observado subjetivo / objetivo, colectivo / individual, animal / persona (2009a, p. 42).

Ethos que se hizo mestizo y no se limitó a sus expresiones artísticas (pintura, arquitectura, literatura), ya que también refiere a modos de comportamiento social y a formas de organización cultural (Alvarez, 2012, p. 74). Pues el barroco tiene el potencial de mostrar y sintetizar lo simbólico, lo oculto, lo ensortijado, lo rebuscado, lo exagerado, lo alegórico, lo ficticio, lo mestizo. De ahí, que Arriarán indique que se trata de: “[...] un comportamiento cultural que tiene su propia racionalidad [...]” (2006, p. 28). Comportamiento que se caracteriza:

[...] como un espíritu o ambiente filosófico correspondiente a un mundo en ruptura, crisis e inquietud extraordinaria [que...] representa sin duda un nuevo espíritu de

negación de los valores de la primera modernidad renacentista. [Reacción que...] se da como representación crítica, irónica, paródica, descentrada de lo humano. Ya no se trata de la apología del hombre sino de mostrar otras realidades menos significativas pero quizás importantes (Arriarán, 2009, pp.129-130).

Por ello en esta hermenéutica el *logos* se construye a través del *Eros* cognoscente, donde están implicadas pasiones, sensualidad, erotismo, creatividad, imaginación, fantasía, mito y todo aquello que es simbolizado por el ser humano. Se trata de un enfoque hermenéutico de resistencia y transformación cultural, donde se mezclan raíces propias de América Latina (mitos, ritos, símbolos, mestizaje, diversidad cultural), diferente al pensamiento cientificista, analítico del neoliberalismo europeo; mestizaje que hacen posible la creación de otro tipo de soluciones insospechadas e incomprensibles pues en el barroco latinoamericano hay predominio por “[...] la vida sobre la muerte, del eros frente a la máquina, de los valores humanos frente a la técnica,” (Arriarán. En: Arriarán y Hernández, 2006, p. 30).

Pues, el barroco latinoamericano es el mundo de la mezcla que requiere de vías de interpretación en donde se reconozca la diversidad y lo contradictorio como condición misma de la realidad, sobre todo en sociedades como la de América Latina, donde la comprensión y explicación de la realidad de estos contextos, sobre todo en el caso mexicano, implican como condición el mestizaje⁴⁵, la hibridación cultural y el sincretismo religioso que derivó de la conquista, dando origen a algo nuevo que sólo se puede interpretar a través de su dimensión simbólica⁴⁶, ya que mediante lo simbólico se posibilita:

Combinar ideas nuevas mezclando lo científico con lo mágico y lo estático, lo pagano y lo católico. El lenguaje emblemático permitía eludir la censura, justificar el orden social por medio de analogías naturales y teológicas, contribuía a efectuar una imagen manejable de la realidad. En la interpretación todo es posible, pero corresponde sobre todo a un juego de la imaginación, a una unidad entre lo racional y lo poético, a un amalgamamiento de tradiciones (Arriarán, 2001, p. 100).

⁴⁵ “La realidad es mezclada. Las cosas son mezcla de otras cosas. No se da nada en estado puro de excelencia ni en estado de pura corrupción [...]. Por supuesto que mueren algunas partes, algunas de sus cualidades. Mucho de la religión indígena murió, pero no murió totalmente. Se recupera en el cristianismo mestizo. Resimboliza al cristianismo. Ya no es un cristianismo puro sino que ejerce un sincretismo [...]” (Beuchot; En: Arriarán y Beuchot, 1999a, pp. 35-36).

⁴⁶Lenguaje que cobija el misterio que enuncia otro plano de la conciencia de ahí que no puede ser comprendido de una sola manera y finalidad.

Por su parte los postulados de Gianni Vattimo proponen una hermenéutica débil donde se habla de:

[...] la paulatina aniquilación del ser, lo cual le hace señalar una vocación nihilista de la metafísica. La metafísica, por ello, no puede ser impositiva, o prepotente, o violenta; sino que tiene que ser una metafísica débil. Plantea toda una racionalidad débil, un "pensiero debole"; y, en esa línea, Vattimo ha llegado de nuevo a la tradición del cristianismo. Lo acepta porque lo ve como el auténtico pensamiento débil; no como una religión violenta, sino de verdadera donación, por la encarnación del Verbo de Dios y por el mandato de la caridad (Beuchot, 2004, p. 69).

Conjunto de enfoques hermenéuticos que han contribuido, orientado y fundamentado la consolidación de este paradigma epistemológico para los procesos de teorización que buscan explicar la realidad histórico-cultural; aportando categorías y conceptos para definir una manera de comprender el mundo.

3.3. Punto de encuentro entre la Hermenéutica Analógica y la Hermenéutica Barroca

Como podemos darnos cuenta actualmente hablar de hermenéutica como un paradigma que implica varios enfoques, diversidad que nos permiten decir que se trata de parecidos de familia⁴⁷, ya que hay ciertas características de semejanza entre uno y los otros, aire de similitud que los relaciona, pero que también los distingue. Aunque cada perspectiva hermenéutica en sí es valiosa por sus aportes al paradigma, al momento de emprender el proceso de comprensión-explicación resulta necesario precisar cuál o cuáles son las que se recuperan, pues de ello deriva como se elaborará la interpretación de la realidad social y educativa. Sin que ello implique abandonar el sentido originario del paradigma (la interpretación): el rasgo familiar, lo común.

⁴⁷ Este planteamiento del "parecido de familia" es elaborado por Wittgenstein en su segunda época "Investigaciones Filosóficas" en el que realiza un planteamiento de la teoría del lenguaje distinto al que había hecho en *Tractatus*.

En ese sentido para esta investigación es necesario hablar sobre el punto de confluencia que se puede establecer entre la hermenéutica analógica y la hermenéutica barroca, dos perspectivas que de alguna manera tienen fuertes lazos de confluencia y vinculación. Puente interpretativo que me posibilita tomar una postura desde una visión hermenéutica analógica-barroca.

Por un lado la hermenéutica analógica es un enfoque que retoma la *analogía* como su categoría base para la interpretación de la realidad, pero no como un simple acto de comparación, sino de una manera diversificada, es decir empleando los distintos tipos de analogía: *de desigualdad, de atribución y de proporcionalidad propia e impropia o metafórica*, diversidad que nos permite tener:

[...] conciencia de que la interpretación unívoca, única que es válida, es inalcanzable (sólo un ideal regulativo), pero que eso no autoriza para deslizarse y caerse hasta la interpretación equívoca, que es aplicable a todo y a nada, que no alcanza ninguna objetividad, y que se diluye o disuelve en el subjetivismo y el relativismo. Así, una hermenéutica analógica, aprovechando su parte de atribución, señalara la posibilidad de varias interpretaciones (no una sola) como válidas, pero ordenadas jerárquicamente con una que sea el analogado principal, y otras que serán los analogados secundarios, que van descendiendo en verdad textual hasta que la pierden y entran en falsedad. Además, por el lado de la proporcionalidad que tiene, abarcará desde la hermenéutica metonímica (proporcionalidad propia) hasta la hermenéutica metafórica (proporcionalidad impropia), haciendo posible oscilar desde el sentido literal hasta el sentido alegórico sin perderse (Beuchot, 2009a, p. 41).

De hecho, la diversidad aplicativa que se puede hacer de la *analogía* involucra el acto prudente, la *phrónesis* en la que ambos términos se dan de manera proporcional. Entendiendo que la *phrónesis* alude a la armonía, al equilibrio, al término medio pero visto de manera dinámica; es el saber práctico que toma sentido en nuestro proceder y deliberar, en la toma de decisiones para actuar. Acto prudente que es inseparable de la *analogía*, pues la:

[...] *phrónesis* sin la analogía no es nada [...] De modo que van juntas la una y la otra, y por lo mismo, el conocimiento de una requiere el conocimiento de la otra. [...] *Phrónesis*, que no es otra cosa que la analogía puesta en práctica...virtud teórica,

pero que versa sobre la práctica (y que se opone a la *techne*⁴⁸) (Beuchot. En: Hernández, 2011, p. 11-12).

Analogicidad de la *analogía* mediante la que se puede establecer el puente con la simbolicidad de la hermenéutica barroca, por lo que en ella se sintetiza. Hermenéuticas que tienen el potencial de expresar la mezcla, lo simbólico, alegórico, lo figurado.

Reunión de lo simbólico y lo literal, lo que se da producto de su mezcla de su proporcionalidad, principalmente la impropia o metafórica; pues es mediante ésta que se puede comprender cómo en la mezcla se suscita la convivencia entre dos mundos, es decir, puede mostrar dos caras su expresión concreta y lo que en y con ella se simboliza. Condición de hibridez en el que no se pierde, al contrario sino que se gana de ella, ya que se complementa; y da lugar a la conservación y diálogo de los elementos culturales y simbólicos que resultan de la mezcla, de la hibridación. Pues, la analogicidad:

[Del...] *ethos* barroco es un tipo de pensamiento analógico metafórico, que se da entre el sentido literal y el sentido simbólico, y no sólo metafórico, sino hasta alegórico; el cual implica universalización por el mestizaje, reconociendo la individualidad pero en el seno del bien común. Todo esto, dado que el hombre barroco es limitrofe, pues busca colocarse en los límites del respeto, de la tolerancia, de la discreción proporcional analógica [...] (Alvarez. En: Arriarán. 2006, p. 50).

Condición de mestizaje cultural del *ethos* barroco que nos permite mostrar y caracterizar la analogía, pero de manera *proporcionalidad impropia o metafórica*, ya que en ésta se pueden resolver y comprender aquellas situaciones de crisis, de caos, donde se piensa que no hay una respuesta o que todo está perdido.

En este sentido, la analogicidad del *ethos* barroco mestizo⁴⁹ da cuenta de la síntesis y el equilibrio, de lo propio y lo ajeno sin perder de vista los límites que

⁴⁸ Recordemos que la *techne* o técnica implica un tipo de conocimiento mecánico del que se vale el hombre para producir o crear algo que antes en la realidad no existía. Noción que implica un saber hacer las cosas. Pues la técnica: "[...] es una habilidad intelectual y no consiste en una mera habilidad técnica". De manera que la [techne...] es fundamentalmente una forma de saber, que podrá resultar más rudimentaria y elemental que otras, pero que de todos modos, constituirá un nivel dentro de una posible escala de formas de saber" (Olivieri, 2000, párrs. 2-4).

⁴⁹ Al respecto indica Arriarán que el mestizaje fue una "estrategia de sobrevivencia. Esta estrategia bien puede caracterizarse como el desarrollo conflictivo de un *ethos barroco*: "Combinación conflictiva de conservadurismo e

hay entre las dos partes, entre lo uno y lo otro de las relaciones humanas, de las culturas, de las condiciones para su convivencia y de respeto a la diversidad; mediante el establecimiento de mínimos de unidad que posibiliten la interacción y la confluencia de los contrarios en términos de la individualidad, de lo cultural y de lo social. Mínimos en términos de valores, de prácticas culturales, de identidad, de hábitos y costumbres que orienten una forma de pensar, de ser y de convivir con los otros.

Resemantización y resignificación que posibilita “[...] la integración y eliminación, la fusión de lo universal en lo particular, lo absoluto en lo relativo, lo necesario en lo contingente, lo trascendente en lo perecedero [...]” (Alvarez, 2012, p. 221); sobre todo en la manera de comprender los procesos socio-culturales e individuales donde se presentan diferencias que requieren del diálogo para mantenerse y coexistir.

Condición que remite a tener que reconocer que inevitablemente vivimos en un mundo paradójico, contradictorio, discordante y lleno de mixturas y tensiones; realidad en la que no partimos de la nada, pues no hay estados de plena pureza pero tampoco de total corrupción, es decir, no partimos de la neutralidad partimos de la relación que establecemos con el contexto. De ahí, que con el reconocimiento del conflicto y la resistencia se tiene la posibilidad de generar nuevos escenarios socioculturales y de convivencia. Una relación que se constituye a través de la dialogicidad que existe en la analogía. Ya que, si bien a pesar de estar inmerso el hombre en lo enrevesado en lo que no es posible reconciliar el uso de la analogía da la pauta para establecer un equilibrio moderado o prudente para comprender, explicar y proponer en ese mundo de crisis pero respetando ciertos límites y la diferencia resultado de la mezcla.

Es así, tanto en la hermenéutica analógica y como en la hermenéutica barroca se da el uso de la analogía, sobre todo la de *proporcionalidad impropia*, pues en ella

inconformidad respecto al ser y al mismo tiempo conato edificante, el comportamiento barroco encierra una reafirmación que, paradójicamente al cumplirse, se descubre fundante de ese fundamento” (1999, pp. 61-62).

está presente la simbolicidad, puente simbólico entre estos dos enfoques hermenéuticos. Un puente que se ve acompañado de la comprensión prudente para comprender y resolver los conflictos que se viven en la realidad educativa de las EPOEM reconociendo que en ellas, como en toda institución, está presente la diversidad en las relaciones sociales entre maestro y alumno, alumnos y directivos, alumnos y alumnos, profesores y directivos, directivos y padres de familia, padres de familia y profesores, etcétera; durante la enseñanza, para los aprendizajes, en los espacios de descanso; y en todo aquello que tiene que ver con la interacción entre los sujetos que se congregan en este espacio institucional.

Se trata de una realidad que en sí y para sí es diversa, que debe ser reconocida para saber cómo procede ante ésta. No para anularla, sino para enriquecerla y darle sentido, ya que la diversidad sólo se puede comprender en su analogicidad, en sus similitudes, también en sus diferencias. Una búsqueda por encontrar ciertos comunes denominadores que posibiliten mínimos de conmensurabilidad (Alvarez, 2012, p. 224).

Realidad educativa en la que es necesario mantener mínimos de conmensurabilidad que unen y generan un común educativo pues no se trata de eliminar las diferencias y sus especificidades educativas, culturales y sociales, ya que siempre: “[...] hay algo común y algo de diferente, algo se pierde y algo se conserva; es la mezcla que no puede eliminar las diferencias [...]” (Alvarez, 2012, p. 224.). Esto significa reconocer la pluralidad social y cultural a la vez la diversidad educativa y formativa que está presente en las EPOEM. Un texto al que hermenéuticamente se le puede proponer las condiciones que en términos de proporcionalidad permiten reconocer, valorar y dar sentido a la diversidad que en ella se vive.

3.4. Las categorías base de la hermenéutica analógica-barroca para reflexionar sobre una educación en la diversidad de las EPOEM

Ante la necesidad de definir las categorías epistémicas y teóricas que en esta tesis se emplearon para emprender el proceso de interpretación-reflexión de la realidad educativa es necesario abordar primero qué se entiende por *categoría*, pues por lo general ha sido un concepto empleado de manera práctico-utilitaria para referir, clasificar o categorizar. Condición que imposibilita entender su función interpretativa en la comprensión-explicación y generación de nuevos campos de interpretación de la realidad.

Es así, que para comprender la categoría⁵⁰ desde su función interpretativa (cognitiva) tomo como referencia el planteamiento que elabora Alvarez, en su obra: *La interpretación de los procesos educativos desde la hermenéutica analógica (Ontología, episteme y método)*. Una refuncionalización de las categorías para crear nuevos campos de observación. Y que él las define como:

[El...] instrumental cognitivo que histórica y culturalmente surge, para poder comprender la realidad, para hacérsela para sí, para pensarla, para interpretarla, son la base de la razón, son, como indica Beristáin: [...] una noción abstracta y general que rige un campo del saber, dentro de un sistema filosófico [...] cada una corresponde a una clasificación, una topología, un nivel, una condición, que sirve como regla para una investigación o una explicación que haga posible la comprensión de la realidad (2012, p. 90).

Son instrumentos cognitivos interpretativos abstractos que le son de utilidad al investigador (interprete) para pensar y expresar cómo es que piensa la realidad, no sólo orientan y organizan la interpretación además muestran la concepción y el enfoque interpretativo (hermenéutico) desde el cual se posiciona éste para elaborar la interpretación. En este sentido, las categorías son entonces el instrumento para la interpretación teorizante, son la "[...] base para la apropiación cognitiva que posibilita el comprender-explicar la realidad, pero que al final no son

⁵⁰ Esta idea de categorías base es recuperada de Zemelman (1987) por Alvarez, con la diferencia de que éste último no las refiere como conceptos, dado que él como Hegel ven a los conceptos como formas y contenidos que aluden a la realidad y no a la función cognitiva que se les quiere dar (2012, p. 90).

la explicación en sí⁵¹. [Éstas...] aparecen en la conciencia del investigador en forma de referentes abstractos y no en su materialidad" (Alvarez, 2012, pp. 91-92).

De ahí, que el uso tanto de los conceptos como el de las categorías en la interpretación teorizante se organicen:

[...] en forma de andamiajes y para la explicación en forma de entramados o sistema de conceptos; principal fundamento de toda interpretación enfocada a la teorización comprensiva y explicativa de la realidad. Categorías y conceptos que en su condición de ser una palabra llevan a la polisemia, a la diversidad de sentidos (Alvarez, 2012, p.84).

Los conceptos de acuerdo con Alvarez son:

[Siempre...] algo artificial, bien porque la palabra misma está formada artificialmente, bien -lo que es más frecuente- porque una palabra usual es extraída de toda la plenitud y anchura de sus relaciones de significado y fijada a un determinado sentido conceptual. En este sentido, la palabra derivada en concepto resulta ser violenta y rígida para el lenguaje, pues tal palabra nunca puede ser puramente conceptual, ya que siempre está integrada en y por el habla "común", o "corriente" que de ella se hace (2012, p. 102).

Concepción artificial que poco o nulamente me ayuda a pensar la realidad y es precisamente que por ello aludo a la función interpretativa de las categorías, de los andamiajes categoriales para organizar y orientar el proceso interpretativo, ya que su utilidad no solo implica expresar cómo se piensa que es la realidad a la vez que implica la asignación de formas y contenidos para la comprensión, los cuales se van dando a través de una lógica de descubriendo conforme avanza el proceso de investigación, es decir, en razón a su naturaleza explicativas y aplicativa.

Así, al recuperar en esta tesis el uso de categorías permite crear nuevos campos de observación que posibilitan expresar como es que estoy pensando y concibiendo la realidad educativa. Condición que no se podría lograr si

⁵¹ Algo que se puede ejemplificar al pensar "[...] en cómo se construye una casa. Para esto es necesario usar la pala, el pico, la cuchara, la plomada, la carretilla, etcétera, herramientas sin las cuales no se podría edificar esa casa, pero que al final no son parte de ella, sino el medio que posibilitó su construcción" (Alvarez, 2012, pp. 90-91). Algo que también si se piensa en la educación formal refiere a que esta no se podría lograr sin la práctica docente, el uso y selección de estrategias de enseñanza-aprendizaje, la planeación escolar, el uso materiales didácticos, la implementación de actividades y ejercicios, la misma interacción de los estudiantes con los contenidos y entre ellos mismos, etcétera, elementos que hacen posible la formación de aprendizajes y conocimientos que derivan en la constitución de un sujeto.

empleáramos conceptos tal cual han sido expresados, la posibilidad de retomar éstas es de acuerdo a su naturaleza y aplicación. De hecho, la utilización de la categoría como instrumental cognitivo implica definir su posición con respecto a la función que tendrá, es decir, se trata de identificar cómo será su uso con respecto a los requerimientos interpretativos pues de acuerdo a su condición de origen funge un rol y a su condición aplicativa desempeña otro. En el primero éstas refieren: “[...] la idea que el teórico tiene del ente y de su existir o del texto. [En la segunda función...] aluden a la manera como debe de ser organizado el proceso de interpretación de este ente y de su existir o del texto” (Alvarez, 2012, p. 92). Función categórica que alude a la construcción epistémica y a lo ontológico.

De esta distinción funcional de las categorías, por mi parte en esta tesis las que recuperaré para pensar y orientar el proceso de interpretación reflexión sobre una educación en la diversidad de las EPOEM son de la hermenéutica analógica la: **analogía**, siendo **la analogía de atribución** y la **analogía de proporcionalidad** en su expresión **propia (metonímica)** e **impropia (metafórica)** las que me posibiliten encontrar una alternativa en aquellos escenarios diversos y de crisis. Éstas tendrán una función epistémica, ya que darán cuenta de cómo es que se está pensando la realidad educativa; y de la hermenéutica barroca las categorías de **crisis, alegoría y fractal** las cuales tendrán una función categórica ontológica por su utilidad explicativa.

La recuperación de la **analogía** como instrumento cognitivo base (categoría epistémica) se requiere debido a que en su naturaleza semántica expresa su riqueza y contribución al utilizarla en la comprensión. Pues, a través de la semejanza se pueden identificar, establecer y definir la relación (vínculo, o relaciones) y comparación (o comparaciones) entre varios conceptos o ideas, seres u objetos ya sea en cuestiones culturales, sociales, materiales o simbólicas. Acción relacional o comparativa donde a través de la interpretación prudente (de *phrónesis*) que se elabore se identificaran las características generales y

particulares de los seres u objetos o características individuales y colectivas de las personas o instituciones, de aspectos sociales y culturales.

Una categoría que posibilita encontrar puntos de unión, de intersección al establecer mínimos de universalidad. Ya que, no elimina la diferencia al contrario es a partir de esos mínimos de especificidad mediante los que se puede comprender la diversidad. Así, a través del establecimiento de límites la **analogía** oscila entre ambos extremos el unívoco y el equívoco, permitiendo elaborar una interpretación respetuosa.

Instrumental cognitivo dinámico, equilibrado y prudencial en el que se busca la armonía donde hay inarmonía. En ese dinamismo conceptual de la analogía se alude a generalizar, universalizar, englobar las cosas o los seres; acciones que tienen lugar en la *analogía de desigualdad*. También refiere a la atribución, al ordenamiento, al ajuste, a la organización de dos o más seres o cosas hablamos de una **analogía de atribución**; así mismo a la adecuación, al ajuste, a la concordancia cuando se trata de una **analogía de proporcionalidad propia**; a asemejar, simbolizar, representar, mostrar al referirnos a la **analogía de proporcionalidad impropia**. De ahí, que su condición sea de ayuda al momento de descubrir, identificar o clarificar las características generales y particulares de las cosas, de algo o alguien pues “[...] surge y resurge cuando tienen que resolverse estados de crisis, tanto teóricos como culturales [...]” (Alvarez, 2012, p. 121).

Utilidad de la **analogía** como instrumento cognitivo que al momento de interpretar la realidad educativa posibilita la reflexión sobre una educación en la diversidad que caracteriza a las EPOEM; ya que a través de su aplicación se pueden encontrar puntos de conmensurabilidad, de unión u orden. Pues, al privilegiar la diferencia, ésta me permite comprenderla estableciendo aquellos mínimos de universalidad que posibiliten interpretar desde la especificidad de las EPOEM su relación con respecto al entorno educativo nacional. Es decir, me sirve para tratar

de establecer un equilibrio entre las necesidades locales y nacionales (internacionales); entre las necesidades de los jóvenes y las necesidades educativas propuestas en un currículo de carácter estatal-nacional; al pensar en el plan y programas de estudios.

Una categoría que suscita la comprensión respecto a las necesidades formativas y de aprendizaje de los jóvenes; y las necesidades educativas en un contexto idealizado a nivel nacional y la realidad del contexto educativo que se experimenta a nivel local; entre una práctica educativa autoritaria homogeneizante, uniformadora y tecnocrática frente una práctica educacional sin límites disciplinarios. A su vez, cuando se necesite pensar sobre las necesidades individuales y colectivas de los estudiantes respecto a una formación individualista frente a una formación cooperativa/colaborativa; cuando se hable del desarrollo de conocimientos en las Ciencias Naturales donde también implica considerar los conocimientos sobre las ciencias sociales y Ciencias Humanas y la educación ética y artística.

Me posibilita situar al docente como el agente interpretativo que guía, facilita y actúa como mediador entre el *currículum* y las necesidades (educativas, socio-económicas) de los jóvenes y sus propias expectativas además sobre cuestiones prácticas de su quehacer educativo. Establece los límites entre los aspectos individuales y colectivos, entre una identidad individual y la identidad colectiva sociocultural propia del contexto. Posibilita reestructurar el diálogo intercultural dentro y fuera del aula restableciendo un proceso dialéctico entre maestro-estudiante.

Herramienta cognitiva mediante la que se hace posible reflexionar sobre cómo las EPOEM pueden llegar a ser instituciones que se les ubique como el punto medio para ofrecer una educación equilibrada, atenta y respetuosa que atienda las necesidades de un contexto intercultural y pluricultural como es el Estado de México.

De hecho, esta categoría se diversifica de acuerdo con su aplicación. En este sentido, su empleo dependerá respecto a qué aspectos de la realidad educativa se quieren analizar, pues cada expresión plantea una manera distinta de interpretar. Así la *analogía de desigualdad* es aquella donde las cosas participan de un mismo nombre o nombre común, pero no de la misma manera ya que la participación de los elementos analogados está en razón de su grado de perfección.

Analogía que por lo regular tiene un uso utilitario ya que es la más ingenua e impropia y no permite distinguir entre una y otra cosa. En ella la distinción de prioridad y de posteridad entre los analogados se difumina. Por ejemplo, en los Sistemas Educativos donde los estudiantes son todos iguales, tienen las mismas oportunidades de enseñanza-aprendizaje al estar en cualquier institución no importando las condiciones contextuales en las que se ubiquen. Desarrollar un *currículum* basado en competencias donde no todos los entornos institucionales poseen las mismas condiciones y recursos (infraestructura, de personal- formación o perfil profesional, tecnología) para su desarrollo.

La **analogía de atribución** es aquella que implica una jerarquía y orden donde: “[...] hay un primer analogado [o analogado principal] al que se le atribuye el término de manera más propia, y otros analogados secundarios, a los que se atribuye por relación a ese término principal [...]” (Beuchot, 2005, p. 55). Por ejemplo, si lo que pretendemos es valorar la identidad de las narrativas de un mito común a diferentes grupos étnicos, atributivamente tenemos que darle mayor valor a la narrativa de la que esté es más cercana a la cultura de origen, es decir de manera jerárquica tomaremos como primer analogado la narrativa mítica de la comunidad A que es la más cercana a la cultura de origen, luego al de la B que mantiene una gran cercanía pero no la misma que la A y así sucesivamente pero de manera jerárquica en función del primer analogado y luego el segundo analogado y así sucesivamente. Esto pasa con los judíos, que ven a la religión de

otras culturas como impuras, siendo ellos los primeros analogados por su cercanía con el mito y la cultura de origen.

En el ámbito educativo lo observaríamos desde la inteligencia y desempeño de los estudiantes al considerar su participación en clase, realización de las actividades académicas (tareas y ejercicios), la aplicación que hacen de los conocimientos escolares en los entornos donde interactúan, el compromiso y responsabilidad con su propio proceso de formación, el cual sería el primer analogado siendo este el que más se acerca a los propósitos educativos, luego estarán aquellos que mantienen una cercanía con esta y así sucesivamente.

Es una analogía que es de utilidad al momento de pensar en la asignación del puntaje en las rubricas que se les aplican a los jóvenes tanto a nivel individual, en equipo, por grupo. En la adquisición de las competencias de los jóvenes estudiantes; al valorar la práctica educativa adecuada que realizara el docente (buen docente) de la EPOEM, en si al momento de emprender un proceso de evaluación.

La **analogía de proporcionalidad** es aquella en la que el nombre es común a los analogados, es decir, la participación de estos es la misma razón significada pero de manera proporcional, implica una semejanza equivalente pero también una equidistancia, común significativo definido claro está en términos proporcionales, “[...] como la vista corporal y la intuición intelectual son proporcionalmente lo mismo. Pero sólo proporcionalmente. Es una semejanza de relaciones, y no tanto de cosas [...]” (Beuchot, 2004, p. 17). Sí la aplicamos, lo primero es distinguir entre la propia o la impropia, ya que la primera tiende al univocismo sin que elimine la diferencia. Mientras que la segunda tiende a la diferencia, pero sin perder todo límite y caer en el nihilismo.

La **analogía de proporcionalidad propia** es aquella en la que: “[...] se comparte el nombre común por ambos analogados pero manteniendo proporcionalmente

sus diferencias” (Alvarez, 2012, p. 54). De ahí, que mantenga un equilibrio dinámico entre los analogados por ello no hay analogado principal y otros secundarios. Por ejemplo, “[...] el corazón es al animal lo que el cimiento es a la casa [...]” (Beuchot, 2004, p. 17). Dos nociones que se interconectan expresándose como unidad pero a la vez los analogados continúan manteniendo su sentido diferencial propio.

Ésta analogía me sirve para establecer una interpretación y comprensión de igualdad o semejanza entre los contenidos o situaciones que se viven en el contexto educativo de las EPOEM de tal modo que a través de ésta se pueda establecer un equilibrio y conocimiento acerca de ello. Acción aplicativa donde se da lugar a asemejar aspectos relacionados con lo social y cultural, las formas de enseñanza-aprendizaje, cuestiones de índole general y particular, cuestiones internas y externas a lo educativo, sobre lo local y nacional, lo individual y colectivo, lo afectivo y lo concreto. Por ejemplo, la identidad nacional, la identidad estatal y estas se ven reflejadas en lo particular de los jóvenes estudiantes.

También es de utilidad en los procesos de enseñanza y del aprendizaje, ya que los jóvenes al hallarse en la etapa de la adolescencia y en el proceso de conformación de un criterio propio, de la conformación de una personalidad e identidad son aspectos que se pueden analogar proporcionalmente para comprender su incidencia en la adquisición de aprendizajes o disponibilidad para aprender.

Sobre el trabajo individual y el trabajo en equipo o grupal que se realiza cotidianamente en el aula como actividades en las que se espera que todos los estudiantes aprendan por igual. En los aprendizajes, conocimientos y competencias que se adquieren en el entorno escolar y fuera de él.

La **analogía de proporcionalidad impropia** es en la que “[...] sólo uno [de los analogados...] recibe la denominación o la predicación de manera literal, mientras

que el otro la recibe de manera metafórica [...]” (Beuchot, 2004, p. 17). A diferencia de la *analogía propia* la más propensa a la expresión de perfecta de la analogía, la de proporcionalidad propia es la más tendiente al equivocismo; como “la risa es al hombre lo que las flores al prado”.

Donde el primer elemento recibe la predicción literal y el segundo en forma simbólica. Su aplicación en esta tesis posibilita pensar y organizar sobre aspectos que se proponen en los planes de estudio donde hay que establecer un equilibrio proporcional entre lo concreto del saber y la parte simbólica que lo caracteriza de modo que no se pierda el sentido y la diferencia de los analogados razones que mantienen la inconmensurabilidad entre lo que hay que saber, por qué, para qué, cómo, cuándo así como el sentido y significado que se generan al desarrollarlos.

Siguiendo en el ámbito curricular lo piensa desde el orden programático abriendo las posibilidades a otras prácticas y condiciones de enseñanza adecuadas al contexto (inserción al ámbito laboral, la inserción a la educación superior), sobre las disciplinas que se imparten en las EPOEM por ejemplo Ciencias Sociales y Humanidades: *Filosofía, Proyectos Institucionales I, II y III Economía, Lógica, Antropología Social, Sociología, Historia Universal, Historia de México, Ética, Estructuras Socioeconómica y Política de México, Nociones de Derecho Positivo en México*; Ciencias Naturales: *Física I y II, Biología General, Innovación y Desarrollo Tecnológico, Biología Humana, Química I y II, Salud integral del adolescente I, II y III, Geografía y Medio Ambiente, Ciencia Contemporánea*; Artísticas: *Apreciación Artísticas*. En lo relacionado con situaciones que implican pensar respecto al perfil docente.

Acción interpretativa donde también se da el ejercicio prudencial entre la razón y los sentimientos (las emociones y lo afectivo) que están involucrados en el proceso educativo tanto en los jóvenes como en los docentes, el personal directivo y administrativo. En el proceso de cómo los jóvenes se encuentran en una etapa entre lo concreto, lo afectivo y lo mágico. Para establecer semejanzas referente al

aprendizaje, participación en el proceso educativo, disposición o no de los jóvenes para aprender o no; y hasta del mismo docente, ya que la incidencia de cuestiones afectivas, intereses o motivaciones definen su forma de *ser* y *estar* con los otros. Al tratar condiciones de orden y disciplina del grupo como influencia en el aprendizaje. Entre los procesos de comunicación de los estudiantes hacia el docente y viceversa. En la misma práctica docente y el aspecto simbólico que ésta implica.

Categoría analógica que hace posible representar desde lo metafórico aquella realidad que no ha sido posible comprender y explicar desde la textualidad y mediante este lenguaje simbólico se abre el abanico de posibilidades para ser comprendida. De tal modo, que posibilita construir propuestas interpretativas que buscan comprender el texto educativo de las EPOEM.

Se trata de emprender un proceso interpretativo y de comprensión a través de la aproximación de forma simbólica para definir algunas similitudes apegadas a la realidad del contexto y situaciones (sociales, afectivas, éticas, morales, prácticas, etcétera) del bachillerato de las EPOEM. Proceso de comparación interpretativo complejo a la vez profundo y simplificado que permite establecer proporcionalmente la comprensión de la realidad desde una visión simbólica.

De hecho, la ***analogía de proporcionalidad propia e impropia*** tienen un valor interpretativo para asemejar respeta y resalta las diferencias en la igualdad o equidad que se establezca. Su potencial para explicar y comprender las situaciones o realidades ambiguas, de crisis, dilemáticas, de incertidumbre o tensiones las cuales representan un reto, dificultad y porque no un peligro o riesgo en el que constantemente se está inmerso y sobre el cual se piensa que no es posible encontrar solución o alternativa para enfrentarse a ello; resulta ser ésta la más adecuada de las analogías como categoría para encontrar o construir los significados en lo abstracto (simbólico) o concreto de la realidad de las EPOEM y significarla.

Continuando con la definición de las categorías que conforman este andamiaje teórico interpretativo al recuperar la **alegoría** (de la hermenéutica barroca) como categoría ontológica, ésta representa la posibilidad de dar una imagen a aquello que no la tiene para que pueda comprenderse mejor. Pues, al apoyarse del uso de formas humanas, animales o de objetos cotidianos, o seres inanimados o fantásticos. Se pretende representar una idea, pensamiento o experiencia real de modo que el otro u otros lo puedan comprenderla. Es una forma de lenguaje que puede transformarse en una racionalidad para descubrir verdades. Pues, como menciona Henry Corbin que:

[...] contra la desafortunada confusión entre símbolo y alegoría. La alegoría es una representación más o menos artificial de generalidades y abstracciones perfectamente cognoscibles y expresables por otras vías. El símbolo es la única expresión posible de lo simbolizado, es decir, del significado con aquello que simboliza. Nunca se descifra por completo. La percepción simbólica opera una transmutación de los datos inmediatos (sensible, literales), los vuelve transparentes. Sin esta transparencia resulta imposible pasar de un plano al otro. Recíprocamente sin una pluralidad de sentidos escalonados en perspectiva ascendente, [hermenéuticos...], simbólica desaparece, carente de función de sentido' (En: Buenas Tareas.com, 2013, párr. 2).

A través del uso de la categoría **alegoría** se podrá entender y conocer aquellas cualidades o circunstancias que pasan inadvertidas o disfrazadas para nuestro entendimiento. Se trata, de representar una interrelación consciente y deliberada a través del lenguaje emblemático que permita conocer ya sea las actitudes morales, acciones, comportamientos, imágenes, personas (estudiantes, docentes, director, lo institucional e institucionalizado en la educación), circunstancias; en fin todo aquello con lo que tenemos contacto o somos coparticipes en la cotidianidad educativa pero que no nos damos cuenta de ello.

Doble correlación y combinación entre lo real y lo imaginativo (o ficticio) donde se adquiere un significado y entendimiento que varía de sujeto a sujeto cuando se interconecta con nuestro pensamiento, es decir, cuando es comprendido posibilitando una mejor interpretación respecto a la realidad (Angus, 2002, p. 27). Lo que implica comprender como dentro y fuera del espacio áulico hay formas e

imágenes concretas a las que hay que representar alegóricamente (creativa e imaginativamente) para significarlas y mediante ello generar una imagen que nos hable del bachillerato de las EPOEM; ya sea respecto al proceso de enseñanza-aprendizaje, la convivencia escolar, el diálogo académico, el diálogo intercultural, la práctica docente, la disciplina escolar, el papel y figura del docente, las relaciones humanas.

Categoría que nos permita comprender sobre situaciones donde los docentes, alumnos, directivos, personal administrativo establecen las formas de respeto y convivencia, es decir, las formas de interacción y del ejercicio de valores; respecto el rol y participación de los distintos actores involucrados en el proceso educativo; la imagen creada del docente hacia el alumno y viceversa del alumno hacia el maestro y entre los mismos pares, los cuales toman sentido cuando hay cambio de espacios para la interacción, convivencia y adquisición de contenidos que muestran una forma de ser y estar, en los procesos de enseñanza; el uso de recursos materiales y didácticos; la organización del mobiliario; el uso de las tecnologías por parte de los alumnos y de los docentes.

De igual manera, cómo cambia la imagen del docente cuando se enfrenta a la impartición de un tipo de asignatura que no es propia de su área de conocimiento. En la posesión y uso de aparatos de comunicación como el celular o de instrumentos tecnológicos en los que los jóvenes encuentran una forma de ser; en la realización y participación de los estudiantes en actividades artísticas o deportivas.

Situaciones de la realidad concreta que al usar la categoría de *alegoría* se supeditan⁵² emblemáticamente para crear una imagen simbólica que me ayuda en el proceso propositivo de una enseñanza en la diversidad del bachillerato de las EPOEM.

⁵² Al respecto menciona Beuchot que la "[...] alegoría ha sido definida como una metáfora continua. Pero también es lo que se opone al sentido literal. [Y cuando se obtenga...] el sentido literal del emblema es cuando podemos pasar a su sentido alegórico" (En: Beuchot y Arriarán, 1999a, p. 42).

Otra categoría que forma parte de este andamiaje categórico y la cual recupero de la hermenéutica barroca es la de **fractal**. Ésta es un instrumento cognitivo que reconoce:

[...] que las formas sociales son irregulares y fractales –del latín *fractus*– [Se trata...] de un instrumento cognitivo que permite pensar en la semejanza y la diferencia entre fenómenos de tiempo, ya que [...] más allá de la superficie [como dice Omar Calabrese], existe una forma subyacente que permite las comparaciones y las afinidades. Una *forma*. Es decir, un principio de organización abstraído de los fenómenos que preside su sistema interno de relaciones. El orden de repetición que un proceso tiene: el estático –esquema– y el dinámico –ritmo y cadencia (Alvarez. En: Díaz, 2008, p. 140).

Se trata de una categoría que utiliza Alvarez para mostrar las condiciones de mestizaje cultural que se produjeron en América Latina, que se dio a diferentes escalas y con ciertas irregularidades; y que yo recupero en este entramado por su potencial para pensar y reflexionar sobre las condiciones educativas y sociales que se pueden volver a reproducir con gran similitud, a diferentes escalas, con ciertas irregularidades pero también con afinidades independientemente del contexto o circunstancias en que se presenten.

Donde las condiciones educativas y sociales a estudiar pueden ser comparadas y asemejadas en este proceso de reproducción (recursarse) y reiteración, un hecho que genera una forma de comprensión distinta a la que se presenta sobre el avance o movimiento, la suspensión o lo estático y las desigualdades de dichos procesos socioeducativos. Y es que como instrumental cognitivo nos muestra el ser y estar de aspectos que nos identifican pero también que nos diferencian en lo universal.

Su aplicación nos lleva a reconocer que todo sistema educativo, en el caso de la educación media superior y en el marco de ofrecer una enseñanza en la diversidad conduce a la comprensión de una condición de fractal la cual implica un patrón que se repite a diferentes escalas pero manteniendo un mínimo de unidad,

el todo que se expresa de manera exponencial sin negar la diversidad, lo plural posibilitando la conmensurabilidad entre estos.

Noción que interpela a crear y tener las mismas oportunidades educativas y de desarrollo para todos los jóvenes de manera que se dé un impulso en todos los sentidos: sociales, personales, éticos, profesionales, laborales, económicos; no sólo en las instituciones tecnológicas, sino, también en las EPOEM. Categoría mediante la que se reconoce la función formativa del bachillerato de las EPOEM al ser plataforma educativa que se extiende y toma sentido al tratar de responder en un contexto estatal, nacional y porque no internacional.

Al respecto toma sentido mencionar las competencias, un tipo de formación que bajo esta categoría de **fractal** podré reflexionar sobre su significado y trascendencia educativa. Ya que, éstas se repiten de manera similar a diferentes escalas según se valen de ellas los jóvenes para poder enfrentar situaciones que se les presentan; ya sea en lo académico, laboral, profesional, personal (familiar), social; destacando su avance, potencialidad (apropiación—dominio), estancamiento y reiteración (en este proceso de repetición llega a lograr ciertos procesos de especialización). Se busca mostrar esas tramas complejas de las competencias (la movilización de habilidades, conocimientos, experiencias, valores y actitudes) que están adquiriendo y practicando los jóvenes del bachillerato las cuales revitalizan y extienden su constitución en lo individual y lo colectivo.

Repensar la complejidad de los procesos sociales y de las problemáticas educativas desde esta categoría es evidenciar y romper los esquemas de lo que se presenta inerte, igual y perfecto ante nuestros ojos para conocerlo desde la diferencia y semejanza, de su presencia universal en lo particular pero además desde la trascendentalidad y vitalidad significativa que toma para darnos cuenta de cómo se ha resemantizado.

Finalmente la categoría *crisis* será la que complete este andamiaje categórico. Al respecto cabe mencionar que en la hermenéutica Barroca como tal no hay una definición concreta y explícita de este concepto. Sin embargo, podemos notar su presencia dentro esta hermenéutica al plantearse el *ethos* barroco mestizo latinoamericano, el cual surge como otra racional para repensar lo propio del contexto latinoamericano, como una reacción frente al *logos* occidental y el capitalismo de la modernidad europea pues:

[...] revalorar un *ethos* (en vez de un *logos*), es decir, la idea de una voluntad de forma o del mestizaje como apertura a los símbolos del Otro (de la imaginación, de los mitos y sueños; de otra racionalidad fundada en intuiciones y pasiones y no sólo en el intelecto y en la lógica). [...] Ciertamente es que al hablar del barroco y la posmodernidad se puede caer en muchas confusiones. La principal es la de ver sólo sus aspectos negativos (enajenación, subjetivismo radical, irracionalismo, etcétera). Pero también se puede encontrar elementos positivos como la posibilidad de desarrollar una racionalidad simbólica. Esto es justamente lo que se puede rescatar para hacer frente a la actual destrucción ocasionada por la racionalidad de la sola técnica. América Latina siempre ha sufrido la destrucción de sus símbolos por la racionalidad tecnológica. De ahí el constante estado de dislocamiento y de crisis. Esto significa conciencia de ser otra cosa, de ser un criollo. Lo que caracteriza nuestro problema de identidad es la metamorfosis, un ser siempre cambiante, inestable, en constante hacerse (Arriarán, 2009, pp. 160-161).

Ejemplo que manifiesta cómo a partir de un estado de tensión, de crisis se originan soluciones o alternativas que implica que los sujetos transformen su realidad y creen otras formas para interpretarla mismas que inciden en su *ser* y *estar* en un contexto social-cultural.

Así pues, es necesario definir qué se entiende por crisis; éste en su etimología griega deriva del vocablo κρίσις que significa: “[...] ‘separación’, ‘distinción’, ‘elección’, ‘discernimiento’, ‘disputa’, ‘decisión’, ‘juicio’, ‘resolución’, ‘sentencia’. El verbo correspondiente a este sustantivo es ‘κρίνω’ (‘krino’), que significa ‘separar’, ‘distinguir’, ‘escoger’, ‘preferir’, ‘decidir’, ‘juzgar’, ‘acusar’, ‘explicar’, ‘interpretar’, ‘resolver’.” (Patiodefisofos, 2013). Entendamos entonces por *crisis* en su:

[...] sentido originario [...] es ‘juicio’ (en tanto que decisión final sobre un proceso), ‘elección’, y en general, terminación de acontecer en un sentido o en otro. [...] La crisis ‘resuelve’, pues una situación, pero al mismo tiempo designa el ingreso en una situación nueva plantea sus propios problemas. En el significado más habitual de

'crisis' es dicha nueva situación y sus problemas lo que se acentúa. Por este motivo suele entenderse por 'crisis' una fase peligrosa de la cual puede resultar algo beneficioso o algo pernicioso para la entidad que la experimenta. [...] La crisis no ofrece nunca un aspecto 'gradual' y 'normal'; además, parece ser siempre lo contrario de toda permanencia y estabilidad (Ferrater, *n.d.*, p. 374).

Concepción de crisis que podemos entender mejor desde el planteamiento que hace Vygotski en su enfoque sociocultural sobre la *fosilización* (la conducta fosilizada). El planteamiento suscita mirar no el producto conductual de los procesos psicológicos superiores sino de comprender en sí el "proceso" por el que han pasado para llegar al establecimiento de formas superiores cognitivas. Se trata de un proceso que implica pasar un largo recorrido de estadio histórico y que finaliza por fosilizarse.

Formas de conducta fosilizadas que se pueden hallar con facilidad en los procesos psicológicos denominados automáticos o mecanizados que a causa de su origen inicial tienden a repetirse continuamente quedando totalmente mecanizados. Sin embargo, esta continua repetición que genera una mecanización hace que se pierdan las posibilidades de conocer el aspecto original, con el cual se presentó en la estructura psicología, pues el aspecto externo (la forma conductual) no nos dice nada acerca de la naturaleza interna de este proceso. De ahí, que Vygotski mencione que:

Las funciones rudimentarias e inactivas no permanecen como restos de la evolución biológica, sino como reminiscencias del desarrollo histórico de la conducta. En consecuencia, el estudio de las funciones rudimentarias debe ser el punto de partida para desplegar una perspectiva histórica en los experimentos psicológicos. En este caso, el presente a la luz de la historia. Nos encontramos, aquí, en dos planos simultáneamente: en el que es y en el que fue. La forma fosilizada es el extremo del hilo que une el presente al pasado, los estadios superiores de desarrollo a los primarios (Vygotski, 2006, p. 104).

Para ser más clara, este planteamiento alude a entender que hay conocimientos y aprendizaje adquiridos (tradiciones, costumbres, hábitos, principios, valores, saberes) que los sujetos han interiorizado los cuales hasta que no se suscite una situación o proceso de reestructuración, de crisis, quedan como aprendizajes (o formas) fosilizados que permanecen en la estructura psíquica mecánicamente (no

es acumulable) y no es hasta que entran estos aprendizajes y conocimientos fosilizados en un proceso dinámico de reestructuración y modificación que los sujetos vuelven a interiorizarlos; una acción que se suscita hasta que el sujeto así lo desee.

Pareciese un proceso cíclico y cerrado, sin embargo no es así, implica un proceso en espiral (hermenéutico) dialéctico donde no se pasa ni se tiene el mismo sentido y significado al original lo que amplía y cambia la imagen del conocimiento y aprendizaje. En este sentido la utilidad de la categoría de **crisis** en este andamiaje categórico es que como condición de alteración de lo normal implica un proceso de crecimiento y evolución más que una retroacción o involución; cuyos efectos no se le puede catalogar como positivos o negativos dado que son premisas valorativas que varían de sujeto a sujeto según sea su interpretación sobre ello.

Si bien, estamos inmersos en una realidad que no está exenta de la decadencia o desorden, desconcierto o incertidumbre y ansiedad la cual nos somete a experimentar y vivir en escenarios de conflicto y riesgo en los cuales de algún modo u otro hay que enfrentar desafíos y rupturas de lo cotidiano; rompimiento de esquemas y sistemas concretos tanto en simbólico como en lo racional que sitúan a los sujetos a actuar y tomar decisiones sobre su devenir en los que inevitablemente es necesario reestructurar y crear otras imágenes del mundo para recuperar ese nivel de estabilidad, orden y equilibrio que se ha perdido temporalmente, noción de *phrónesis* que sin ella nos perderíamos en lo caótico y ambiguo de lo que puede ser la realidad.

Categoría de **crisis** que al aplicarla posibilita explicar y comprender el contexto del bachillerato de las EPOEM desde esta condición de conflicto. Donde las rupturas que se originan en este ámbito suscitan que se emprendan acciones que guíen la finalidad educativa. Es así que nos sirve para comprender cómo se proyectan las EPOEM para satisfacer o no las necesidades sociales y económicas desde la especificidad del contexto estatal y del contexto nacional; cómo la planta docente

se encuentran entre las tensiones de lo institucional y lo institucionalizado; la reacción de los docentes como figura social y como sujeto que se encuentran ante un proyecto educativo con el que no se sienten identificados o no están de acuerdo.

La situación de crisis que genera en la práctica docente; en el proceso de enseñanza- aprendizaje, es decir, como el docente y los alumnos enfrentan el proceso educativo; en lo relacionado a como los docentes y alumnos enfrentan la inserción y uso de las tecnologías en el espacio escolar; sobre las mismas contrariedades que se dan en el contexto: escenario diverso, pluricultural y multicultural.

En las relaciones interpersonales, los procesos de relación y convivencia social que implican el ejercicio de valores y principios éticos entre los estudiantes, los docentes, orientadores y autoridades directivas. En lo concerniente a prácticas educativas individuales y colectivas, que influyen sobre el fomento de una cultura individualista y cultura de la cooperación; que en cierto modo influyen en el reconocimiento del otro y en el diálogo intercultural entre los estudiantes y los docentes, en general en la comunidad escolar.

Definidas las categorías de la hermenéutica analógica-barroca que aquí se emplean como andamiaje, establezco los instrumentos cognitivos para interpretar la diversidad del bachillerato de las EPOEM. Interpretación que se guía mediante el eje *plan de estudios*, específicamente en las prácticas evaluativas, si bien también se puede aplicar a otras como antes se ha ejemplificado. Proceso interpretativo que se hace posible mediante la abducción en el que la parte nos permite comprender el todo, pues, la unidad en sí misma expresa elementos que en éste están contenidos y que analógicamente podemos identificar. En este sentido, la EPOEM No. 110 es una institución que prototípicamente nos muestra el universo de este tipo de instituciones que hay en la entidad. Dado que es una de las primeras que se crea impartiendo el BG.

La modalidad de bachillerato que se imparte tiene la mayor cobertura en la entidad. Su infraestructura está interconectada entre sí posibilitando la comunicación y movilización entre los distintos espacios y áreas escolares (dirección, subdirección, salones, área de orientación, área de tutorías, sala de maestros, áreas deportivas, explanada central, biblioteca, laboratorios de química, laboratorio de cómputo, auditorio, cafetería, área de tutoría, estacionamiento); sus espacios posibilitan que alternadamente se realicen actividades.

El proceso de enseñanza se imparte a una población que en sí diversa (acuden jóvenes de zonas urbanas y semiurbanas de grupos indígenas de la región mixtecas Ñhañhu, Zapoteca, Náhuatl). Capta una población considerable de jóvenes de distintos entornos urbanos y suburbanos.

En el caso de la planta docente, se puede decir que también es diversa: en términos de sus perfiles profesionales; en relación con sus edades y experiencia laboral, ya que ésta oscila entre uno y veintiséis años de experiencia en el ámbito educativo; son docentes de otros niveles educativos. Su formación académica es en diversas disciplinas (ingenieros, psicólogos, sociólogos, economistas, pedagogos, profesores normalistas, profesionales en ciencias de la educación, abogados); a la vez que la mayoría cuentan con especialidad (principalmente en Ciencias de la Educación). Esto permite pensar que se cuenta con una planta docente *a doc* a las necesidades del plan de estudios y al *currículum* de este tipo de bachillerato.

Una escuela que por sus condiciones de funcionamiento, promueve la participación y el diálogo con los padres de familia, ya que los involucra en un gran número de las actividades escolares, de igual manera tiene una participación activa en todo evento académico y administrativo establecido para esta modalidad de bachillerato. Aunado a ello, se ha caracterizado por tener un alto nivel de eficiencia terminal, sin embargo, ésta no se refleja en la promoción e inserción de

sus egresados al subsistema de Educación Superior; lo que ha llevado a que la mayoría de los jóvenes se incorporen al campo productivo de la entidad⁵³.

Conjunto de características que responden a la visión y misión que hoy en día tienen encomendada estas instituciones en la entidad y al modelo de bachillerato nacional, dado que el servicio educativo que brinda, sigue los lineamientos y finalidades del modelo educativo vigente (por competencias), a la vez que ofrece una formación antecedente o propedéutica para que los jóvenes estén preparados al ingresar a cursar estudios superiores o incorporarse al campo productivo.

Ésta responde a un modelo integral educativo formando en correspondencia a satisfacer las necesidades sociales, de proyección hacia los estudios superiores y de productividad (o activación laboral) de la entidad. Esto hace que dicha EPOEM sea prototípica de este tipo de instituciones.

Así, al retomar esta escuela prototípica estamos concibiendo que la función y aplicación de las categorías de la hermenéutica analógica-barroca, desde la cual concebimos que también el ámbito educativo es un escenario simbólico al que es necesario interpretarlo para enriquecerlo sobre todo cuando se busca lograr niveles de proporcionalidad para vivir y convivir en la diversidad étnica, religiosa, política, cultural, económica, social, educativa y en sí de todo lo que interpele a la realidad humana. Porque la diversidad es condición misma de y para la existencia, para enriquecer lo natural y lo social.

Espacio escolar donde es necesario alcanzar la conmensurabilidad, pues se está en constantes fricciones y tensiones entre lo propio y lo ajeno, lo personal y lo colectivo, lo público y lo privado, lo universal y lo particular. De manera que la lectura que se elaboró ha de permitirnos comprender y reflexionar en torno a una educación en la diversidad.

⁵³ Con la finalidad de ofrecer un dato duro que de sustento a lo aquí indicado, se puede decir que de la población estudiantil encuestada sólo el 1.8% ingresó a una institución de educación superior, mientras que el 14.5% se encuentra laborando en actividades como: el comercio, la maquila y otras actividades laborales. *Vid. supra.*

CAPÍTULO 4.

LA DIVERSIDAD EDUCATIVA EN LA EPOEM No. 110: UNA INTERPRETACIÓN ANALÓGICA-BARROCA

En el presente capítulo se realiza una lectura hermenéutica analógica-barroca de características de la diversidad de las prácticas escolares que se viven dentro de las EPOEM. Para ello, es conveniente indicar que en esta tesis se siguieron los tres grandes momentos que constituyen el método de la hermenéutica analógica-barroca: la *subtilitas implicandi*; la *subtilitas explicandi* y la *subtilitas applicandi* (Beuchot, 2005, pp. 24-27; Alvarez. En: Blanco, 2010, p. 15).

El primero, referido al conocimiento-comprensión de la realidad interpretada; el segundo, a la explicación que el intérprete puede elaborar de lo conocido; y el tercero a la aplicación que se puede hacer de lo que se ha podido explicar. Tres momentos que en realidad viven una dialéctica, ya que en el proceso de investigación se dan como si se tratara de una espiral que en su retorno permite al intérprete avanzar en el nivel de complejidad que puede lograr al ir generando su conocimiento. El seguimiento de éstos en el desarrollo de esta investigación tuvieron que ver inicialmente con *poner el texto en su contexto*, en términos organizativos y estructurales para poder conocer y comprender cómo es la realidad del bachillerato de la EPOEM, proceso de historicidad que se elaboró en el capítulo uno. Posteriormente se expusieron los supuestos conceptuales que permiten plantear que la *diversidad es diversa*, sobre todo cuando está referido al ser humano, a lo cultural y a lo social en lo general, pero que analógicamente requiere de establecer puntos de conmensurabilidad para no caer en el extremo de la diferencia absoluta (autocontradictoria en sí⁵⁴), el nihilismo

⁵⁴ Al respecto menciona Beuchot que: "[...] el equivocismo se autorrefuta, porque el relativismo absoluto o extremo encierra contradicción en los términos mismos que lo compone. Que todo es relativo es un enunciado absoluto. Y, además, si todo es relativo, también es relativo que todo es relativo. Pero no es tan sólo esto, ni tan sencillo. Un relativismo absoluto o extremo se autocancela [...]. Decir "Todo es relativo" es heterólogo o no autopredicativo, pues no se puede decir que también ese enunciado sea relativo, ya que abarca todo con su cuantificador" (2005, pp. 39-40).

extremo sin ton ni son, lo que en esta tesis se retoman a partir del iusnaturalismo y el iuspositivismo para la convivencia entre los sujetos y las culturas, buscando que sea de manera proporcional.

En el caso del tercer capítulo se establece el andamiaje categorial hermenéutico analógico-barroco para elaborar la lectura interpretativa de las prácticas escolares que se dan en la EPOEM y que tienen que ver con las categorías de: **analogía (de atribución y de proporcionalidad propia e impropia), alegoría, fractal y crisis.**

Capítulos que en su dialéctica interpretativa refieren el momento de la *subtilitas implicandi*; sintaxis que es de utilidad para que en este cuarto apartado se elabore dicha lectura hermenéutica analógica-barroca y que se ubica en el momento explicativo, el de la *subtilitas explicandi y applicandi* de un proceso concreto como el de las EPOEM.

Andamiaje categorial que considero permite comprender algunas de las características de la diversidad de la EPOEM; ya que éstas no se reducen a lo cultural (multiculturalidad, interculturalidad, pluriculturalidad y en sus sufijos *ismo*), al género y a la discapacidad que institucionalmente se han naturalizado y oficializando para establecer políticas públicas y educativas.

Para ello se toma la EPOEM No. 110 como un prototipo de estas instituciones, una especie de primer analogado, en el que se muestra el universo que hay en la entidad y que corresponde con la modalidad de bachillerato de mayor cobertura. Reflexión que se elabora por abducción, para reconocer y comprender características que se expresan en el todo, desde su especificidad, sin que signifique que se busque y se pueda hacer una generalización. Abducción que como dice Alvarez involucra:

[...] *reductio* [...] que se da a través de una prueba indirecta o semi-demostrativa al buscar explicar determinados hechos empíricos [llevando...] a que el intérprete se "enfrente" a un *representamen*, signo o texto el cual es reconstruido por abducción u operación cognitiva mediante la cual se engendran las nuevas ideas, las nuevas

hipótesis explicativas y las nuevas teorías, tanto en el ámbito científico como en la vida ordinaria. Por ello la abducción es el primer modo de inferencia, único modo de empezar toda investigación, a través de una lógica del descubrimiento, pues lleva a introducir nuevas ideas [...] (2010, párr. 7).

Para ello, se recabó tanto información cuantitativa como cualitativa, ya que en su especificidad nos aportan textos para la comprensión de lo que aquí se busca interpretar. Un proceso de interpretación que se llevó a cabo en el turno vespertino con tres grupos de diferente grado: un primero de segundo semestre (1-2), un segundo de cuarto semestre (2-2) y un tercero de sexto semestre (3-3). Grupos en los que se elaboraron registros observacionales (empleando un diario de campo) y en el que se aplicaron dos cuestionarios de opción múltiple (socioeconómico y otro referente a la diversidad). Además se realizaron entrevistas semiestructuradas a los profesores, donde su recuperación se indica con la clave MV, seguida de un número para distinguir a los docentes (MV1, MV2...), directivos y algunos estudiantes, con la finalidad de obtener narrativas sobre cómo entienden y atienden la diversidad en la institución. Ya que:

- *Las pirámides de investigación social pueden encontrarse. [...] como decíamos anteriormente, durante estos últimos años en la investigación educativa [donde] se ha producido un cierto equilibrio en la utilización de las metodologías cuantitativas y cualitativas (Bartolomé. Apud., Sabariego. En: Bisquerra, 2004, pp. 64-65).*

Diversidad tecno-procedimental e instrumental que permitió generar múltiples textos, desde los cuales se elaboró la presente interpretación. Sobre todo porque la comprensión de los procesos institucionales y educativos no solo involucra lo concreto sino también lo simbólico que requiere de una gran diversidad de fuentes de información (narrativa y descriptiva).

Información que en este proceso de interpretación-comprensión se concretó en dos grandes momentos para su lectura, razón por la cual este cuarto capítulo se organiza en tres apartados:

El primero denominado: *Aspectos de la diversidad en la EPOEM*, en el que se presenta el desarrollo del primer momento de la interpretación-comprensión donde

se muestra, con base en dato duro, otras particularidades que nos hablan de la diversidad que existe en la EPOEM No. 110; para ello, se toman tres características de los profesores y tres de los estudiantes. En el caso de los docentes: a) *La formación profesional*, b) *El tipo de contratación* y c) *La experiencia laboral*; y en el caso de los estudiantes: a) *Las características personales*, b) *El nivel socioeconómico* y c) *Proceso de enseñanza-aprendizaje*.

El segundo, titulado: *Analogizando la diversidad en las prácticas escolares*, en el que se aplican las categorías de la *analogía*, a un eje de comprensión que en sí involucra muchas dimensiones y que es el *plan de estudios*; ya que en él se implican: los propósitos educativos, los campos formativos, los valores, la evaluación, las competencias que se tienen que desarrollar. Buscando explicar que características requieren de un criterio atributivo o proporcional para establecer un sentido de diversidad de carácter prudencial.

Y un tercero, denominado: *Barroquización de la diversidad en las prácticas escolares*, en el que se aplican las categorías de **fractal**, **alegoría** y **crisis** provenientes del barroco que proponen Echeverría (2000), Arriarán (2007), y Álvarez (2008); aplicadas a las prácticas escolares propuestas en el plan de estudios, las que en su especificidad nos llevan a reconocer cómo es la dinámica áulica, cómo se reproducen en los distintos grados escolares y cómo éstas incide sobre la forma de pensar y actuar de los actores ante las situaciones que enfrentan en el contexto escolar.

4.1. Aspectos de la diversidad en la EPOEM

La Escuela Preparatoria Oficial No. 110, es una institución que se ubica en Av. Pino s/n Colonia la Presa Tulpetlac, Ecatepec de Morelos, Estado de México C.P. 55509. Una de las primeras escuelas que se funda para impartir dicho bachillerato general en la entidad. Su visión sobre el proceso educativo se orienta a: "[ofrecer...] espacios de

formación integral y de calidad para los jóvenes, que les permitan atender sus necesidades sustantivas y como consecuencia, traducirlos en sujetos protagónicos con capacidad para hacer presencia en los contextos de su vida académica y social” (Escuela Preparatoria Oficial 110, 2003, párr. 1).

Visión que involucra como misión, fortalecer el desarrollo humano a través de los procesos educativos que en ésta tienen lugar, para la formación de competencias académicas en los alumnos. Un establecimiento educativo que además busca fomentar en su comunidad escolar un servicio de calidad sin olvidarse del sentido humano, promoviendo una cultura de valores compartidos en un ambiente de trabajo, donde éste inspire al personal académico para educar con base en actitudes y valores como: el compromiso con su labor educativa, profesionalismo, excelencia, innovación, creatividad, cooperación y respeto a sus colegas y alumnos; visión que incide para ofrecer un servicio de calidad⁵⁵.

Visión y Misión que expresan que no es suficiente formar en los jóvenes sólo conocimientos y competencias, sino también desarrollar el sentido de lo humano a través del fomento de la cultura en valores; ejercicio ético-moral que reitera que en el ambiente escolar las interacciones interpersonales entre docentes y entre estudiantes o entre cualquier persona que forma parte de la comunidad escolar para generar un ambiente de trabajo y aprendizaje, ya que los valores son vitales para la relación y convivencia. Formación que en una educación en la diversidad manifiesta el compromiso por reconocer y respetar la condición humana.

Ésta imparte servicios educativos en ambos turnos: matutino y vespertino lo que le permite atender una población de 765 alumnos⁵⁶. La forma de acreditación que se sigue consiste en la aprobación de 58 materias⁵⁷ que componen el plan de estudios; mismas que se cursan durante tres años, en periodos de seis semestres y que les

⁵⁵ Vid. *Infra*, capítulo 1.

⁵⁶ Es conveniente indicar que este dato corresponde al censo que se realizó al inicio de esta investigación, sin embargo se trata de una población que por lo regular fluctúa entre un cinco y diez por ciento (Anexo 6).

⁵⁷ Vid. *Infra* capítulo 1.

permite obtener un certificado de bachillerato, útil para buscar ingresar a cualquier institución de Educación Superior.

Para la operación de este servicio educativo en el turno vespertino la institución cuenta con área directiva integrada por 3 personas: director, subdirector y secretaria(o) académico; 26 docentes, área de orientación conformada por 4 especialistas, área administrativa donde se encuentran 3 personas, servicio de biblioteca y personal de limpieza; personal que en su conjunto se encarga de hacer funcionar el establecimiento.

El personal administrativo tiene entre sus múltiples funciones la elaboración de listas escolares, documentos que atañen a los estudiantes, por ejemplo, constancias, historiales académicos; manejo del archivo escolar, listas de asistencia del personal docente, contestar el teléfono, revisión de correo electrónico de la institución, actividades de apoyo con el personal directivo. Se encargan de comunicar y avisar si es necesaria la presencia de algún estudiante o docente en dirección para tratar alguna situación escolar. El trato que tienen entre ellos es de confianza y respeto, de igual modo esto se ve reflejado en la atención y forma de dirigirse con los estudiantes, docentes y demás personal de la institución. Cabe mencionar que en esta área en ocasiones hay estudiantes de otras instituciones, ya sea de nivel medio superior o superior que se encuentran realizando su servicio social aunque también éstos pueden estar colaborando en otros espacios de la institución.

El área de orientación encamina sus actividades al apoyo escolar: detección y seguimiento académico de los estudiantes para prevenir o atender situaciones en relación con su aprovechamiento; elaboran proyectos escolares donde abordan temáticas sociales y de carácter académico vinculadas con los adolescentes; son mediadores en los conflictos que pueden darse a nivel individual o grupal. Motivan a los jóvenes y tratan de mantener el vínculo comunicativo entre escuela padres de familia, alumnos y docente. En la inasistencia de algún docente queda bajo su tutela el o los grupos; son el enlace y procuran vigilar el proceso educativo de los

estudiantes en la participación de los proyectos de la institución. Elaboran y promueven la participación de los estudiantes en proyectos de intervención educativa.

En el servicio bibliotecario el personal encargado tiene entre sus funciones brindar a los estudiantes el préstamo de libros, mantener organizados los ejemplares así como preservar su cuidado. Durante la estancia de consulta del acervo conservar el orden y silencio en la sala. Por ser un espacio de estudio y tener la responsabilidad de procurar que los materiales estén en buenas condiciones el personal hace la indicación y llamado de atención a los estudiantes en caso de la destrucción o deterioro del material prestado, lo que suele generar que la actitud y trato hacia los estudiantes sea de cortesía a la vez de disciplina, acción que a veces suele generar molestia entre los alumnos cuando esto sucede. Su horario de servicio es de lunes a viernes de 3:00 a 8:00 de la noche y el préstamo de los libros a domicilio es de un día para otro presentando la credencial escolar. Este espacio cuenta con un acervo diversificado de todas las materias que se imparten en la institución, en ella se pueden encontrar libros de historia general, historia de México, cálculo, física, química, psicología, geografía, literatura, sociología, derecho, biología, cuentos, colecciones de enciclopedias especializadas, diccionarios especializados, entre otros. Acervo bibliográfico que se ha ampliado debido al donativo de libros que algunos estudiantes o profesores han realizado.

En el caso del personal de limpieza está integrado por tres personas cuya función principal es mantener las instalaciones limpias (baños hombres, baños mujeres, aulas, laboratorios, patios, áreas directivas, área de orientación, sala de maestros, auditorio, área deportiva, pasillos y jardines); realizan algunas actividades de mantenimiento y también se encargan de la vigilancia y control del acceso de personas ajenas o no a la institución.

Áreas y servicios que en su conjunto buscan que el servicio educativo se desarrolle lo mejor posible. Aunque no es de menor importancia la función que se desempeña en estos espacios, el trabajo principal ésta bajo la responsabilidad y compromiso de los

docentes para desarrollar una cultura del conocimiento y una cultura de la cooperación. Labor que en una educación en la diversidad es fundamental y que se logra a través de la formación de las competencias que deben adquirir los estudiantes durante su proceso formativo.

Temática que en este punto se desarrolla dividido en dos apartados, un primero en el que se habla de las características de los profesores en el contexto de la diversidad y un segundo donde se explican las características de los estudiantes de la EPOEM en el contexto de la diversidad.

4.1.1. Características de los profesores de la EPOEM en el contexto de la diversidad.

Si bien, para conocer y comprender de una manera diferente la diversidad de la EPOEM No. 110, en el caso de los docentes es importante tomar en cuenta aspectos que los caracterizan, es decir, reconocer aquellas peculiaridades que los hace semejantes por realizar una práctica educativa pero que a la vez los distinguen.

Así, para realizar una lectura de estos agentes que median la relación entre el *currículum* y los educandos, se consideran tres aspectos que los caracterizan, puede haber más, pero para fines de esta investigación sólo he de tomar los siguientes: a) *La formación profesional*, b) *El tipo de contratación* y c) *La experiencia laboral*. Aspectos sustantivos que permiten comprender y explicar la diferencia que incide en la manera como desarrollan su práctica docente.

a) *La formación profesional.* El personal docente del turno vespertino está integrado por 26 profesores, un cuerpo académico constituido por 41.3% de mujeres y 58.6% por varones. Docentes que en su mayoría realizaron sus estudios profesionales en instituciones de Educación Superior del sector público: el 3.4% del *Tecnológico de Ecatepec*, 6.8% de la *Universidad Pedagógica Nacional (UPN Ajusco)*, el 6.8% de la *Universidad Autónoma Metropolitana (Xochimilco o Azcapotzalco)*, el 10.3% del

Instituto Politécnico Nacional (IPN), el 13.7% de la *Normal Superior*, el 27.5% son egresados de la *Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM)*, y, tan sólo, el 3.4% en la *Universidad Privada de Ecatepec (UNE institución privada)* (*Vid., Anexo 3*).

La mayoría de éstos poseen un título de nivel licenciatura, aunque hay un 3.4% que son pasantes. De los que tienen grado, el 55.2%, lo posee en disciplinas como: Pedagogía, Educación, Psicología, Sociología, Literatura Dramática y Teatro, Educación Secundaria con Especialidad en Español, Derecho, Economía, Profesor Normalista, Médico Veterinario Zootecnista, Ingeniero Textil, Ingeniero en Sistemas Computacionales, Ingeniero Físico, Ingeniero Químico e Ingeniero en Arquitectura. De éstos el 34.2% tiene estudios de Maestría en: Ciencias de la Educación, Psicología Educativa, Sistemas Computacionales y tan sólo un 0.9% con grado de Doctor (*Vid., Anexo 3*).

Formación profesional de los docentes que en sí es diversa y que responde a las necesidades de la propuesta curricular de la institución. Sobre todo porque en la EPOEM No. 110 se imparte una formación general con base en cinco campos formativos: *Comunicación y Lenguaje, Matemáticas y Razonamiento Complejo, Ciencias Sociales y Humanidades, Ciencias Naturales y Experimentales y Componentes Cognitivos y Habilidades del Pensamiento*. Campos que se desarrollan mediante distintas disciplinas, por ejemplo: psicología, geografía, trigonometría, sociología, física, química, etimologías grecolatinas, historia de México, inglés, filosofía, entre otras. Diversidad que implica poner en práctica diferentes conocimientos, estrategias y técnicas para la formación de las competencias de los estudiantes y que los docentes tienen que desarrollar de manera diferencial, a partir de su formación profesional (estudios y experiencia laboral).

Asimismo, el dominio y manejo que poseen respecto de ciertos saberes de las áreas y disciplinas los hace "especialistas" en la impartición de los contenidos de éstas. Lo que les posibilita responder y atender las diferentes contingencias que se originan en

el proceso de enseñanza; así como a las múltiples inquietudes de aprendizaje que los alumnos pueden tener. Capacidad y dominio que en un contexto escolar diverso ha de valerse de esta diferencia para enriquecerlo en beneficio de todos los sujetos involucrados.

Pareciese que este tipo de formación los limita con respecto a la enseñanza de otras materias de otros campos formativos, ya que bajo esta noción del docente competente éstos han de tener la capacidad para enfrentarse a los retos que representa un modelo educativo en el que se busca que los estudiantes tengan una formación integral en la que: *aprendan, aprendan a hacer, aprendan a ser y aprendan a vivir juntos* (la otredad). Noción que lleva a la transversalidad que éstos puedan realizar para establecer aquellas conexiones y vínculos entre los aprendizajes y competencias que se generen de las disciplinas que propiamente imparten y las que son de otras áreas de conocimiento. Acción que involucra que los docentes estén preparados para la enseñanza de otras materias que poco o nada se vinculan con su formación profesional y que requiere a la par de una labor de investigación no sólo para preparar y elaborar las planeaciones del curso sino también para abordar los contenidos que poco dominan. Un proceso que puede estar acompañado de incertidumbre y hasta desagraco al ser materias que no han impartido, pero al final de cuentas suscitan en ellos competencias docentes cuando se encuentran en el desarrollo y enseñanza de éstas (*Vid., Anexo 3*).

Característica que vista desde la analogía proporcionalidad propia, nos lleva a comprender como la formación didáctica y la experiencia docente se vuelve un recurso que es transferible al quehacer de la docencia, independientemente de los contenidos temáticos o disciplinarios. No porque esto sea lo ideal pero hemos de reconocer que analógicamente un docente puede transferir sus competencias docentes a la impartición de materias cuyas disciplinas no son propias de su formación (el famoso manejo de grupo). Es decir, se trata de saberes técnicos o prácticos que se colocan en el punto medio entre los conocimientos y el quehacer docente para poder impartir materias que sin ser propias de la formación profesional

posibilitan el definir estrategias de trabajo que guíen y orienten, en un momento dado, atender un grupo que se quedó sin docente (algo que puede pasar en toda institución). Una especie de *mil usos*, pero que se ve mediada por esos saberes prácticos y técnicos que todo profesor va adquiriendo a lo largo de su proceso de formación y de práctica docente, lo que a su vez amplía los márgenes de acción de éstos, ya que no sólo ponen en práctica sus saberes sino también buscan, crean e implementan estrategias y procedimientos que ayuden su labor educativa.

En este sentido, se puede decir que la didáctica es una vía de armonía entre los conocimientos teóricos y la adquisición de las competencias por parte de los estudiantes, un recurso que de manera proporcional propia se vuelve el medio que puede llegar a mediar la diferencia; maleabilidad y versatilidad que conecta la práctica docente con los conocimientos disciplinario, las necesidades e inquietudes de los educandos para lograr la formación de competencias. Una acción que a la par conlleva la apertura en los docentes y la necesidad de seguir formando y actualizándose para mejorar su práctica.

Diversidad en el perfil de los profesores que los llevan a seguir diferentes formas de enseñanza y de desarrollo de las competencias, lo que se combina con su forma de ser al interactuar con los educandos y sus colegas.

b) El tipo de contratación. La institución ofrece sus servicios en el turno matutino y vespertino, por lo que el 68.9% de los docentes trabajan en ambos turnos, y el 31.0% exclusivamente por las tardes. Contratación que en su mayoría, el 93.1%, es de planta por horas clase; mientras que el 6.8% son docentes que están cubriendo un interinato (*Vid.* Anexo 3). Los docentes que trabajan únicamente en el turno vespertino se encuentran por las mañanas trabajando en otras instituciones de Educación Básica, por ejemplo en: Educación Primarias, Educación Secundarias, en otras Preparatorias o realiza otras actividades profesionales.

El tipo de contratación les permite tener: por un lado, la seguridad económica y de trabajo respecto a los profesores que aún no tienen su planta; y, por el otro, el que la mayoría estén laborando en ambos turnos, lo que les posibilita estar informados primeramente de lo que acontece de manera general en la institución a diferencia de los que solo están por la tarde. Situación que es propicia para que sus proyectos académicos a nivel institución se vean correlacionados con las materias que imparten por la mañana y por la tarde, es decir, tienen la ventaja de dar secuencia y una mayor atención al desarrollo de las actividades escolares, a diferencia de los que únicamente están por las tardes.

Característica que bajo dos supuestos atributivos me llevó a reconocer que: por un lado a mayor certidumbre en términos laborales mayor compromiso a nivel institucional, mientras que a menor estabilidad económica menor compromiso; un supuesto que también puede ser leído a la inversa a mayor seguridad laboral menor compromiso y a menor seguridad laboral mayor compromiso. Por el otro lado, se encuentra el compromiso y responsabilidad del rol docente en función de los avances que tienen por el servicio que prestan correspondiente a su contratación en términos del tiempo de permanencia en la institución.

Dos polos compromiso y contratación que al analogarse atributivamente permiten reflexionar y comprender el desempeño docente, la del más y el menos, aquel reconocimiento que no se le puede dar a todos los profesores, porque depende de los resultados (aprovechamiento y reprobación) producto de su práctica y compromiso. Reconocimiento que está más allá de la simpatía y carisma que pueden tener con los directivos y los estudiantes. Una vía que retributivamente incide en el nivel de confianza y seguridad para que éstos conserven su trabajo.

Se trata de una justicia distributiva en la que se reconocen los resultados, el mérito, compromiso y responsabilidad por cumplir con las funciones y obligaciones docentes. Pues, éstas muestran lo que dan y hacen de sobra, lo que es y se hace con suficiencia y lo que llega al extremo de la insuficiencia. Noción que experimentan los

profesores, ya que habrá quienes su esfuerzo se oriente únicamente a lo sustantivo de las implicaciones de su práctica educativa en términos de cumplir por cumplir en tanto el desarrollo completo del plan de estudios sin detenerse a saber si los estudiantes han aprendido y desarrollado las competencias esperadas lo que a veces puede verse combinado por la inconsistencia de su presencia o impuntualidad, el descuido de los estudiantes en lo individual y grupal, la ausencia de una revisión y retroalimentación respecto a los actividades y avances de los estudiantes entre otras situaciones, dejando al margen su compromiso de trabajo con los grupos; debido a que su condición laboral está garantizada se tenga o no un desempeño óptimo (aprendan o no aprendan, reprueben o aprueben los estudiantes, ésta última condición se ve mediatizada por normatividad institucional que implica un límite de alumnos reprobados por grupo); lo que demerita el esfuerzo que pueden hacer los docentes cuya práctica refleja los avances y aprovechamiento con los alumnos.

Un supuesto que aplicado a la permanencia de tiempo en relación a la contratación (de base tiempo completo, horas clase u interinato) de los docentes en la institución intuimos que puede suceder lo mismo, ya que los avances de la labor educativa en términos de su desempeño a decir la productividad y actitud de trabajo lleva a que el que está menor tiempo o tiene un menor número de horas clase se esfuerce más pues de ello depende el que continúe; en tanto al que ya tiene su base y esta tiempo completo. Situación que también puede suceder a la inversa.

Lo cierto es que, de una u otras forma, el proceso atributivo que reconoce el trabajo y quehacer docente por igual se evanece, ya que se desvaloriza el sentido del compromiso y responsabilidad, pues de que sirve esforzarse si de todas maneras si con o sin esfuerzo de los resultados de la práctica educativa hay un reconocimiento laboral. Un ejercicio pernicioso donde el cumplimiento ya no da muestra del compromiso y responsabilidad del rol docente, donde el mérito no tiene sentido, donde la valoración es despojada del cumplimiento, donde se pierde la función jerárquica del primer analogado "el cumplimiento" y "responsabilidad" tras su desvanecimiento por el tipo de contratación.

Jerarquización cuya utilidad aplicativa lleva a comprender que más allá del tipo de contratación laboral y el tiempo de permanencia en la institución, se muestra que no todos tienen el mismo compromiso y la misma responsabilidad debido a sus condiciones laborales.

Una lectura más que se puede hacer sobre la característica de contratación es valorar de manera proporcional propia los beneficios que tiene el que los docentes trabajen en otros espacios escolares. Ya que, la interacción de éstos con otras personas: niños, jóvenes, padres de familia y otros profesores de otros niveles educativos les permite tener otra clase de experiencias y situaciones que suscitan en ellos conocimientos prácticos y técnicos que al transferirse al entorno de la preparatoria se convierten en recursos que ayudan en el desarrollo de su quehacer cotidiano; aunque propiamente no se trabaje con jóvenes adolescentes, pues es sabido que no es lo mismo trabajar con niños de preescolar, primaria y secundaria y viceversa. Sin embargo, hay que reconocer que analógicamente los docentes transfieren las competencias adquiridas en uno u otro entorno de trabajo y éstas posibilitan que tengan una gama más amplia para conocer y atender el proceso formativo de los: niños, adolescentes, jóvenes y adultos. Pues, el contexto, las circunstancias y las situaciones producto de las experiencias de enseñanza se pueden transferir de un nivel a otro. Un intercambio y transferencia analógica propia que enriquece la *praxis* educativa y la forma en que se puede abordar el proceso educativo.

Así, a través de la analogía de atributiva y proporcionalidad se puede mostrar un panorama de los diversos contrastes del quehacer educativo y las actitudes que pueden tomar los profesores para realizar su labor (*Vid. Anexo 3*). Accionar que nos muestra los márgenes de diversidad de transferencia que se pueden dar en el quehacer docente.

c) **La experiencia laboral.** Esta característica en los docentes involucra una gran dispersión, debido a que oscila de un año a más de 27 años. Ya que el 3.4% tiene una experiencia docente de 1 a 3 años, el 6.8% de 4 a 6 años, 20.6% de 7 a 10 años, 3.4% de 11 a 13 años, 24.1% de 14 a 16 años, 20.6% de 17 a 20 años, 3.4% de 24 a 26 años y el 13.7% más de 27 años (*Vid. Anexo 3*). Trayectoria que marca la diferencia entre cada uno de los profesores en términos de sus conocimientos teóricos, prácticos y técnicos. Una condición que tiene que ver con su formación y la transferencia de una práctica escolar que no le corresponde.

En este sentido hay que reconocer que los docentes durante su trayectoria laboral no están exentos de vivir y experimentar cambios y modificaciones que puedan darse a nivel curricular, mismos que requieren que su proceder pedagógico responda a los nuevos requerimientos propuestos. Un proceso que como cualquier otro coloca a los profesores en una posición de desafío, de ventaja y desventaja dado que su formación profesional puede no corresponder con dicha propuesta de cambio. Sin embargo es la experiencia, el conjunto de saberes prácticos que de esta derivan lo que les permite a los docentes desempeñarse de manera competente.

Transferencia proporcional de dichos saberes prácticos que pueden favorecer o entorpecer la función educativa. Algo que tiene que ver con la capacidad para poder asimilar o no los cambios, ya que las transformaciones en términos de política educativa, no necesariamente son asimilables para todos los docentes. Esto tiene que ver con la analogicidad con que el docente puede transferir y renovar, es más, tiene que ver con una cuestión de voluntad para el cambio. Acción que conserva proporcionalmente cierta equidistancia entre lo que ya se sabe y lo que se está por aprender, permitiéndoles responder de una u otra formas a lo nuevo.

Tal es el caso de la incorporación de las tecnologías al ámbito educativo una actividad a la que habrá profesores cuya formación no es específica y correspondiente para su desarrollo, pero es la experiencia como recurso de saberes y competencias que les facilita el proceder didáctico para involucrarlas e incorporarlas

en su quehacer cotidiano. Noción que para aquellos que cuentan con una formación y conocimiento de su utilidad no resulta ser una dificultad al momento de su implementación debido a que se mantiene una correspondencia.

Trayectoria laboral que analogada atributivamente también nos permite comprender el proceder docente, ya que los años de experiencia en la docencia se convierten en el elemento que expresa el desempeño y compromiso de los docentes en términos de la calidad y mejora de su quehacer. Donde más que ver quien tiene más o menos años en la docencia es mirar que su trabajo está cumpliendo y está dentro o superando los requerimientos institucionales pero sobre todo satisface las expectativas de aprendizaje de los estudiantes.

Esto lo podemos ver con los profesores que están comenzando a experimentar la docencia, que van paso a paso en su proceder y en torno a ello la vigilancia se vuelve un indicador de reconocimiento o sanción dado que se están involucrándose y conociendo las implicaciones que emanan de su rol docente, por ejemplo, el conocimiento de las actitudes que pueden tomar los estudiantes, las inquietudes, el ambiente familiar en el que se desenvuelven, la forma de convivencia e interacción entre ellos (entre pares); la forma en que aprenden, los espacios en los que mejor se desenvuelven, las materias o campos que se les dificultan, agradan o desagradan, la normativa institucional, entre otras. Conocimiento que los que ya tiene una construida una trayectoria están en la apropiación y discernimiento entre lo que es funcional o adecuado. Lo que ya no es tan ponderante sobre aquellos que tienen un largo camino recorrido en la práctica educativa. Cualidad que eminentemente nos llevó a considerar la "calidad" y desempeño de su labor educativa en términos de que están en otro nivel de intervención. En este tenor es a gradientes que dicha experiencia puede generar un arraigo de prácticas que son funcionales y facilitan la labor de los profesores debido a que establecen un ritmo y cadencia en su práctica educativa.

Un ejercicio que atributivamente nos muestra la forma de intervención docente y la calidad de su trabajo, ya que mientras unos implementan acciones que pareciesen

nuevas o que asombran para otros parecieran normales y sin chiste y viceversa, o al contrario pueden ser consideradas disparatadas pero que tienen una funcionalidad para desarrollar la labor educativa. Referencia diferencial que los pone en una posición a gradientes para destacar, reconocer y responder a los requerimientos del proceso educativo y que este sea de calidad.

Conjunto de característica (perfil profesional, tipo de contratación y experiencia laboral) que al ser analogizadas nos muestran aspectos de la diversidad de los docentes EPOEM No. 110, que por lo regular no son factores de diversidad, no se consideran y no se reflexionan para pensar un cambio de política educativa y de requerimientos de capacitación o actualización; es más, pudiera ser hasta de formación. Sin embargo, en términos institucionales se trata de una planta docente diversa pero que es *a doc* al plan de estudios del bachillerato que en la EPOEM No. 110 se imparte, habría que profundizar más para saber si también lo es para el *curriculum*.

4.1.2. Características de los estudiantes de la EPOEM en el contexto de la diversidad.

Para realizar la siguiente lectura respecto a las características de los estudiantes se toma como referencia los grupos 1-2 (del segundo semestre), 2-2 (del cuarto semestre) y 3-3 (del sexto semestre) del turno vespertino, los cuales por abducción nos dan una idea acerca de cómo es la totalidad de los estudiantes de esta preparatoria⁵⁸. Sobre todo porque hoy en día tenemos que reconocer que la adolescencia se ha diversificado; ya que ésta independientemente de los cambios físicos, psíquicos y fisiológicos que se presentan en el individuo, “[...] las sociedades industriales [ha incrementado su...] período de dependencia” (Rice, 1997, p. 326). Pues, la adolescencia es considerada como una: “[...] *edad de transición*, una fase del ciclo vital que [para ser estudiada y comprendida es necesario que se le relacione con otras fases que se viven la [...]: niñez, juventud y

⁵⁸ Los presentes datos así como las cantidades porcentuales fueron obtenidos a través de los cuestionarios socioeconómicos y cuestionarios aplicados a los alumnos de los grupos 1-2, 2-2 y 3-3 turno vespertino (Vid., Anexo 1 y 2).

adultez" (Perinat, 2003, p. 21). De hecho, la palabra adolescencia viene del verbo latino:

[...] *adolescere*, que significa "crecer" o "llegar" a la madurez. [...] es un periodo de crecimiento que comienza en la pubertad y termina con el inicio de la vida adulta. Es una etapa de transición entre la niñez y la vida adulta por la cual deben pasar los individuos antes de que puedan tomar su lugar como mayores (Rice, 1997, p. 326).

Una etapa que algunos investigadores han situado a partir de los 11 años y que actualmente se extiende hasta los 18 años y para otros suele iniciarse a los 12 y concluir a los 21 años; sin que se llegue a un acuerdo, tal vez, porque esto depende de diversos factores (sociales, culturales, económicos, religiosos, etcétera). Por lo que podemos indicar que hay una variabilidad de edades que manifiestan determinar el inicio y fin de este ciclo vital. Aunque a decir verdad aún no se sabe determinadamente cuándo se concluye definitivamente. Así, la adolescencia es también una etapa muy importante en la que se perfila y constituye la personalidad, la identidad, la moral, entre otros aspectos en el sujeto.

Dicha fase del ciclo vital se vive en momentos o estadios que dependiendo del autor varían⁵⁹. Una primera es la que propone Tanner, quien plantea que se puede precisar una adolescencia inicial, que va de los 11 a los 13 años, una adolescencia media, la cual se inicia a los 14 años y concluye a los 16; y una tercera denominada adolescencia superior de los 17 a los 20 años (*Vid.*, Anexo 20).

Así, teniendo en cuenta lo antes mencionado la población estudiantil se diversifica al estar experimentando distintos momentos de la adolescencia; variedad que los ubica tanto en un momento de adolescencia media un 24.5%, ya que sus edades oscilan entre los 15 y 16 años, mientras la mayoría el 66.3% se encuentra transitando en la adolescencia superior de los 17 a 20 años de edad (*Vid.*, Anexo 1).

⁵⁹ Por ejemplo los estadios que propone: Piaget, Dunphy, Stanley, Freud, Peter, Spranger, Erikson, entre otros.

Diversidad que al elaborar una lectura proporcional propia nos remite no sólo al campo cognitivo sino también al emocional-afectivo donde se realiza una transferencia entre uno y otro para el desarrollo de las diversas prácticas escolares. Un diálogo analógico proporcional propio que se produce de acuerdo a la etapa de adolescencia en la que estén los estudiantes y las experiencias propias del grado escolar.

Esto lo podemos apreciar con los estudiantes que están en los primeros grados quienes necesitan que el proceso de enseñanza tienda a ser explicado y ejemplificado con detenimiento y mayor frecuencia para generar en ellos una mejor comprensión, aprendizajes y competencias. Un proceso que es transferido proporcionalmente a las relaciones interpersonales que establecen entre sí los estudiantes, ya que presentan actitudes como son: la indecisión, reconciliación, enojo, solidaridad, apoyo mutuo, etcétera; que aunque no son específicas de lo que requiere realizar un trabajo en equipo éstas les permiten establecer negociaciones, consensos; que por un lado propician afianzar losos de amistad y compañerismo, encubrir y protegerse entre sí; y por el otro, integrarse y realizar trabajos escolares en lo individual o grupal.

Otro aspecto que se presenta en los adolescentes en la etapa media es que tienden a estar más recatados de su apariencia personal, algo que no es tan enfático en los de adolescencia superior pues tienen mayor seguridad sobre sí mismos, ya no hay tanta preocupación por encajar o relacionarse con sus pares pues ya han podido establecer relaciones amistosas y amorosas más estables. Noción de autoestima y autoconcepto que análogada propiamente nos permite comprender y reconocer como la seguridad y confianza se vuelven un recurso que es transferible al momento de la toma de decisiones que se asocian con el proyecto de vida independientemente de lo que atañe a lo escolar. Pues, reconocemos que analógicamente los estudiantes transfieren esta seguridad y confianza en su proceder aunque no sea propiamente dirigido a lo académico, es decir, está condición se coloca como el punto medio entre lo que quieren y lo que

está dentro de sus posibilidades (socioeconómicas), intereses y competencias (Anexo 1 y 8), para poder tomar la decisión y emitir el juicio para continuar con los estudios superiores profesionales y elegir una carrera, comenzar a trabajar, incursionar en ambas o trabajar estudiar y formar una familia.

Una condición movediza que propiamente implica una mediación racional y emocional las cuales inciden en las actitudes y las acciones que pueden efectuar hacia sí mismos y con los otros, por ejemplo, prevenir, confundirse, actuar al momento o postergar; iniciar, desarrollar y finalizar proyectos en los distintos ámbitos sociales, personales, laborales, familiares. En este sentido, esto contribuye en el desarrollo de su condición humana, en lo ético y moral; elementos que se mantienen o potencializan en las distintas dimensiones sociales en las que participan.

Comunidad de mujeres y hombres adolescentes que hacen que el proceso educativo se dé en la diversidad, a pesar de que pedagógica, psicológica y socialmente se les ubica en una etapa común la que, como antes se indica, no tiene esta condición de igualdad, sino más bien de diversidad. Adolescentes que podemos conocer mediante: *las características personales, el nivel socioeconómico y el proceso de enseñanza-aprendizaje*, puntos de reflexión que aquí se toman para realizar esta lectura sobre la diversidad

a) Las Características personales. La población juvenil en la preparatoria está constituida por el 70.9% de mujeres y el 29.0% por hombres, porcentaje que indica que la presencia de varones que podemos encontrar en los grupos es mínima. Por ejemplo, en el grupo 1-2 hay 12 hombres y 26 mujeres, en el grupo 2-2 hay 11 varones y 25 mujeres y en el grupo 3-3 hay 27 mujeres y tan sólo 9 hombres (Vid., Anexo 1).

El estado civil que presentan es diverso en su mayoría el 88.1% de los estudiantes son solteros, el 0.9% ya están casados y el 4.5% mantiene una relación de pareja en

unión libre. A la vez hay estudiantes que se encuentran experimentando un proceso de embarazo 1.8% o tienen hijos el 1.8% de ellos (Vid., Anexo 1). Características personales que interpretadas proporcionalmente nos permiten comprender como los estudiantes viven su sexualidad⁶⁰ en términos de cómo se desenvuelven intersubjetivamente entre ellos (Vid., Anexo 1).

Esta presencia predominante de mujeres en relación a los varones en el aula nos posibilita reconocer que analógicamente los estudiantes pueden transferir como se relacionan entre sí hombres con mujeres, mujeres con mujeres, hombres con hombres para reconocer la otredad. Una acción natural donde la equidad se convierte en el recurso transferible para el reconocimiento de la condición humana y la convivencia. Independientemente de la simpatía. Ya que, reconocemos que la forma en que interaccionan las mujeres y los hombres entre sí, es diferente y cuando éstos interrelacionan no se tratan ni hablan del mismo modo. Lo que se puede ejemplificar, con el lenguaje que emplean, los juegos, las burlas, las bromas, la manera en que se confrontan, reconcilian, demuestran sus emociones, la proxemia entre ellos, el trato entre sí el cual puede ser brusco y agresivo o cariñoso (Vid., Anexo 10); acciones, comportamientos y actitudes que aunque no corresponden propiamente a un determinado sexo o género se dan entre compañeros(as), en la medida de la permisividad y el respeto que se tengan unos con otros para su convivencia.

En este sentido el reconocimiento del otro o de los otros y la equidad son el medio por el cual la condición humana se vitaliza y respeta, una vía que de manera proporcional propia se vuelve el punto medio para mediar la diferencia en el aula a la hora del proceso de enseñanza aprendizaje.

Otra característica personal de esta comunidad escolar es que son adolescentes que no dudan en expresar lo que sienten y piensan de forma oral, "escrita" y corporal;

⁶⁰ Cabe aclarar que cuando nos referimos a sexualidad entendemos que es: "[...] nuestra forma de ser, de pensar, de sentir, de actuar y de relacionarnos con otras personas y con nosotros(as) mismos(as), [es parte...] de todo lo que nos rodea" (Profamilia, 2013, párr. 1).

además manifiestan entre sus compañeros aquello con lo que se sienten identificados: la música, su forma de vestir, los accesorios que portan, los celulares (Vid., Anexo 10,13,14), entre otras. En este sentido identitario hay estudiantes que provienen de un seno familiar perteneciente a algún grupo étnico: Náhuatl 3.6%, Zapoteca 1.8%, Totonaca 1.8%, N̄hañhu 0.9% y Mixteca 0.9% (Vid., Anexo 1). Se trata de adolescentes que sin importar las situaciones o condición sociocultural exteriorizan la diversidad de gustos, afinidades y desagradados, mismos que alegóricamente se representan con las personas con las que se relacionan, la atención e interés por aprender las materias, la presentación de sus trabajos, la relación y comunicación con los profesores, lo que les permite mostrar como son.

En tanto a su condición física escasamente presentan alguna discapacidad salvo aquellos que tiene alguna dificultad visual, pues para el 6.4% de los hombres y mujeres que la padecen ésta no representa una limitante en su desenvolvimiento (Vid., Anexo 1). Condición de salud que al versarse en la práctica de alguna actividad física no se da proporcionalmente, ya que únicamente el 19.0% de los hombres realizan una actividad deportiva, de éste total el 6.3% juega futbol, 0.9% atletismo, 9.0% box, 1.8% zumba, 0.9% cardíó y el 1.8% realiza otro deporte como: karate, barras (Vid., Anexo 1). En el caso de las mujeres sólo el 8.1% juega futbol, 3.6% atletismo, 10% box, 2.7% práctica *básquet boll*, 4.5% zumba, 0.9% aerobics, 1.8% cardíó, 2.7%, caminata, 0.9% karate y el 0.9% *volley boll*. Datos que muestran el poco interés y afluencia por parte de éstos por el deporte algo que sucede de igual manera en actividades artísticas donde el 2.7% toca algún instrumento musical como la guitarra, 5.4% les gusta cantar, 4.5%, práctica danza, 3.6% pintar o 3.6% le agrada grafittear. Mientras otros 75.4% optan por escuchar música en cualquier lugar hasta en clases. Aunque proporcionalmente manifiestan la preferencia por participar en otras como el uso de las tecnologías (Vid., Anexo 1).

Actividades que son una un medio para deshacerse del estrés, canalizar la agresividad y violencia, desarrollan competencias y actitudes que son transferidas por los estudiantes de forma proporcional propia en actividades escolares aunque éstas

no correspondan de manera directa. Ya que se reconoce que las experiencias, aprendizajes y competencias adquiridos fuera del contexto escolar inciden en éste. Es decir, se trata de aquellas competencias físicas, éticas y estéticas (artísticas) que se colocan en el punto medio entre los conocimientos racionales y prácticos y su desempeño para afrontar el proceso educativo. Competencias que se vuelven un recurso que al no ser propio de las competencias a desarrollar por los contenidos disciplinarios les posibilitan desenvolverse y propiciar comportamientos que les ayuden en su aprovechamiento, reflejándose en su forma de intervención, disciplina, resistencia y aguante frente alguna actividad que implique desgaste, la negociación, los acuerdos, la sana competencia, control de emociones, asumir otro tipo de roles y reglas, la solución de conflictos, el trabajo en equipo, la presentación y calidad de sus trabajos escolares; competencias que los alumnos van desarrollando y adquiriendo durante su trayectoria educativa. Lo que a su vez va enriqueciendo de manera integral su formación.

Competencias que mutuamente se convierten en una condición de diversidad para las prácticas educativas en donde se amplían, ya que la diversidad de habilidades, conocimientos y destrezas que tienen los estudiantes no sólo se remiten a las deportivas o estéticas (artísticas).

Finalmente estos estudiantes viven en comunidades urbanas y suburbanas aledañas o distantes a la institución, como son: Ejidos Santa. Clara 0.9%, Almarcigo 0.9%, Almarcigo Norte 0.9%, Almarcigo Sur 7.2%, Ampliación Tulpeticlac 9.0%, Benito Juárez 0.9%, Buenavista Ecatepec 4.5%, Buenos Aires 0.9%, Bugambilia 0.9%, Cerro Gordo Santa. Clara 0.9%, Constitución de la República en el D.F. 0.9 %, Coanalcó Buenvista 0.9%, El charco 0.9%, El salado 0.9%, Guadalupe Victoria 0.9%, Hank González 1.8%, Hogar del transporte 1.8%, Indeco Santa. Clara 0.9%, La Palma 0.9%, La Presa 23.6%, Las Fuentes 0.9%, Lomas de Atzolco 0.9%, Lomas de San Carlos 3.6%, Miguel Hidalgo 1.8%, Lomas de Tepeolulco 0.9%, Parque Tulpeticlac 1.8%, Plan de Ayala 4.5%, Popular 0.9%, Recursos 0.9%, Río Grande 1.8%, Sagitario 8 0.9%, San Carlos cantera 1.8%, San Miguel 0.9%, Tablas del pozo 0.9%,

Tlatempa Ecatepec 0.9%, Vista hermosa 0.9%, Viveros Tulpetlac 0.9% (Vid., Anexo 1).

A razón de ello el tiempo que les toma a los estudiantes trasladarse a la institución escolar para el 34.5% de ellos es de 15 minutos, de este total el 22.7% de las mujeres vive más cerca que los hombres; para otros el 30.9% les toma entre los 16 y 30 minutos, ya que tienen la posibilidad de tomar un camión; mientras el 34.5% necesitan más de 30 minutos hasta más de una hora para llegar (Vid., Anexo 1).

Esta dispersión se convierte en un factor que coloca a los estudiantes en un estado de crisis en términos de las relaciones sociales que pueden establecer y mantener; y el aprovechamiento y desempeño en las clases, la calidad de sus trabajos, la disponibilidad de tiempos para el estudio en casa (Vid., Anexo 1). Una condición que nos hace comprender la práctica de estrategias que los estudiantes realizan por un lado para socializar caso del uso del *face book*, los mensajes por celular, el *chat* y *video chat*, el correo electrónico; y por el otro, para cumplir con lo escolar: llegar tarde, estudiar en el transporte, terminar las tareas entre las clases, copiar la tarea del compañero, no entregar o entregar a extemporáneamente, negociar con el profesor la entrega de otros trabajos o materiales que les permitan compensar la falta.

Estas características personales nos permiten en su especificidad conocer a los estudiantes de la preparatoria; particularidades que no sólo los identifica y los hace semejantes sino también aspectos que los distinguen.

b) El Nivel Socioeconómico. Los estudiantes son miembros de núcleos familiares diversificados, ya que el 67.2% vive con ambos padres y hermanos (as), el 36.3% con sus hermanos (as); mientras el 30% está bajo la tutoría únicamente de la madre o en su caso el 9.0% están bajo la custodia del padre. Finalmente el 1.8% ya conformó una familia. Esto significa que los estudiantes en gran medida dependen del apoyo familiar para mantenerse y solventar los gastos de su educación preparatoria (Vid., Anexo 1).

En función de ello el sustento económico familiar de los estudiantes caso del 59% de ellos está a cargo de ambos padres 59%; para el 14.5% el sostén económico depende únicamente de la madre, el 10.9% corre a cuenta del padre, mientras para el 20% es algún hermano o hermanos(as) los que aportan el ingreso familiar, el 1.8% es autosuficiente debido la relación de pareja que tiene o al contrario el 5.4% depende de su conyuge. Situación que conlleva considerar el ingreso económico, el cual oscila aproximadamente en un rango que puede ir de los \$1000.00 pesos quincenales hasta los \$8000.00 pesos (o más) mensuales. Ingreso que determina el nivel adquisitivo y de solvencia económica familiar de los estudiantes lo que los ubica en una posición de ventaja y desventaja, en la facilidad o dificultad para poder adquirir o allegarse de los recursos necesarios para sus estudios.

Condición que vista desde la analogía de atribución nos lleva a comprender cómo la condición económica se vuelve un recurso que es transferible al desempeño escolar, independientemente de la productividad y el aprovechamiento académico de los estudiantes. No porque sea algo conveniente, pero reconocemos que analógicamente los estudiantes pueden transferir su condición económica para allegarse de los recursos necesarios que sean de utilidad en su proceso de formación herramientas que facilitan la elaboración de trabajos escolares o que ayudan en el desarrollo de conocimientos, aprendizajes y competencias. Es decir, se trata de la facilidad o dificultad para tener al alcance las herramientas (computadora, impresora, calculadora, etcétera) y materiales (copias, libros, materiales de papelería y laboratorio, pago de inscripción o reinscripción, etcétera) necesarios e indispensables para realizar las actividades escolares. Condición y recurso que si bien, no es el único que influye para que los alumnos desarrollen y adquieran las competencias y aprendizajes pero se colocan como un punto medio para que éstos obtengan en tiempo y forma los materiales, permanezcan y continúen estudiando, pues no es algo propio de lo académico pero influye como apoyo para el desempeño escolar. Lo que a su vez genera que los adolescentes creen y sigan las estrategias que les permitan subsanar esta condición en términos del cumplimiento y la continuidad formativa. A

razón de ello: pedir prestado o compartir los materiales, el fotocopiado de documentos o en el mejor de los casos allegarse de lo "mejor" para que esto se refleje en su aprovechamiento.

En este sentido también una forma que proporcionalmente busca atender esta condición es que el 44.5% de los jóvenes son becarios beneficiados por algún programa social o educativo como: Oportunidades 17.2%, Pronabes 2.7%, Siguele 20% u otra: Bécalos 1.8%; que constituyen un apoyo adicional. Siendo de este total el 33.6% de mujeres las que gocen de este beneficio y un 10.9% de hombres (*Vid.*, Anexo 1). De ahí, que más de un tercio (44.5%) del total de la población escolar si no contara con este recurso adicional intuimos estaría en la posibilidad de: tener un bajo aprovechamiento, se dé el ausentismo, tengan que interrumpir o abandonar sus estudios debido a la insuficiencia económica.

Así pues, dentro de estos apoyos adicionales para atenuar y poder solventar los gastos ya sea familiares y escolares sólo el 14.5% de los jóvenes trabaja y estudia, un total donde el 8.1% son mujeres y el 6.3% son hombres. Lo que nos permite comprender que la mayoría de los estudiantes se dedican a estudiar y una mínima parte de ellos se encuentra trabajando y estudiando; y a decir verdad poca es la diferencia tan sólo el 2.2% entre ambos géneros para que tanto hombres como mujeres proporcionalmente trabajen y estudien.

Actividad laboral que es ejercida en actividades como el comercio: vendedor(a) 6.3%; mesero (a) 1.8%, empleada de mostrador 1.8%; la maquila: costurera 0.9%; instructor *fitness* 0.9%, valet parking 0.9%; la industria: empacador 0.9%; ayudante general 1.8%. Trabajos que no expresan y demandan en un sentido directo y riguroso la aplicación de conocimientos disciplinarios pero hay un analogar propio que se elabora por parte de los jóvenes para trasladar las competencias y conocimientos que se desarrollan con el estudio de éstas para que cumplir con lo encomendado. Son trabajos que a la vez les permiten estudiar dado que la jornada laboral oscila entre las 5 a 12 horas, el tipo de contratación es temporal o eventual de acuerdo a la vacante.

En tanto la retribución económica, ésta oscila en un rango de los \$100.00 pesos a la semana hasta los \$4000.00 pesos mensuales, percepción económica que les posibilita subsanar o compensar sus gastos personales y escolares (*Vid.*, Anexo 1).

Esta situación nos permite comprender la dificultad que en ocasiones tienen los estudiantes para poder desempeñarse y aprovechar al cien por ciento sus estudios, ya que el tiempo que tienen para estudiar y realizar las tareas es reducido; además del tiempo de descanso que tienen para reponer energías y desempeñarse óptimamente. Una situación que los pone en desventaja entre aquellos que no trabajan y sólo se dedican a estudiar aunque éstos a diferencia de los que no trabajan tienen la ventaja de que están adquiriendo y poniendo en práctica sus competencias y conocimientos en actividades externas a la escuela, es decir, están en el proceso concreto de poner en práctica sus conocimientos teóricos, prácticos y técnicos.

Población escolar a la que podemos ubicar en un nivel socioeconómico bajo alto; condición que de forma independiente a ella manifiesta el predominio de la diferencia entre ellos, a la vez, que nos habla de las posibilidades, potencialidades y oportunidades que tienen o pueden crear éstos para cursar y concluir o no la preparatoria.

c) Proceso enseñanza-aprendizaje. La población estudiantil se caracteriza por la superación considerablemente del nivel de estudios concretados por sus padres; en el caso del padre el 4.5% no cuenta con algún estudio, 18.1% de ellos tiene la primaria incompleta, 20.9% cuenta con primaria completa; mientras que el 5.4% tiene la secundaria incompleta, el 26.3% concluyó la secundaria; algunos más, el 4.5% cuenta con estudios técnicos incompletos y el 2.7% los finalizó. En tanto a los que tienen estudios de bachillerato sólo el 2.7% de los padres cuenta con certificado; y, únicamente el 0.9% tiene estudios superiores truncos (Normal incompleta) (*Vid.*, Anexo 1).

En el caso del nivel educativo de la madre, el 9.0% de ellas no tienen ningún estudio, el 18.1% tiene la primaria incompleta, otras el 22.7% si se certificaron en este nivel, respecto a la educación secundaria el 11.8% la tiene trunca y tan sólo el 21.8% cuenta con su certificación. Mientras el 0.9% cuenta con estudios técnicos incompletos y sólo el 3.6% los terminó; finalmente únicamente el 0.9% cuenta con la Normal incompleta (Vid., Anexo 1). Esto nos permite comprender, por un lado, que el espectro de acceso, permanencia y trayectoria de los padres en relación al de sus hijos en el bachillerato ha cambiado no sólo en términos formativos (el apoyo sobre los conocimientos) sino también de "oportunidades". Aunado a ello hay que entender que las condiciones de cobertura y otros mecanismos como el de evaluación⁶¹, apoyos económicos se han vuelto un medio que un momento dado han facilitado la permanencia y la posibilidad de certificación derivando en las oportunidades para continuar con los estudios profesionales o acceder a un "mejor" trabajo.

Una situación que desde lo fractal representa que la formación preparatoria que adquieren los jóvenes se muestre en los distintas dimensiones sociales de las que son partícipes. No en vano, los estudiantes en su mayoría consideran que el bachillerato es una educación que permite "mejorar" sus condiciones sociales y económicas, puesto que pueden "estudiar y tener una buena carrera o un buen trabajo" (Vid., Anexo 8).

En este tenor los estudiantes viven día con día un proceso educativo que se inicia a las 2:00 pm y concluye hasta las 8:30 pm, un horario que puede variar en la hora de entrada de los grupos en razón de actividades prácticas (laboratorio de química o computo) según sea el caso.

Así, para el acceso a la institución dentro de la normatividad institucional los estudiantes deben acudir a ésta con el uniforme respectivo, una regla que tanto hombres como mujeres suelen complementar al portar alguna prenda ajena al

⁶¹ Tan sólo en el ciclo escolar 2011-2012 el número de bajas en el turno vespertino hasta el mes de julio del 2012 fue de 4 estudiantes. Aunque cabe señalar que no se puede decir lo mismo con respecto al índice de reprobación ya que oscila alrededor de los 60 estudiantes mismos que han reprobado de 1 hasta 4 o más materias en un semestre según corresponda el caso.

uniforme u objeto accesorio que los identifica y distingue: gorras, cadenas, dijes, chamarras, playeras, pulseras, anillos, aretes, uso de maquillaje "discreto" (Vid. Anexo 10).

Entrando en materia del proceso enseñanza-aprendizaje los grupos están conformados alrededor de 30 a 40 alumnos (grupos números) a los que iniciando el semestre se les asigna un orientador, un aula y se les hace entrega del horario y materias a cursar (Vid., Anexo 11). Por lo regular los grupos de primero y tercer año se encuentran en la parte central o explanada principal, cerca de la dirección y área de orientación, intuimos a que es debido a que están comenzando a conocer la normatividad institucional además de iniciar su proceso educativo en el bachillerato o porque están por finalizar y requieren de mayor vigilancia; en el caso de los grupos de segundo año su posición es distante están en la parte trasera y frontal a la dirección.

Dentro del aula los estudiantes tienen asignado un asiento de acuerdo a su número de lista un mecanismo que en la medida de lo posible busca mantener el orden y disciplina en el grupo pero cuando pueden los estudiantes que están distantes de sus amistades buscan la oportunidad para cambiarse y evanecer ésta, confluencia que muestra los subgrupos al interior del aula.

Son estudiantes que buscan los medios y estrategias para afrontar o romper la disciplina y el orden que se debe seguir para que el proceso de la enseñanza-aprendizaje de los contenidos disciplinarios se desarrolle; algunas de ellas es la posición corporal que en lo inmediato refleja su disponibilidad e interés por las clases; los gestos, señas, miradas, susurros, frases, burlas; aventar papelitos con recados, salirse de clases, participar o no participar, permanecer en silencio y en su lugar, realizar los ejercicios, platicar y trabajar a la vez, distraerse, expresar sus emociones (euforia, tristeza, alegría, enojo, simpatía, antipatía, apatía, desacuerdo, interés, desinterés, indiferencia) mediante abrazos, gritos, risas, llanto, ignorar al compañero o al docente, así como sus actitudes de gusto o disgusto entre sus compañeros o profesores sin importar cuál sea la reacción; comunicarse enviando mensajes por

celular, envió de videos o publicación de información en el *facebook*, correo electrónico o *chat*.

Estas acciones nos permite comprender la diversidad de actos que ponen en práctica los estudiantes para enfrentar su proceso educativo, también nos habla de cómo éste va adquiriendo un sentido para ellos. Un proceso que los coloca constantemente en un estado de crisis, entre lo normativo y su propio proceso formativo, pues entre otras cosas, por ejemplo, seguir reglas institucionales, por ejemplo, aunque hay un reglamento interno (*Vid.*, Anexo 9) en la institución y es de su conocimiento la prohibición e introducción de ciertos objetos, como celulares, usar audífonos en las clases para escuchar música o consumir alimentos en el aula, a éstos constantemente se les llama la atención por estas acciones, ya que suelen ser un distractor. Ante esta normativa ellos buscan la manera de realizar la o las acciones que les permitan sobrellevar lo instituido. En el mejor de los casos negocian con el docente, donde la permisibilidad y flexibilidad se da en tanto trabajen y demuestren su desempeño aun con los objetos, accesibilidad que no todos los profesores tienen.

En el desarrollo del proceso de la explicación y transmisión de conocimientos los estudiantes tienden a distraerse con facilidad y usualmente cuantas veces sea necesario el profesor en turno repite la explicación, así como implementa ejemplos para que las dudas se disipen a la par pone los ejercicio que permitan mostrar los aprendizajes y competencias a adquirir. Sin embargo, a pesar de que el docente les solicita que expresen las dudas o al cuestionarles si se ha comprendido el tema los estudiantes aunque tengan dudas escasamente la mencionan, ellos optan por acercarse de forma individual al profesor, recurren al compañero(a) para que les explique o hagan juntos la actividad a elaborar ó en su defecto esperan a que termine alguien y les pase el ejercicio.

Pero cuando han mecanizado los procedimientos respecto a la elaboración de algunas actividades escolares algunos de ellos inmediatamente reaccionan anticipándose a la actividad sin esperar a escuchar las instrucciones del profesor o

leer las indicaciones a seguir, lo que provoca que si el ejercicio presenta algún cambio éstos se equivoquen por su impaciencia y premura por acabar antes que los otros, un reaccionar que ya han aprendido.

Son clases donde desde el inicio los estudiantes no sólo reciben un trato de respeto y cortesía al preguntarles de manera general ¿cómo están?, si no que en éstas se busca dar una secuencia a lo que se ha visto, y continuidad a lo que se quedó pendiente dando un breve repaso del tema visto en la sesión anterior o en su caso si se está comenzando un tema nuevo dictarles o escribirles en el pizarrón las competencias a desarrollar y adquirir con el nuevo tema además de la evaluación por rúbrica que le corresponde. Un proceso que se ve acompañado por una introducción general del tema, las implicaciones temáticas y en lo sucesivo profundizar en los contenidos (*Vid.*, Anexo 13).

En su mayoría los profesores y profesoras les proporcionan los materias académicos de los temas y actividades a realizar (*Vid.*, Anexo 12) por lo regular éstos consisten en copias de lecturas, ejercicios a resolver, con la intención de que todos tengan a su alcance los materiales de trabajo y se evite que se atrasen por no llevarlos (cuestión económica) o encontrarlos. Aunque si la actividad lo amerita, por ejemplo, si realizan exposiciones los estudiantes llevan el material necesario que consideren ocuparán para su exposición y si el docente tiene planeado desarrollar alguna temática de forma más dinámica y elaborada pide con antelación los materiales.

En tanto a las tareas y actividades que usualmente se realizan son con el afán de que los estudiantes investiguen previamente y refuercen lo visto en clase y tengan la oportunidad de participar en ésta; se elaboran lecturas en voz alta, expresión de comentarios, participación en correspondencia al tema, participación según su investigación previa, resolución de cuestionarios, paráfrasis, resúmenes, seriaciones, dictado de conceptos o temas, elaboración de preguntas del tema por parte de los estudiantes, elaboración de ejemplos, relación de conceptos, asociación de contenidos, abordar conceptos y ejemplificarlos de acuerdo a como los entienden,

elaboración de trabajos en equipo (*Vid.*, Anexo 13), elaboración de proyectos de investigación en equipo, elaboración de exposiciones (*Vid.*, Anexo 14) en equipo e individuales, representaciones, presentación de películas y videos en los que critiquen y pregunten en razón de la temática que se está revisando, participación en proyectos organizados por la institución: las escoltas, ecología, salud del adolescente (*Vid.*, Anexo 15).

Actividades que implican su realización de forma individual, en equipo o grupal siendo estas últimas las que se les dificulte realizarlas debido a que no todos los integrantes muestran un desempeño y compromiso proporcional. Sin embargo, esto no interfiere para que éstos busquen interrelacionarse, den muestra de la próxemia que pueden establecer entre compañeros(as); el contacto corporal tocar el hombro, mano, brazo, cabello del compañero o compañera en el que intercambian algún gesto y puedan realizar la actividad (*Vid.*, Anexo 13, 14, 16, 18).

Comportamientos que desde una analogía de proporcionalidad propia son transferidos por los estudiantes hacia sus profesores(as), una figura jerárquica y de poder distinta a la figura y rol que tienen entre compañeros, conducta que en lo específico no corresponde con la forma en que se socializa entre pares pero les permite establecer los mínimos de socialización para establecer un vínculo intersubjetivo y de comunicación con los profesores y el personal de mayor jerarquía. Acción que es puesta en práctica con mayor frecuencia con aquellos docentes con los que se llevan bien o muestran simpatía y confianza; en razón de ello el saludo de mano, beso en mejilla o principalmente el gesto de simpatía, frase o acercamiento para platicar.

Una proporcionalidad propia que aplicada a la inversa es respondida por el profesor(as) al estrechar la mano, bromear, el saludo cordial y respetuoso, tomando distancia frente al estudiante, llamándoles la atención cuando flojean, acto que a la par analógicamente suscita un acercamiento entre los estudiantes y los docentes (*Vid.*, Anexo 15, 16, 23). Donde los límites de esta interacción están en evitar malas interpretaciones y confusiones entre los alumnos y los educadores, ya que en el

contexto escolar puede llegar a propiciar problemáticas extremas que se vinculan con el hostigamiento y acoso sexual o en su caso los profesores mantienen la distancia y límites entre sus alumnos remitiéndose únicamente a enseñar los contenidos y a mantener la disciplina.

Interacción profesor-alumno que en relación a ello aludimos al proceso de enseñanza-aprendizaje en menester de que se busca institucionalmente que en éste proceso los alumnos permanezcan dentro del salón, en su lugar y en silencio muestra de que están aprendiendo y el docente mantiene la disciplina y el orden en el grupo, por lo tanto está realizando su trabajo. Una actividad que pone a los estudiantes en un estado de crisis por mantener la disciplina y el orden dado que hay profesores cuya práctica les provoca temor dada la excesiva disciplina y condicionamiento-sanción (quitar puntos u otorgarlos), un proceso de aprendizaje que intuimos se traslada a la productividad y cumplimiento de las labores encomendadas en vez de la curiosidad e involucramiento que se genera por parte de los alumnos.

Situación de cumplimiento y desempeño que implica el tiempo que dedican los estudiantes a estudiar y los espacios en el que lo hacen; por ejemplo, la mayoría 88.1% de ellos estudia en casa aunque también una parte lo hacen en la biblioteca 0.9%, o en el transporte 0.9%, siendo que mínimamente un 1.8% de ellos lo hace en casa de algún amigo o compañero. Estudiantes que en promedio dedican menos de una hora a estudiar 53.6% pero que en contraste el 38.1% pasa de 1 a 5 horas estudiando independientemente de las horas de clase (*Vid.*, Anexo 1, 2).

Una actividad que desde la analogía de atribución nos permiten comprender el desempeño de los estudiantes en función del tiempo que invierten en su preparación y estudio, pues el 38.1% aprovecha su tiempo en estudiar; éstos mediante ello buscan evitar el riesgo de reprobación alguna materia o superar esta dificultad a través del estudio, procuran un mejor desempeño y participación, la producción de sus trabajos es más completa, que los que no dedican un tiempo considerable para sus estudios, hay una facilidad por comprender los contenidos debido a su estudio, tienen

un número mayor de probabilidad de acceder a una institución superior pública debido a su promedio; un primer analogado que a gradientes de acuerdo a cómo aprovechan los alumnos los tiempos de estudio y calidad ello les permitirá alejarse del riesgo de reprobación más de una o varias materias, de cumplir con tareas, participar y tener otras actitudes frente al aprendizaje de los contenidos disciplinarios (*Vid.*, Anexo 1, 2).

Situación que podemos ejemplificar con el gusto a la lectura (*Vid.*, Anexo 1), actividad que sólo el 27.2% de los estudiantes independientemente de las clases realiza. De ahí, que esto sea un dato que nos hable de por qué los alumnos presentan dificultades en materias en las que indispensablemente está implicada la lectura y escritura como son: *Comprensión Lectora I y II, Literatura I y II, Sociología, Historia, Lógica*, entre otras; debido al factor de desinterés y gusto por ella; elemento que influye en el desarrollo de competencias y habilidades (comprensión, análisis, síntesis, vocabularios, redacción, lenguaje). Dificultad que enfrentan haciendo uso de la información que encuentran en la red (ensayo, resúmenes, síntesis); la cual en el mejor de los casos les da nociones del contenido de las obras a leer o en su defecto el *copy page* es de utilidad para superarla o recurrir a la copia de pequeños apartados (*Vid.*, Anexo 16).

De hecho, son adolescentes que en todo momento están bajo la influencia de los medios de comunicación, del consumismo y del uso de las nuevas tecnologías. Población estudiantil que se ve limitada en tanto que no todos cuentan con las herramientas, ya que sólo el 48.1%, cuenta con computadora como herramienta de trabajo en casa, de éste total 35.4% tiene servicio de internet (*Vid.* Anexo 1), limitación que representa una dificultad para la práctica y manejo de la herramienta deficiencia que a la vez se conecta con la presentación de los trabajos escolares; con el desarrollo de ciertas habilidades. Limitación que algunos compensan con el uso de otra herramienta, como son las tecnologías móviles (el celular); ya que éste para el 57.2% de los estudiantes se ha convertido en la herramienta de apoyo en la elaboración de alguna tarea (uso de la cámara, video e internet), dado que ha

resultado ser práctica y útil por su disponibilidad dentro del aula. Herramientas que muestran como los estudiantes buscan las formas de subsanar sus limitantes y dificultades, lo que diversifica la forma en que aprenden y tienen contacto con la información.

Proceso de enseñanza-aprendizaje donde los estudiantes no están exentos tener contacto con problemáticas sociales y de salud como: drogas, la necesidad de una educación sexual y reproductiva, trastornos alimenticios (anorexia, bulimia, obesidad); tabaquismo, alcoholismo, violencia, vandalismo, delincuencia, embarazo a temprana edad, entre otras. Vicios y problemáticas que dentro de la escuela buscan que los alumnos tomen consciencia ante ellas (*Vid.*, Anexo 15).

Estas características personales, socioeconómicas, de enseñanza-aprendizaje muestran la diversidad de especificidades (cualidades, actitudes, intereses, valores, etcétera) y aspectos que poseen los estudiantes, las que hacen que todos y cada uno de los ellos sean distintos suscitando que el proceso educativo se diversifique dada éstas cualidades. Características y prácticas que han sido de utilidad para elaborar una lectura interpretativa analógica-barroca que me permitió reflexionar sobre una educación en la diversidad.

4.2. Analogizando la diversidad en las prácticas educativas

Hablar de la analogía implica reconocer la utilidad que ésta puede tener al momento de emprender el proceso de comprensión-explicación, no sólo por la riqueza y contribuciones que su misma etimología expresa, ya que es una palabra que en su composición implica: *ana ana* –reiteración o comparación– y *logos* razón, que se traduce como “[...] *proportio*, o proporción, que no refería a lo simple [...] sino a la proporcionalidad compleja que mantiene un equilibrio oscilante, diferencial y dinámico” (Alvarez, 2012, p. 121); sino además por su potencial para reconocer la variabilidad de la realidad interpretada, pues como indica Beuchot:

[El] concepto análogo no es simple; es por lo menos, doble. Es decir, de las cosas análogas hay por lo menos doble concepto en la mente, un perfecto y otro imperfecto. En realidad hay tantos conceptos perfectos cuantos analogados, y al análogo (o paradigma) le corresponde el imperfecto (porque es lo que es realizado por lo demás). La semejanza entre los análogos es proporcional, y lo mismo la diferencia entre ellos. Igualmente, la semejanza del análogo con los analogados es proporcional, y también su diferencia (2004, p. 18).

Dinamismo en las formas y contenidos de la analogía expresan una diversidad de posibilidades para la interpretación, ya que no:

[Cae...] en la univocidad ni en la equívocidad, encontrando en la analogía una puerta. La analogía es la proporción, la proporcionalidad, el equilibrio difícil en el que predomina la diversidad sobre lo semejante; o si se prefiere, es el intento de preservar la diferencia sin perder la capacidad de alcanzar en alguna medida lo semejante. La analogía es producto del asombro griego ante el misterio. Es lo que descubrieron los pitagóricos cuando se toparon con los números irracionales, para alcanzar la exactitud, sólo proporcional. Es lo que hizo Platón, al usar los mitos y parábolas. Encuentra un lugar privilegiado en Aristóteles, quien dice que "el ser se dice de muchas maneras" (Beuchot. *Apud.*, En: Constante, 2011, p. 22).

Riqueza interpretativa que por ser como es, de una u otra manera nos conduce por el camino de la comprensión para reiterar, reorganizar, jerarquizar, comparar, relacionar, atribuir, equilibrar, asemejar, representar; en fin según sea el caso para elaborar la comprensión-explicación de la realidad educativa en la diversidad. Un proceso interpretativo analógico que en el caso de este apartado y el siguiente se aplica para la interpretación del **plan de estudios**, eje de comprensión que sólo se interpreta desde la práctica evaluativa, si bien dentro de éste hay diversas dimensiones desde las cuales se podrán elaborar interpretaciones; es decir, se puede aplicar a todo lo involucrado en una propuesta curricular.

a. La **analogía de atribución** para reflexionar sobre las prácticas evaluativas (*Vid.*, Anexo 9), y que en la preparatoria consiste en dar seguimiento conforme a lo planteado en los lineamientos para el desarrollo del *Modelo Educativo de Transformación Académica* (META), donde la evaluación del aprendizaje:

[De acuerdo con el reglamento interno de la institución, implica varios artículos, en los que se indica:...] Artículo 29, es un procedimiento sistemático que permite tanto al docente como al estudiante, valorar el logro de competencias conforme al Modelo Educativo de Transformación Académica. Artículo 30.- El personal docente evaluará al

estudiante de conformidad con el Modelo educativo de Transformación Académica. Artículo 31.- La evaluación continua comprenderá el registro de dos calificaciones parciales durante el semestre, en las fechas que marque el calendario escolar oficial. La calificación será el resultado de promediar las evaluaciones parciales y se registrará en números enteros. Artículo 32.- El registro de la calificación y el promedio final de la UAC es de 5 a 10 puntos [...] (Poder Ejecutivo del Estado/SE, 2009, pp. 6-7).

Proceso donde los criterios de aproximación evaluativa que se expresan en las calificaciones se guían de acuerdo como se presentan en el cuadro 7:

CUADRO 7

PROMEDIO	DEBE REGISTRARSE	INTERPRETACIÓN
De 9.5 a 10	10	Excelente
De 8.5 a 9.4	9	Muy Bien
De 7.5 a 8.4	8	Bien
De 6.5 a 7.4	7	Regular
De 6.0 a 6.4	6	Suficiente
De 0.0 a 5.9	5	No Suficiente

(Poder Ejecutivo del Estado/SE, 2009, p. 7).

En este sentido la evaluación, como práctica de valoración educativa, ha de reflejar las competencias de los educandos. Por ello al tener que tomar los docentes como referencia de su evaluación una escala estimativa para asignar la calificación numérica, tendrían que aplicar una acción valorativa justa y prudencial, que va de lo más a lo menos, en función del desempeño de los estudiantes en el trabajo comprendido en cada una de las asignaturas; ya que no es posible otorgarles la misma calificación a todos, pues no es lo mismo darle 200 firmas a un trabajo que cuenta con los requisitos establecidos que aquel que no los tiene o que no se entregó en tiempo y forma, así como tampoco es lo mismo asignarle el puntaje y firma a una rúbrica completa desarrollada en tiempo y forma que a una rúbrica incompleta y entregada a destiempo; ya que el esfuerzo, responsabilidad y competencias no toma el mismo valor y significado en los estudiante.

Por ello, toda evaluación requiere de un proceso de reflexión atributiva y proporcional en la que se le de lo que corresponde a cada quien de manera justa y sin privilegios. Una manera de ejemplificar lo antes indicado es lo acontecido con los estudiantes del grupo 2-2 de la EPOEM No. 110, pues durante una de las sesiones observadas pude ver que el docente facilitó a cada uno de los alumnos el libro de la Tragedia de Sófocles *Edipo Rey*, un texto literario que cada uno tiene que leer para que 10 minutos antes con sus propias palabras realice el reporte de lectura, el cual menciona el profesor es la trama del texto y al final de clase se colocara el sello y firma que se registrara en la rúbrica.

Ante ello los alumnos comienzan a leer; algunos en voz baja, otros leen y a la vez platican, algunos hacen la lectura y escuchan música con audífonos, mientras otros se concentran leyendo detenidamente. Parece que la lectura es aburrida ya que algunos de ellos comienzan a bostezar y a cual más tiene la mano recargada en la mejilla o se recuesta sobre su hombro de igual manera comienzan a exhalar aire a acomodarse en su lugar y vuelven a tomar la posición cómoda continuando la actividad.

Al final de la sesión los alumnos entregan el reporte copiando algunas líneas textuales tomadas del texto conforme avanzan la lectura, otros redactan lo que han entendido. A los primeros que terminan el profesor revisa el reporte e indica bien coloca la firma y sello correspondiente a los demás dada la premura de tiempo los evalúa poniendo sellos y firmas a todos por igual (Vid., Anexo 16).

Proceso de evaluación indiscriminado que iguala el desempeño de los estudiantes dado que no da a cada alumno lo que le corresponde ni atributiva ni proporcionalmente cancelando el sentido de compromiso en ellos, desvaneciendo la responsabilidad y el merito que da sentido al ¿para qué? hacer las cosas y hasta en un momento dado el sentido de para qué cursan la preparatoria.

De ahí, que uno de los docentes MV1 me mencionó: *que siente que los estudiantes toman como un juego la rúbrica (evaluación, autoevaluación, coevaluación) pues si el profesor va a poner 5, 0, 4 en las actividades, pues yo alumno hago lo que tenga que hacer poniéndome 10 para no bajar esa calificación, ellos no la toman al cien por ciento real* (2013, min 5:03-5:05). Condición de injusticia atributiva que fomenta por un lado actitudes de inconformidad debido a esta indistinción que demerita el esfuerzo y desempeño de los estudiante; y por otro lado, la disposición e interés que se tengan por el aprendizaje se atenúa, ya que, se refuerzan actitudes etéreas y de confianza que en el proceso de aprendizaje poco o nada ayudan a reconocer el avance o las dificultades respecto a la adquisición de las competencias propuestas. De manera que se refleja la desvalorización sobre lo que han hecho, no realizaron y han superado los estudiantes.

Lo mismo sucede con la **evaluación parcial** donde el profesor institucionalmente no puede reprobado o tener a más de la mitad del grupo reprobado, ya que es cuestionado. Ante esto, la calificación mínima a asignar es 5 y conlleva a que los alumnos sin esforzarse cuenten con un puntaje a su favor mismo que al promediarse con una calificación regular les permite acreditar la materia sin tanto trabajo. De ahí, que este proceso de evaluación produce acciones perniciosas ya que como indica el profesor MV1: *Yo tengo que poner una calificación mayor porque si el profesor o directivo me evalúa es para que se medie la situación no hemos aprendido a ser honestos en este gran aspecto* (2013, min 5:10-6:11).

Evaluación que si bien evita la reprobación determinante de la asignatura asimismo de manera general reduce o evita el abandono escolar por esta razón, asegura través de ésta la posibilidad de la certificación y también permite la conservación del trabajo del docente a la vez que coloca a éste en el dilema de hacer lo justo. Mecanismo nocivo que en sí mismo reduce las posibilidades de automejora académica y desvanece la utilidad del aprendizaje, es decir, a corto plazo tiene efectos en la formación y comportamiento de los estudiante en la

escuela; a mediano plazo en la posibilidad de que éstos se consideren o no competentes para concursar por algún lugar en alguna institución de educación superior pública principalmente UNAM, IPN y UAM o para ocupar una vacante laboral; mientras a largo plazo posibilita enfrentar una formación superior o en el desempeño y calidad productiva en el ámbito laboral.

Cancelación del cumplimiento y la responsabilidad que fungen como el primer analogado en la evaluación escolar en *pro* de una acción de conservación y certificación. Por ello la evaluación como práctica estimativa para la acreditación necesariamente debe atender esta justicia atributiva y proporcional teniendo en cuenta las condiciones de calidad y las circunstancias en que se da lugar a la adquisición de los niveles de competencia que los estudiantes tienen que desarrollar y adquirir. De manera que la educación en la diversidad ha de dar a cada quien lo que les corresponda el reconocimiento al merito y aprovechamiento que con esfuerzo han logrado.

Aplicada esta ***analogía de atribución*** a la **evaluación** es también de utilidad para reconocer a al **buen profesor de un mal docente**. Siendo el compromiso y la responsabilidad las que determinen el desempeño de su rol docente, labor que en la medida en que sus cualidades de carácter ético-moral, académico (conocimientos), profesional (metodologías, didáctica, procedimientos y competencias) y social (formas de relacionar y comunicarse con los alumnos y colegas) contribuyen con el desarrollo integral de los estudiantes representan el indicador para los estudiantes y las autoridades lo consideren un buen o mal docente.

Así, el buen profesor como primer analogado es aquel ícono que se puede tener como ejemplo, cuya práctica educativa promueve que los estudiantes adquieran las competencias, conocimientos, actitudes, valores; procura el desarrollo integral de éstos; su rol no sólo se limita a la transmisión de contenidos sino también responde y atiende a las inquietudes e intereses de la diversidad de los

estudiantes que integran el grupo, los interpreta y establece una relación dialógica con ellos, fomenta hábitos de aprendizaje, valores ético-morales, motiva y reconoce los logros de los alumnos y los propios así como sus dificultades y limitaciones en su práctica, es decir, reflexiona sobre su *praxis*.

Aquel que despierta la sed por aprender en los estudiantes, construye y genera los espacios y situaciones didácticas que contribuyen en la generación de las competencias, implementa herramientas y tecnologías educativas a favor del desarrollo educativo, posee un rol de gestor y mediador, agente que mantiene el control, orden y disciplina en grupo, figura de autoridad, se capacita, se actualiza, trabajan equipo y en razón de estas cualidades cultiva su propia condición humana (*Vid.*, Anexo 3); mismas que están en razón del desarrollo del programa educativo META. Condiciones y características que determinan a los analogados secundarios que están en función de este primer analogado. En este tenor el profesor cuyo desempeño no refleja el compromiso y responsabilidad de su función educativa tiende a estar en un círculo vicio donde crea y recrea simulaciones entre la enseñanza y el aprendizaje, es decir, los estudiantes hacen como que aprenden y los profesores como que enseñan; círculo que pervierte el rol educativo.

Así, en la preparatoria los profesores se enfrentan a esta evaluación donde para los alumnos la simpatía y flexibilidad que éstos puedan tener con ellos es sinónimo de un buen docente sin importar que aprendan o no; acción que diluye el compromiso y función educativa que pueden tener; o al contrario aquel docente que mantiene una relación unidireccional con el grupo, controlado, en silencio, atento sin que se aparten de su pupitre trabajando, que mantiene la disciplina e impone su autoridad y poder no importando que se esto sea de manera excesiva produciendo temor en los estudiantes por las sanciones que puede implicar el incumplimiento y su comportamiento inadecuado, es un buen profesor que cumple con su función aunque esto no garantice el aprendizaje en ellos pero los mantiene ocupados.

Condición que atributivamente implica que los profesores tengan presente el sentido del por qué y para qué están ahí desempeñándose como tal. Conocimiento que de una u otra forma lleva a concebir quién está a cargo de la enseñanza; a pensar sobre lo que hacen y no hacen con el grupo cuando está ejerciendo su labor educativa; a darle el valor y reconocimiento a su quehacer por su empeño como manifestación del compromiso y responsabilidad que ha adquirido. Condiciones que derivan en darle y retribuirle educativa y socialmente el reconocimiento de su labor educativa.

Condición atributiva y proporcional que también se puede aplicar en relación **al buen alumno y al que no lo es**, ya que al igual el cumplimiento tiene que ver con el compromiso y responsabilidad que tienen los jóvenes al asumir su rol como estudiante y dar le a cada uno lo que le corresponde por su desempeño. Un reconocimiento que se puede ejemplificar cuando en cada evaluación parcial a los jóvenes que han cumplido con lo requerido y tienen un desempeño sobresaliente sus nombres y su promedio son colocados en el cuadro de honor; justicia distributiva jerarquizada que reconoce el merito, esfuerzo, desempeño, compromiso y responsabilidad.

Así, el cumplimiento va mas allá de la simpatía o de lo bien que nos pueda caer, de su buen comportamiento en clase para concebirlo como un buen alumno. Acción que permite la reflexión en los propios estudiantes del por qué y para qué hacen lo que hacen y dan de sobra respecto a su propia formación para alcanzar sus metas. Por lo que sin merito, la responsabilidad se desvanece queda cancelada, el sentido y significado del cumplimiento y responsabilidad de sus actos poco interesa ya que si trabaja o no trabaja tiene la misma valoración de alumno, la equivocidad que se puede dar en esta concepción del buen alumno.

Por ello los docentes y los propios jóvenes deben tener presente que el reconocimiento del desempeño adviene el cumplimiento de lo requerido, sin

perder de vista las actitudes, comportamientos y competencias que representan esta valoración.

De igual forma esta función atributiva también se puede aplicar a la **evaluación individual y en equipo**. Ya que el cumplimiento de las actividades en equipo deben responder y contar con los requerimientos establecidos los cuales aunque se realicen de manera grupal este ha de reflejar el nivel de involucramiento, integración y cooperación del esfuerzo y desempeño de cada uno de los integrantes para efectuar el trabajo, unidad que en suma produce un producto que reconoce y valora lo que cada uno da de sí (*Vid. Anexo 2*).

Práctica de evaluación a la que también aplicando la **analogía de proporcionalidad propia** nos permite reflexionar sobre las implicaciones de los resultados de la evaluación la cual se expresa numéricamente: la **calificación**, que en suma se convierte en el pase para la certificación o en la reprobación.

La calificación como una representación numérica simbólica habla de cómo es el desempeño, competencias y desarrollo formativo de los estudiantes de forma concreta un 10, un 9 o un 6 o 5 dentro de la escuela indica al bueno, regular o estudiante de bajo o buen rendimiento que como tal implica un esfuerzo para acreditar la materia y lo mismo sucede con aquellos que ya trabajan los cuales tienen que desempeñar determinadas actividades en un horario estipulado con la debida calidad para recibir un salario. Correspondencia proporcional que suscita en los estudiantes la consideración de lo que es el desempeño escolar y el desempeño laboral.

Así mismo de manera general la evaluación reflejada en la acreditación y ésta como vía para la obtención de una certificación, muestra que los estudiantes de preparatoria que se certifican cuentan con la formación teórica, practica y técnica para desempeñarse productivamente en el ámbito laboral a la vez que tienen la misma formación en competencias que otros estudiantes de otras preparatorias de

contextos diferentes y modalidades de bachillerato así como éstos tienen las competencias para postulase por un lugar en alguna institución de educación superior (*Vid.*, Anexo 2, 7,8).

Una certificación que funge como un medio inicial para acceder a los estudios superiores , que en el peor de los casos cuando los alumnos no obtuvieron un lugar instantáneamente se convierten en los agentes que pueden impulsar el sector productivo económico lo que simbólicamente torna a la preparatoria como un espacio educativo propedéutico general como un espacio de formación técnica.

Así mismo, la evaluación desde esta analogía, permite practicar una ***evaluación analógica proporcional***; ya que implica considerar no sólo los aprendizajes de los contenidos de las distintas disciplinas que se imparten sino también se contemplan las condiciones contextuales, los intereses e inquietudes de los alumnos, es decir, intereses e inquietudes que de alguna u otra forma aunque no son propios del *plan de estudios* se transfieren analógicamente por los estudiantes. Transferencia que nos da cuenta de aspectos individuales, la condición humana que a nivel local se está formando y proyectando fractalmente a nivel estatal y nacional.

Evaluación que evita caer en el univocismo que contempla al examen como único instrumento que da cuenta de los aprendizajes de los estudiante: por ejemplo, el ENLACE (*Vid.*, Anexo 19), que da cuenta de las competencias lectoras, de matemáticas en los estudiantes de tercer año o sexto semestre y que para ellos es solo una actividad más a realizar; y al equivocismo que permite contemplar y admitir cualquier actividad ocurrente para evaluar a los alumnos por parte de los profesores. Así, aunque los estudiantes son evaluados con rubricas, examen, entrega de actividades en el trayecto del semestre, en este proceso de *evaluación analógico-proporcional* se hace posible que la práctica y evaluación educativa tengan un sentido y significado en los estudiantes tanto en su vida escolar, personal, laboral y *a priori* profesional.

Proporcionalidad que en un contexto de educación en la diversidad va formando los criterios y juicios prudentiales tanto en los profesores como en los alumnos, en términos de que el docente al momento de evaluar tenga presente que los alumnos tiene diferentes estrategias, estilos de aprendizaje, formas distintas para aprender los diferentes contenidos de las asignaturas esto hace que aquellos que estudian y a la vez están haciendo otras actividades como escuchar música y platicar no quiere decir que no aprendan respecto aquellos compañeros que se enfocan únicamente a realizar ésta actividad, ya que pueden hacerlo igual o mejor que ellos.

Algo que concretamente se puede ejemplifica con lo observado en especial en la clase de Antropología donde la profesora explica el tema de los Modos de Producción a la vez que cuestiona a los estudiantes respecto a este tema formulando preguntas sobre las condiciones actuales que están viviendo y como en el caso de capitalismo y la economía repercuten en su formación y en la misma formulación de la educación cuestionamientos que propician la participación y la reflexión en los jóvenes.

Mientras algunos alumnos toman notas presurosas otros más permanecen escuchando, otros con audífonos en oídos y platicando mientras transcurre la clase. Cuando se deja la actividad a realizar, un cuestionario de 10 preguntas al no tener libro en mano y solo las tareas previas elaboradas la contestación del cuestionario fue rápida por parte de cada uno de los estudiantes pero además éstos poco se remitían consultar sus apuntes. En la evaluación la profesora revisó detenidamente las respuestas los errores fueron mínimos de confusión, completar y ampliar la idea, en su mayoría el grupo realizó la actividad adecuadamente (Vid., Anexo 18).

Proceso de aprendizaje que lleva a comprender como los comportamientos que pareciesen dispersar la atención de los estudiantes a la vez fomentan el desarrollo de otras competencias que no interfieren con las propuestas en la asignatura.

Un equilibrar procedimental y cognitivo que en una educación en la diversidad se tendría que comprender que todos los estudiantes tienen formas particulares de pensar, aprender y elaborar las actividades escolares.

b. **El ejercicio y aprendizaje de valores**, competencias fundamentales para la convivencia y el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje. Por ello las relaciones intersubjetivas y la práctica de los valores permiten que reflexionemos sobre éstas, ya que en su ejercicio desde una aplicación de la **analógica proporcionalidad** si tomamos el respeto para la convivencia es un valor que en cualquier lugar y circunstancia se busca practicar ante todos y ante todo lo que rodea a los estudiantes.

Por ello al referirnos al respeto que se le debe a la figura docente en comparación a la del alumno proporcionalmente merecen darse el mismo ya que tanto el docente como el alumno aunque están en un lugar diferente (situación, cualidad) su condición humana es la misma. En este sentido los docentes del bachillerato establecen desde un inicio los límites de la relación entre profesor-alumno evitando que de alguna manera sus acciones, palabras, gestos, el trato que tengan hacia los estudiantes, la forma de motivación evite el contacto físico con el alumno para que esto no sea proclive a faltarle el respeto, ya que la intención de éste puede ser buena pero puede ser mal interpretada o viceversa una apreciación que en el peor de los casos le genera acusaciones de acoso, abuso de autoridad y hasta sexual, agresión.

De hecho desde que entran al salón se remiten a enseñar los contenidos de las disciplinas lo que ha provocado que la comunicación que tenga sea limitada y dividida por una línea imaginaria que restringe la relación bidireccional entre estos

dos agentes (*Vid.*, Anexo 21), pero a la vez se busca mantener el respeto común. Respeto que reconoce propiamente la condición y situación del otro y que busca reciprocidad. Proporcionalidad que entonces debería ser la misma que se practique entre los pares, ya que tienen el mismo rol y están en la misma condición entre ellos.

Sin embargo, éste se da en tanto cualidad ya que si se trata de aquel que piensa de manera semejante a la propia y cuya apariencia es semejante el respeto es mutuo, no pierde su función de evitar hacerle daño u ofender física, psíquica, afectiva al otro pero cuando éste no está en relación a las cualidades propias los estudiantes tienden a transgredir al otro, falta de respeto que motiva al conflicto entre éstos, circunstancia que puede llegar al extremo de la violencia y agresión verbal y física.

Algo que están viviendo y fungen como operarios los estudiantes de preparatoria pues más que hablar de vivir un proceso educativo se sobrevive a éste. Si bien, los estudiantes en ocasiones por el simple hecho de opinar suelen ser sujetos a burlas, también si no hablan, si los comentarios son contrarios beneficiando sólo a algunos las burlas y reclamos no se hacen esperar; cuando los alumnos se equivocan, cuando entre sí se dirigen con groserías que en un momento dado no son admisibles por el otro y éstas se vuelven ofensas, cuando toman las pertenencias del otro sin autorización.

De ahí, esta problemática del acoso escolar (*bullying* en Inglés) en el ámbito escolar donde no hay un reconocimiento de la diferencia entre los estudiantes ni de las diferencias sociales. Donde la falta del respeto incide en su reiteración. En razón de ello, el reconocimiento de la diferencia puede darse en la consideración y representación de las cualidades y virtudes que hablan de la condición humana, un equivocismo moderado que está sujeto a no trasgredir ésta ya que no puede ser de una sola forma, tener una única apariencia pues es equivocada.

Por ello, la apropiación y práctica de los valores en lo individual y colectivo en las relaciones sociales con el otro u otros en el contexto escolar involucra ver esta condición humana desde la **proporcionalidad impropia o metafórica**, aquel equivocismo simbólico en el que lo ético y moral se practican en sí mismo y con los demás una igualdad desde la diferencia de la condición humana como la: nacionalidad, la condición física, el físico, lo intelectual, lo estético, la cultura, la nacionalidad, las creencias, la ropa, el cabello, la forma de peinarse, maquillarse, la forma de expresarse en fin todo aquello que nos hace diversos y diferentes no es aquel factor determinante que infiere para poder convivir con los demás difuminando la diferencia al contrario la reconoce en su implicación simbólicamente, llevando que los valores busquen ese bienestar común evitando el acoso, abuso, agresión y violencia en las relaciones interpersonales entre escolares.

Condición impropia en la que los valores se mueven y se posicionan como a aquellos mínimos que nos permiten crear puntos de conmensurabilidad entre lo concreto y simbólico que puede ser reconocido en la condición humana. Pero además lleva a reconocer que los valores en la preparatoria y en cualquier nivel escolarizado no sean vistos como contenidos aislados y apartados de la realidad que se tienen que aprender intelectual y mecánicamente, al contrario la educación en la diversidad desde esta analogía lleva no a la sobrevivencia ante lo diferente sino a aprender a vivir en la diversidad más allá de lo normativamente oficializado e institucionalizado.

Eje de comprensión *plan de estudios* que en la aplicación de la **analogía de proporcionalidad propia** en las **materias** nos lleva a reflexionar sobre los conocimientos que se adquieren de éstas. En tanto que éstas se orientan a desarrollar los campos disciplinarios: *Comunicación y Lenguaje* (47 hrs.), *Matemáticas y Razonamiento Complejo* (51 hrs.), *Ciencias Sociales y Humanidades* (50 hrs.), *Ciencias Naturales y Experimentales* (51 hrs.), y

Componentes Cognitivos y Habilidades del Pensamiento (23 hrs.)⁶², propuestos de acuerdo a la estructura reticular académica del Bachillerato General⁶³ los cuales tienen la intención del desarrollo de las competencias: 1) *Competencias Genéricas*, 2) *Competencias Disciplinarias Básicas organizadas en campos disciplinares* a) *Competencias disciplinares extendidas* y b) *Competencias profesionales*; que en su conjunto conducen al desarrollo y formación integral de los jóvenes respecto a: *saber, saber hacer y saber, ser o estar*.

Así, en cada semestre al estar constituido por determinadas materias que en el trayecto formativo tienen una secuencia y correlación explícita o implícita con otras materias del mismo y otros semestres es una distribución que busca mantener el desarrollo de aquellos saberes y competencias que reflejen el desempeño y aprovechamiento de los estudiantes. Organización que por niveles busca alcanzar la finalidad del sujeto integral competente (en lo social, personal y "profesional"). Lo que implica que el acto de la transversalidad, secuencia y relación entre las materias se constituyan en una unidad formativa fuente de conocimientos y por lo tanto de competencias.

Ello involucra que la formación resultado del aprendizaje de las diferentes materias desde una proporcionalidad propia se expresen de diferente forma fuera del contexto escolar, aunque este no corresponda en su totalidad. Si bien los conocimientos, competencias, actitudes y valores aprendidos en las materias lleva al desenvolvimiento práctico en las actividades, a la solución o proposición de alternativas para atender las problemáticas que se les puedan presentar a los estudiantes en los distintos contextos en los que interactúan y participan, su ejercicio ético y moral como condición sustantiva ha de propiciar el bienestar común en sí mismo y con los otros para un bien común. De ahí, su sentido pedagógico, ya que es para responder a los requerimientos y necesidades de una sociedad diversa.

⁶² Cabe señalar que la carga académica de cada uno de los semestres cumple un total de 37 hrs. que al término de la educación preparatoria se traduce en 222 hrs. "dedicadas" a la formación.

⁶³ Vid., *Infra* capítulo 1 cuadro 5.

Formación que los estudiantes trasladan propiamente a los distintos contextos sociales no escolares, pues la formación que han recibido les dota de las competencias y conocimientos que pueden ser transferidos para actuar y responder en el hogar y fuera de éste. En el ámbito laboral en el que prontamente incursionaran su desempeño estará en función del sector productivo que elijan. En caso de los que elijan realizar estudios superiores su desenvolvimiento se vinculara de acuerdo al área del conocimiento seleccionada: Ciencias Naturales, Ciencias Sociales y Humanidades (*Vid.*, Anexos 2).

Los mismo sucede en el contexto social en este caso los estudiantes de preparatoria no son ajenos de vivir o tener contacto con problemáticas sociales como: *bullyin*, violencia familiar, anorexia, vandalismo, delincuencia, acceso a la educación superior, desempleo, a la desigualdad social, a la deficiencias económicas (*Vid.*, Anexo 1), en fin problemáticas sociales que requieren que su actuar se oriente a mejorar su calidad de vida y el bienestar social. Esto lleva a que las competencias adquiridas en el entorno escolar no se den de forma estática, por lo tanto los adolescente competentes mantienen la apertura formativa y aplicativa de lo que saben y puede posteriormente aprender y mejorar, que a decir verdad muestra su condición de **fractalidad** respecto a las distintas formas irregulares en las que pueden aplicar sus saberes a la vez que van formándose (*Vid.*, Anexo 2).

Lo que muestra cómo los alumnos de bachillerato al no practicar en los distintos contextos las competencias, conocimientos (teórico, prácticos, técnicos) valores, actitudes adquiridas en las diferentes materias no quiere decir que no las tenga o no las haya aprendido sino que proporcionalmente y situacionalmente las aplica. (*Vid.*, Anexo 3). Lo que en cierto modo puede llegar a ser una educación que atienda la diversidad (*Vid.*, Anexo 3); pues contribuye a que los estudiantes cuenten con las herramientas y recursos que dadas las circunstancias y requerimientos del contexto local, estatal, nacional es como lo empleara. En un

sentido más amplio serán adolescentes que en cualquier contexto nacional e internacional se desempeñen competentemente, ya que éstos representan actualmente el impulso y crecimiento de una nación (Vid., Anexo 3).

Por otro lado las materias del plan de estudio para lograr su finalidad formativa implican del desarrollo de prácticas y metodologías que a nivel curricular ya están establecidas, sin embargo, si bien el *currículum* como instrumento regulador y proyectivo de intereses y valores sociales, culturales y educativas refleja una realidad que puede o no coincidir con la realidad educativa del contexto de los jóvenes de la preparatoria No. 110. En este sentido los docentes de acuerdo a lo planteado en el plan y programas de estudios se enfrentan a tener que desarrollar ciertas prácticas académicas que en ocasiones los pone en situaciones dilemáticas para que en este caso la materia que tengan a su cargo cumpla con su cometido.

Situación que se puede ejemplificar con una de las observaciones dentro del salón de clase del grupo 3-3 *donde la profesora comienzo a impartir su clase dicto los conceptos de la temática a ver ecología sin embargo en un paréntesis de la clase informa sobre otras actividades relacionadas a nivel escuela en las que tiene que participar el grupo propuso a la vez el que éste se ponga de acuerdo para dar conferencias a los grupos de primer y segundo semestre sobre temáticas de obesidad menciono que esto implica que elaboren distintos materiales para su difusión informativa y dada la premura de la realización de éste y otros proyectos amerita que indiquen como se pondrán de acuerdo el grupo para desarrollarla a su vez la profesora informa hay otros proyectos que a nivel institucional se están realizando así mismo pregunto cómo es su participación en ellos.*

Respecto a los tiempos de organización y elaboración de las conferencias menciona que está cediendo tiempo de las clases de la materia para efectuar esta actividad y la están contemplando otros profesores de las otras materias con las

que se relaciona su materia por lo que también ellos la monitorearán (Vid., Anexo 15).

Ejemplo que es de utilidad para comprender como los contenidos a desarrollar en las distintas materias conllevan determinadas prácticas educativas para su enseñanza y producir el aprendizaje, sin embargo, ante esta operatividad se dejan fuera otras prácticas y procesos educativos que bien fueran sido admitidos para su aprendizaje y atender los intereses educativos de los alumnos. Situación que se da en la mayoría de las clases, ya que a pesar de que los contenidos son planteados considerando la realidad próxima de los estudiantes estos frecuentemente se muestran de la misma forma: cuestionarios, dictados, reportes, relaciones, resúmenes (Vid., 15, 16, 17) que en si ayudan en el desarrollo de habilidades intelectivas pero dejan afuera otras actividades y formas para abordar los temas como, por ejemplo, los estudiantes suelen recurrir al chat, a los blog, las parodias cuando abordan temas que son de su interés y que también generan en ellos conocimientos y aprendizajes.

Analogía de proporcionalidad impropia que muestra como ante la realidad concreta de lo establecido hay otras formas que permiten que los estudiantes se acerquen al conocimiento. Así, la educación en el diversidad busca la diversificación de los procesos y prácticas educativas que no son contempladas propiamente en los contenidos de las materias los cuales también permiten el aprendizaje de éstas lo que muchas veces causa asombro a los maestros de cómo los estudiantes aprenden los contenidos de las materias o cómo los maestros llevan a cabo práctica docente de forma diferente, algo que en una plática informal comenta uno de los docentes de la preparatoria.

El profesor MV3 en una plática informal comentó que: *Yo he sido centro de crítica por parte de mis compañeros porque a mi gusta enseñar viendo que mis alumnos disfrutan como aprenden, pues yo trato que mediante el juego su aprendizaje sea lúdico divertido pero que tenga sentido, que mi materia tenga un significado para*

ellos, a mí no me gusta que aprendan teniéndome miedo o tener el control del grupo bajo la amenaza de que los voy a reprobar o por bajarles puntos, hay que enseñarles que si están en la escuela es porque es para su beneficio no para el nuestro. A veces me dicen mis colegas que estoy loco pero a no me interesa mientras yo vea que los chavos aprenden me doy por servido es mas cuando veo que algo me interesa un juego al que puedo aplicar en el salón se relaciona con el tema que vamos a ver lo pongo en práctica y ellos lo ven fuera de lo normal que les causa el interés y participan, tu si vas a una de mis clases te das cuenta que yo no les estoy constantemente diciendo que guarden silencio, o que estén parados o se salgan del salón y que no trabajen ellos saben que tienen que trabajar (Vid., Anexo 22).

Analogar metafórico de la educación que muestra el valor que pueden tomar otras prácticas educativas que buscan reconocer las necesidades que propiamente los estudiantes no expresan y que el sentido y significado que pueden tener está en función del contexto en el que se dan. Proporcionalidad que mantiene el vínculo de lo individual y colectivo, de lo establecido y lo que se ha de aprender en las materias que se imparten en la preparatoria entre aquello que no está contemplado en éstas y que hay que aprender, ya que en una educación en la diversidad los intereses e inquietudes de los estudiantes son diversos.

Acto hermenéutico analógico sobre las prácticas escolares que muestran alternativas para comprender, respetar y privilegiar la diferencia de la condición humana en el proceso educativo, por sobre la homogeneidad de nuestros sistemas educativos. Un acto analógico en el que se establece el diálogo y deja abierto el proceso de mutua textualidad interpretativa entre docentes y estudiantes, pues la educación en sí misma implica una función hermenéutica, condición que permite reconocer y responder a la diferencia, es decir, a una educación en la diversidad.

4.3. Barroquización de la diversidad en las prácticas escolares

La hermenéutica barroca es un enfoque que en un tiempo como propone Beuchot implicó el pensamiento analógico, tierra fértil para la analogía y reino de la metáfora, sobre todo en el proceso de mestizaje que caracterizó a Latinoamérica, ya que el barroco se dio entre el sentido literal y el sentido simbólico (Alvarez, En: Arriarán y Hernández, 2006, p. 49). De ahí, que Arriarán platee que este *ethos*, no se limita a su expresión artística, sino que va más allá colocándose en el contexto de las prácticas sociales e individuales. Una onto-axiología filosófica que se caracteriza por ser perturbadora, inquietante, trágica, escéptica, pues no tiene la intención de armonizar ni conciliar desde la racionalidad empírica, sino a partir de criterios que permitan la transformación social cultural (En: Arriarán y Hernández, 2006, pp. 28-30).

Por tanto, a través del eje de comprensión **plan de estudios** se busca reflexionar a partir de las categorías de **alegoría, fractal y crisis**. Un quehacer interpretativo que me llevó a reconocer aspectos no reconocidos o sin importancia a la hora de proponer y realizar las prácticas escolares que se implican en éste. Es decir, se busca profundizar en la comprensión de los agentes involucrados en el proceso educativo generan formas y acciones que a veces son poco percibidas, pero que ópticamente inciden en ellos en su vida y en los procesos seguidos para su formación a través de la educación institucionalizada.

a. Como se ha indicado anteriormente la **evaluación** es una práctica inmersa en el proceso de enseñanza-aprendizaje de manera que lo **fractal** me permitió reconocer el sentido y significado que toman los aprendizajes y competencias adquiridas en los estudiantes, ya que éstos conocimientos y habilidades se repiten a diferentes escalas pero manteniendo un mínimo de unidad, el todo que se expresa de manera exponencial, condición de irregularidad que da muestra de cómo el proceso educativo busca impartir una enseñanza que no niega la diversidad de los estudiantes posibilitando la conmensurabilidad de los intereses

personales y los colectivos, muestra de ello es de lo que pude percatarme en una de las sesiones observadas de lo que viven los estudiantes al aprender el derecho positivo mexicano. Una clase que inicio con el llenado de un cheque, las implicaciones de los errores y alteraciones legales que se pueden tener si éste proceso no se realiza adecuadamente; los saldos a favor y en contra; el endoso y cambio; el llenado al portador; las diferencias entre una letra de cambio y un pagare; los intereses a favor y en contra.

Actividad que parecía de matemáticas y economía pero que al final de cuentas expresaba los procedimientos concretos y legales de lo que implican estos documentos en relación con el derecho. De manera más específica y apegada a la realidad de los estudiantes, el profesor explicó todo este proceso con la compra de un producto X en una tienda, un acto que cualquiera de los alumnos o familiares de éstos puede hacer en su vida cotidiana y que si desconocen ciertos procedimientos y actos puede llevar a que se violen sus derechos o las sanciones por el incumplimiento lo cual llevó a explicar el derecho mercantil y el derecho penal (Vid., Anexo 23).

Ejemplo que expresa como la enseñanza puede implicar lo fractal y de igual modo como lo aprendido y apropiado por los estudiantes se puede dar bajo esta condición fractal, es decir, todo lo que se enseñe y se aprenda puede comprenderse mejor desde este patrón, ya que establece puntos de conmensurabilidad que respetan la diversidad de la condición humana buscando cubrir intereses y expectativas particulares y colectivas, ya que los estudiantes pueden tomar consciencia de lo que han aprendido y pueden aprender, así como de lo que pueden llegar a hacer.

Por ello, lo fractal en la evaluación juega un papel importante para reconocer el significado y aplicación que han adquirido las competencias y conocimientos en los estudiantes, algo de lo que se puede percatar el profesor, por ejemplo, al momento de la revisión de los trabajos o proyectos de los alumnos. Fractalidad

analógica distributiva que muestra el ritmo y cadencia de lo aprendido en las distintas materias, la sincronía y diacronía presente y futura y permite ver cómo éstos se están apropiando de la realidad al resolver y plantear soluciones o alternativas de intervención o las repercusiones de sus actos que se en sí se reflejan en su *posteridad*.

Fractalidad que se puede aplicar a los **valores** del mismo modo en que se da en los saberes teórico-prácticos de las distintas materias; ya que también se aplican y aprenden de acuerdo a la situación y circunstancias que viven los adolescentes, además de reconocer lo estático o dinámico que pueden llegar a ser. Algo que se muestra en las actitudes y comportamientos entre los profesores y los estudiantes. Donde tanto en unos como en otros, hay valores que se practican en potencia y acto, y otros que no; ante ello la dificultad o facilidad para relacionarse y mantener dicha relación entre pares y profesores-colegas en términos del acto educativo.

Necesidad de la práctica de valores que en las relaciones intersubjetivas entre pares y docentes produce estados de **crisis** y conflicto que en ocasiones llegan al extremo de la violencia y hasta el daño moral, físico y psíquico que rompe con la cotidianidad escolar; el actuar con indiferencia y evasión o a su vez a la disposición de apropiarlos los valores para mejorar. Claro oscuro que permite pensar en la semejanza y diferencia de lo que tiene y no se tiene de lo que se hace y no se hace.

De igual manera este patrón irregular se aplica a las **materias del plan de estudios** que han de proporcionar las oportunidades formativas para aprender y desarrollar las competencias que involucran una educación preparatoria (*Vid. Anexo 2*) reflejadas en los distintos contextos sociales en los que participan los estudiantes.

b. La aplicación de la categoría de **crisis** en la vida escolar y en los agentes implicados en el proceso de enseñanza-aprendizaje me permitió reflexionar sobre

cómo ésta hace posible comprender que un estado de conflicto genera actitudes y comportamientos en los distintos agentes para afrontar el proceso educativo; comportamientos de resistencia o cambio que hacen posible entender cómo la situación escolar necesariamente es un espacio en el que los estados de crisis en profesores, alumnos, directivos y en general en todas aquellas personas implicadas en éste suelen romper las estructuras y esquemas que ya están instituidos para propiciar la mejora o la transformación educativa.

Por ello, aplicada esta categoría a la **evaluación**; es una práctica que mantiene principalmente al docente y a los estudiantes en constantes estados de tensión, cambio y resistencia. Por un lado, en términos del buen o bajo desempeño docente, que implica que éste esté llevando a cabo su práctica conforme a los lineamientos establecidos de ser lo contrario es vigilado constantemente y dado que tiene un límite de alumnos a reprobar se enfrenta a esta condición dilemática de impartir una justicia proporcional. Por el otro, tiene que ver con los alumnos a la manera de cómo enfrentan dicha acción cuando no les favorece pues de ella depende la acreditación de la materia, del semestre o en su *completud* a la certificación del bachillerato. En este sentido, este estado de crisis a reprobar una o varias materias los ha llevado a tener actitudes y comportamientos que posibiliten contrarrestar o evitar este tipo de valoración negativa. En el mejor de los casos se ponen a estudiar con mayor dedicación, es decir, se trabajan en aquello que se les dificulta; en los siguientes parciales trabajan en clase entregan todos los trabajos y reflejan mayor compromiso y responsabilidad; también aplican estrategias para prevenir y tener un nivel de confianza caso de la obtención de los puntos extras participando en actividades adicionales o donando algún libro utilizado en alguna unidad. Estrategias que les permiten mejorar sus calificaciones para no reprobar o mejorar su promedio.

Actos que muestran las decisiones y acciones que toman los estudiantes para resolver esta situación, que genera en ellos un conflicto sobre las ventajas y desventajas, las consecuencias y repercusiones que les permiten avanzar o

resistirse a hacer algo sobre la condición valorar que acredita o desacredita sus competencias y conocimientos. Actuar que está implícitamente mediatizado por el sentido y significado que le atribuyen a cursar, concluir y obtener un certificado de preparatoria (*Vid.*, Anexo 2 y 8).

Otra situación de crisis que se vive bajo esta práctica la viven los docentes cuando son evaluados por los estudiantes. Acción que es influenciada la mayoría de las veces en razón de la simpatía y la afectividad que sienten los estudiantes hacia los docentes, dejando al margen su desempeño, los aciertos y desaciertos que inciden para que éstos aprendan; evaluación que poco ayuda a mejorar la práctica educativa generando en ellos un estado de conflicto en tanto al cumplimiento de sus funciones y en la medida en que la disciplina y los hábitos que están implícitos son interpretados como mecanismos de flexibilidad o rigidez (recompensa y sanción, rigurosidad). Situación valoral que pone en una posición de preocupación o resistencia a los docentes, en la decisión de continuar con la práctica educativa que han llevado o buscar los medios que den cuenta de ella en tanto lo que ha sido. Ante ello una forma y proceder que han implementado para enfrentan esta situación es el diseño de *cosas nuevas y diferentes, integrar nuevos conocimientos, un vocabulario, facilitación de materiales de estudio, recomendaciones, acciones que busquen despertar el interés en los estudiantes: que aprendan y sea significativo lo que aprenden* (MV3, 2013, min.13:15).

Sin embargo, a pesar de esta alternativa por la que han optados algunos de los profesores hay quienes combinan responsabilidad y compromiso educativo con la simpatía. Lo que involucra que los docentes reconozcan las fallas y aciertos que distan de ser el mejor recurso de la enseñanza más que la simpatía que sólo busca las buenas relaciones intersubjetivas. Condición que en una educación en la diversidad requiere del tacto pedagógico para dar a conocer los errores y aciertos que encaminen el proceso educativo.

c. Vista esta práctica desde la **alegoría** nos muestra como los estudiantes y profesores en función de la simpatía y relación de trabajo que establezcan con el grupo hacen posible el proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que en primera instancia los estudiantes demuestran su disponibilidad según la simpatía e imagen que tengan del profesor, pues sus comportamientos no son iguales con todos sus profesores ni tampoco con los contenidos de las materias a aprender, por ejemplo, la interacción que tengan con el docente que es estricto(a) que con aquel que demanda disciplina y respeto sin condicionamientos o amenazas de reprobarnos o bajarles puntos o en su caso darles puntos (Vid., 15, 16 y 23) y les inspira confianza y respeto además de desempeñarse de distinta manera: la forma en que participan y elaboran sus trabajos, la facilidad y aprovechamiento de los tiempos cuando las actividades son fuera del aula donde ellos manifiestan la libertad que pueden tener para realizar las actividades y cumplir con lo solicitado, trabajan más rápido, participan, preguntan, entregan los trabajos en tiempo y forma. En segunda instancia esta alegoría en los profesores se percibe en la tonalidad de voz y la forma que tienen para dirigirse a los estudiantes, pues pueden llamarlos: jóvenes, señores, muchachos, caballeros, señoritas, por su apellido, por su nombre, en fin formas que no sólo conllevan el respeto sino también la simpatía, o enfado por ejemplo al llamarles la atención o al ignorarlos (Vid., Anexo 2) relación y distancia que simbólicamente establecen los profesores con el grupo en turno.

Representaciones que simbólicamente muestran como también en ésta dimensión categorial se expresa la diversidad de los estudiantes y profesores para enfrentar el proceso educativo.

Otro aspecto que da cuenta de la **crisis** es en la práctica de la docencia en términos del docente competente el cual puede desempeñarse en otras materias que no son propias de su área de formación profesional pero que se vinculan. De manera que cuando se les asigna impartir un curso con dicha característica que no manejan propiamente provoca actitudes de desacuerdo ante la asignación

que por normatividad no se pueden negar ya que tiene que cumplir. Una situación de conflicto ante lo institucional y lo que cotidianamente realizan. Donde dicha situación permite comprender que los docentes dan cuenta de la resistencia frente a la nueva actividad o muestran los mecanismos para abordarla (Vid., Anexo 3). Comportamiento en el que se mezcla lo nuevo y lo viejo, es decir, aquellas estrategias, metodologías y técnicas que han sido funcionales para impartir aquellas materias que usualmente han enseñado y se ven complementadas con las de las que materias no han impartido.

Una práctica más interpretada desde la crisis es la resistencia que pueden presentar los docentes al enfrentar cambios de orden curricular y pedagógico que inciden en sus prácticas y ante ellos pueden o no asumirlos, ya que lo que han realizado hasta el momento les ha dado resultado y lo nuevo o contingencia puede no garantizar seguridad en los resultados algo que viven aún los docentes frente a la incorporación del Programa educativo basado por competencias donde continúan realizando el proceso educativo que les ha dado resultado y evitan acreditar un curso que dé cuenta de sus competencias docente como muestra del rechazo o desacuerdo frente a esta disposición oficial e institucional (Vid., Anexo 3).

Circunstancias que constantemente ponen a los docentes en un proceso de toma de decisiones que determinan su proceder ya que a pesar de que es una labor exhaustiva la que realizan el reconocimiento económico y social no lo expresa. Por ello la forma en que estas faciliten o dificulten su labor son el límite de desempeño. Así, las condiciones institucionales que por un lado exigen resultados ponen en entre dicho los alcances de la función educativa, pues sobre ello en una plática informal mencionaba el profesor MV2 menciona: *que antes las actividades que proponía para abordar, reforzar y generar el interés en los estudiantes sobre algunas temáticas consideraban la visita de éstos a algunos lugares como el teatro, museos, cines que se vincularan con éstas para luego propiciar el diálogo y la crítica con ellos respecto a ello. Sin embargo, ya con los*

nuevos lineamientos institucionales hay que evitarlas, ya que genera gastos adicionales, suscita abarcar tiempo extraescolar que pone en ventaja y desventaja a los estudiantes entre sí en el sentido de aquellos que pudieron asistir con respecto a los que no asistieron, además que en ocasiones los estudiantes en casa solicitaban el permiso para asistir a la actividad y no asistían o en su caso esta no duraba mucho tiempo y ellos llegaban más tarde a casa. De ahí, que ya no se implementen y se busquen otros medios al alcance de ellos y se aprovechar el tiempo que éstos pasan en la escuela, sin embargo no es suficiente (Vid., Anexo 16).

Situación que provoca que se dejen de hacer ciertas actividades por otras que también lleven al mismo resultado. En este sentido, el aspecto ético y moral en los estado de crisis permite que el docente de cuente de su condición humana y axiológica para poder asumir y desempeñarse, los valores que en la crisis pueden llevar a reestructurarse o permanecer en el mismo estado.

Categorías y dimensiones que muestra como desde lo enrevesado también se estructuran los comportamientos y actitudes para convivir en la diversidad, y dan muestra de aquello que está presente y se vive como normal pero simbólicamente manifiesta la atención entre las estructuras establecidas y las ajenas.

Así, después de esta lectura se puede comprender que una educación en la diversidad implica su diversificación y fundamentalmente sustentarse en la diferencia, ya que al mirar lo enrevesado de lo que puede ser ésta se aprecian otras formas de ser y estar de los distintos agentes involucrados en el proceso educativo. Reconocimiento de las diferencias que al barroquizarse inciden en la resistencia y transformación de lo que es y puede ser la educación en un contexto diverso, ya que la escuela es el medio que incide en el evolucionar de la condición humana más cuando se trata de reconocer y aprender a vivir en la diversidad, de buscar el bien común.

CONCLUSIONES

Abordar la reflexión sobre la temática de la diversidad, pareciera, sobre todo por la manera como ha sido tratado, un tema susceptible de ser delimitado a unos cuantos ámbitos que se naturaliza y oficializa bajo los criterios de las políticas públicas de los gobiernos, por una cuestión de moda o en búsqueda por resolver algún conflicto social; con la intención de lograr una solución mecánica, inmediatista y puramente popular, casi como si se tratara de un marketing. Sin embargo reconocer y respetar la diversidad humana, lo diferente implica una labor ardua de carácter social y, sobre todo, educativa, dos dimensiones que se entremezclan e interpelen de manera integral cuando hablamos de los seres humanos y las instituciones que han venido generando para regular su convivencia.

En el caso de las instituciones educativas esto resulta de gran relevancia, pues tenemos que entender que los procesos educativos son diversos y en sí se diversifican, debido a que son múltiples los factores que se implican: condiciones materiales, culturales, personales y éticas. De ahí que requiera de una mirada calidoscópica que permita comprenderla y el estar atentos a lo no percibido o no reconocido, lo diferente que siempre nos presenta la diversidad. Sobre todo porque para atender la heterogeneidad humana que se da cita en las aulas escolares involucra un proceso integral que interpele no sólo a los sujetos que directamente reciben el servicio educativo sino también a las autoridades administrativas, educativas, personal directivo y docente, padres de familia e instituciones sociales que integran nuestra sociedad.

Lo anterior nos lleva a tener que reconocer que los procesos educativos diversificados influyen en el desarrollo de las competencias, por lo que se quiera o

no, su desarrollo está íntimamente vinculado en su formación. No olvidemos que una formación en competencias implica el desarrollo integral de la condición humana de los estudiantes de modo que ello le permita desarrollar su potencial y dominio en los diferentes entornos en lo que participa y que involucran se saber, saber hacer y un saber ser y estar.

Contexto de reflexión en la que se ubica esta investigación y que busca mostrar como más allá, de la oficialización de la diversidad que es necesario realizar una apertura analógica que nos de diferentes posibilidades para la comprensión de los procesos educativos en el bachillerato, en específico el de las EPOEM. Un tipo de bachillerato que busca formar jóvenes con una formación propedéutica con base al modelo educativo basado en competencias, una formación donde el joven estudiantes construya y aplique sus conocimientos en los diferentes contextos de su vida cotidiana.

Para lograr lo antes indicado, lo primero por realizar es poner el texto en su contexto, motivo por el que en la presente tesis se parte de elaborar una reconstrucción histórica del origen y desarrollo del bachillerato en nuestro país, una contextualización que permite tener el conocimiento suficiente del contexto real de estas instituciones (EPOEM), una acción que permite comprender su realidad.

En este sentido reconocer la diversidad es concebir que la naturaleza humana puede expresarse de distintas manera y ante ellos lo que sea positivado ha de dar cuenta de la salvaguarda de dicha condición.

Tal idea de diversidad requiere de ser interpretada, empleando un andamiaje que como propone Arturo Alvarez posibilitan la apropiación cognitiva de la realidad o como indica Hugo Zemelman permita reconocer nuevos campos de comprensión. Tal andamiaje se recupera de la Hermenéutica Analógico-Barroca, aquel en el que la se evita caer en el univocismo y equivocismo de lo que es la diversidad

estableciendo una proporcionalidad que permita la conmensurabilidad, es decir, establecer un equilibrio entre la semejanza y diferencia pero privilegiando la diferencia lo que a la vez da pie a la contemplación y admisión de otros aspectos que no se reconocen en la realidad y mediante el barroco lo alrevesado discordante estructura un modo de ser y estar. Andamiaje que toma como categorías base de esta hermenéutica: la analogía en su expresión de atribución y de proporcionalidad propia e impropia así como del barroco alegoría, fractal y crisis para poder realizar la lectura explicación-comprensión del texto de la diversidad.

Así este conjunto de categorías hermenéuticas aportan la base para realizar procesos de interpretación sobre las condiciones en que se puede pensar, formar y desarrollar, lo que aquí denomino **propuesta de enseñanza para la diversidad**, en donde además de la formación académica se implica una formación en sentimientos, sensibilidad, voluntad y la capacidad de juicio de modo que a través de ejemplos como el de la evaluación en la que se aplica la analogía de atribución y la analogía de proporcionalidad propia donde se busca aplicar una justicia proporcional y distributiva en razón del cumplimiento que involucra el desempeño y el mérito, a la práctica de los valores, al actuar docente, a las materias del plan de estudios, a las situaciones de crisis cuando hay un cambio que rompe con la cotidianeidad escolar; ejemplo de prácticas donde se pueden aplicar este andamiaje para poder entender y comprender lo que permitió generar una propuesta en la diversidad.

Por lo que esta investigación me permitió pensar, reflexionar y tener en cuenta que en todo proceso de investigación educativo es necesario cuestionarse y cuestionar aquello que se da como dado; hablar de aquello que no se ha hablado, decir desde otras perspectivas, desde otras miradas y desde otros sentidos diferentes a los ya producidos, de manera que se puedan construir y ampliar otros campos interpretativos que nos ayuden a conocer y comprender la realidad educativa.

Así mismo considerar que la contextualización es un proceso que no puede ser omitido en una investigación educativa ya que ésta me permitió comprender que todo texto no se da de manera aislada ni tampoco de forma lineal y para siempre, al contrario lo social es tan cambiante, dinámico y complejo que este proceso ayuda a ubicar en su historicidad el texto para comprenderlo. Pues elaboramos aproximaciones respecto a la realidad educativa en la búsqueda de alcanzar interpretación de ésta con un valor de certeza y verosimilitud que permiten ampliar el conocimiento sobre ella.

Una investigación que me permitió aprender del otro aquel que es diferente a mí pero que en razón de él me constituyó lo que me permitió comprender que hablar de lo que es el ser humano es referir a la riqueza que lo constituye y puede generar, claro está, estableciendo ciertos mínimos de comensurabilidad que me permite comprenderlo, de ahí que la diversidad de lo que puede ser este no se encuentre del todo en los libros ni tampoco en una sola institución como es la escuela, ya sea para definirlo o conceptualizarlo además tampoco se le puede signar a un sólo concepto que implícitamente está constituido por una gramática, concepción, perspectiva y sentido teórico que sólo nos muestra en que se puede creer y considerar que es el ser humano. Ni tampoco podemos relativizar y caer en un nihilismo donde todo podría considerarse ser humano más bien es necesario buscar darle otros sentidos otros tonos que nos permitan establecer los límites para su comprensión.

Proceso de investigación que me remite a reconocer que inevitablemente vivimos en un mundo paradójico, contradictorio, discordante y lleno de mixturas y tensiones; realidad en la que no partimos de la nada, pues no hay estados de plena pureza pero tampoco de total corrupción como indica Alvarez; es decir, no partimos de la neutralidad partimos de la relación que establecemos con el contexto y con el otro, de esta relación que nos interpele y constituye.

REFERENCIAS

Bibliográfica

- Abbagnano, Nicola y Visalberghi, Aldo (1964). *Historia de la Pedagogía*. México:FCE, pp. 142-149.
- Abellán, Joaquín (2003). "Los retos del multiculturalismo para el Estado Moderno". (pp. 13-31). En: Pablo, Badillo (coord.) (2003). *Pluralismo, Tolerancia, Multiculturalismo. Reflexiones para un mundo plural*. Madrid, España: Universidad Internacional de Andalucía/Ediciones Akal.
- Aguilar, Mariflor (2005). *Diálogo y alteridad. Trozos de la hermenéutica de Gadamer*. México: Paideia/UNAM/FFyL.
- Alegría, Paula (1936). *La educación en México antes y después de la conquista*. México: SEP/Instituto federal de capacitación, col. SEP, núm. 13.
- Alvarez, Arturo (2008). "Analogía, neobarroco y educación pluricultural". (pp.121-150). En: María, Díaz (coord.) (2008). *Hermenéutica, antropología y multiculturalismo en la educación*. México: UPN.
- Alvarez, Arturo (2010). "El método de la hermenéutica analógica". (pp. 9-33). En: Ricardo Blanco (comp.). *El modelo de la analogía y algunas disciplinas científicas*. México: Editorial Torres Asociados.
- Álvarez, Arturo (2010). "El método de la hermenéutica analógica". (pp. 9-33). En: Ricardo Blanco (comp.). *El modelo de la analogía y algunas disciplinas científicas*. México: Torres Asociados.
- Alvarez, Arturo (2012). *La interpretación de los procesos educativos desde la hermenéutica analógica. (Ontología, episteme y método)*. México. UPN-Ajusco.
- Angus, Fletcher (2002). *Alegoría. Teoría de un modo simbólico*. Madrid, España: ediciones Akal.
- Aristóteles (2006). *Poética*. Madrid, España: Colofón, tr. Salvador Mas.

- Arnaut, Alberto (1998). *La federalización educativa en México. Historia del debate sobre la centralización y descentralización educativa (1989-1994)*. México: Centro de Estudios Sociológicos/Colegio de México.
- Arriarán, Samuel (1997). *Filosofía de la posmodernidad. Crítica a la modernidad desde América Latina*. México: UNAM-FFyL.
- Arriarán, Samuel (1999). *La fábula de la identidad perdida. Una crítica a la hermenéutica contemporánea*. México: Ítaca.
- Arriarán, Samuel (2007). *La filosofía latinoamericana en el siglo XXI. Después de la modernidad ¿qué?* México-Barcelona: UPN/Ediciones Pomares.
- Arriarán, Samuel (2009). *Hermenéutica, Multiculturalismo y Educación*. México: Colegio de estudios de posgrado de la Ciudad de México.
- Arriarán, Samuel (2011). "La modernidad en América latina". (pp. 37-49). En: A. Carmona, A. Lozano y D. Pedraza (coords.) (2011). *Las políticas educativas en México. Sociedad y conocimiento*. México: UPN-Ajusco/Ediciones Pomares.
- Arriarán, Samuel y Beuchot, Mauricio (1999a). *Filosofía, neobarroco y multiculturalismo*. México: Ítaca.
- Arriarán, Samuel y Beuchot, Mauricio (1999b). *Virtudes, valores y educación. Contra el paradigma neoliberal*. México: UPN.
- Arriarán, Samuel y Hernández, Elizabeth (comps.) (2006). *Ensayos sobre hermenéutica analógico-barroca*. México: Editorial Torres Asociados.
- Arriarán, Samuel y Hernández, Elizabeth (coords.) (2001). *Hermenéutica analógica-barroca y educación*. México: UPN.
- Bartolomé, Miguel (2006). *Procesos interculturales: antropología política del pluralismo cultural en América Latina*. México: Siglo XXI.
- Beristáin, Helena (1995). *Diccionario de Retórica y Poética*. México: Porrúa.
- Beuchot, Mauricio (2000). *Tratado de hermenéutica analógica. Hacia un nuevo modelo de interpretación*. México: UNAM/FFyL/Ítaca.
- Beuchot, Mauricio (2002). *La hermenéutica en la Edad Media*. México: UNAM.
- Beuchot, Mauricio (2004). *Hermenéutica, analogía y símbolo*. México: Herder.
- Beuchot, Mauricio (2005). *Tratado de hermenéutica analógica hacia un nuevo modelo de interpretación*. México: UNAM-FFyL/Ítaca.

- Beuchot, Mauricio (2008). *Perfiles esenciales de la hermenéutica*. México: FCE/UNAM.
- Beuchot, Mauricio (2009a). *Interculturalidad y Derechos Humanos*. México: UNAM/Siglo XXI.
- Beuchot, Mauricio (2009b). *Hermenéutica analógica y educación multicultural*. México: Conacyt/UPN/Plaza y Valdés.
- Beuchot, Mauricio (2011). "Hermenéutica analógica y *phrónesis* en la filosofía de la cultura". (pp. 11-19). En: Gabriela, Hernández (comp.) (2011). *Hermenéutica analógica, pensamiento clásico y contemporáneo*. México: FFL/UNAM JORNADAS.
- Beuchot, Mauricio (2014). "Filosofía del hombre y educación". (pp.19- 30). En: Mauricio, Beuchot y Potón, Claudia (coord.). *Cultura, educación y hermenéutica analógica. Entramos conceptuales y teóricos*. México: UNAM/IISUE/Bonilla Artigas Editores.
- Beuchot, Mauricio y Saldaña, Javier (2000). *Derechos Humanos y naturaleza Humana*. México: UNAM/Instituto de Investigaciones Filológicas.
- Blasco, Pilar (2006). *Estrategias psicopedagógicas para la atención a la diversidad en Educación Secundaria. Casos prácticos resueltos*. Valencia: Nau Llibres.
- Boaventura de Sousa, Santos (2009). *Una epistemología del sur: la reinención del conocimiento y la emancipación social*. México: Siglo XXI/CLACSO.
- Bocado, Enrique (2003). "Los asaltos al pluralismo". (pp. 67-105). En: Pablo, Badillo (coord.) (2003). *Pluralismo, Tolerancia, Multiculturalismo. Reflexiones para un mundo plural*. Madrid, España: Universidad Internacional de Andalucía/Ediciones Akal.
- Bolívar, Echeverría (2000). *La modernidad de lo barroco*. México: Era.
- Carr, Wilfred (1996, enero-mazo). *Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica*, Madrid: Morata.
- Castells, Manuel (2004). *La era de la información. Economía, sociedad y cultura. El poder de la identidad*. México: Siglo XXI, vol. 2.
- Castillo, Isidro (2002). *México: sus revoluciones sociales y la educación*. México: UPN/ Dirección de difusión y extensión universitaria/Edisa, t. II.
- Castrejón, Jaime (1998). "El bachillerato". (pp. 277-297). En: Pablo, Latapí (coord.)

- Chumaceiro, Irma y Álvarez, Alexandra (2004). *El español, lengua de América. Historia y desarrollo del español en el continente americano*. Caracas, Venezuela: Universidad Central de Venezuela/Fondo Editorial Humanidades y Educación/Comisión de Estudios de Postgrado
- Colegio de Bachilleres (1981). *El bachillerato en México: planes de estudio 1868-1918: disposiciones legales para la creación del bachillerato en el país y su posterior desarrollo*. México: Colegio de Bachilleres.
- Constante, Alberto (2011). "Hermenéutica ¿analógica?". (pp. 21-30). En: Gabriela, Hernández (comp.) (2011). *Hermenéutica analógica, pensamiento clásico y contemporáneo*. México: UNAM/FFyL.
- Coreth, Emerich (1998). "Historia de la hermenéutica". (pp. 296-312). En: A. Ortiz-Osés. y P. Lanceros (coords.). *Diccionario de hermenéutica*. Bilbao, España: Universidad de Deuto.
- Covarrubias, Francisco (1991). *La dialéctica Materialista*. México: Enkidu-Concepto Editorial.
- Díaz, Ángel (2006). "El enfoque de competencias en la educación. ¿Una alternativa o un disfraz de cambio?". (pp. 7-36). En: Revista Digital *Perfiles Educativos UNAM*. México, año 28, núm. 111.
- Dietz, Gunther (2012). *Multiculturalismo, interculturalidad y diversidad en educación. Una aproximación antropológica*. México: FCE.
- Eagleton, Terry (2001). *La idea de cultura. Una mirada política sobre los conflictos culturales*. Barcelona, España: Paidós.
- Fernández, José (1992). *La Celestina*, México: Akal.
- Fernández, Lidia (1994). *Instituciones Educativas*. Argentina: Paidós.
- Ferrater, José (1996). *Diccionario de Filosofía abreviado*. México: Editorial Hermes.
- Freire, Paulo (1993). *Pedagogía de la esperanza: un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.
- Gadamer, Hans-Georg (1994). "Historia del concepto como filosofía (1970)". (pp. 81-9). En: Gadamer, Hans-Georg. *Verdad y método*. Salamanca, España: Fihurme; t.II, 3.
- Gadamer, Hans-Georg (2005). *El giro hermenéutico*. Madrid, España: Cátedra.
- García, Alfonso; Escarbajal Andrés y Escarbajal, Andrés (2007). *La interculturalidad. Desafío para la educación*. Madrid: DYKINSON.

- García, Serafina; Meilán, Antonio y Martínez, Hortensia (2004). *Construir bien en español la forma de las palabras. El verbo, sustantivos, adjetivos y pronombres. Adverbios e interjecciones; preposiciones y conjunciones. Creación de palabras*. España: Ediciones Nobel impresión Gráficas summa/ Llanera (Asturias).
- Gimeno, José; *et al.* (2012). *Diseño, desarrollo e innovación del currículum*. México: Morata/Colofón.
- Gonzalbo, Pilar (1989). *La educación popular de los Jesuitas*. México: Universidad Iberoamericana.
- Gonzalbo, Pilar. (2001). *Educación y colonización en la Nueva España 1521-1821*. México: UPN-Ajusco/SEP.
- Grondín, Jean (2008). De Gadamer a Ricoeur. ¿Se puede hablar de una concepción común de la hermenéutica? (pp. 25-35). En: Mauricio, Navia y Agustín, Rodríguez (comp.). *Hermenéutica. Interpretaciones desde Nietzsche, Heidegger, Gadamer y Ricoeur*. Mérida, Venezuela: Universidad de Los Andes/Consejo de Publicaciones.
- Imbernón, Francisco (2009). "Primera parte: La investigación educativa y la formación del profesorado", (pp. 11-68). En: Francisco, Imbernón (coord.). *La investigación educativa como herramienta de formación del profesorado: reflexiones y experiencias de investigación educativa*. Barcelona: Graó.
- Kremer-Mariettu, Angèle (1997). *El positivismo*. México: FCE.
- Martínez, Felipe (1998). "La planeación y la evaluación de la educación". (pp. 285-318). En: Pablo, Latapí (coord.). *Un siglo de educación en México*. México: FCE/CONACULTA, t. I.
- Meneses, Ernesto (1998). *Tendencias educativas oficiales en México 1821-1911*. México: Centro de estudios educativos/Universidad Iberoamericana.
- Morín, Edgar; Roger, Emilio y Mota Raúl (2002). *Educación en la era planetaria: el pensamiento complejo como método de aprendizaje en el error y la incertidumbre humana/elaborado para la UNESCO*. Valladolid: Universidad de Valladolid.
- Olivé, León y Villoro, Luis (Eds.) (1996). *Filosofía moral, educación e historia*. México: UNAM.
- Paul Ricoeur (2007). *Del hombre falible al hombre capaz*. Buenos Aires, Argentina: Nueva Visión.

- Peiró, Salvador (2008). *Multiculturalismo escolar y convivencia educativa*. España: ECU Editorial Club Universitario.
- Pérez Arenas, D. (2002). *Educación Media Superior en el Estado de México: Análisis curricular*. (pp. 39-63). Toluca México: SMSEM-ISCEEM.
- Platas, María (2004). "La analogía como método de predicación jurídica a la luz de la tradición clásica". (pp. 85-120). En: Enrique, Luján (comp.). *Interpretación, analogía y realidad*. México: Universidad Autónoma de Aguascalientes.
- Quillet (1968). *Diccionario Enciclopédico Quillet*. Buenos Aires: Aristides Quillet, t. III, p.510.
- Raby, David (1974). *Educación y revolución social en México: 1921-1940*. (pp. 35-65). México: SEP/Setentas.
- Real Académica de la Lengua Española (2009). "Diversidad". En: Real Académica de la Lengua Española. *Diccionario Digital*. Recuperado de: <http://lema.rae.es/drae/?val=diversidad>
- Rivera, Ángel (2011). "La reforma integral de la educación Media superior: el estallido de la complejidad." (pp. 309-348). En: Navarro, C. (coord.) (2011). *El secuestro de la educación. El sexenio de Elba Esther Gordillo y Felipe Calderón*. México: UPN/La Jornada.
- Ruiz, Eduardo (dir.) (2008). *Derechos humanos y diversidad. Nuevos desafíos para las sociedades plurales*. Alberdania: eskudideak/Derechos Humanos
- Sabariego, Marta; et al. (2004). "Métodos de investigación cualitativa". (pp. 314-315). En: Rafael, Bisquerra (coord.) *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Sevilla, José (2003). "Algunas raíces filosóficas del pluralismo en la modernidad", (pp. 195- 229). En: Pablo, Badillo (coord.) (2003). *Pluralismo, Tolerancia, Multiculturalismo. Reflexiones para un mundo plural*. Madrid, España: Universidad Internacional de Andalucía/Ediciones Akal.
- Sipán, Antonio (coord.) (2001). *Educación para la diversidad en el siglo XXI*. España: Mira.
- Tejeda, José (2011). "Otra vuelta a la modernidad." (pp. 19-35). En: A. Carmona, A. Lozano y D. Pedraza (coord.) (2011). *Las políticas educativas en México. Sociedad y conocimiento*. México: UPN/ Ediciones Pomares.
- UNESCO (2008). *Educación y diversidad cultural. Lecciones desde la práctica innovadora en América Latina*. Santiago, Chile: OREALC/UNESCO.

- Velasco, Ambrosio (2000). *Tradiciones naturalistas y hermenéuticas en la filosofía de las Ciencias Sociales*. México: UNAM Campus Acatlán.
- Villalobos, Marveya (2010). *Evaluación del aprendizaje basado en competencias*. México: Minos Tercer Milenio.
- Vygotski, Lev (2006). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona, España: Crítica.
- Zea, Leopoldo (1968). *Positivismo en México: nacimiento, apogeo y decadencia*. México: FCE.
- Zemelman, Hugo (1987). *Uso crítico de la teoría: entorno a las funciones analíticas de la totalidad*. México: COLMEX/UNU.
- Zúñiga, Víctor (coord.); et al. (2007). *Identidad y Diversidad. Dilemas de la diversidad cultural*. Monterrey: Fondo Editorial de Nuevo León.

Hemerográfica

- Aguerrondo, Inés (1993). La calidad de la educación: ejes para su definición y evaluación. En: *Revista Interamericana de Desarrollo Educativo*, año 37 núm.116, pp.561-578. Recuperado de: <http://www.campus-oei.org/calidad/aguerrondo.htm>
- Alcántara, Armando y Zorrilla, Juan (2010). "Globalización y educación media superior en México. En busca de la pertinencia curricular". En: *Revista Perfiles Educativos*. México: IISUE/UNAM, año 32, núm. 127, pp. 38-57.
- Álvarez, Arturo (2010, abril). "El estudio de caso: una estrategia ideal para realizar investigación de procesos de integración educativa". En: *Revista electrónica educ@upn.com*. México: UPN-Ajusco, núm. 3.
- Barbera, Nataliya y Inciarte, Alicia (2012, abril-junio). "Fenomenología y hermenéutica: dos perspectivas para estudiar las ciencias sociales y humanas". (pp.199-205). En: *Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal. Sistema de Información Científica; Universidad de Zulia Venezuela*, vol. 12, núm. 2. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/904/90424216010.pdf>

- Bartolomé, Miguel (2008). "La diversidad de las diversidades. Reflexiones sobre el pluralismo cultural en América Latina". En: *Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal Sistema de Información Científica*. Argentina: Universidad de Buenos Aires, Cuadernos de Antropología Social, núm. 28, pp. 33-49. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=180913915002>
- BG/Preparatorias Oficiales del Estado de México/EPOEM No. 110 (2010). *Folleto promocional Preparatoria Oficial No. 110*.
- CEPPEMS (2010, diciembre). "Breve análisis de los índices de cobertura y absorción en el servicio de educación. En Revista CEPPEMS. Estado de México: Gobierno del Estado de México/Secretaría de Educación, CE: 205/9/10/10, pp. 11-16. Recuperado de: http://portal2.edomex.gob.mx/dbt/servicios_generales/revista_ceppems/groups/public/documents/edomex_archivo/dbt_pdf_ceppems2010.pdf
- Dirección General del Colegio de Ciencias y Humanidades (DGCCyH) (2008, enero-marzo). "Universidad Autónoma del Estado de México y su Escuela Preparatoria", pp. 54-58. En: *Eutopía Revista del Colegio de Ciencias y Humanidades para el bachillerato*. núm. 5. Recuperado de: http://www.cch.unam.mx/comunicacion/sites/www.cch.unam.mx.comunicacion/files/eutopia05_otra.pdf
- Fuentes, Olac (1972, octubre-diciembre). "Un modelo de estructura académica para el ciclo superior de la enseñanza media". En: *Revista De la Educación Superior/Publicaciones ANUIES*, vol. 1, núm. 4, pp. 1-16. Recuperado de: <http://publicaciones.anui.es.mx/revista/4>
- Gaceta UNAM (1971, febrero). Se creó el Colegio de Ciencias y Humanidades. (pp. 1-8). México: UNAM, vol. 2. Recuperado de: <http://www.cch.unam.mx/sites/default/files/actualizacion2012/Gacetamarilla.pdf>
- GEM/ Poder Ejecutivo del Estado (2009, enero). "Acuerdo por el que se reforma la estructura curricular de la educación media superior que se imparte en las instituciones públicas y privadas incorporadas a la secretaria de educación del Estado de México." En: *Gaceta del Gobierno: periódico oficial del Estado Libre y Soberano de México*, año 202/3/001/02, t. 187.
- Hernández, Cuitláhuac (n.d.). "La educación en el virreinato de la Nueva España". En: *Revista Xicli de la UPN 094*. Recuperado de: <http://www.unidad094.upn.mx/revista/55/09.html>
- Hernández, Miriam (2007, mayo-agosto). "Sobre los sentidos de "Multiculturalismo" e "Interculturalismo". En: *Revista Ra Ximhaj, El Fuerte*, México: Universidad Autónoma Indígena de México, año/vol. 3,

núm. 002, pp. 429-442. Recuperado de:
<http://www.redalyc.org/pdf/461/46130212.pdf>

Marsiske, Renate (1982, octubre-diciembre). "El movimiento estudiantil de 1929 y la autonomía de la Universidad Nacional De México". En: *Revista de Educación Superior/Publicaciones ANUIES*. México, vol. 11, pp.1-13, Recuperado de: <http://publicaciones.anuies.mx/revista/44/1/1/es/el-movimiento-estudiantil-de-1929-y-la-autonomia-de-la-universidad>

Martínez, Felipe (2001, septiembre-diciembre). "Las políticas educativas mexicanas antes y después de 2001." En: OEI. *Revista Iberoamericana de educación*, núm. 27. Recuperado de:
<http://www.rieoei.org/rie27a02.htm>

Neyra, Alma (2010). "El bachillerato mexicano y la política educativa: desde sus inicios hasta la educación basada en competencias". En: *Revista Digital Textual Análisis del Medio Rural*. Estado de México: Universidad Autónoma Chapingo, pp. 63-82. Recuperado de:
http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:6G7M9xBKog_oJ:www.chapingo.mx/revistas/phpscript/download.php%3Ffile%3Dcomp leto%26id%3DMTg3Ng%3D%3D+%cd=1&hl=es&ct=clnk&gl=mx

Olivier, Carlos (2012, marzo). "Sobre la concepción de "ciencia del alma" Tiberghiana como crítica a la idea positiva de Psicología en la segunda mitad del siglo XX". pp. 230-245. En: *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, vol. 15, núm. 1. Recuperado de:
<http://www.revistas.unam.mx/index.php/rep/article/view/30939>

Ortiz, Consuelo (1991, enero-marzo). "Algunas notas acerca del bachillerato universitario." En: *Revista de la Educación Superior / Publicaciones ANUIES*, vol. 20, núm. 77, pp. 1-6. Recuperado de:
<http://publicaciones.anuies.mx/revista/77/1/3/es/algunas-notas-acerca-del-bachillerato-universitario>

Rodríguez, Martín (2006). "El interculturalismo, tema de nuestro tiempo". En: *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*. España: Universidad de Zaragoza, vol. 20, pp. 39-60. Recuperado de:
<http://www.redalyc.org/pdf/274/27411310003.pdf>

Webgráficas

- Bravo, Agustín y Bravo, Beatriz (2000). "Primer curso de Derecho Romano". Decimoséptima Edición. Editorial Porrúa. México. Recuperado de: <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/102.pdf>
- Castrejón, Jaime (n.d.). "Congreso Nacional del Bachillerato. Tomado del documento Congreso Nacional del Bachillerato. Cocoyoc, Morelos 10 al 12 de marzo del 1982". Recuperado de: http://201.161.2.34/servicios/p_anuies/publicaciones/revsup/res077/txt1.1.htm#3
- Calviño, Manuel (n.d.). "La tolerancia: entre trampas y demandas". Recuperado de: <http://www.psicologia-online.com/colaboradores/mcalvino/articulo2/>
- Ban Ki-moon (2000). "Mensaje del día internacional de la tolerancia". En CEPAL Naciones Unidas. Recuperado de: <http://www.cepal.org/cgi-bin/getProd.asp?xml=/prensa/noticias/comunicados/7/41667/P41667.xml&>
- COBAEM (2011). "Misión". Recuperado de: http://portal2.edomex.gob.mx/cobaem/acerca_del_cobaem/mision_y_vision/index.htm
- Colegio de Bachilleres/Educación Media Superior a Distancia. Función de la Educación Media Superior a Distancia. Recuperado de: <http://www.cobaqrco.edu.mx/EMSAD/QueEsEMSAD.php>
- Comisión Nacional de los Derechos Humanos. México. (2010). "¿Qué son los derechos humanos: la igualdad?". Recuperado de: http://www.cndh.org.mx/Cuales_Son_Derechos_Humanos.
- Comte, Auguste (1984). *Discurso sobre el espíritu Positivo*. Tr. Julián Marías, Madrid: Alianza. Recuperado de: <http://biblio3.url.edu.gt/Libros/comte/discurso.pdf>
- CONACULTA/Instituto Nacional de Bellas Artes (2013). "Nuestras escuelas. CEDART". Recuperado de: <http://www.sgeia.bellasartes.gob.mx/index.php/menueducacionartistica/menuescuelas/cedartcol>
- Concurso de Ingreso 2013 (2013). "Instituciones participantes. Preparatorias Oficiales del Estado de México". Recuperado de:

<http://ingresoms.edomex.gob.mx/ingresoms/InstitucionesParticipantes.aspx#prepas1>

Conservatorio de Música del Estado de México (2011). "Bachillerato Musical". Recuperado de: <http://qacontent.edomex.gob.mx/comem/ofertaeducativa/bachilleratomusical/index.htm>

Correa, Sara (n.d.). "Sobre el significado de "Ius" de Derecho". Recuperado de: <http://www.letrasjuridicas.com/Volumenes/4/moncayo4.pdf>.

Cynthia (n.d.). "Concepto de bullying". En: Monografias.com. Recuperado de: <http://www.monografias.com/trabajos94/que-es-bullying/que-es-bullying.shtml>.

"Curso optativa socioeducativa: sistemas de...". (2006) Recuperado de: http://www.posgrado.unam.mx/madems/materias/sistemasdeeducacionmediasuperior/UNIDAD_2.pdf

Definiciones.de (2008). "Respeto". Recuperado de: <http://definicion.de/respeto/>.

El Colegio Nacional (2007). "Chávez Lavista Ezequiel, A.". Recuperado de: <http://www.colegionacional.org.mx/SACSCMS/XStatic/colegionacional/template/content.aspx?se=vida&te=detallemiembro&mi=97>

Ferrater, José (1941). *Diccionario de filosofía*. México: Editorial Atlante. Recuperado de: <http://www.filosofia.org/enc/fer/1941049.htm>

Ferrater, José (n.d.). *Diccionario de filosofía*. Buenos Aires: editorial Sudamericana, t. 1 (A-K). Recuperado de: <http://elartedepreguntar.files.wordpress.com/2009/06/diccionario-filosofico-f-m.pdf>

Ferrer, Urbano y Román Ángel (2010). "San Agustín de Hipona". En: Fernández Francisco y Mercado Juan (Ed.). *Philosophica: Enciclopedia filosófica on line*. Recuperado de: <http://www.philosophica.info/archivo/2010/voces/agustin/Agustin.html>

Flores, Imer (n.d.). "La definición del derecho". En: Instituto de Investigaciones Jurídicas UNAM. Recuperado de: <http://www.juridicas.unam.mx/publica/librev/rev/facdermx/cont/209/dtr/dtr5.pdf>

Hernández, Nonoatzin (2012). "Los estudios de bachillerato en México, una propuesta positivista". En: *Contribuciones a las Ciencias Sociales*. Recuperado de: <http://www.eumed.net/rev/cccscs/20/nhc.html>

"Introducción..." (n.d.). Recuperado de: https://is.muni.cz/th/109655/ff_b/BAKALARKA.txt

- INBA/Centro de Investigación Coreográfica (2013). "Centro de Investigación Coreográfica". Recuperado de <http://www.sgeia.bellasartes.gob.mx/index.php/menueducacionartistica/menuescuelas/cico>
- IPN (2009). Historia. Recuperado de <http://www.ipn.mx/acercalPN/Paginas/Historia.aspx>
- Ki-moon, Ban (2000). "Mensaje del Día Internacional de la Tolerancia". En: Naciones Unidas/ Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). Recuperado de: <http://www.cepal.org/cgi-bin/getProd.asp?xml=/prensa/noticias/comunicados/7/41667/P41667.xml&xsl=/prensa/tpl/p6f.xsl&base=/prensa/tpl/top-bottom.xsl>
- Mertens, Leonard (n.d). "Competencia laboral: sistemas, surgimiento y modelos." Recuperado de: www.oitcinterfor.org/sites/default/files/file_publicacion/mertens.pdf
- Morales, Einstein (n.d.). "El concepto de derecho". En: monografias.com. Recuperado de: <http://www.monografias.com/trabajos22/derecho-romano/derecho-romano.shtml>.
- Olivieri, Francisco (2000). "Reflexiones sobre el concepto de técnica de la Metafísica de Aristóteles". En: Grupo Máthesis. Recuperado de: <http://www.mathesisphilo.com.ar/reftec.htm>
- Portal de Educación Media Superior Tamaulipas (2011). "Preparatorias Federales por Cooperación (PREFECO)". Recuperado de: <http://mediasuperior.tamaulipas.gob.mx/subsistemas-oficiales/preparatorias-federales-por-cooperacion/>
- Profamilia (2013). "Sexualidad, sexo, relaciones sexuales. Recuperado de: http://www.profamilia.org.co/index.php?option=com_content&view=article&id=375:sexualidad-sexo-y-relaciones-sexuales&catid=65
- Provincia Mexicana Compañía de Jesús (2011). "Historia". Recuperado de: <http://www.sjmex.org/compania-de-jesus/historia.html>
- SEP (2013). "Educación Media Superior. ENLACE". Recuperado de: <http://www.enlace.sep.gob.mx/ms/>
- SEP/CONOCER (2010). "Qué es CONOCER". Recuperado de: <http://www.conocer.gob.mx/pdfs/documentos/Que%20es%20el%20CONOCER.pdf>
- SEP/CONALEP (n.d.). "¿Qué es el CONALEP?". Recuperado de: <http://www.conalep.edu.mx/quienes-somos/Paginas/Que-es-el-CONALEP.aspx>

- SEP/DGB (2013). "Acerca de la DGB. Antecedentes de la Dirección General de Bachillerato." Recuperado de: <http://www.dgb.sep.gob.mx/02-m1/01-dgb/acercadeladgb.php>
- SEP/SNIT (2013). "Sistema Nacional de Institutos Tecnológicos. Breve historia de los Institutos tecnológicos". Recuperado de: <http://www.snit.mx/informacion/sistema-nacional-de-educacion-superior-tecnologica>
- SEP/Subsecretaría de Educación Media Superior (2012). "Convocatoria PROFORDEMS". Recuperado de: http://www.sems.gob.mx/swb/sems/convocatoria_profordems
- SEP/Subsecretaría de Educación Media Superior (2013). "Acerca de la dirección General de Bachillerato". Recuperado de: <http://www.dgb.sep.gob.mx/02-m1/01-dgb/acercadeladgb.php>
- "Sufijos nominales..." (n.d.). Recuperado de: <http://bloqs.xtec.cat/edubartrina/files/2012/11/sufijos-nominales-y-adjetivales-prefijos-y-sufijos-verbales-interfijos.pdf>
- "Tolerancia...". Recuperado de: <http://latolerancia-valorimportante.blogspot.mx/2011/03/definicion-de-la-tolerancia.html>
- Tecnológico de Monterrey (2013). "Preparatoria multicultural". Recuperado de: <http://www.itesm.mx/wps/wcm/connect/ITESM/Tecnologico+de+Monterrey/Preparatoria/Programas+educativos/Prepa+Tec+Multicultural/>
- Torres, Fermín (n.d.). "La prudencia judicial". Recuperado de: <http://www.azc.uam.mx/publicaciones/alegatos/pdfs/67/74-07.pdf>
- Torres, Karla y Pastran, Genesis (2011) "Definición de la tolerancia". Recuperado de: <http://latolerancia-valorimportante.blogspot.mx/2011/03/definicion-de-la-tolerancia.html>
- UAEM/Plantel Lic. López Mateos de la Escuela Preparatoria (2013). "Misión. Plantel Lic. López Mateos de la Escuela Preparatoria". Recuperado de: <http://www.uaemex.mx/PAdolfoLopezMateos/>
- UNAM (2009). "Acerca de la UNAM. UNAM en el tiempo 1910". Recuperado de: http://www.unam.mx/acercaunam/es/unam_tiempo/unam/1910.html
- UNAM/Colegio de Ciencias y Humanidades (2013). "Colegio de Ciencias y Humanidades. Misión". Recuperado de: <http://www.cch.unam.mx/misionyfilosofia>
- UNAM/DGENP (1998). "Antecedentes Escuela Nacional Preparatoria". Recuperado de: <http://dgenp.unam.mx/acercaenp/antecedentes.pdf>

- UNAM-Instituto de Investigaciones Jurídicas (n.d.). "La jurisprudencia. Concepto". Recuperado de: <http://biblio.juridicas.unam.mx/libros/5/2460/4.pdf>
- UNESCO (1990). "Educación. Conferencia Mundial sobre la EPT, Jomtien, 1990". Recuperado de: <http://www.unesco.org/new/es/education/themes/leading-the-international-agenda/education-for-all/the-efa-movement/jomtien-1990/>
- UNESCO (2002). "Diversidad cultural". Recuperado de: <http://www.unesco.org/es/cultural-diversity>
- Universidad Autónoma Chapingo (2007). "Conoce la preparatoria agrícola". Recuperado de <http://portal.chapingo.mx/prepa/>
- Walsh, Catherine (2008). *Interculturalidad y plurinacionalidad: Elementos para el debate constituyente*. Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador, pp. 1-41. Recuperado de: <http://www.share-pdf.com/9d7045b4ab484daab618b0fe1cbcb0e1/INTERCULTURALAIDAD%20Y%20PLURINACIONALIDAD.pdf>
- webdianoia (2001). "La filosofía de Aristóteles. La metafísica aristotélica: la teoría de la sustancia". Recuperado de: http://www.webdianoia.com/aristoteles/aristoteles_meta_3.htm
- Carlos, Andrés (2002, septiembre). "Configuración histórica del concepto de ciudadanía". Recuperado de: <http://www.filosofia.tk/soloapuntes/tercero/fpol/t8aca.htm>
- Llanas y Fernández, Roberto (2005, febrero). "La educación en el Virreinato. Una visión retrospectiva en la educación virreinal. Ponencia en la Mesa Redonda: La Educación en el Virreinato". México: UPN-Unidad 094. Recuperado de: <http://memoriapoliticademexico.org/Efemerides/1/06011536.html>
- CGCS (2009, junio). "Edomex y Durango colaboran en modelo educativo." En: Portal del Gobierno del Estado de México. Recuperado de: http://portal2.edomex.gob.mx/edomex/noticias/EDOMEX_NOTICIAS_886
- Patiodefisofos (2013, marzo). "Etimología de la palabra crisis". Recuperado de: <http://patiodefisofos.wordpress.com/2013/03/07/etimologia-de-la-palabra-crisis/>
- Buenas tareas.com (2013, abril). "Alegoría. Buenas Tareas.com." Recuperado de: <http://www.buenastareas.com/ensayos/Alegoria/24919439.htm>
- Gómez, Beatriz (2013, mayo). "Pluriculturalidad". En Portal *Etnoeducación un acercamiento a nuestras raíces*. Recuperado de: <http://culturaeinclusion.wordpress.com/2013/05/20/pluriculturalidad/>

Osorio, Javier (2013, mayo). "La multiculturalidad". En Portal Etnoeducación
Recuperado de: <http://culturaeinclusion.wordpress.com/2013/05/21/la-multiculturalidad/>

Sinembargo.mx. (2013, mayo). "México cumple 19 años en la OCDE: ser del primer mundo se ha quedado en un sueño. De revista, Destacadas, México, Mundo". En: *Sin embargo. Periodismo con rigor*. Ciudad de México. Recuperado de: <http://www.sinembargo.mx/18-05-2013/623114>

Gortari de, Eli (2012, 27 febrero). "La función de la universidad en México (1985)". En: LAISUM-México. Recuperado de: <http://red-academica.net/observatorio-academico/2012/03/06/la-funcion-de-la-universidad-en-mexico-1985/>

Documentales

Comisión Estatal para la Planeación y Programación de la Educación Media Superior (CEPEMS) (2010, diciembre). "Breve análisis de los inicios de cobertura y absorción en el servicio de Educación Media Superior". Estado de México: Gobierno del Estado de México, Secretaría de Educación (SE), pp. 11-16. Recuperado de: http://portal2.edomex.gob.mx/dbt/servicios_generales/revista_ceppems/groups/public/documents/edomex_archivo/dbt_pdf_ceppems2010.pdf

Diario Oficial de la Federación (1993). "Ley General de Educación. Texto Vigente. DOF 04/10/2005". México. Recuperado de: http://www.reformapreescolar.sep.gob.mx/NORMATIVIDAD/ley_general/ley_3.html

Fuentes, Olac (1978). "Enseñanza media básica en México. 1970-1976". En: *Cuadernos Políticos*, México, D.F.: Era, núm. 15, pp. 90-104. Recuperado de: <http://www.cuadernospoliticos.unam.mx/cuadernos/contenido/CP.15/CP.15.8.Fuentes.pdf>

Gobierno Federal (2001). *Plan de desarrollo 2001-2006*, México: GF.

Gobierno Federal (2013). *Plan nacional de desarrollo 2013-2018*. México: Gobierno Federal. Recuperado de: http://www.snieg.mx/contenidos/espanol/normatividad/MarcoJuridico/PND_2013-2018.pdf

- Gobierno Federal. "Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018. México: Gobierno Federal". Recuperado de: http://www.dof.gob.mx/nota_detalle_popup.php?codigo=5299465
- Huamacuni, Fernando (2010). *Vivir Bien/Buen vivir filosofía, políticas, estrategias y experiencias*. La Paz, Convenio Andrés Bello e Instituto Internacional Integración.
- Ministerio de Justicia e Instrucción Pública. (1867, diciembre). "Ley organiza de la instrucción pública en el Distrito Federal". En: *Diario Oficial de la Federación*. México. Recuperado de: http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/3f9a47cc-efd9-4724-83e4-0bb4884af388/ley_02121867.htm
- Poder ejecutivo del Estado/SE (2009, mayo). "Acuerdo por el que se expiden los Lineamientos para la aplicación del Modelo Educativo de Transformación Académica de Bachillerato General y Tecnológico". En: *Gaceta del Gobierno*. Toluca de Lerdo, México, núm, 85, t. CLXXVII. Recuperado de: <http://www.edomex.gob.mx/legistelfon/doc/pdf/gct/2009/may133.PDF>
- SE/SEEM/SEMES/DGEDMS (2008). *La reforma...va! Cumplir es nuestra META: Modelo Educativo de Transformación Académica: basado en competencias. Reforma integral de la educación media superior*. Estado de México: SE/SEEM/SEMES/DGEDMS.
- SEP (2001). "Programa Nacional de Educación 2001-2006. Acciones hoy, para el México del futuro. México". Recuperado de: <http://ses2.sep.gob.mx/somos/de/pne/programa.htm>
- SEP/Diario Oficial De La Federación (2008, septiembre). "ACUERDO número 442 por el que se establece el Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad". México. Recuperado de: http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/10905/1/images/Acuerdo_numero_442_establece_SNB.pdf
- Villar, Pablo (2011). "Cuadernos digitales aula 31. Prefijos, interfijos y sufijos". Recuperado de: <http://ciervalengua.files.wordpress.com/2011/11/prefijos-interfijos-y-sufijos.pdf>

Otras

Profesor MV1 (2013). *Entrevista a docentes*. Ecatepec de Morelos, Estado de México, 12:20 min.

Profesor MV3 (2013). *Entrevista a docentes*. Ecatepec de Morelos, Estado de México, 44:32 min.

ANEXOS

DATOS SOCIOECONOMICOS

16.- ¿Depende económicamente del ingreso familiar? Si () No ()

16.- ¿Actualmente la califica? Si () No ()

- En caso afirmativo indique:
- 1.-Ayudante General ()
 - 2.-Vendedor ()
 - 3.-Miseru ()
 - 4.-Walt Paquin ()
 - 5.-Obrero ()
 - 6.-Empleado (a) de mostrador ()
 - 7.- Otro específico: ()

Ingreso mensual: \$ _____

Número de horas que trabaja a la semana: _____

17.- Tipo de contratación

- 1.-Eventual ()
- 2.-Temporal ()
- 3.-Permanente ()
- 4.-Por su cuenta ()

18.- ¿Cuentas con alguna beca o apoyo económico? Si () No ()

- A que programa social pertenece:
- 1.-PRONABES ()
 - 2.-OPORTUNIDADES ()
 - 3.-RECALO ()
 - 4.-Otro indique cual: _____

19.- ¿Durante cuánto tiempo asiste ha ocupando la beca?

- 1.-Menos de 1 año ()
- 2.-Entre 1 y 2 años ()
- 3.-Entre 2 y 3 años ()
- 4.-Entre 3 y 4 años ()
- 5.-Más de 4 años ()

	Padre	Madre	U.E.	Hermano	Esposa
21.- Situación laboral actual de sus padres, de U.E. y del su caso de su hijo(a).					
1.-Empleado (a)					
2.-Subempleado (a)					
3.-Desempleado (a)					
4.-Jubilado (a)					
5.-Pensionado (a)					
6.-Finado (a)					

22.- Señale el nivel máximo de estudios de sus padres.

PADRE	
Ninguno	()
Primaria incompleta	()
Primaria completa	()
Secundaria incompleta	()
Secundaria completa	()
Técnica incompleta	()
Técnica completa	()
Normal incompleta	()
Normal completa	()
Media Superior incompleta	()
Media Superior completa	()
Superior incompleta	()
Superior completa	()
Posgrado	()

MADRE	
Ninguno	()
Primaria incompleta	()
Primaria completa	()
Secundaria incompleta	()
Secundaria completa	()
Técnica incompleta	()
Técnica completa	()
Normal incompleta	()
Normal completa	()
Media Superior incompleta	()
Media Superior completa	()
Superior incompleta	()
Superior completa	()
Posgrado	()

23.- Señale la categoría actual de sus padres, de usted y en el caso de su esposa en caso de ser soltero indique otro desempleo.

Usted	Madre	Padre	Esposa
1.-Empleado			
2.-Subempleado			
3.-Desempleado			
4.-Jubilado			
5.-Pensionado			
6.-Finado			
7.-Otro específico			
8.-Finado			
9.-Profesional			
10.-Empleado de Profesión			
11.-Empleado de profesión			
12.-Empleado de enseñanza			
13.-Empleado de enseñanza			
14.-Profesor Universitario			
15.-Investigador			
16.-Categorías por su cuenta			
17.-Categorías por su cuenta			
18.-Otro			

Especificar: _____

24.- ¿Cuántos parientes discapacitados tiene?

25.- ¿Con cuántas personas convive la vivienda?

26.- ¿Con quién convive la vivienda?

(Marque las opciones correspondientes)

- 1.-Abuelos paternos ()
- 2.-Padre ()
- 3.-Madre ()
- 4.-Hermanos ()
- 5.-Esposas (s) ()
- 6.-Hijos ()
- 7.-Otros familiares ()
- 8.-Amigos ()
- 9.-Vecinos (s) ()

27.- ¿Número de personas que trabajan en su casa, ¿Cuál es el ingreso familiar al mes? (sin contarlos)

\$ _____

28.- Indique cuántos aparten al siguiente familiar para las siguientes:

- 1.-Abuelos paternos ()
- 2.-Madre ()
- 3.-Esposas (s) ()
- 4.-Esposos (s) ()
- 5.-Otros familiares ()
- 6.-Amigos ()
- 7.-Vecinos ()
- 8.-Otro específico ()

29.- El lugar que habita actualmente es:

- 1.-Propio ()
- 2.-De su familia ()
- 3.-Alquilado ()
- 4.-Prestado ()
- 5.-Sin costo pagado ()
- 6.-Sin costo pagado ()
- 7.-Sin costo pagado ()
- 8.-Sin costo pagado ()
- 9.-Sin costo pagado ()
- 10.-Sin costo pagado ()
- 11.-Sin costo pagado ()
- 12.-Sin costo pagado ()

30.- Servicios con los que cuenta la vivienda

DRENAJE	
1.-Subterráneo	()
2.-Leona	()
3.-No tiene	()
4.-Otro	()

AGUA	
1.-Reducto	()
2.-Paso	()
3.-Medio	()
4.-Otro	()

Luz	
1.-Tiene	()
2.-No tiene	()
3.-No hay servicio	()

TELEFONO	
1.-Tiene	()
2.-No tiene	()
3.-No hay servicio	()

CALLE	
1.-Pavimentada	()
2.-Empedrada	()
3.-Terminada	()

31. ¿Con qué hábitos y actividades realiza actividades de ocio?

- 16- Televisión y TV interactiva
- 17- Suscripción a Internet
- 18- Juegos electrónicos
- 19- Escucha de música o películas
- 20- Participación en eventos o fiestas
- 21- Actividades deportivas
- 22- Lectura de libros
- 23- Actividades artísticas
- 24- Jardinería
- 25- Actividades al aire libre
- 26- Actividades culturales
- 27- Actividades de voluntariado
- 28- Estar al día de la actualidad
- 29- Consumo de videojuegos
- 30- Otros

DATOS DE LA COMUNIDAD

32. ¿La comunidad en la que habita es de tipo:

Urbana	Suburbana	Rural
1- Siempre <input type="checkbox"/>	1- Siempre <input type="checkbox"/>	1- Siempre <input type="checkbox"/>
2- A veces <input type="checkbox"/>	2- A veces <input type="checkbox"/>	2- A veces <input type="checkbox"/>
3- Nunca <input type="checkbox"/>	3- Nunca <input type="checkbox"/>	3- Nunca <input type="checkbox"/>

ACTIVIDADES FUERA DE LA ESCUELA

33. ¿Practicas algún deporte o actividad física? Si () No ()

- Cuál específica
- 1- Fútbol
 - 2- Fútbol sala
 - 3- Fútbol 7
 - 4- Fútbol 5
 - 5- Fútbol 3
 - 6- Fútbol 2
 - 7- Fútbol 1
 - 8- Fútbol 0
 - 9- Otros
 - 10- Otras específicas

34. ¿Practicas alguna actividad artística? Si () No ()

- Cuál específica
- 1- Danza
 - 2- Teatro
 - 3- Música
 - 4- Teatro algún instrumento
 - 5- Pintura
 - 6- Artes plásticas
 - 7- Cerámica
 - 8- Otros
 - 9- Otras específicas

35. ¿Qué actividades realizas en tu tiempo libre? (marca las opciones necesarias)

- 1- Leer
- 2- Estudiar
- 3- Trabajar
- 4- Viajar
- 5- Pasar el tiempo con amigos
- 6- Usar redes sociales (Facebook, Twitter)
- 7- Ver películas
- 8- Ver televisión
- 9- Ir a parques
- 10- Jugar en internet
- 11- Conocer gente
- 12- Participar en eventos
- 13- Ir de compras
- 14- Ver series y películas
- 15- Estar acompañado en la cama
- 16- Estar en la bañera
- 17- Ver la televisión
- 18- Ir a fiestas
- 19- Ir al cine
- 20- Visitar a amigos y familiares
- 21- Otras específicas

1. ¿De qué manera tus profesores atienden tus necesidades de aprendizaje?

2. ¿De qué manera tus profesores no atienden tus necesidades de aprendizaje?

3. ¿En qué materia o materias te consideras más competente?

4. ¿En qué materia o materias no te consideras competente?

5. ¿De qué manera lo que aprendes en la escuela se relaciona con tus aspiraciones personales?

- 1- Totalmente de acuerdo
- 2- De acuerdo
- 3- En desacuerdo
- 4- Totalmente en desacuerdo

6. ¿Cuáles son tus metas a futuro?

- 1- Seguir estudiando
- 2- Comenzar a trabajar
- 3- Estudiar y trabajar
- 4- Casarse
- 5- Otros
- 6- Otras específicas

COMENTARIOS

ANEXO 3 ENTREVISTA DOCENTE



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

UNIDAD AJUSCO
MAESTRIA EN DESARROLLO EDUCATIVO

GUIÓN ENTREVISTA A PROFUNDIDAD

Fecha, hora y lugar

DATOS GENERALES

Nombre
Puesto
Institución de procedencia
Experiencia docente
Experiencia laboral en el bachillerato
Tipo de contratación
Materias que imparte
Cargos

21	¿Consumo estrategias de trabajo-aprendizaje?	
22	¿Tengo disponibilidad y una actitud positiva frente al proceso de enseñanza?	
23	¿Cuándo tengo alguna dificultad recorro al profesor para que me apoye?	
24	¿Participo activamente en las clases?	
25	¿Elaboro esquemas, diagramas, mapas conceptuales, fichas de trabajo, resúmenes, parafísas, cuestionarios, tarjetas, etcétera para lograr desarrollar y adquirir las competencias programadas?	
26	¿Cuándo no entiendo como realizar o resolver las actividades en clase espero a que otros me digan cómo hacerlo?	
27	¿Cuando no entiendo la clase tomo la iniciativa y propongo en conjunto con el profesor como realizar el trabajo?	
28	¿Participo por voluntad propia en actividades extracurriculares por ejemplo: festivales, torneos deportivos, actividades artísticas?	
29	¿El docente me facilita los recursos didácticos, materiales, tecnológicos necesarios para elaborar los trabajos escolares?	
30	¿La institución organiza actividades que favorecen mi formación académica?	
31	¿Considero que la evaluación que se emite refleja las competencias que he adquirido?	
32	¿Consideras adecuados los procedimientos de evaluación para la acreditación de las materias?	
33	¿En las materias realizas procesos de autoevaluación?	
34	¿Consideras que las materias que se te imparten son adecuadas para tu formación en el bachillerato?	
35	¿Consideras que la secuencia entre las materias te permite adquirir las competencias de las otras materias?	
36	¿Consideras que la lógica de los programas de las materias que integran el plan de estudios te permite comprender el tipo de competencias que debes desarrollar durante el bachillerato?	

GRACIAS POR TU COLABORACIÓN



1. ¿Qué entiende por diversidad?
2. ¿Cómo concibe la educación para la diversidad?
3. ¿Qué entiende por educación por competencias?
4. ¿Cómo enfrentó el cambio de enfoque educativo con el que trabajaba por el de competencias?
5. ¿Cree que el desarrollo del enfoque por competencias atiende a la educación para la diversidad, de qué manera?
6. ¿Cuáles son los alcances y limitaciones de su práctica educativa desde este enfoque por competencias?
7. Conociendo su experiencia ¿Cuáles son las dificultades y los retos que se le presentan como docente al poner en práctica una educación en la diversidad?
8. ¿Cuales aspectos didácticos ha modificado e implementado en su práctica educativa actual?
9. ¿Cuales aspectos metodológicos ha modificado o implementado en su práctica educativa actual?
10. ¿Cuales aspectos de la evaluación ha modificado e implementado en su práctica educativa actual?
11. ¿Qué función tiene el bachillerato en la formación de los jóvenes actualmente?
12. ¿De qué manera se relaciona con sus alumnos cuando le expresan sus necesidades de aprendizaje?
13. ¿Cuáles serían las competencias que considera Ud. debe tener el docente que este laborando en bachillerato?
14. ¿Cuál es la especificidad formativa de esta modalidad de bachillerato?
15. A nivel institucional, ¿cuáles son los obstáculos o dificultades, facilidades o ventajas que enfrenta como docente para poder realizar su práctica?
16. Piensa que los aprendizajes y contenidos que adquieren los alumnos actualmente en el bachillerato les ayudan para que ellos se den sentido a su vida personal, escolar y profesional.
17. ¿Qué haría para desarrollar una educación para la diversidad?

La información que usted proporcione será manejada de manera totalmente confidencial.

ANEXO 4 ENTREVISTA DIRECTIVO



GUIÓN ENTREVISTA A PROFUNDIDAD A DIRECTIVOS

Fecha, hora y lugar

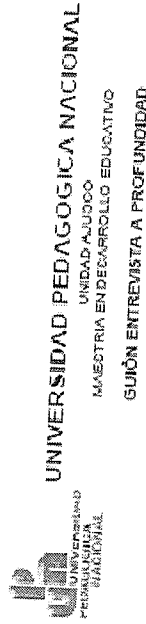
DATOS GENERALES

Nombre
Profesión e institución de procedencia
Experiencia profesional docente
Experiencia laboral en el bachillerato
Tipo de contratación
Materia que imparte
Cargo

1. ¿Qué entiende por diversidad?
2. ¿Cómo concibe la educación para la diversidad?
3. ¿Qué entiende por educación por competencias?
4. ¿Cómo entendió el cambio de enfoque asociado con el que trabajaba por los competencias?
5. ¿Cree que el desarrollo del enfoque por competencias atiende a la educación para la diversidad, de que manera?
6. ¿Cuáles son los alcances y limitaciones a nivel institucional que se enfrentan desde este enfoque por competencias?
7. Considerando su experiencia ¿Cuáles son las dificultades y los retos que se le proponen como directivo al poner en marcha una educación en la diversidad?
8. ¿Qué acciones de gestión institucional se han implementado para fomentar una educación para la diversidad?
9. ¿Qué aspectos directivos y de administración se han modificado e implementado para atender la diversidad?
10. ¿Cada importancia tiene la evaluación institucional para la educación en la diversidad?
11. ¿Cuáles serían las competencias que considera Ud. debe tener el personal docente que este laborando en bachillerato?
12. ¿Considera que el proceso de evaluación que actualmente se efectúa es pertinente para una educación para la diversidad? ¿Por qué?
13. ¿De qué manera tiene el bachillerato en la formación de los jóvenes actualmente?
14. ¿De qué manera se relaciona con los alumnos cuando le expresan sus necesidades de aprendizaje?
15. ¿Cuáles serían las competencias que considera Ud. debe tener el personal directivo que este laborando en bachillerato?
16. ¿Qué es la especificidad formativa de esta modalidad de bachillerato?
17. A nivel institucional ¿cuáles son los obstáculos o dificultades, académicas o ventajosas que se enfrentan para poder realizar su práctica docente?
18. Piensa que los aprendizajes y contenidos que adquieren los alumnos actualmente en el bachillerato les ayudan para que ellos le den sentido a su vida personal, escolar y profesional.
19. ¿Qué haría para desarrollar una educación para la diversidad?

La información que usted proporcione será manejada de manera totalmente confidencial.

ANEXO 5 ENTREVISTA SUPERVISOR



GUIÓN ENTREVISTA A PROFUNDIDAD

DATOS GENERALES

Nombre
Profesión e institución de procedencia
Experiencia profesional docente
Experiencia laboral en el bachillerato
Tipo de contratación
Cargo

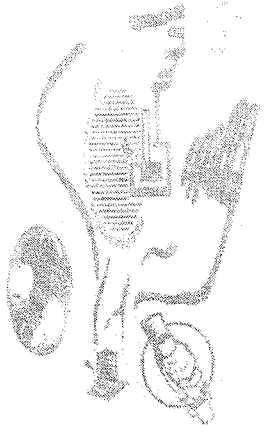
1. ¿Conoce que instituciones de bachillerato fueron las primeras que hubo en el Estado de México?
2. ¿Actualmente, qué importancia y funciones tienen las Escuelas Preparadoras (Institutos del Estado de México a diferencia del Bachillerato Tecnológico)?
3. ¿Qué aspectos sociales y educativos caracterizan las EPTM en el Estado de México?
4. ¿Conoce que las EPTM crearon una administración para la diversidad así o no, y por qué?
5. ¿Cómo se enfrentó el cambio de enfoque educativo que se llevaron a cabo por el de competencias?
6. ¿Cree que el desarrollo del enfoque educativo por competencias atiende y satisface una educación para la diversidad en las EPOEM, de que manera?
7. ¿Cuáles son los problemas que se enfrentan para atender en las EPOEM una formación por competencias?
8. ¿Considera que se ha percibido en la universidad como una institución propia de la educación que se impone en las EPOEM, así o no por qué?
9. ¿Qué aspectos directivos y de administración se han modificado e implementado para atender la diversidad en el bachillerato?
10. ¿Qué acciones de gestión institucional se han implementado para fomentar una educación que responda a la diversidad en las EPOEM?
11. ¿Qué importancia tiene la evaluación institucional para la educación en la diversidad?
12. ¿Considera que el proceso de evaluación que actualmente se efectúa es pertinente para una educación para la diversidad? ¿Por qué?
13. ¿Cuáles serían las competencias que considera Ud. debe tener el personal directivo y docente que este laborando en bachillerato?
14. Piensa que los aprendizajes y contenidos que adquieren los alumnos actualmente en el bachillerato les ayudan para que ellos le den sentido a su vida personal, escolar y profesional? ¿Por qué?
15. ¿Qué piensa acerca de los cambios en cuanto a políticas y reformas educativas que se han hecho en el bachillerato? ¿Responden y fomentan a una educación para la diversidad?

La información que usted proporcione será manejada de manera totalmente confidencial.

ANEXO 7 TRIPTICO

2013. Año del Bicentenario de los Sembreros del Huasteco

ESCUELA PREPARATORIA OFICIAL NO. 110




DIRECTORIO

Profr. Lilia Nora Escobar Villagómez
Directora Escolar

Lic. María Guadalupe Fonseca Reyes
Subdirector Escolar

Profr. Jesús Mendoza Benavides
Secretario Escolar

Correo electrónico: prepa110@yahoo.com.mx



La Escuela Preparatoria Oficial No. 110 ofrece los servicios:

Laboratorio de ciencias y computo, biblioteca, canchas deportivas, cafetería y auditorio.

ANEXO 6 LISTADO DE MATRICULA

ESTADÍSTICA
(Existencia de alumnos al día 31 de Agosto de 2012)
CICLO ESCOLAR 2012-2013

ATENCIAMENTE
MFRQ. LUIS RENÉ CEBOLLO PÉREZ
DIRECTOR ESCOLAR
PROFR. ALFREDO RAMÍREZ SANCHEZ
SUPERVISOR ESCOLAR DE LA ZONA NO. 8029

Va Bb

TURNO	PRIMER GRADO			SEGUNDO GRADO			TERCER GRADO			TOTALES			
	No. DE GRUPOS	HOMBRES	MUJERES	No. DE GRUPOS	HOMBRES	MUJERES	No. DE GRUPOS	HOMBRES	MUJERES	No. DE GRUPOS	HOMBRES	MUJERES	
TURNO MATUTINO	A	24	23	46	29	43	14	14	28	40	42	46	
	B	23	24	47	19	24	43	14	28	42	39	46	
	C	24	23	47	17	24	41	23	23	46	27	39	
	D	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
	E	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
	F	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
	TOTAL	71	70	141	52	77	129	51	77	128	128	146	
	TURNO VESPERTINO	A	18	14	32	11	26	37	14	26	40	38	46
		B	14	22	36	10	26	36	12	27	39	27	39
		C	22	23	45	12	27	39	27	27	54	27	39
		D	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
		E	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
		F	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
TOTAL		54	62	116	32	77	109	41	75	116	116	146	
TOTAL		125	132	257	84	154	238	92	152	304	304	361	

ARTICULO 35.- El estudiante cubrirá como mínimo el 80% de asistencia para tener derecho a la evaluación y acreditación, en caso contrario, se suspenderá el procedimiento de regularización.

SECCION SEGUNDA DE LA ACREDITACION

ARTICULO 36.- La acreditación de estudios deberá hacerse en el plantel en el que esté inscrito el estudiante.
ARTICULO 37.- Las UAC se acreditarán en los periodos ordinarios y extraordinarios de acuerdo con el calendario escolar oficial.
Las opciones para la evaluación extraordinaria serán:
I. Examen de contenidos, habilidades y actitudes;
II. Asesorías complementarias impartidas por el docente, con una duración mínima de 25 horas;
III. Evaluación de las competencias desarrolladas de manera autodidacta o por experiencia en el trabajo en escenarios reales o simulados.
(De acuerdo a lo natural y a criterio del docente).

ARTICULO 38.- La calificación definitiva para las UAC será:
Aprobatoria. Cuando el promedio de las dos calificaciones parciales sea de 5 a 10 puntos; y No aprobatoria. Cuando el promedio de las dos calificaciones parciales sea menor a 5 puntos.
ARTICULO 39.- El procedimiento de regularización es el medio por el cual los estudiantes podrán acreditar las UAC no aprobadas.
ARTICULO 40.- Se considerará estudiantes irregulares aquellos que no acrediten una o más de las UAC del o de los semestres cursados.
UAC tres oportunidades de valoración extraordinaria, mismos que se contabilizarán en forma inmediata al término del semestre de acuerdo a lo establecido en el calendario escolar oficial.
ARTICULO 41.- Se establecen como procedimiento para la regularización de UAC tres oportunidades de valoración extraordinaria, mismos que se establecen en el calendario escolar oficial.

ARTICULO 42.- Para el caso del sexto semestre, a efecto de que los estudiantes puedan concluir sus estudios con su generación, se aplicará por única ocasión una evaluación especial, después de haber acordado las tres oportunidades de valoraciones extraordinarias.

SECCION TERCERA TITULO Sexto DERECHOS Y OBLIGACIONES

XVIII. Cumplir con todas las indicaciones de las autoridades escolares, que tengan relación con el logro de su formación integral.
XIX. Conocer, acatar y cumplir con todas las disposiciones reglamentarias y los acuerdos de las autoridades escolares.
I. Con la intención de fortalecer su permanencia dentro de la institución el alumno y la alumna cumplirán lo siguiente:
1. Contribuir a una formación que le permita el desarrollo integral y armonioso de todas sus facultades.
II. Participar en forma directa y abierta, pero siempre constructiva en la organización y funcionamiento del plantel y en la promoción de un ambiente de valores y democrático así como responsable en la vida escolar.
III. Propiciar un ambiente cordial y de respeto entre los integrantes de la comunidad escolar, así como manifestar una conducta decorosa y culta en cualquier miembro de la comunidad escolar.
IV. Por seguridad de los alumnos y alumnas retirarse a su casa puntualmente al toque de salida.
V. Permanecer en las gradas al concluir cada examen.
VI. Asistir con puntualidad a sus clases y a las actividades escolares que se determinen como obligatorias (talleres de arte y computación, cursos, actividades extracurriculares y comisiones escolares; escuela, ceremonias, etc.). Cumplir y manifestar absoluta responsabilidad con todos sus deberes escolares; tales como trabajos en clase y extraclasses, de acuerdo a las condiciones y necesidades de la escuela.
VII. Respetar a docentes, empleados administrativos, trabajadores manuales, personal de apoyo y padres de familia.
VIII. Cuidar y devolver lo libros, materiales y muebles en buen estado, que la escuela proporcione.
IX. Cuidar la conservación y aseo del edificio escolar, evitando comer y/o beber en clase, siendo cuidadosos con los materiales, mobiliario, sanitarios, laboratorios y anexos. Mantener en buen estado el mobiliario que use; los daños serán responsabilidad directa del

ARTICULO 43.- La certificación es el acto que acredita oficialmente los estudios cursados mediante el documento correspondiente, que puede ser parcial o total.
ARTICULO 44.- El certificado de terminación de estudios se expedirá en original y por única vez, al estudiante que acredite el plan de estudios.
ARTICULO 49.- La certificación de estudios se acreditará con los siguientes documentos:
Certificado parcial o de terminación de estudios;
Constancia de competencias.
ARTICULO 54.- La boleta de calificaciones será el documento en el que se registran los resultados finales de la evaluación del estudiante y se expedirá al término de cada semestre.
ARTICULO 55.- El certificado parcial de planes de estudios vigentes será expedido cuando el estudiante lo solicite o en los siguientes casos:
I. Suspensión de estudios;
II. Cambio de subsistema; y
III. Baja definitiva del plantel.
Cuando el estudiante sea menor de edad, la solicitud se firmará por el padre o tutor.

ARTICULO 57.- Los documentos de certificación que no sean recogidos por los interesados se archivarán en el plantel durante un año. Concluido este plazo se remitirán al Departamento de Profesiones para su cancelación.
ARTICULO 60.- El interesado que no se presente a recibir su certificado de terminación de estudios en tiempo y forma, deberá tramitar un duplicado ante el Departamento de Profesiones.
ARTICULO 61.- Se expedirá constancia de competencias computacionales, cuando el estudiante acredite los cursos del plan de estudios y el promedio sea igual o mayor a 9 puntos.
ARTICULO 62.- Se expedirá constancia de habilidades del idioma inglés, cuando el estudiante acredite los cursos del plan de estudios y el promedio sea igual o mayor a 9 puntos.

X. Utilizar en su educación las instalaciones, anexos, materiales, mobiliario y equipo con que cuenta la escuela conforme a los proyectos académicos establecidos o generados en la institución, proveer de los útiles y medios didácticos necesarios para el desarrollo de sus asignaturas y actividades extracurriculares.
XI. Pertenece y apoyar a los organismos que funcionan en la escuela con fines educativos y de servicio social.
XII. Conocer al Padre de Familia o Tutor a las reuniones que se consideren como de asistencia obligatoria, tales como firma de calificaciones, citatorio en caso de una falta u otro.
XIII. Considerando los objetivos formativos dentro del plantel:
a) El uso de gorras y pañuelos dentro del plantel.
b) El cabello largo en los varones, siendo obligatorio traerlo como traer un peinado discreto (estando prohibido estritamente traer el cabello partido, envasillado o con Casquete Regular, no cortas extravagantes, ni moñetas, así como traer un peinado discreto, envasillado o con bota, lengua, cejas, orejas o en otra parte del cuerpo en hombres como en mujeres (solo las mujeres podrán usar un arete en cada oreja, no tatuajes).
d) El uso de toda clase de lentes tanto en hombres como en mujeres.
e) Se les pide de manera especial a las mujeres el uso de maquillaje discreto.
f) Fumar y beber dentro del plantel o estar en estado inconveniente.
g) Salir del salón, permanecer en los pasillos, patios, canchas, cafetería, laboratorios, biblioteca, etc. en hora de clases sin ninguna autorización.
h) Comer y/o beber dentro del salón.

ANEXO 10 DIARIOS DE CAMPO

Receso.

14/Feb 2013

Los demás alumnos observan como las de la escuela practican.

Los varones suelen juntarse entre ellos para practicar, usan los celulares para mostrar imagenes, emplean palabras "pinche", "quey". Suelen comer dulces (paletas) hielos, botanas chicharros, chachas.

En algunas casas las damas usan su uniforme completo complementado con alguna prenda diferente a la del uniforme. Por ejemplo los sujetos de color cetero azul marino con algun bordado, uso de blusa que son distintas al uniforme, esto se muestra mas en las ritas que en las varones. Puesto en su caso son pocas las que usan un prenda diferente a la del uniforme. Se venden a la moda, calques, pulseras o delgadas cintas de luten como pulsera o collares largo o diges grandes.

Las vendedoras recogen sus cosas por la tarde y el receso esta por acabar, en esta ocasion se alargo debido que se les concedio mas tiempo por ser 14 de febrero.

Ya no hay seduleros caminando por el patio central las escritas continuan practicando en el margen del patio los alumnos observan otros observan y platican sobre como usan el celular.

ANEXO 11 HORARIO DE MATERIAS



GOBIERNO DEL ESTADO DE MEXICO

Supervisión Escolar No. 66037
Escuela Preparatoria Oficial No. 110



GOBIERNO DEL ESTADO DE MEXICO

GRUPO: PRIMERO DOS TURNO: VESPERTINO

NOMBRE Y HORA	DOMINGOS	LUNES	MARTES	MIERCOLES	VIERNES	VIERNES
1 13:10 A 14:00				LOGICA PROF. JAVIER JUAN VERO CASTRO	LOGICA PROF. JAVIER MARTIN GONTERO CASTRO	MET Y PENS CRT II PROFRA MA DE LOURDES ALONSO ROSA
2 14:00 A 14:50	COMPRESION LEC Y ARTISTICA PROF. HERNANDEZ	ANTROPOLOGIA SOC PROF. ALICIA ROSA VALENCIA	LOGICA PROF. JAVIER MARTIN GONTERO CASTRO	LOGICA PROF. JAVIER MARTIN GONTERO CASTRO	LOGICA PROF. JAVIER MARTIN GONTERO CASTRO	MET Y PENS CRT II PROFRA MA DE LOURDES ALONSO ROSA
3 14:50 A 15:40	COMPRESION LEC Y ARTISTICA PROF. HERNANDEZ	ANTROPOLOGIA SOC PROF. ALICIA ROSA VALENCIA	ANTROPOLOGIA SOC PROF. ALICIA ROSA VALENCIA	ANTROPOLOGIA SOC PROF. ALICIA ROSA VALENCIA	ANTROPOLOGIA SOC PROFRA MARTHA MA NOBUEZ VELARDE	ANTROPOLOGIA SOC PROFRA MARTHA MA NOBUEZ VELARDE
4 15:40 A 16:30	MET Y PENS CRT II PROFRA MA DE LOURDES ALONSO ROSA	PENS ALGEBRAICO PROF. JUAN LUIS RODRIGUEZ GARCIA	PENS ALGEBRAICO PROF. JUAN LUIS RODRIGUEZ GARCIA	PENS ALGEBRAICO PROF. JUAN LUIS RODRIGUEZ GARCIA	APRENDIZAJE ARTISTICA PROFRA ROSALVA LOPEZ GOMEZ	ANTROPOLOGIA SOC PROFRA MARTHA MA NOBUEZ VELARDE
5 16:30 A 17:40	MET Y PENS CRT II PROFRA MA DE LOURDES ALONSO ROSA	PENS ALGEBRAICO PROF. JUAN LUIS RODRIGUEZ GARCIA	COMPRESION LEC Y RED II PROF. ARTURO HERNANDEZ	COMPRESION LEC Y RED II PROF. ARTURO HERNANDEZ	COMPRESION LEC Y RED II PROF. ARTURO HERNANDEZ	COMPRESION LEC Y RED II PROF. ARTURO HERNANDEZ
6 17:40 A 18:30	MET Y PENS CRT II PROFRA MA DE LOURDES ALONSO ROSA	MET Y PENS CRT II PROFRA MA DE LOURDES ALONSO ROSA	COMPRESION LEC Y RED II PROF. ARTURO HERNANDEZ	COMPRESION LEC Y RED II PROF. ARTURO HERNANDEZ	COMPRESION LEC Y RED II PROF. ARTURO HERNANDEZ	COMPRESION LEC Y RED II PROF. ARTURO HERNANDEZ
7 18:30 A 19:15	APRENDIZAJE ARTISTICA PROFRA ROSALVA LOPEZ GOMEZ	APRENDIZAJE ARTISTICA PROFRA ROSALVA LOPEZ GOMEZ	APRENDIZAJE ARTISTICA PROFRA ROSALVA LOPEZ GOMEZ	APRENDIZAJE ARTISTICA PROFRA ROSALVA LOPEZ GOMEZ	APRENDIZAJE ARTISTICA PROFRA ROSALVA LOPEZ GOMEZ	APRENDIZAJE ARTISTICA PROFRA ROSALVA LOPEZ GOMEZ
8 19:15 A 20:00	APRENDIZAJE ARTISTICA PROFRA ROSALVA LOPEZ GOMEZ	APRENDIZAJE ARTISTICA PROFRA ROSALVA LOPEZ GOMEZ	APRENDIZAJE ARTISTICA PROFRA ROSALVA LOPEZ GOMEZ	APRENDIZAJE ARTISTICA PROFRA ROSALVA LOPEZ GOMEZ	APRENDIZAJE ARTISTICA PROFRA ROSALVA LOPEZ GOMEZ	APRENDIZAJE ARTISTICA PROFRA ROSALVA LOPEZ GOMEZ

1a Presa Tulpellic, Ecatepec, Méx. de 21 Enero de 2013

ATENAMENTE

PROFRA. LILIE NORA ESCOBAR VILLAGOMEZ
DIRECTORA ESCOLAR

SECRETARIA DE EDUCACION
DIRECCION GENERAL DE SUPERVISION ESCOLAR





GOBIERNO DEL ESTADO DE MEXICO

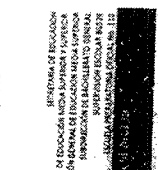
Supervisión Escolar No. 66037
Escuela Preparatoria Oficial No. 110

GRUPO: TERCERO TRES TURNO: VESPERTINO

Horario	Grupos	Matrícula	Maestros	Asignatura	Maestros	Asignatura
11:30 A 12:20	0	0	LAB. DE QUIMICA PROFR. SERGIO ZAVALA HERNANDEZ	0	0	TALLER DE COMPUTO PROFR. JUAN MA NIQUEZ VELARDE
12:20 A 13:10	0	0	LAB. DE QUIMICA PROFR. SERGIO ZAVALA HERNANDEZ	0	0	TALLER DE COMPUTO PROFR. MARTHA MA NIQUEZ VELARDE
13:10 A 14:00	1	0	ECONOMIA PROFR. ROQUELO ROJAS GARCIA CEDILLO	0	0	ETICA PROFR. ROGELIO BOLANOS CASTILLO
14:00 A 14:50	2	0	INGLES IV PROFR. JOSE DOLORES LICEA ROMERO	0	0	GEOMETRIA Y MED. AMB. PROFR. JUAN MA NIQUEZ VELARDE
14:50 A 15:40	3	0	INGLES IV PROFR. JOSE DOLORES LICEA ROMERO	0	0	ETICA PROFR. ROGELIO BOLANOS CASTILLO
15:40 A 16:30	4	0	INGLES IV PROFR. JOSE DOLORES LICEA ROMERO	0	0	PSICOLOGIA PROFR. MA DE LOURDES ALONSO ROCHA
16:30 A 17:40	5	0	LITERATURA Y CONT. II PROFR. ERNESTO ALMEIDA DAVILA	0	0	PSICOLOGIA PROFR. MA DE LOURDES ALONSO ROCHA
17:40 A 18:30	6	0	LITERATURA Y CONT. II PROFR. ERNESTO ALMEIDA DAVILA	0	0	PSICOLOGIA PROFR. MA DE LOURDES ALONSO ROCHA
18:30 A 19:15	7	0	FISICA I PROFR. GREGORIO GARCIA CEDILLO	0	0	PSICOLOGIA PROFR. MA DE LOURDES ALONSO ROCHA
19:15 A 20:00	8	0	FISICA I PROFR. GREGORIO GARCIA CEDILLO	0	0	PSICOLOGIA PROFR. MA DE LOURDES ALONSO ROCHA

La Presa Tulpetzac, Ecatepec, Méx. de 21 Enero de 2013

ATENTAMENTE
PROFRA. LILLE NORA ESCOBAR VILLAGOMEZ
DIRECTORA ESCOLAR



SECRETARIA DE EDUCACION
SUBSECRETARIA DE EDUCACION MEDIA SUPERIOR Y SUPERIOR
DIRECCION GENERAL DE EDUCACION MEDIA SUPERIOR
SUBDIRECCION DE BACHILLERATO GENERAL
SUPERVISION ESCOLAR 66037
PROFRA. LILLE NORA ESCOBAR VILLAGOMEZ
DIRECTORA ESCOLAR



GOBIERNO DEL ESTADO DE MEXICO

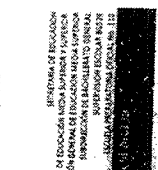
Supervisión Escolar No. 66037
Escuela Preparatoria Oficial No. 110

GRUPO: SEGUNDO DOS TURNO: VESPERTINO

Horario	Grupos	Matrícula	Maestros	Asignatura	Maestros	Asignatura
11:30 A 12:20	0	0	LAB. DE QUIMICA PROFR. SERGIO ZAVALA HERNANDEZ	0	0	LAB. DE QUIMICA PROFR. SERGIO ZAVALA HERNANDEZ
12:20 A 13:10	0	0	LAB. DE QUIMICA PROFR. SERGIO ZAVALA HERNANDEZ	0	0	LAB. DE QUIMICA PROFR. SERGIO ZAVALA HERNANDEZ
13:10 A 14:00	1	0	ECONOMIA PROFR. ROQUELO ROJAS GARCIA CEDILLO	0	0	QUIMICA I PROFR. SERGIO ZAVALA HERNANDEZ
14:00 A 14:50	2	0	INGLES IV PROFR. JOSE DOLORES LICEA ROMERO	0	0	QUIMICA I PROFR. SERGIO ZAVALA HERNANDEZ
14:50 A 15:40	3	0	INGLES IV PROFR. JOSE DOLORES LICEA ROMERO	0	0	QUIMICA I PROFR. SERGIO ZAVALA HERNANDEZ
15:40 A 16:30	4	0	INGLES IV PROFR. JOSE DOLORES LICEA ROMERO	0	0	QUIMICA I PROFR. SERGIO ZAVALA HERNANDEZ
16:30 A 17:40	5	0	LITERATURA Y CONT. II PROFR. ERNESTO ALMEIDA DAVILA	0	0	PROYECTOS INST. III PROFR. SERGIO ZAVALA HERNANDEZ
17:40 A 18:30	6	0	LITERATURA Y CONT. II PROFR. ERNESTO ALMEIDA DAVILA	0	0	LITERATURA Y CONT. II PROFR. ERNESTO ALMEIDA DAVILA
18:30 A 19:15	7	0	FISICA I PROFR. GREGORIO GARCIA CEDILLO	0	0	GEOMETRIA ANALITICA PROFR. MARTINEZ CALDERON
19:15 A 20:00	8	0	FISICA I PROFR. GREGORIO GARCIA CEDILLO	0	0	GEOMETRIA ANALITICA PROFR. MARTINEZ CALDERON

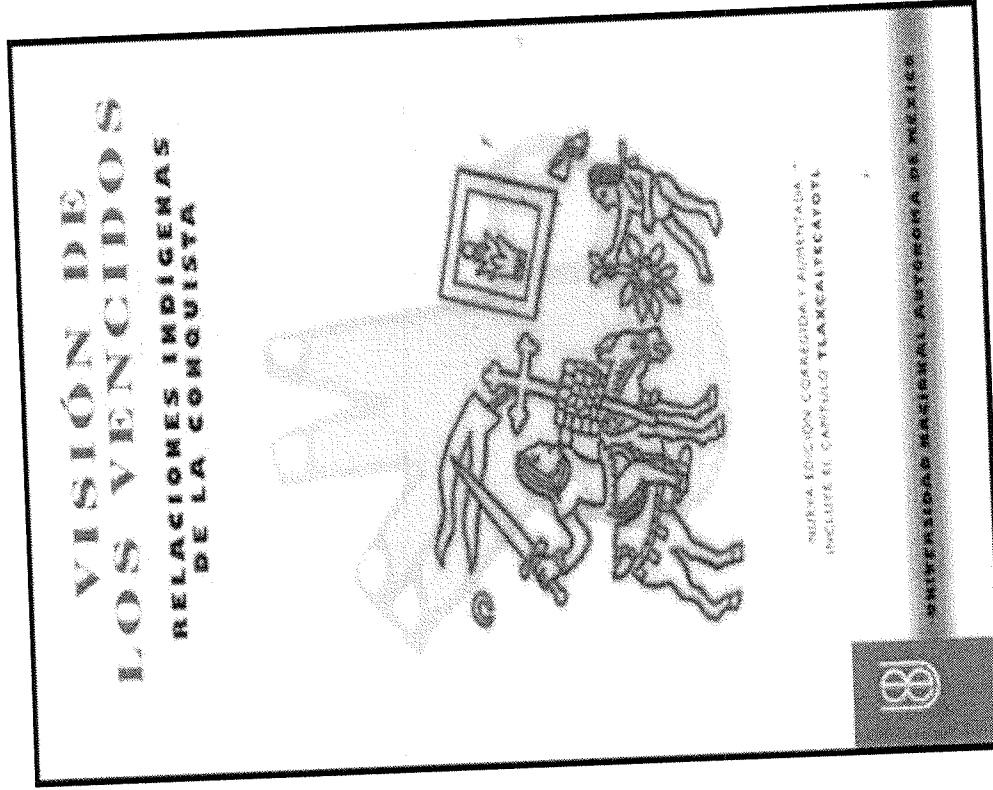
La Presa Tulpetzac, Ecatepec, Méx. de 21 Enero de 2013

ATENTAMENTE
PROFRA. LILLE NORA ESCOBAR VILLAGOMEZ
DIRECTORA ESCOLAR



SECRETARIA DE EDUCACION
SUBSECRETARIA DE EDUCACION MEDIA SUPERIOR Y SUPERIOR
DIRECCION GENERAL DE EDUCACION MEDIA SUPERIOR
SUBDIRECCION DE BACHILLERATO GENERAL
SUPERVISION ESCOLAR 66037
PROFRA. LILLE NORA ESCOBAR VILLAGOMEZ
DIRECTORA ESCOLAR

ANEXO 12 ACTIVIDAD LECTURA VISION DE LOS VENCIDOS



ANEXO 13 TRABAJO EN EQUIPO



ANEXO 16 CLASE 2-2 LITERATURA

Profesor:

Grupo 2-2 T. Vespertino

Hoy Inicio 5:48
No. asist. 25 alumnos.

Hora Termino: 7:10

El maestro inicia la clase pidiendo lista y los nombres por su nombre. Después de que el maestro está pasando lista, los alumnos continúan con el tema en mano, cantando o escuchando música. Después de 2 canciones el maestro solicita silencio indicando que la 2da música ya debe estar terminada. Para el drama pasará a revisar la a su lugar. Tema drama griego Act 3 como parte culminar se lee una tragedia clásica dramática clásica griega. El maestro escribe en el pizarrón la competencia que se generará analizando la tragedia griega. Pide que traigan una imagen típica por lo que la rediseñan. Los alumnos analizan sus tareas y piden que todos tengan la misma información pero hay que contextualizar. Temario literario. Imágenes que el drama teatro. Tema a revisar se usa un video a pívida el efecto de embudo. Embudo que sigue. El maestro explica el origen de la tragedia. Los alumnos piden permiso para entrar preguntando la clase el maestro explica la obra (cambiar much) por palabras. Los alumnos eligen el personaje que les gusta.

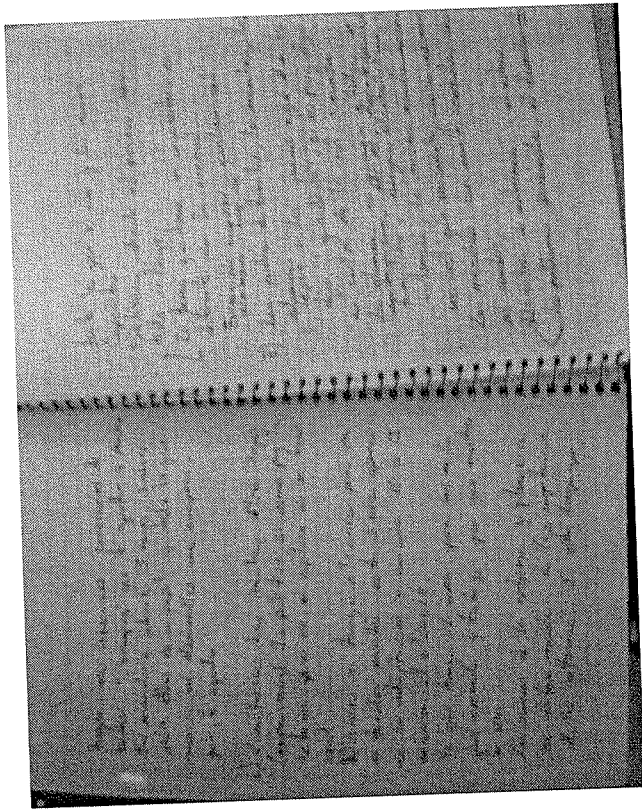
Mientras el maestro continúa explicando los alumnos continúan escribiendo la tarea de la mañana.

Temas de embudo: Hay poca disposición por la lectura. Lectura capitan pequeños parados el texto.

Los alumnos leían Edipo Rey - Sofocles. El maestro comienza a repartir las libras. Los alumnos exigen el libro por el grupo sin embargo es el mismo (actor y otro) diferente editorial. El maestro indica que la voz del pueblo es representada por el coro. Edipo rey el coro se representa por ancianos. Ven repartir, es una obra fuerte. En cada clase se revisan la clase y 10 min antes con sus palabras propias hacen un reporte es decir se hace la trampa en cada sesión se pondría un sello y al final se registra. Y se pondría un sello y al final se registra. Un día anterior para firmar y firmar. Los alumnos comienzan a leer algunos en voz baja. Los maestros piden que en la parte se sientan la mayoría de los varones entre ellos piden y leen. Alumnos que estaban escuchando piden y el grupo pide silencio. Hablaron entre ellos varios todos la fila de atrás en línea horizontal. Hay alumnos y la parte central case a ellos. A pesar de que el maestro pidió que primero se leyera al final se escribieron con las propias palabras lo entendido. Algunos alumnos leen y copian. Algunos que están en la parte de alumnos que están sentados en la parte de chicos juntos pues están los audífonos. Algunos músicos y leyendo. Por otro lado los maestros colocan seña. Los temas que revisa cada uno registra el libro y en la parte principal de todos los alumnos usan 2 tintas de color rojo y negro se sientan la mayoría de los alumnos. Cruzando la página. Los alumnos se escriben recados a se miran a los ojos. Se hacen apodos. Los chicos que entran tarde se sientan en círculo. Los alumnos comienzan a ponerse los audífonos. Los alumnos comienzan leyendo sin embargo los niños comienzan a imitarle la clase.

Anexo 17 NARRATIVA

En una plática sostenida el día 15 de febrero de 2014 el profesor ANZ- comentaba que los alumnos en las próximas clases realizarían una representación de un personaje mítico por ejemplo: Temis, Janoia, ninyra, entre otras. También se presentaría una obra teatral en la escuela. Estas actividades por un lado se vinculan con lo que estamos revisando en clase sobre la tragedia y los personajes. Yo le pregunté que además de las representaciones que otras actividades realiza, él me respondió: ver algunas películas y sobre todo la lectura. Pues antes yo profesora proponía para abordar y generar el interés sobre algunas temáticas que los estudiantes visitaran algunos lugares como el teatro, museos, oras que se vincularán con éstas para luego proponer el diálogo y a través con ellos respecto a ello. Sin embargo, ya con los nuevos lineamientos institucionales voy que avanzas, ya que genera gastos adicionales, suscite espacio tiempo extraescolar que corre en vertiginosa y desventaja a los estudiantes era si en el sentido de aquellos que pudieron asistir con respecto a los que no asistieron, además que en ocasiones los estudiantes en casa solicitan el permiso para asistir a la actividad y no asistir o en su caso esta no duraba mucho tiempo y ellos llegaban más tarde a casa. De ahí, que yo no se implementan y se buscan otros medios al alcance de ellos y aprovechar el tiempo que éstos pasan en la escuela, sin embargo no es suficiente.



ANEXO 20 CUADRO DE ADOLESCENCIA

ETAPAS DE LA ADOLESCENCIAS PROPUESTAS POR TANNER

ADOLESCENCIA INICIAL

Adolescencia inicial, que va de los 11 a los 13 años donde la [...] maduración anatómico-fisiológica del organismo infantil en un organismo adulto. Esta transformación se observa especialmente en el aumento de estatura y en la aparición de los caracteres sexuales secundarios. El crecimiento corporal comienza en forma brusca y siguiendo un ritmo diferente para cada órgano, produciéndose así una desarmonía de las proporciones. En la maduración mental se observa, junto a un desarrollo de la capacidad para el pensamiento abstracto, cierta sistematización de las ideas. Los sentimientos y la imaginación influyen de un modo especial sobre la vida mental, lo que contribuye al cambio y versatilidad de intereses y opiniones. [...] Disociación entre impulso sexual y sentimiento amoroso. La atracción física coexiste junto al amor platónico sin producirse una integración de ambos. Con pertenencia a la maduración social, el rasgo más llamativo es la maduración social [...] las relaciones de amistad con sus iguales sirven para satisfacer las necesidades propias de una personalidad que está en período de afirmación (de ser aceptado, de reconocimiento de sus éxitos, de comunicación con los demás). [...] las influencias negativas del ambiente pueden hacer aún mayores algunas dificultades [...] el individuo solamente debe responder de sus actos ante su propia conciencia (prestando de sí esa conciencia está bien o mal formada), que afirman que 'la autoridad es alienante' (confundiendo o queriendo confundir el autoritarismo o autoridad arbitraria con la autoridad bien entendida)" (Callabed, 2004, pp. 49-51).

ADOLESCENCIA MEDIA

Adolescencia media, la cual se inicia a los 14 años y concluye a los 16; en ésta [...] la maduración anatómico-fisiológica iniciada en la pubertad, pero sin que ésta sea ya el rasgo predominante. El joven se encuentra mejor en 'su piel'. La maduración mental se refleja en la consecución de un alto desarrollo de la capacidad intelectual. Existe ya una capacitación para el pensamiento abstracto, al mismo tiempo que una mayor reflexión y sentido crítico que en la fase anterior, de 11-13 años. [...] las ideas del-adolescente siguen estando fuertemente condicionadas por la intensa vida afectiva, estados de ánimo, deseos personales) confundiendo así muchas veces lo ideal con lo real y lo subjetivo con lo objetivo. El adolescente es ahora más introvertido, observándose un fuerte sentimiento de autoafirmación de la personalidad: obstinación, terquedad, afán de contradicción. [...] necesidad de amar [...] paso de la camaradería a la amistad. [...] la idealización, [...] la timidez, [...] El desarrollo de la intimidad supone para algunos adolescentes un exagerado sentido del pudor (no tanto respecto al cuerpo como a su vida interior). Es habitual que escriban su diario en un diario muy íntimo modernamente, en el ordenador con secretísimas claves de acceso. El diario, como la literatura en general, puede ser un desahogo, una cierta liberación de tensiones muy humanas en esta época. [...] la agresividad de esta fase se radicaliza dando lugar a actitudes de rebeldía y transgresiones deliberada de la ley y de la moral [...] en la vida mental cabe señalar, como posibilidades de maduración típicas de esta etapa, el desarrollo del sentido crítico y la profundización en el conocimiento objetivo de sí mismo" (Callabed, 2004, pp. 57-60).

ADOLESCENCIA SUPERIOR

Adolescencia superior de los 17 a los 20 años se trata de un momento en el que hay una [...] fase de calma y de recuperación del equilibrio perdido. En ella normalmente, se recoge el fruto de las etapas anteriores. El joven de diecisiete a veinte años comienza ya comprenderse a sí mismo, está en mejores condiciones de adoptar decisiones personales, de integrarse en el mundo de los mayores. En este momento suele surgir una conciencia de responsabilidad en relación con el propio futuro. El joven de algún modo, está construyendo su vida. La personalidad ha alcanzado cierto nivel de maduración y el joven conoce ya de alguna forma sus posibilidades y limitaciones personales. Existe en este momento en este momento un ansia por salir de la situación negativa y beligerante de la fase anterior, un afán de llevarse que está muy relacionado con la formación del ideal [...] el joven de dieciséis a veintinueve años se mueve menos por los ideales abstractos que por un ideal concebido de forma singular y concreta la conciencia de responsabilidad ante el propio futuro; unida a esta formación del ideal lleva normalmente al joven a trazarse un plan de vida. La maduración física llega en este período a su plenitud con un considerable aumento de fuerza y destreza, [...] posee la inteligencia de un adulto. Ha progresado en la coherencia lógica del pensamiento y está en mejores condiciones que antes para expresar sus opiniones con cierto grado de objetividad y realismo. [...] Se observa un mayor interés por lo jóvenes del otro sexo. [...] En la maduración social suele darse un progreso significativo en la superación de la timidez y de la adaptación social. Está en condiciones de relacionarse de forma más constructiva que antes con su familia, encontrando menos dificultades para armonizar la autonomía personal con la necesaria dependencia de los demás. La maduración social se manifiesta también por la aparición de los intereses profesionales (siguiendo en esta línea social los jóvenes demuestran su capacidad para [...] integrarse de forma positiva en el ámbito laboral. (Por lo que se debe...) ir consiguiendo esta adaptación" (Callabed, 2004, pp. 69-71).

ANEXO 21 DIARIO DE CAMPO

Grupo 1-2
Alba JAMS
11 hrs 2:50
11:5

A. 83 alumnos

Los profesores les hizo la indicación y realizaron preguntas acerca del capitalismo.

La (AM) les realizó las preguntas sobre el capitalismo, capitalismo, socialismo, marxismo, mención que los políticos están en el tema. ¿Qué aprendiste, de que había tu trabajo? Para que entendieras por que estamos como estamos? Importancia de la tesis de Marx

Los alumnos reaccionaron a las explicaciones, muchos se hicieron preguntas como que más hablan, etc.

Para que ellos formen la riqueza - la mano de obra / De que manera nos organizamos por lograr objetivos que estamos viviendo / De que manera estudiar una licenciatura / Por que así va no nos hacen trabajar con la economía y todos se relacionan / De que se está desarrollando de manera integral / ¿Por que si es no nos suena?

Profesores les preguntó de que manera se organizan las economías de países desarrollados y de que manera se organizan las economías de países en desarrollo. Preguntas, dudas, comentarios. Entonces podían resolver un cuestionario de manera individual.

Es necesario preguntar a los alumnos si están entendiendo sobre el tema.

ANEXO 22 DIARIO DE CAMPO

Los profesores van a la escuela. Mas los alumnos miden a autoridad. 2no. actividades

Papel del maestro es fundamental. pues prosiguiendo "ama o te odia"

Los alumnos se acercan. y me platican sobre problemas aunque no les doy clase, es difícil. hoy los chicos se acercan y te hablan sobre sus problemas. en ciertas situaciones en las que algunas veces no saben que hacer o sus decisiones son equivocadas. según sus amos hay que escucharlos y orientarlos que ellos decidan por lo que son precipitadas.

Profesores se bajaron 2 hrs a la mañana hay actividades en las que tienes que entregar resúmenes, cuadros, sacar conceptos centrales, realizar esquemas y finalmente una conclusión. Pues tengo 40 hrs. y lo es pasado.

Hay actividades que hay que entregar. Ejemplo un blog.

11/04/2013

A l maestro indique que cuando la deuda genera (ganxite) intereses, a veces yo no se puede pagar de los financiamientos y realizar el proceso por pagar la CAP. Pago total de intereses) deuda inicial. Es importante señalar

Explicación en aspectos reales con efectos. Ellos se mantienen al momento de las cosas riza cuando el mencionado que a veces uno cree en la posibilidad de pagar y pagar amigos de lo que cobaste el producto y pierda la ignorancia que se exige pero al decirte que en pagar poco los intereses no crecen y los títulos se abusan por eso hay que preguntar sobre el IPAG de empleo de impuestos. Los alumnos durante la explicación de alguna tienen interés en la explicación de los que se da y ellos tienen que pegar lo en el cuaderno y verificado, clarificar me preguntan de trabajo se levantaban a reírse.

Por que habia repercusiones a demas que la hoja de dudo se entregaba mañana a la hora de la salida.

Los alumnos se muestran atentos y curiosidad entonces no estan facil lo de derecho mercantil? de manera que popica en las alunas relacionaron 2 publicaciones de titulo y sea firma en que sea de a fin de serse. Competencia, analisis y entesa, relacion y Competencia