

**DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA Y ORGANIZACIÓN
ESCOLAR**

UNIVERSIDAD DE GRANADA



**EVALUACIÓN DE SIGNIFICADOS Y
EXPERIENCIAS DE JUSTICIA
EDUCATIVA EN EL BACHILLERATO
GENERAL COMUNITARIO: UN
ESTUDIO DE CASOS**

Tesis doctoral de

Norma Graciella Heredia Soberanis

Realizada bajo la dirección del

Dr. Juan Bautista Martínez Rodríguez

Granada, 2014

Editor: Universidad de Granada. Tesis Doctorales
Autor: Norma Graciella Heredia Soberanis
ISBN: 978-84-9125-010-4
URI: <http://hdl.handle.net/10481/39530>

La doctoranda, Dña. Norma Graciella Heredia Soberanis y el director de la tesis, Dn. Dr. Juan Bautista Martínez Rodríguez, garantizamos al firmar esta tesis doctoral, que el trabajo ha sido realizado por dicha doctoranda bajo la tutela del director de la tesis y hasta donde nuestro conocimiento alcanza, en la realización del trabajo han sido respetados los derechos de otros autores a ser citados, cuando han sido utilizados sus resultados o publicaciones.

Granada, España a 30 de septiembre de 2014

Director/es de la Tesis

Doctoranda

Fdo.:

Fdo.:



Índice

Índice.....	iii
Lista de tablas.....	vii
Lista de figuras.....	ix
I. Introducción.....	13
1.1 Antecedentes del caso: el Centro Nicodemo.....	17
1.2 Planteamiento del problema.....	18
1.3 Intencionalidades.....	20
1.3.1 Propósito.....	20
1.3.2 Objetivos.....	21
II. Justificación del estudio.....	26
II.1 Social.....	29
II.2 Política.....	31
II. 3 Epistemológica.....	34
II.4 Profesional.....	35
II.5 Personal.....	37
III. Estado del arte.....	41
III.1 Educación Media Superior en México: Historia, problemáticas y bachilleratos.....	42
III.1.1 Definición de la Educación Media Superior.....	43
III.1.2 Un poco de historia.....	46
III.1.3 Las Reformas implementadas durante el siglo XXI en la Educación Media Superior en México.....	49
III.1.3.1. La Reforma integral en el nivel de Educación Media Superior en México.....	53
III.1.4 Bachilleratos comunitarios en México.....	61
III.2 Justicia: ¿utopía o realidad?.....	78
III.2.1. Causas estructurales de injusticia educativa.....	82

III.2.2 Justicia: teorías, ámbitos, principios de aplicación y problemáticas en la práctica.	92
III.2.3 Justicia educativa	99
III.2.3.1 Justicia curricular	108
III.3 El desarrollo comunitario como estrategia política para la justicia social y educativa	121
III.3.1 El desarrollo comunitario.....	121
III.3.2 La acción comunitaria para el desarrollo comunitario continuo	124
III.3.2.1 Función social y significado de la educación comunitaria	127
El trabajo social crítico para el desarrollo comunitario	132
La pedagogía crítica como teoría para explorar e intentar la transformación de prácticas educativas en la búsqueda de justicia social y educativa.....	134
IV. Diseño de la investigación	140
IV.1. Elección y definición del caso	143
IV.1.1. Formalización.....	146
IV.2 Preguntas de investigación.....	151
IV.2.1 Temas.....	152
IV.3 Métodos y técnicas de recolección de datos.....	153
IV.3.1 Observación no participante.....	154
IV.3.2 Entrevista individual	159
IV.3.3 Grupos focales	164
IV.3.4 Análisis de documentos	173
IV.3.5 Diario de campo.....	174
IV.4 Participantes	175
IV.4.1 Profesorado	177
IV.4.2 Alumnado.....	181
IV.4.3 Coordinación general.....	185
IV.5 Análisis e interpretación de datos	186
V. Resultados	195
V.1 Los contextos del caso.....	198
V.1.1 El Sistema Educativo Mexicano	198
V.1.2 La ciudad	202
V.1.3 Las colonias	205
V.1.4 El Centro Nicodemo	211

V.1.5 El curriculum oficial.....	221
V.1.6 Análisis curricular del plan de estudios del Bachillerato comunitario del Centro Nicodemo.....	222
V.1.7 Los cursos remediales.....	239
V.1.8 Las clases de la asignatura Desarrollo Social Comunitario	246
V.1.9 Las actividades socio-comunitarias.....	250
V.1.10 Las clases de la asignatura Evaluación de interacción comunitaria	255
V.1.11 La Coordinación General del centro	258
V.2.1 Justicia social, económica y educativa a través de una educación de calidad: ideas construidas por el alumnado	267
V.2.1.1 La vida adulta ideal	268
V.2.1.2 La buena educación	290
V.2.2 Justicia social, educativa y escolar a través del desarrollo tecnocrático de competencias en el alumnado: ideas construidas por el profesorado.....	313
Rol del profesorado: enseñar por competencias, ¿un trabajo distinto?	314
Rol de alumno/a.....	326
La disciplina.....	333
El silencio.....	335
Los aplausos	337
V.2.3 El componente de interacción comunitaria	340
Las comunidades de interacción: “nosotros” ayudando a los “otros”	341
La pedagogía en el eje de interacción comunitaria: competencias, evidencias ¿y algo más...?	352
Los conceptos clave en las clases del eje de interacción comunitaria.....	360
V.2.4 Prácticas políticas relacionadas con la justicia social y educativa.....	370
VI. Experiencia como investigadora.....	382
VII. Conclusiones.....	390
VIII. Referencias	406
IX. Apéndices.....	419
Apéndice A. Plantilla del contrato firmado por cada participante y la investigadora	420
Apéndice B. Instrumentos utilizados en el trabajo de campo	422
Apéndice B1. Formulario empleado para tomar notas durante las observaciones ...	423
Apéndice B2. Guiones para la conducción de entrevistas individuales.....	424

Apéndice B2.1 Guión de entrevista individual para el profesorado participante de los cursos remediales	425
Apéndice B2.2 Guión de entrevista individual para el profesorado del eje de interacción comunitaria	426
Apéndice B2.3 Guión de entrevista individual con estudiantes de la asignatura: Evaluación de Interacción Comunitaria	428
Apéndice B2.4 Guión de entrevista individual con estudiantes que obtuvieron las calificaciones más altas en la primera generación del bachillerato.....	430
Apéndice B2.5 Guión de entrevista individual con el Coordinador General del Centro Nicodemo	433
Apéndice B2.6 Guión de entrevista individual con estudiantes en situación de alumno/a irregular	435
Apéndice B3.1 Preguntas estímulo para la conducción del grupo focal con estudiantes de los cursos remediales	437
Apéndice B3.2 Preguntas estímulo para la conducción del grupo focal con profesorado del eje de interacción comunitaria	438
Apéndice C. Transcripciones de entrevistas individuales, grupos focales y notas de observaciones (DVD no. 1).....	439
Apéndice D. Diario de la investigadora (CD no. 2)	440
Apéndice E. Informe para los/as participantes.....	441

Lista de tablas

Tabla 1. Etapas históricas de la Educación Media Superior mexicana	47
Tabla 2. Reformas recientes en el nivel de educación Media Superior en México.....	50
Tabla 3. Características representativas de tres bachilleratos comunitarios en México	63
Tabla 4. Temáticas presentadas en el Congreso Nacional de Investigación Educativa en México, año 2013	74
Tabla 5. Educación popular y desarrollo comunitario.....	129
Tabla 6. Responsabilidades de un/a investigador/a cualitativo/a en el diseño de un estudio de caso.....	142
Tabla 7. Relación cursos observados de manera formal	159
Tabla 8. Entrevistas individuales realizadas en cada etapa del estudio.....	162
Tabla 9. Relación de guiones empleados en cada etapa del estudio para la realización de entrevistas individuales.....	163
Tabla 10. Participantes clave en cada etapa del estudio.....	176
Tabla 11. Tipos de educación y niveles educativos	199
Tabla 12. Niveles de programas educativos según la CINE (2011).....	200
Tabla 13. Principales problemáticas encontradas en las colonias San Antonio X'luch III y San Luis Sur Dzununcán, con base en Lugo et al (2012).....	209
Tabla 14. Organización del profesorado en áreas.....	215
Tabla 15. Tres indicadores cuantitativos básicos considerando 5 generaciones de estudiantes del Centro Nicodemo	216
Tabla 16. Porcentaje de retención en las tres primeras generaciones de estudiantes del Centro Nicodemo.....	217
Tabla 17. Características académicas del profesorado del Centro Nicodemo (semestre enero – julio 2014).....	219
Tabla 18. Distribución de las asignaturas obligatorias del plan de estudios por área de formación.....	221
Tabla 19. Características básicas de las asignaturas obligatorias del eje de interacción comunitaria	232
Tabla 20. Funciones semejantes entre el cargo de coordinador/a general de unidad académica y director/a de escuela.	262

Tabla 21. Funciones diferentes entre el cargo de Coordinador/a general de unidad académica y el de director/a de escuela.....	264
Tabla 22. Características de la enseñanza observadas en las clases de los cursos remediales.....	321
Tabla 23. Estrategias didácticas empleadas para el aprendizaje de los contenidos curriculares en las clases de las asignaturas observadas.....	353
Tabla 24. Estrategias empleadas o mencionadas por el profesorado para motivar al alumnado	356
Tabla 25. Estrategias empleadas o mencionadas por el profesorado para trabajar la socialización con el alumnado.....	358

Lista de figuras

Figura 1. Dimensiones de crisis en las sociedades	81
Figura 2. Noción de Justicia	98
Figura 3. Justicia curricular	118
Figura 4. Subelementos estudiados (casos) para la comprensión del caso principal: el Centro Nicodemo.....	145
Figura 5. Esquema que representa la comprensión gradual del caso.	151
Figura 6. Temas iniciales en la comprensión del caso.	153
Figura 7. Disposición de los/as estudiantes y de la investigadora durante la realización de los grupos focales.	168
Figura 8. Disposición del profesorado del eje de interacción comunitaria y de la investigadora durante la realización del grupo focal.	172
Figura 9. Proceso general seguido para realizar el análisis sociológico del sistema de discursos, elaborado con base en la metodología de Conde (2010).	189
Figura 10. Triangulación llevada a cabo con toda la información recabada para la comprensión del caso.....	194
Figura 11. Localización del Estado de Yucatán en México, y de la Ciudad de Mérida, en Yucatán. Fuente: elaboración propia.	203
Figura 12. Características de algunas viviendas ubicadas en calles vecinas al Centro Nicodemo.	206
Figura 13. Lógica de organizar y estructurar planes de estudio por asignaturas. Elaborada con base en Díaz Barriga et al. (1990).	235
Figura 14. Disposición del alumnado en el curso remedial de la asignatura Desarrollo del lenguaje algebraico.	241
Figura 15. Disposición del grupo en el curso remedial de la asignatura Desarrollo del pensamiento intelectual, cuando realizaban trabajo en equipo.....	243
Figura 16. Disposición del salón donde fue impartido el curso remedial de la asignatura Desarrollo del pensamiento científico.	244
Figura 17. Disposición del alumnado durante el curso remedial de la asignatura Desarrollo del pensamiento científico.	245
Figura 18. Disposición del grupo A de la asignatura Desarrollo social comunitario en la resolución de actividades de aprendizaje.....	247

Figura 19. Disposición del grupo B de la asignatura Desarrollo social comunitario en forma de herradura, durante las explicaciones de la profesora.....	249
Figura 20. Vista exterior de la Unidad Universitaria de Inserción Social (UUIS).....	250
Figura 21. Ejercicios realizados por el alumnado a lo/as bebés como parte de las actividades de estimulación temprana en la UUIS.	251
Figura 22. Presentación al alumnado de la actividad socio-comunitaria: Manejo integral de la producción de hortalizas, árboles y aves, por parte de un dueño del rancho.....	253
Figura 23. Alumnado participante en la actividad socio-comunitaria: Manejo integral de la producción de hortalizas, árboles y aves.....	254
Figura 24. Disposición del grupo durante las explicaciones del profesor de la asignatura Evaluación de interacción comunitaria.....	257
Figura 25. Disposición del grupo para el trabajo en pequeños grupos en la asignatura Evaluación de interacción comunitaria.....	258
Figura 26. Organigrama del Centro Nicodemo. Fuente: Universidad Autónoma de Yucatán.....	260
Figura 27. Motivos y razones expresados por el alumnado participante, para estudiar el bachillerato.	269
Figura 28. Modelos de vida dominantes identificados con base en lo mencionado por el alumnado participante.....	282
Figura 29. Factores asociados a diversas nociones de una buena educación.	293
Figura 30. Nociones de (in)justicia educativa representadas en discursos del alumnado	392
Figura 31. Nociones de justicia escolar reconstruidas con base en las representaciones de la comunidad académica y estudiantil del Centro Nicodemo.....	401

Oda cósmica

JUVENTUD, PRESENTE
 JUVENTUD, PRESENTE
 JUVENTUD, PRESENTE
 Estamos aquí,
 Ustedes nos han traído hasta aquí
 Ustedes nos han formado,
 Y nos llaman: “El futuro de la patria”

Somos el producto de una esencia;
 La sociedad que ha forjado,
 Resultamos de una política,
 De una historia y de una ciencia.

A veces nos llaman “Revolución”
 Otras veces nos llaman:
 “Hombres nuevos”, acrisolados
 y amasados por una constitución.

Pero ... ¿Estás contento tú?
 ¿Estás satisfecho tú?
 ¿Te sientes orgulloso tú?
 Nosotros, todos nosotros ... ¡No!
 ¡No lo estamos!

Porque somos jóvenes:
 - Somos esencia humana
 pero no tenemos la verdad
 - Tenemos parte de tu sangre y de tu alma
 pero no tenemos paz ni tranquilidad
 - Somos Chispa de tus dioses
 pero ¿Cuál es el futuro? ¡Inseguridad!

Si has llegado a la concordia
 ¿Por qué hay guerra y orfandad?
 Si avanzas tanto en la ciencia
 ¿Por qué hay tanta enfermedad?
 Si tanto dominas la técnica
 ¿Por qué hay angustia, incertidumbre?
 ¿Por qué matas la ecología
 y dejas la podredumbre?...

Roberto Vélez de la Torre (1998)

I. INTRODUCCIÓN

I. Introducción

La calidad educativa es un constructo complejo dado su polisemia. Existen diversas nociones acerca de su amplitud y alcance, siendo más común entenderla como la satisfacción de consumidores o clientes con respecto a productos o servicios; sin embargo, no hay que olvidar su origen en el ambiente empresarial, que conlleva el peligro, según Pérez (2008), de “traspasar al ámbito educativo los criterios economicistas que rigen en un mercado muy competitivo” (p. 51). Bajo la ideología neoliberal que domina actualmente el campo de la educación formal, el término calidad está presente en la redacción de metas y objetivos estratégicos incluidos en los planes institucionales, por lo que técnicamente representa un macrocriterio para valorar los programas educativos, en términos de resultados obtenidos por el alumnado, entre otras dimensiones de evaluación establecidas por organismos acreditadores o certificadores. Para Gago (2002) usar sólo el término calidad, sin ningún calificativo que la acompañe es ambiguo, ya que “Decir que algo es ‘de calidad’ es una obviedad, pues todo tiene calidad, así sea malísima. Este autor señala que lo fundamental de la evaluación radica en el adjetivo que ha de agregarse al sustantivo “calidad”. Encontrar el adjetivo más adecuado, es decir, la calificación correcta y verdadera de la calidad de algo, es el propósito de la evaluación” (p. 39). De tal forma que al hablar de la calidad de los programas educativos, lo deseable es contar con programas de buena o alta calidad, así como con procesos evaluativos transparentes y precisos en sus paradigmas, enfoques y métodos para que los resultados que revelen sean creíbles, válidos y confiables. Para este autor, “es obvio que la calidad de la educación debe entenderse como la síntesis de atributos que posee ese proceso/artes/ciencia/técnica que llamamos educación.” (Gago, 2002, p. 39).

Desde el siglo pasado, autores mexicanos especialistas en el estudio de la calidad educativa, como Schmelkes (1996), habían señalado que ésta es un concepto complejo integrado por al menos los componentes de: relevancia, eficacia, equidad y eficiencia. Dicha autora explica las nociones conceptuales de los componentes básicos de la calidad educativa, de la siguiente manera (¶ 1 - 2):

1. Relevancia: para que lo evaluado sea de calidad debe tener la capacidad de ofrecer a su demanda real y potencial, “aprendizajes que resulten relevantes para la vida actual y futura de los educandos y para las necesidades actuales y futuras de la sociedad en la que éstos se desenvuelven”. Esta relevancia en cuanto a objetivos y logros educativos se convierte en el componente esencial para entender la calidad de la educación, porque tiene mucho que ver con la capacidad de asegurar cobertura y permanencia de los alumnos dentro del sistema educativo.

2. Eficacia: capacidad de un sistema educativo para lograr objetivos relevantes con la totalidad de los alumnos que teóricamente deben cursar el nivel, y en el tiempo previsto para ello.

3. Equidad: consiste en el reconocimiento de que diferentes tipos de alumnos acceden a la educación básica con diferentes puntos de partida, por lo que el sistema educativo les ofrece apoyos diferenciales a fin de asegurar que los objetivos de la educación se logren, de manera equiparable, para todos; implica dar más apoyo a los que más lo necesitan, reflejándose en la eficacia.

4. Eficiencia: tiene que ver con optimización de recursos; se dice que un sistema educativo es de mayor calidad cuando comparado con otro, logra resultados similares pero con menores recursos.

Aunque sea muy aventurado, se puede decir que el término calidad se encuentra muy desgastado en los discursos políticos y educativos, y hasta ahora, a pesar de los esfuerzos a nivel mundial y nacional, consistentes mayormente en la implementación de reformas para los diferentes niveles de los sistemas educativos, la educación formal ha sido insuficiente para que todo/a ciudadano/a pueda ejercer el derecho a ser y estar educado/a. Como instituciones sociales, las escuelas son presentadas en los discursos políticos como los mecanismos que emplea el Estado para el logro de la justicia social, promoviendo la ilusión de la movilidad social que podrían lograr los/as ciudadanos/as al tener acceso a altos niveles de escolarización. El sistema educativo de forma general, y las escuelas de forma particular, son vistos como el órgano mediante el cual, el Estado cumple con la dimensión distributiva de la justicia social. De hecho, en México, como parte de las políticas educativas, se

propone incrementar la cobertura del sistema educativo garantizando el acceso a escuelas o diversas modalidades educativas mediante las cuales los y las ciudadanos/as puedan lograr niveles más altos de escolarización.

Entonces, ¿la cobertura sería el indicador cuantitativo que serviría para medir el otorgamiento igualitario entre los miembros de una población, del derecho a recibir educación pública obligatoria?, ¿de esta forma, lo educativo sería de calidad si demuestra la aplicación de la justicia social y educativa, haciendo referencia al componente distributivo en cuanto el acceso, permanencia y conclusión de la escolarización mínima obligatoria, aunado a que la educación proporcionada sea igualmente justa en cuanto a la igual utilidad de lo aprendido para la diversidad de características y puntos de partida de cada persona? ¿Y a un trato digno dado su edad y procedencia socioeconómica, cultural y étnica? Si es así, entonces el funcionamiento de los sistemas educativos o de las escuelas, el currículo y el trabajo del profesorado tendrían que ser valorados en cuanto a la relevancia que ha tenido para cada persona la experiencia de la escolarización, así como lo aprendido en cuanto a filosofía de vida, política, ciudadanía, y no sólo en cuanto mediciones del grado de logro de conocimientos, valores y destrezas o competencias únicas por parte de cada estudiante.

La eficacia entendida empresarialmente en cuanto a la relación costo – producto, hace imposible que las escuelas “regulares” admitan a personas que ya no están en el rango de edad programado para cada nivel educativo, e igualmente dificulta permitirle el avance al alumnado menos aventajado a un ritmo adecuado a su contexto local, familiar y a su situación personal (capacidades), constituyendo este indicador un freno, un obstáculo, para la aplicación de la justicia educativa, pues limita el pleno ejercicio del derecho a la educación pública de determinadas poblaciones o personas vulneradas.

Existen ejemplos históricos y contemporáneos a nivel local, nacional e internacional, que hacen referencia a situaciones de injusticia en varios ámbitos de la vida humana. Lo social, lo político, lo económico, lo cultural, y dentro de éste, la educación formal, constituyen espacios del actuar humano que requieren una mirada crítica de las formas de entender y practicar la justicia. Si bien, existe relatividad

dependiendo de la particularidad de los contextos, históricamente han surgido propuestas teóricas que nos hacen ver la importancia de principios o criterios que pueden guiar la búsqueda de la justicia o el minimizar la existencia de injusticias.

Es complejo e imposible llegar a una única definición de justicia, ya que diversas nociones de ésta han sido concretadas en épocas históricas determinadas y en una diversidad de prácticas que deben ser juzgadas particularmente según sus causas y efectos en la vida de las personas tanto de forma individual como de forma colectiva. Existen diversas ideas acerca de la noción de justicia, encontrando que a ésta están ligados los conceptos de igualdad, equidad, distribución, redistribución y reconocimiento de la dignidad. La noción de justicia propuesta no consiste en considerarla como una condición de inicio en las instituciones sociales y la vida individual, sino que se propone que sea entendida como un constructo cambiante, relacionado con la búsqueda constante del respeto hacia uno mismo y hacia los/as otros/as, mediante la realización de prácticas individuales y colectivas basadas en la participación, en la discusión, en el debate democrático acerca de cómo minimizar el efecto negativo de nociones, políticas, estrategias y acciones que reproducen situaciones de injusticia al no considerar una adecuada redistribución de bienes y servicios humanos, así como al existir la falta de reconocimiento de la dignidad humana en las relaciones entre las personas, de éstas con su entorno y con otras especies que habitan en el planeta tierra.

Esta tesis estudia las ideologías particulares que ostentan la comunidad académica y estudiantil de un centro escolar, acerca de la justicia social, educativa, escolar y curricular, reconstruidas a partir de un estudio de caso que ilustra aspectos del aprendizaje, de la enseñanza y de la administración escolar que van más allá de sólo cuestiones psicológicas, pedagogías tradicionales, o de las teorías de la administración y gestión educativas.

El estudio de caso cualitativo se centró en valorar diversas nociones, significados y prácticas en la formación de jóvenes en situación de desventaja socioeconómica, cultural y académica, por lo que consiste también en una evaluación comprensiva de las experiencias del coordinador general, del profesorado y del

alumnado con respecto a sus nociones y a las prácticas educativas vinculadas con la justicia desde sus experiencias particulares y como comunidad académica.

I.1 Antecedentes del caso: el Centro Nicodemo¹

La política educativa que enmarca la creación del Centro Nicodemo, es el Programa Sectorial de Educación 2007 - 2012 de México, en el cual fue establecido como segundo objetivo:

Ampliar las oportunidades educativas para reducir desigualdades entre grupos sociales, cerrar brechas e impulsar la equidad, estableciendo como acciones la ampliación de la cobertura, el apoyo al ingreso y la permanencia de los estudiantes en la escuela, el combate al rezago educativo y mejoras sustanciales a la calidad y la pertinencia (Secretaría de Educación Pública, 2007, p. 11).

En el caso de la Educación Media Superior, siendo consistentes con esta política, se pretende integrar un Sistema Nacional de Bachillerato (SNB), mediante la homologación de un perfil de egreso que permita que los estudiantes tengan una Certificación Nacional de Educación Media Superior. Alineándose a esta política educativa, a finales del 2008, la Universidad Diamante del Sureste (UDS) sumó sus esfuerzos educativos a la Reforma Integral de Educación Media Superior (RIEMS), iniciando con la capacitación del profesorado que imparte clases en el Bachillerato General que oferta en sus dos Escuelas Preparatorias de nivel Medio Superior, en el enfoque pedagógico basado en competencias, quedando como meta posterior, la modificación del plan de estudios correspondiente.

Adicionalmente, en congruencia con la política educativa vigente, el lunes 31 de agosto de 2009, los integrantes del XIII Consejo Universitario de la Universidad Diamante del Sureste (UDS) aprobaron por decisión Unánime, en Sesión Ordinaria, la creación del Bachillerato General Comunitario, el cual surgió, según el Director General de Desarrollo Académico de la Universidad, para atender las necesidades de ampliación de la oferta educativa, debido al aumento de población

¹ El nombre de la institución educativa donde fue realizado el caso, de la universidad a la cual ésta pertenece y del programa educativo que oferta, así como los nombres del coordinador, profesorado y alumnado participante en este estudio de caso, fueron cambiados para proteger la integridad de los mismos.

y a la disminución de la marginación escolar, así como para atender a los adolescentes y jóvenes en estado de vulnerabilidad económica, en situación de marginación, provenientes de escuelas con poco acceso a las tecnologías y educación de calidad (2009, citado en el Boletín Informativo del 27 de febrero de 2009 de la UADY).

El 5 de octubre de 2009, la UDS inauguró el Centro escolar Nicodemo, (UADY, Plan de Desarrollo Institucional 2010 - 2020), ubicado en la colonia San Luis Sur Dzununcán, poblado localizado en la periferia del sur de la ciudad de Mérida, Yucatán, México, donde es ofertado el Bachillerato General Comunitario.

Como parte de su implementación, el proceso de selección de estudiantes de nuevo ingreso para el Centro Nicodemo, era diferente al seguido en el Bachillerato General de las Escuelas Preparatorias de la UDS, ya que tiene una etapa de preselección con base en las respuestas de los aspirantes a un Cuestionario Socioeconómico y una Prueba de motivación para el estudio; posteriormente, los aspirantes preseleccionados pasan a la etapa de sustentar el EXANI I, examen que igualmente presentan los aspirantes a las Escuelas Preparatorias. En una rueda de prensa, el rector de la UDS (2009), afirmó que para la inscripción de los estudiantes fueron llevadas a cabo 8 brigadas en el sur de Mérida, para realizar una evaluación socioeconómica de los aspirantes en colonias con problemas de inequidad, marginación y pobreza. El plan de estudios del Centro Nicodemo también fue diseñado de forma diferente al correspondiente a las Escuelas Preparatorias, debido a que adicionalmente al componente propedéutico del Bachillerato General, fueron integrados como parte de la estructura curricular, los componentes de inserción comunitaria y de capacitación para el trabajo.

I.2 Planteamiento del problema

Bourdieu, citado por Apple (1996), menciona que la relación entre la cultura y el currículum, se da cuando las formas y contenidos culturales funcionan como marcadores de clase, y siendo legitimados mediante su incorporación al currículum oficial, se transforman en marcadores de las personas, y finalmente, las instituciones educativas se convierten en escuelas de clase; el Bachillerato General Comunitario,

es creado para que asistan a él jóvenes con características sociales homogéneas, como pertenecer a un grupo socioeconómico catalogado como “en desventaja” y de “bajo nivel cultural”, encontrando un dilema con respecto a este programa educativo: se presenta un elemento de justicia, debido a que se reconoce que los jóvenes que aspiran a cursar un bachillerato, no poseen condiciones sociales y académicas similares a los jóvenes de otros niveles socioeconómicos medios o altos, por lo que se establece un proceso de selección diferente al del bachillerato general de las escuelas preparatorias, en cuanto a tener preferencia por su condición de desventaja económica, sin embargo, se continúa aceptando, entre los aspirantes, a aquellos y aquellas que salen mejor puntuados en el examen de selección.

A un año de su inauguración, la primera generación del Bachillerato General Comunitario se encontraba cursando durante el período escolar agosto –diciembre 2010, el tercero de los seis niveles (semestres) de duración total del plan de estudios. Durante el primer y segundo semestres, el departamento de servicios estudiantiles de la UDS encontró problemas como ausentismo y deserción escolar de los estudiantes, por lo que se considera necesario analizar el funcionamiento de este bachillerato en cuanto a sus procesos educativos y aquellos procesos sociales que inciden en esas problemáticas, siendo relevante poder valorar si los egresados de enseñanza secundaria, que viven en comunidades de áreas en desventaja de la capital del Estado, necesitan un bachillerato con características de interacción comunitaria y capacitación para el empleo o es mejor tener apoyos para cursar un bachillerato general, ¿qué efectos tiene la lógica compensatoria de segregación de las escuelas preparatorias en las prácticas educativas y formación de los estudiantes? ¿Qué mecanismos y prácticas han sido desarrolladas para la formación de estos jóvenes, y qué efectos se están teniendo?

La educación formal pública, conlleva una matrícula estudiantil diversa, incluso si la escuela ha sido creada para grupos vulnerados, la condición económica por la cual se categoriza a las personas es sólo una característica entre muchas otras (como el sexo, la edad, entre otras) que apuntan a tener un alumnado diverso, por lo que la diversidad debe ser analizada y reflexionada en su dimensión ética, entendida en cuanto a sus fines, el contenido del currículo, la pedagogía empleada, la organización y la estructura de las escuelas, así como de las prácticas de evaluación;

es requisito aclarar el significado de lo que debe ser entendido como diversidad en cuanto a la educación (Gimeno, 2002); por lo que es relevante analizar y comprender, específicamente, el efecto de políticas y acciones que conlleva una nueva propuesta educativa con un currículo diferenciado; es necesario analizar las dimensiones de la diversidad como: a. base para la individuación pedagógica: es posible emplear pedagogías diferenciadoras a partir de un currículo común, cambiando la cultura pedagógica del profesorado y de las escuelas, evitando la excesiva estandarización; b. el ofrecimiento de oportunidades diferentes a estudiantes que tienen los mismos derechos, pero posibilidades desiguales; c. es moralmente tolerable si contribuye a corregir las desigualdades y se asegura que el currículo compartido es el mínimo común denominador cultural necesario para vivir y dialogar con otros; y d. se da el respeto a la identidad cultural en los libros de texto, evitando sobre o sub representar a grupos o culturas, tendiendo hacia una mayor representatividad cultural democrática en la enseñanza.

Con base en el planteamiento descrito, es presentado a continuación el conjunto de intencionalidades que guiaron el desarrollo del estudio de caso, las cuales fueron modificadas conforme se fue obteniendo una mayor comprensión del caso.

I.3 Intencionalidades

I.3.1 Propósito

Comprender la construcción de diversos significados, sentidos y prácticas curriculares referentes a la justicia social y educativa, en la formación de jóvenes que cursan un bachillerato comunitario enmarcado tanto en un contexto social de desventaja socioeconómica y cultural, como en un contexto político de responsabilidad social, con base en la experiencia del alumnado de las dos primeras generaciones, del profesorado de cursos remediales y del eje de interacción comunitaria, así como de la coordinación general del Centro Nicodemo.

I.3.2 Objetivos

1. Reconstruir diversos significados y sentidos que explican las razones del ingreso, permanencia y egreso de alumnos y alumnas de las dos primeras generaciones de un bachillerato comunitario, relacionadas con la justicia social y educativa, así como los significados y las prácticas escolares del eje de interacción comunitaria con respecto a la responsabilidad social, la autodefinición como agente de cambio social y la retribución a la comunidad, con base en su experiencia de “ser estudiante” de un programa educativo enmarcado en un contexto social de desventaja socioeconómica y cultural.

2. Reconstruir diversos significados y sentidos de la enseñanza vinculados con la justicia social y educativa, con base en la experiencia de “ser profesor/a” en el Bachillerato General Comunitario del Centro Nicodemo, así como con base en las prácticas pedagógicas empleadas por el profesorado de los cursos remediales, en la formación de alumnado catalogado en situación de desventaja socioeconómica y cultural.

3. Comprender los significados, sentidos y prácticas escolares del eje de interacción comunitaria del Bachillerato General Comunitario del Centro Nicodemo, con base en las estrategias didácticas, de motivación y de socialización empleadas por el profesorado para lograr en los estudiantes la responsabilidad social, la autodefinición como agente de cambio y la retribución a la comunidad, con base en la experiencia del alumnado y profesorado participante en las asignaturas Desarrollo social comunitario y Evaluación de interacción comunitaria.

4. Comprender las prácticas políticas y académicas en la administración del Centro Nicodemo, vinculadas con la justicia social y educativa, que configuran ideologías de poder en la formación de jóvenes que cursan un bachillerato comunitario enmarcado tanto en un contexto social de desventaja socioeconómica y cultural, como en un contexto político de responsabilidad social, con base en la experiencia del coordinador general del centro.

El presente informe del estudio de caso, desarrollado a lo largo de cuatro años, está integrado por nueve diferentes apartados, cada uno de los cuales incluye información para comprender, desde las razones que me llevaron a realizarlo, hasta las principales conclusiones derivadas de los análisis e interpretaciones efectuadas con base en el trabajo de campo.

El primer capítulo es la presente introducción, en la cual narro de manera general todo el trabajo realizado, incluyendo breves antecedentes del estudio de caso, así como la estructura general de este informe, incluyendo un resumen muy breve de los resultados más destacados.

El segundo capítulo recoge aquellos argumentos que considero fundamentales para aclarar la relevancia social, epistemológica, profesional y personal que tuvo para mí el haber desarrollado un estudio de caso en el Centro Nicodemo, constituyendo mi aportación científica al campo de la educación, en un proceso de desarrollo profesional a través de mi formación doctoral, que marca el inicio en una línea de investigación sobre la justicia en el campo socioeducativo.

El tercer capítulo: El estado del arte, incluye tres grandes apartados. El primero integra información para la comprensión del nivel de educación media superior: su historia, su constitución política y estructural, sus problemáticas, así como las principales temáticas investigadas recientemente en México con respecto a dicho nivel educativo, y es planteada la necesidad de enfocar investigaciones que traten de abordar el tema de la justicia en las prácticas educativas; el segundo apartado trata acerca de las nociones de justicia, así como de los problemas históricos y sociales en la conformación de políticas y prácticas institucionales relacionadas con la redistribución y el reconocimiento social en el ámbito educativo y específicamente, en el curricular; complementariamente, en el tercer apartado son presentadas propuestas para contribuir a la justicia social y educativa mediante el desarrollo comunitario a través de la implementación de propuestas educativas formales basadas en la aplicación de principios de teorías críticas.

En el cuarto capítulo, denominado: Diseño de la investigación, menciono el paradigma y el enfoque adoptados, centrándome en las características de los estudios

cualitativos, y específicamente, en el estudio de caso intrínseco que llevé a cabo, tratando de tener transparencia en la forma en la cual lo he conducido, presentando una descripción de la forma como desarrollé el trabajo de campo, y como realicé el análisis e interpretación de los datos, hasta llegar a su validación, relacionando para ello, los apéndices que incluyen el contrato elaborado, las transcripciones de las entrevistas individuales, de los grupos focales, las notas de observaciones y mi diario como investigadora.

Los resultados encontrados, presentados como el quinto capítulo, han sido organizados en cuatro apartados; en el primero son narrados los diversos contextos del caso; el segundo se centra en explorar las nociones y los significados de la justicia (o reproducción de ideologías de injusticia) en los ámbitos social, económico y educativo, encontrando un gran dominio de la ideología neoliberal, bajo la cual es reproducida la mercantilización de la educación con fines consumistas, al igual que la meritocracia y el discurso de la calidad, en diferentes formas de pensar del alumnado, profesorado y coordinación general. El tercer apartado hace referencia a la enseñanza observada y narrada a partir de la experiencia del profesorado, encontrando diferentes formas de sentir, pensar y practicar la docencia, pudiendo analizar los efectos de la implementación de reformas basadas en competencias, mediante las cuales se continúa reproduciendo una racionalidad tecnocrática en la formación del alumnado. Finalmente, en el cuarto apartado se trata el tema de las prácticas políticas relacionadas nuevamente con la justicia social y educativa, donde se manifiesta la invisibilidad de la influencia de estructuras de poder e ideología económica en la propia práctica, siendo entendido el desempeño no como algo político e ideológico, sino como psicológico y gerencial.

El bachillerato significa una oportunidad en el presente para la juventud que ha sido catalogada en desventaja socioeconómica y cultural; para el futuro, éste adquiere un significado de instrumento para lograr la superación personal, el progreso económico e intelectual. El aspecto económico, como parte de la dimensión distributiva de la justicia social, es percibido como un factor necesario para lograr el reconocimiento en la sociedad, por lo que la educación es vista como un medio válido y legítimo para lograrlo.

El bachillerato se convierte en un instrumento de lucha social de jóvenes en desventaja socioeconómica y cultural para el logro del ideal de vida adulta incorporado de la sociedad, por lo que se tiene finalmente, un individualismo enmascarado de liberación solidaria.

La invisibilidad ante los efectos negativos del modelo de estado neoliberal sobre sus propias vidas es un arma para que los grupos hegemónicos continúen reproduciendo la injusta distribución de bienes y servicios entre los miembros de la sociedad. Es necesario despertar la conciencia para liberarse de la opresión de ideologías que hacen a las personas cómplices de prácticas sociales y educativas injustas. “Zaratustra está transformado, Zaratustra se ha convertido en un niño, Zaratustra es un despierto: ¿qué quieres hacer ahora entre los que duermen?” (Nietzsche, 1972, p. 34).

Queda mucho por trabajar en la línea de la justicia educativa, vinculando su estudio y consecución a través de prácticas políticas democráticas que acerquen cada día más, las comunidades académicas y estudiantiles, a las comunidades locales, a las comunidades mayas, ricas en experiencia de vida, en conocimientos tácitos, que nos proporcionan situaciones auténticas, de las cuales investigadores/as, profesorado y alumnado universitario tenemos mucho que aprender y compartir. Lograrlo no es fácil, será un camino inacabado, una constante búsqueda y transformación de sí mismos con las comunidades. La inclusión, el diálogo y el trabajo colaborativo, basado en el respeto, la tolerancia y el compromiso con el rescate de la dignidad humana, más allá de la riqueza económica, es fundamental para ello.

A continuación, en el siguiente capítulo denominado: Justificación del estudio, son expuestas las razones consideradas como fundamentales para desarrollar el presente estudio de caso sobre el Centro Nicodemo, donde es ofertado el Bachillerato General Comunitario a jóvenes considerados como provenientes de contextos vulnerados.

II. Justificación del estudio

II. Justificación del estudio

¿Por qué llevar a cabo como tesis doctoral un estudio de caso? ¿Por qué hacer un estudio de caso en una escuela pública de nivel medio superior? ¿Por qué elegir como caso de estudio al Centro Nicodemo? Las respuestas a estas preguntas son el eje vertebrador de este capítulo, con cuyo contenido, pretendo poner sobre la mesa las principales razones que me llevaron a considerar necesario, útil, interesante y relevante, la realización de un estudio de caso en una institución educativa oficial que integra en su constitución como escuela, la complejidad de ser pública, de pertenecer al nivel de educación media superior, de estar dirigida a la formación de personas en la etapa de la adolescencia, de la juventud, así como pertenecer a una universidad autónoma que trata de intervenir en un medio social considerado como abandonado, vulnerado. Iniciaré con explicar las razones por las cuales trabajé en el nivel medio superior.

En México, a partir del 9 de febrero de 2012, es publicado en el Diario Oficial de la Federación, la declaración del Congreso de la Unión que reforma los artículos 3º y 31º constitucionales para establecer la obligatoriedad de la educación media superior en el país, por lo que este nivel educativo es considerado actualmente como el mínimo obligatorio para encontrar un empleo en los sectores laborales que aleje a las personas de la pobreza, o bien, su obtención es un requisito indispensable para ingresar al nivel de educación superior.

La educación media superior, y específicamente, el bachillerato, ha sido foco de atención de los y las investigadores/as educativos/as durante décadas recientes, generándose diferentes estudios que tratan de investigar con fines descriptivos, explicativos o de desarrollo, las diversas cuestiones críticas o problemáticas identificadas en las escuelas oficiales tanto públicas como privadas de ese nivel.

La educación media superior es fundamental, ya que constituye para el Sistema Educativo Mexicano, la última etapa de formación antes de que los y las jóvenes lleguen a la edad adulta de 18 años. También es considerada una etapa de preparación para desarrollar aprendizajes que le permitan a la juventud desempeñarse eficientemente en un trabajo, o si continúan estudiando, les facilite el éxito en la educación superior. Sin embargo, aunque existen estas altas expectativas con respecto a la formación que proporcione este nivel educativo, se ha observado a lo largo de su desarrollo y evolución, una serie de problemas que requieren una mayor atención en su concepción, diseño, administración y operación; se necesita transformarla para bien de la juventud que la recibe y de la sociedad que espera de ella la formación de buenos ciudadanos y ciudadanas para el desarrollo social y humano de la nación.

El diagnóstico más reciente sobre la educación y sus niveles, realizado a nivel nacional en el año 2013 para la elaboración del Programa Sectorial de Educación 2013 – 2018, resalta que el nivel de educación media superior presenta una variedad de problemas relacionados con el abandono escolar, siendo la tasa del 15 % al concluir el ciclo 2011- 2012; así como el bajo porcentaje de instituciones (658 planteles equivalentes a un poco más del 4 % con una matrícula de 551 mil estudiantes) que han ingresado hasta septiembre de 2013 al Sistema Nacional de Bachillerato (SNB), contrario a las metas educativas establecidas como parte de la política educativa nacional, establecida en la Reforma Integral de la Educación Media Superior del 2008 (Secretaría de Educación Pública, 2013).

La educación media superior también acarrea un academicismo histórico, enfoques de la enseñanza centrada en las disciplinas dominantes del currículo hegemónico occidental, así como una diversidad de subsistemas y modalidades que acentúan diferencias y desigualdades, dado los parámetros con los cuales es evaluado el logro educativo. La política educativa para este nivel, ha impulsado reformas que obedecen a la incorporación de México a la OCDE para la conservación de un estado neoliberal; sin embargo, las múltiples desigualdades sociales, económicas y educativas en el país, e incluso, en un mismo estado de la república, hacen necesario profundizar en el estudio de la educación media superior con investigaciones que enriquezcan la información, ya no a gran escala con indicadores de logro nacionales,

sino a través del estudio de problemas o situaciones críticas en contextos particulares, sobre todo aquellos caracterizados por la vivencia del proceso educativo en condiciones desfavorables o en desventaja. Por lo que un estudio cualitativo, con mayor profundidad, permitirá comprender situaciones invisibles ante miradas globalizadoras basadas en el logro de estándares únicos.

Adicionalmente, centrar mi interés en un alumnado que se encuentra en la etapa de la juventud, obedece a varias declaraciones encontradas por diversos investigadores e investigadoras que evidencian la forma como la juventud ha estado sometida a las decisiones e intereses del mundo adulto. Montesinos (2007) menciona al respecto cómo los psicólogos, pedagogos, sociólogos, entre otros profesionales, vigilan a los y las jóvenes y les enseñan a: “dejarse gobernar por otros y no por sí mismos, frente a la imposición represiva y cuartelera de las sociedades disciplinares, el tenue deslizamiento de la personalidad hacia el golpe pasivo, el consumismo y, en definitiva, el conformismo” (p. 21). Esta situación de dominación adulta es relevante considerarla y estudiarla en la experiencia escolar, en la cual se ha encomendado al profesorado adulto la formación de las personas jóvenes en la construcción de una participación cívica esperada por la sociedad. Por lo tanto, por medio de esta tesis pretendo contribuir al conocimiento construido en el nivel de educación media superior, específicamente, con respecto al bachillerato propedéutico y la etapa de la juventud en la cual se encuentra el alumnado que lo cursa.

Complementariamente, mi interés principal en realizar un estudio de caso en el Centro Nicodemo, se debe a su particularidad como institución educativa creada, según sus autoridades y profesorado, como una oportunidad para la superación de jóvenes en desventaja socioeconómica, cultural y social. Esta inquietud como investigadora surgió inicialmente, dado los problemas de deserción, rezago educativo y reprobación que presentó dicho centro, sobre todo durante los dos primeros años de su funcionamiento, situaciones que requieren la profundización mediante investigaciones que contribuyan a comprender desde múltiples perspectivas qué es lo que ocurre en el centro. De esta forma, dado sus características distintivas, entre las cuales destaca el vínculo establecido entre su existencia y el logro de justicia social y educativa, mencionado en los discursos de las autoridades institucionales que lo crearon y que lo están implementando, hacen única su naturaleza enfocada al

desarrollo de las comunidades mediante la interacción de sus estudiantes y egresados/as con la comunidad.

A continuación relato argumentos con los cuales pretendo esclarecer con mayor detalle, las principales razones que justifican mi interés, como investigadora educativa, en el estudio de caso del Centro Nicodemo, considerando las dimensiones social, política, profesional y personal, que de forma interrelacionada e integrada, constituyen las razones que reflejan mi subjetividad profesional e investigativa en mi elección del estudio de caso y del caso.

II.1 Social

La ciudad de Mérida, Yucatán, en la cual vivo y trabajo, está caracterizada por marcaciones sociales muy fuertes que se hacen evidentes al visitar los diferentes rumbos con los que cuenta dicha urbanidad, por lo que ser ciudadano o ciudadana de la capital del estado, tiene diferentes matices dependiendo de la zona en donde se habite. De forma muy particular, atendiendo a la distribución espacial de las instituciones educativas, son notorias las diferencias en los índices de logro educativo, encontrando que las escuelas ubicadas en las colonias del sur de la ciudad, cuyos habitantes son clasificados con índices de pobreza o pobreza extrema, obtienen resultados de logro más bajos que las escuelas localizadas en el norte², región caracterizada por riqueza.

En la publicación más reciente del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) (2013, p. 443), se reportó que en la evaluación 2009, realizada a estudiantes hombres y mujeres que cursaban el último grado de educación media superior, para conocer su desempeño en las competencias evaluadas por PISA para Grado 12, se encontró la existencia de una diferencia estadísticamente significativa en cuanto a un mayor porcentaje de estudiantes con alto rendimiento que asiste a escuelas privadas en comparación con los de escuelas públicas en las áreas de Lectura (20.6% vs 13.1%) y Ciencias (14% vs 9.3%); pero en Matemáticas esta diferencia no es significativa (18.6% vs 14.7%). Además, comparando entre los

² Cabe aclarar que en esta región también existen ciudadanos/as en condición vulnerada, por ser regiones inicialmente deshabitadas y de bajo costo que fueron transformadas posteriormente en grandes complejos comerciales que encarecieron la zona.

modelos educativos, el mayor número de estudiantes con un alto nivel de dominio en las tres áreas es aquél que asiste al bachillerato general, seguido por el modelo de bachillerato técnico, y después el de profesional técnico. Las diferencias observadas colocaron a los alumnos de profesional técnico por debajo de la media nacional en Lectura, Ciencias y Matemáticas. Los resultados citados están asociados a la procedencia de los alumnos y alumnas de nivel medio superior, es decir, los alumnos de escuelas privadas y escuelas públicas que han pasado por procesos de selección, son los que mayormente se encuentran en bachilleratos propedéuticos, por otra parte, los alumnos de bachilleratos tecnológicos o técnicos provienen más de escuelas públicas; en contraste, los y las estudiantes en condiciones de marginación y pobreza, egresados de telesecundaria, continúan en educación media superior en modalidades a distancia, donde la inversión y el gasto para mantener estas opciones educativas es menor que la modalidad presencial, siendo catalogada tradicionalmente como de menor calidad educativa.

El Centro Nicodemo, al ser construido en una región local considerada como marginada, ha significado facilitarle a los y las jóvenes del sur de la ciudad, el acceso físico a una instalación que oferta servicios de educación media superior; sin embargo, para tener el acceso como alumno/a de dicho centro perteneciente a una Universidad pública que ostenta altos niveles de calidad por tener sus programas educativos de nivel superior acreditados o con dictámenes favorables de su calidad, los y las jóvenes deben obtener resultados satisfactorios en un proceso de selección, donde un porcentaje de aspirantes egresados de nivel básico quedará fuera, y aunque es mínimo el porcentaje de estudiantes rechazados, un elemento importante para el ingreso es la condición socioeconómica en desventaja, complementada con un desempeño considerable en las pruebas de selección.

Ese acceso no es el único componente que debe caracterizar una propuesta educativa para ser considerada justa tanto en el plano social como en el plano educativo. Se sabe que existen diversos factores adicionales a la oferta educativa, entre ellos, el capital socio-cultural de los padres, y dado que este factor es fundamental y va más allá de la escuela, implica analizar tanto el diseño formal, así como la interpretación y diversos efectos del plan de estudios que oferta el Centro Nicodemo, considerando los factores de vida familiar de los y las estudiantes, de esta

forma podrá entenderse su funcionalidad para la procuración de la justicia en las experiencias de aprendizaje de los y las estudiantes.

Cada alumno y alumna representa ideologías asociadas a grupos sociales, de acuerdo con las identidades que se han conformado o que les han sido designadas, por lo que comprender sus experiencias particulares a través de sus discursos, permitirá encontrar ideologías asociadas al logro de la justicia social y educativa representativas de sus contextos e identidades.

Como ciudadana es parte de mi responsabilidad ética y moral, contribuir a la realización de acciones que fomenten la búsqueda de la justicia en diversos ámbitos de la vida humana. El haber desarrollado un estudio de caso en el Centro Nicodemo representa el ejercicio de un compromiso social y cívico al aportar la comprensión, el análisis, la reflexión y la autocrítica de aspectos sociales y educativos que interconectados pueden estar generando situaciones de injusticia, por lo que el conocimiento empírico reconstruido al respecto, puede ser utilizado para el desarrollo de propuestas encaminadas a erradicar o cambiar principios y decisiones que reproduzcan situaciones injustas en la experiencia escolar de los y las jóvenes en condiciones de vulnerabilidad. Como mencionan Greenwood y Levin (2011, p. 104), los académicos tenemos la responsabilidad social de realizar trabajos de investigación que sean socialmente significativos y responsables.

II.2 Política

Relacionado con la vida política, en la encuesta nacional de la juventud (Pérez y Valdés, 2005) se encontró para la región sur-sureste (donde está localizado el estado de Yucatán), que muchos y muchas jóvenes no sienten simpatía por ningún partido político, de los/as cuales el 40 % afirma no sentirse interesado por la política, y el doble de los/as jóvenes encuestados argumenta que no saben de política; sólo un 0.7% aseguró estar asociado a organizaciones partidistas. Por lo que participar en la política es considerado como obligación y no como derecho, con la idea generalizada que política es la participación en elecciones. También se encontró que la baja valoración de la política y la desconfianza hacia las autoridades e instituciones no ha cambiado desde la encuesta del año 2000. Se enfatiza que las percepciones negativas

hacia la política y la baja participación en espacios institucionales de la vida política, afectan a la sociedad como un todo, siendo los jóvenes espejos de lo que ocurre en ésta (pp. 191 – 192).

Los resultados anteriores son una muestra de la desilusión juvenil en cuanto a su participación en la vida política del país, derivada de una falta de información y formación al respecto, tarea fundamental en la que debieran corresponsabilizarse, junto con las demás instituciones sociales, las instituciones educativas del sistema educativo nacional.

Reconocer el aspecto político en las escuelas es necesario para avanzar en la formación cívica de los y las jóvenes. Como Martínez (2005) menciona, las escuelas, como sistemas políticos son una metáfora acerca de los significados de política construidos en éstas. La forma como son tomadas las decisiones en las escuelas, así como el manejo del poder en las interacciones que se dan dentro de la misma, sobre todo entre la comunidad académica y estudiantil, son relevantes para comprender qué tipo de formación ciudadana se está dando y qué significados son construidos en la juventud para su participación en la vida política.

La política escolar es un orden civil en relación a otro orden civil más extenso en la relación de habilidades y un importante rol en el proceso de democratización relativo a lo político, lo social y lo económico. La democracia depende y necesita gente con orientaciones cognitivas, afectivas que son apoyo para la democracia, entiende el sistema político como un todo, los roles políticos de las élites operan el sistema, las decisiones políticas y la política refuerza el aparato del sistema, el yo mantiene una relación con la política. Tiene sentido lo político en las escuelas en cuanto que significa normas para muchos en el interés de todos; pero, dominados los asuntos económicos y tecnocráticos, se ha avanzado poco en la política educativa. (Martínez, 2005, p. 30.)

Históricamente, a partir del año 2007, el partido de derecha, denominado Partido Revolucionario Institucional (PRI), recupera el poder tras ganar las elecciones en el Estado de Yucatán, la gobernadora de ese entonces, catalogada por la prensa y diversos críticos, como populista, incluye como estrategia política,

centrar parte de sus acciones de gobierno hacia el desarrollo de la zona sur de la ciudad, caracterizada, según estudios sociodemográficos en el estado, por la existencia de pobreza y de marginación en sus habitantes. Para apoyar el desarrollo de esta región, se incluye la creación de un hospital y de un estadio deportivo, con el propósito de mejorar las condiciones de salud de los habitantes de esa región, además de apoyar a éstos otorgándoles ayudas institucionales como créditos financieros y/ o la asesoría legal para el mejoramiento de sus viviendas; esta última acción igualmente fue realizada por la presidencia municipal de la ciudad.

En ese contexto político, la Universidad Diamante del Sureste, en su calidad de institución educativa pública y autónoma, elabora una propuesta educativa de bachillerato dirigida a los y las jóvenes de la zona sur de la ciudad, con el propósito de:

Desarrollar socialmente a las personas que viven en condiciones de marginación social y económica, aportar las condiciones académicas para disminuir el rezago social, educativo y económico, además de ampliar su cobertura educativa en el Nivel Medio Superior a través de la creación de un programa educativo de Bachillerato [que incorpora la interacción con la comunidad], dirigido a las personas de comunidades de Yucatán cuyas condiciones socioeconómicas de vulnerabilidad, les dificultan continuar con su preparación académica en este nivel (UADY, 2009).

De esta forma, la Universidad, reconocida nacional e internacionalmente por su buena calidad, establece su presencia con la creación de una de sus escuelas de nivel medio superior en lo que se llama coloquialmente “el sur profundo”, rompiendo según el discurso político, el esquema de injusticia, al permitirle el acceso a jóvenes hombres y mujeres de escasos recursos económicos, denominados en la prensa y en discursos políticos como “los marginados”.

Los discursos expresados por las autoridades de la Universidad Diamante del Sureste, publicados en la prensa y transmitidos en los medios masivos de comunicación como la radio y la televisión, así como en los boletines que la Universidad difunde por internet, presentan el bachillerato como un logro en cuanto a justicia social. Dicho bachillerato constituye de esta forma, un estandarte para

demostrar que se está ejerciendo institucionalmente la responsabilidad social, destinando recursos públicos para el desarrollo integral de ciudadanos “en desventaja”, por lo tanto, la intención de estudiar el Centro Nicodemo consistió en comprender su particularidad como estrategia política para impulsar el desarrollo de una población urbana catalogada oficialmente como “marginada”; el comprender cómo el currículo oficial ha sido hecho realidad por el profesorado, así como las vivencias de los/as estudiantes al formar parte de la comunidad estudiantil y académica, permitirá comprender diversas situaciones para mejorar la toma de decisiones con respecto a políticas educativas y escolares dirigidas a estudiantes que habitan en zonas focalizadas por presentar condiciones de desventaja social, económica y educativa.

Analizar el tema de la política como parte de la vida escolar en el centro Nicodemo, a través de la realización de un estudio de caso, es imprescindible para comprender las ideologías subyacentes en los y las estudiantes acerca de su condición activa o pasiva como ciudadanos/as politizados o apolitizados/as. Esto es relevante en el establecimiento de políticas educativas y escolares para el avance en la construcción de vidas individuales y sociales con participación democrática.

II. 3 Epistemológica

Según Guba (1990) el marco interpretativo o paradigma, constituye una red que contiene premisas epistemológicas, ontológicas y metodológicas, es decir, es “un conjunto básico de creencias que guían la acción” (p. 17).

Entre los diversos paradigmas existentes en la literatura especializada, se considera que el presente estudio de caso coincide con el paradigma interpretativo, ya que con base en Denzin y Lincoln (2011, p. 84), toda investigación es interpretativa en alguna medida, pues constituye el resultado de las creencias y de los sentimientos, en este caso, de la investigadora, acerca del mundo y la forma de comprenderlo y estudiarlo. Estos dos autores mencionan la existencia de cuatro paradigmas a nivel general que estructuran la investigación cualitativa: el positivista, el pospositivista, el constructivista interpretativo y el crítico. Con base en los cuatro paradigmas mencionados, considero que el estudio de caso que realicé estuvo

permeado de manera consciente por estos dos últimos paradigmas: el constructivista y el crítico, ya que sus criterios ofrecen principios básicos para estudiar el tema de la justicia en la educación, en la escuela y en el currículo.

El paradigma constructivista interpretativo (Denzin y Lincoln, 2011, pp. 87-88), se basa en una ontología relativista o la existencia de múltiples realidades; una epistemología subjetivista, dado que la investigadora y los participantes en la investigación co-crean el conocimiento, así como un conjunto de procedimientos metodológicos naturalistas, como lo es el estudio de caso cualitativo. Además, propone criterios para la investigación como la confiabilidad, la credibilidad y la transferibilidad útiles para valorar de manera más práctica y ética, los resultados encontrados en las investigaciones. Este paradigma fue considerado clave para guiar todo el proceso de investigación, desde el diseño y la conducción del trabajo de campo, hasta el análisis de resultados.

Por otra parte, la teoría marxista, según Denzin y Lincoln (2011) privilegia una ontología realista –materialista, en cuanto a que el mundo real produce diferencias materiales en términos de clase social. Consideré esta teoría como crucial, al igual que la pedagogía crítica, para realizar el análisis de los discursos expresados por los y las participantes en el estudio de caso, ya que sus postulados permiten enfocarse al análisis de las causas estructurales que originan los problemas enfrentados, en este caso, por los principales usuarios del Centro Nicodemo: los y las alumnos/as del mismo y sus interrelaciones con el profesorado y la administración. Bajo estas teorías, el conflicto es útil para comprender las relaciones de poder, así como el desarrollo de la autoconsciencia para promover el cambio en las propias prácticas, aspectos necesarios para el análisis de implicaciones emancipatorias.

II.4 Profesional

De manera particular, llevo 15 años de experiencia profesional trabajando en el campo del currículo y al reflexionar sobre la forma como fui formada para desarrollar propuestas educativas basada en una racionalidad técnica, me hizo pensar la insuficiencia de mis herramientas profesionales para contribuir al desarrollo social que tanto hace falta en México.

La experiencia de estudiar el Doctorado en Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada, España, me permitió conocer teorías y racionalidades que despertaron mi conciencia, al reeducar o reconfigurar mi razonamiento con base en nociones, conceptos y principios sociocríticos distintos a la racionalidad tecnocrática que regía y guiaba mi forma de ver, pensar y sentir la educación formal y mi rol tanto de profesora universitaria como de curricularista.

Consciente del potencial que tiene la investigación en el desarrollo profesional del profesorado y para el desarrollo curricular, declarado desde el siglo pasado por Lawrence Stenhouse, el cursar un Doctorado con enfoque en investigación, me proporcionó la formación para incrementar mis habilidades e iniciar una carrera como investigadora, y así poder contribuir al desarrollo de estudios que profundicen en el análisis de situaciones críticas bajo paradigmas y enfoques innovadores, entre los cuales consideré al estudio de casos como un enfoque potente dado su versatilidad para obtener y poder contrastar múltiples perspectivas en el análisis de situaciones únicas y particulares como el Centro Nicodemo.

El optar por la realización de un estudio de caso cualitativo bajo paradigmas interpretativos y críticos significó para mí un cambio total en la estructura mental que tenía con respecto a hacer investigación educativa, ya que esta experiencia me brindó, como mencionan Fine y Weis (2005): un espejo académico de urgencia que refracte sobre la nación que nos construye y nos pida una revisión de las estructuras del poder en las cuales está basado mi país, nuestra economía, las escuelas y nuestro frágil sentido del self, y que nos pida también imaginar, alternativamente, cómo podrían ser (p. 80).

El involucrarme en un estudio de este tipo implicó crecer profesionalmente para poder ver realidades estructurales que están causando la repetición de injusticias sociales, las cuales me era imposible distinguir, ya que profesionalmente estaba inmersa en lo que consideraba “lo común” sin cuestionarlo, sin parecerme raro, con una postura acrítica al respecto. Esta fue la principal relevancia del trabajo realizado en el plano profesional, el desarrollo de capacidades de reflexión, autorreflexión,

crítica y autocrítica para reconstruir y comunicar, por medio de un informe, información que revela la predominancia de la ideología neoliberal en la educación, el razonamiento técnico como enfoque en la enseñanza y los efectos que éste causa cuando se convierte en un paradigma que gobierna las políticas, las decisiones y las actuaciones en las instituciones educativas, en perjuicio del derecho al desarrollo profesional por parte del profesorado y del derecho de aprender del alumnado en una comunidad educativa democrática.

II.5 Personal

Con un poco más de 12 años de experiencia como profesora frente a grupo en el nivel educativo superior, he interactuado profesionalmente con jóvenes mayormente de clase media, siendo muy reducido el número de estudiantes provenientes de clases sociales altas, bajas o muy bajas. En conversaciones con colegas profesores/as de la Universidad Diamante del Sureste, escuché hablar acerca del “sur profundo”, zona marginada de la ciudad de Mérida, Yucatán, donde fue inaugurado el Centro Nicodemo.

La zona sur de la ciudad es un lugar que desconocía y que nunca me había llamado la atención visitar, sobre todo cuando uno escucha comentarios como: ten cuidado cuando vayas a esa zona, no vayas sola ni de día ni de noche, porque te pueden agredir o asaltar; sin embargo, como parte de la necesidad sentida de ayudar a los demás, me vi impulsada para conocer, comprender y comunicar la realidad educativa de jóvenes a quienes se les está introduciendo en un mundo universitario competitivo. De forma personal, implicó un reto el desplazarme hasta la zona donde está ubicado el centro Nicodemo, ya que manejar en carretera no era parte de mi especialidad como automovilista, pero más importante que el tener que aprender a conducirme por el periférico y la carretera, fue el aprender a interactuar con las personas que forman parte del centro y, sobre todo, el ser la responsable de desarrollar una investigación cualitativa tan rica y compleja como el estudio de caso, lo cual constituyó un gran reto teniendo que poner a prueba toda mi formación académica y profesional previa, así como mis habilidades sociales.

Llevar a cabo un estudio de caso cualitativo requirió analizar la forma en la cual yo me relacionaba con las personas que integran el centro, además de mi redefinición y redescubrimiento como profesional, ante la aplicación práctica de paradigmas distintos al positivista que había dominado mi práctica profesional.

En los aspectos tanto profesional como personal, el trabajar con personas requiere el desarrollo de la consciencia de responsabilidad ante los y las participantes en el estudio de caso y los representantes de la sociedad que tendrán acceso a los resultados, incluyendo a dichos participantes. Trabajar en una investigación cualitativa de este tipo, también implicó que yo desarrollara empatía con el alumnado y evitara complicidades con el profesorado al considerarlos mis colegas. Se requiere respetar de forma personal y profesional, el compromiso adquirido mediante la firma de contratos como investigadora, procurando siempre, como parte de mi responsabilidad, el cuidado ético y moral de todos y todas los/as que participaron en el estudio.

Mi ubicación como persona en una situación donde pongo en juego un poder profesional como profesora universitaria e investigadora (que tiene el apoyo de la Coordinación general del Centro Nicodemo), involucró el desarrollo de mis capacidades de reflexión y autorreflexión para evitar que mis propios intereses de investigadora me desviaran de las cuestiones relevantes en el caso, en contraste con las visiones de los/as participantes, por lo que decidí asumir, con base en las recomendaciones leídas en obras del autor Ernest House, el rol de defensora de los/as participantes que tienen menos poder en la institución, lo cual me llevó a darle el poder de palabra y representatividad al alumnado, no sólo al exitoso, sino también al que había presentado dificultades en su trayecto escolar, o al que está en una situación de desventaja escolar con riesgo a ser dado/a de baja. Esto también implicó para mí el evitar que la percepción de las autoridades educativas del centro predomine o desvíe el foco del caso sobre lo expresado por el profesorado y alumnado, por lo que aprender a realizar la triangulación de los datos fue indispensable para evitar interpretaciones erróneas al respecto.

El ser investigadora no implica dejar de ser persona, al contrario, la personalidad que se tiene queda integrada en las decisiones tomadas con respecto al

proceso que se sigue para investigar, así como en las interpretaciones y conclusiones a las que se llegue, ya que la ideología, habilidades, capacidades y valores, en fin, todo lo que se es como persona permea la investigación realizada.

Redescubrir la parte personal en el desarrollo de la investigación cualitativa con estudio de caso, es el mayor crecimiento que pude lograr como investigadora: el estar consciente de mis factores individuales que le imprimieron una configuración única al estudio efectuado, sin perder de vista el compromiso y el respeto que adquirí ante la sociedad y ante los participantes, consistente en documentar sus múltiples perspectivas, sus puntos de vista y las múltiples interacciones, contrastando las realidades construidas por éstos en la comprensión, análisis, interpretación y reconstrucción del caso.

En el estudio de caso fueron identificados los conceptos de justicia social, justicia educativa y justicia escolar, siendo considerado como relevante para el alumnado, la interacción con la comunidad establecida oficialmente en el plan de estudios que estaban cursando, con el fin de que intervengan de alguna manera en el desarrollo social y educativo de sus comunidades. Por lo tanto, en el siguiente capítulo: Estado del arte, son incluidos dos apartados, uno que trata de la justicia y otro del desarrollo comunitario vinculado con la educación formal. Para ubicar histórica, política y teóricamente los conceptos mencionados, dicho capítulo inicia con un apartado donde es presentada información acerca de la historia, problemas y retos de la educación media superior en México, así como información del bachillerato, de los bachilleratos comunitarios y de las temáticas de investigación más abordadas en la actualidad.

III. Estado del Arte

III. Estado del arte

III.1 Educación Media Superior en México: Historia, problemáticas y bachilleratos

En el Programa Sectorial de Educación 2013 – 2018, alineado al Plan Nacional de Desarrollo 2013 - 2018, fueron establecidas cinco metas nacionales: *México en Paz, México Incluyente, México con Educación de Calidad, México Próspero y México con Responsabilidad Global*; así como tres estrategias transversales: *Democratizar la Productividad, Gobierno Cercano y Moderno y Perspectiva de Género*; se asume con base en el Artículo 23 de la Ley de Planeación, que dicho programa tiene como base la meta nacional *México con Educación de Calidad*, que por su naturaleza le corresponden al sector educativo (Secretaría de Educación Pública, 2013).

La educación es considerada como: ...”la base de la convivencia pacífica y respetuosa, y de una sociedad más justa y próspera” (Secretaría de Educación Pública, 2013, p. 23), por lo en que febrero de 2013 se hace la reforma al artículo tercero constitucional, en el cual ya estaba establecido que la educación es pública, laica y gratuita, agregándosele que “debe ser de calidad” (pp. 23, 25).

Se habla de que la educación es “responsabilidad de autoridades, maestros, alumnos, padres de familia y de la sociedad en su conjunto”. Se menciona la insuficiencia en la calidad, debido al bajo desempeño obtenido por los y las estudiantes en las Pruebas internacionales de PISA, cuyos cambios no han sido estadísticamente significativos desde su primera administración en el año 2000 hasta el año 2012. Se atribuyen como factores limitantes de la calidad educativa la combinación del rezago educativo histórico con la falta de inversión en la educación

en épocas igualmente históricas de crisis económica en el país, la prevalencia de prácticas indebidas, así como las condiciones de pobreza que presenta parte de la población nacional (Secretaría de Educación Pública, 2013, p. 24).

También se habla de la falta de un marco normativo flexible y actualizado, que conlleve a la corresponsabilidad de resultados educativos, sin embargo, para la mejora de la calidad educativa se acude a reformas legales con la creación de dos nuevas leyes reglamentarias del artículo 3º, la Ley del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) y la Ley General del Servicio Profesional Docente (Secretaría de Educación Pública, 2013, p. 25), lo cual ha generado protestas, marchas y paros en algunos estados del país como Oaxaca, Quintana Roo, Yucatán y el Distrito Federal, por parte de personal docente que siente amenazados sus derechos laborales y el mismo derecho constitucional de los ciudadanos a la educación pública. Aunado a esto se reconoce la falta de evidencia del impacto de la formación y actualización docente en la transformación de las prácticas de enseñanza.

Y aunque el discurso impregnado en la redacción del Programa Sectorial habla del logro de la convivencia, la democracia, la solidaridad, la justicia social, la equidad, la inclusión y la igualdad de género, como se muestra en las páginas 77 a 98 de dicho programa, la calidad educativa está configurada por el cumplimiento de indicadores cuantitativos como: absorción, eficiencia terminal, nivel de logro educativo, cobertura y eficacia, cuya referencia de medida son los resultados obtenidos en pruebas nacionales como Excale para educación básica o pruebas internacionales para el nivel básico y medio superior como Pisa.

En el artículo cuarto de la Ley General de Educación se establece que “Todos los habitantes del país deben cursar la educación preescolar, la primaria y la secundaria” y que igualmente “es obligación de los mexicanos hacer que sus hijas, hijos o pupilos menores de edad cursen la educación preescolar, la primaria, la secundaria y la media superior” (Diario Oficial de la Federación, 1993, p. 2).

III.1.1 Definición de la Educación Media Superior

En el artículo 37 de la Ley General de Educación (en Diario Oficial de la Federación, 1993, última reforma del 20-05-14), se establece que la educación media superior (EMS) “comprende el nivel de bachillerato, los demás niveles equivalentes a éste, así como la educación profesional que no requiere bachillerato o sus equivalentes. Se organizará, bajo el principio de respeto a la diversidad, a través de un sistema que establezca un marco curricular común a nivel nacional y la revalidación y reconocimiento de estudios entre las opciones que ofrece este tipo educativo” (p. 18). Es posterior a la educación secundaria de nivel básico, y se orienta hacia la formación integral de una población escolar mayoritariamente constituida por jóvenes de entre 15 y 19 años de edad, quienes reciben el servicio en instituciones federales, estatales, autónomas y privadas. De acuerdo con el artículo 46 de la normativa vigente citada, la educación media superior “tendrá las modalidades de escolar, no escolarizada y mixta” (p. 20).

La Subsecretaría de Educación Media Superior, órgano dependiente de la Secretaría de Educación Pública, tiene la responsabilidad de atender la educación del tipo medio superior a través de la Dirección General del Bachillerato, la Dirección General de Educación Tecnológica Agropecuaria, la Dirección General de Educación Tecnológica Industrial y la Dirección General de Educación en Ciencia y Tecnología del Mar. A través de la Dirección General de Educación Secundaria Técnica, le corresponde consolidar el Sistema Nacional de Educación Tecnológica a partir de acciones provenientes de la educación básica. También le compete articular a la capacitación como una opción de preparación para la incorporación al sector productivo, mediante la Dirección General de Centros de Formación para el Trabajo (Secretaría de Educación Pública, 2008, pp. 44 – 45).

Con base en el esquema del Sistema Educativo Nacional, incluido en el sitio web de la Subsecretaría de Educación Media Superior, la estructura de dicho nivel educativo comprende el bachillerato general, el bachillerato tecnológico, profesional técnico y tecnólogo como salidas terminales. De tal manera que la educación recibida en este nivel puede tener fines:

- Propedéuticos: enfocada en preparar a los alumnos para el estudio de diferentes disciplinas científicas, tecnológicas y humanísticas; y proporciona una cultura general para que sus egresados se incorporen a las instituciones de educación superior o al sector productivo. Esta opción incluye:

1. Los Bachilleratos de las Universidades Autónomas.
2. Los Colegios de Bachilleres.
3. Los Bachilleratos Estatales.
4. La Preparatorias Federales por Cooperación.
5. Los Centros de Estudios de Bachillerato.
6. Los Bachilleratos de Arte.
7. Los Bachilleratos Militares del Ejército.
8. El Bachillerato de la Heroica Escuela Naval Militar.
9. La Preparatoria Abierta.
10. La Preparatoria del Distrito Federal.
11. Los Bachilleratos Federalizados.
12. Los Bachilleratos Propedéuticos que ofrecen instituciones particulares.
13. El Telebachillerato.

- Bivalente: al mismo tiempo que prepara para continuar estudios superiores, proporciona una formación tecnológica orientada a la obtención de un título de técnico profesional. Cuenta con una estructura curricular integrada por un componente de formación profesional y otro de carácter propedéutico. Esta opción puede ser cursada en alguna de las siguientes instituciones:

1. El Instituto Politécnico Nacional.
2. Las instituciones del Gobierno Federal (dependientes de la Subsecretaría de Educación e Investigación Tecnológica).
3. Educación Tecnológica Industrial.
4. Educación Tecnológica Agropecuaria
5. Educación en Ciencia y Tecnología del Mar.
6. El Colegio de Educación Profesional Técnica.
7. Los Centros de Estudios Científicos y Tecnológicos (CECyTE's).
8. Los Centros de Enseñanza Técnica Industrial.

9. Las Escuelas de Bachillerato.

- Terminal: no permite al alumnado ingresar al nivel de educación superior; tiene una duración de dos a cuatro años y ofrece certificado de profesional técnico en actividades industriales, de servicios y del mar (Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2007).

Si bien, actualmente se intenta estructurar la educación de tipo medio superior para disminuir distancias y diferencias en la formación proporcionada a los y las estudiantes, homogeneizando los resultados educativos con base en la denominada Reforma Integral de Educación Media Superior, su complejidad dado la diversidad de sistemas y subsistemas que la constituyen, acarrea serios problemas de desigualdad social y educativa, por lo que es imprescindible la comprensión de su conformación y evolución histórica.

III.1.2 Un poco de historia...

En relación con la educación en México, Arnaut y Giorguli (2010) mencionan que a diferencia de los niveles básico y superior de la educación, el nivel medio superior: “históricamente ha tenido un perfil menos definido y se ha desarrollado de una manera mucho más errática en el último medio siglo” (p. 19). Al realizar un análisis acerca de los orígenes y evolución de este nivel educativo mexicano, Villa (2010) ha encontrado que dicho nivel conserva ciertos rasgos elitistas y enciclopédicos producto de su historia, cuyos orígenes han sido ubicados en la época del México independiente, entre los años de 1821 a 1867.

En la tabla 1 es presentada una breve reseña histórica de la Educación Media Superior en México, con base en Villa (2010).

Tabla 1. Etapas históricas de la Educación Media Superior mexicana

Etapas históricas de la EMS mexicana	1. Antecedentes (1821 - 1867): con el Gobierno de Don Benito Juárez se da la introducción de la educación positivista, y bajo esa racionalidad es elaborada la Ley de instrucción pública de 1867, en la cual, la educación es dividida en dos niveles: instrucción primaria e instrucción secundaria. Los estudios preparatorios estaban indefinidos e integrados como parte de esta última, y también estaban concentrados en el centro del país.
	2. Escuela preparatoria de Gabino Barreda (1867-1878): la Ley Orgánica de Instrucción Pública (1867) incluye en su artículo octavo, el plan de estudios de 1867 de la escuela preparatoria, en el cual fueron incluidos contenidos extensos de Matemáticas, Química, Cosmografía, Historia, Geografía, Lenguas, Filosofía, Gramática y Literatura, con la formación en carreras como abogacía, medicina, veterinaria, farmacia, entre otras. Se establece una duración de cinco años; hubo modificaciones curriculares en 1868, 1869, convirtiéndose en un plan de estudios para profesiones, otorgando una formación enciclopedista.
	3. Sucesión de reformas (1878- 1948): en 1913 se rompe con la tradición positivista, al introducir asignaturas humanistas; se logra un equilibrio satisfactorio entre ciencias y humanidades. En 1924 se establece la separación de la enseñanza preparatoria en dos ciclos: 1. La secundaria: etapa intermedia, ampliación de la primaria superior, no obligatoria, con duración de tres años, como preparación para la vida; y 2. La preparatoria: preparación profesional para el estudio de carreras universitarias y formación de bachilleres, con duración de dos años. En 1932 surge la Escuela Preparatoria Técnica y en 1938 se crea el Instituto Politécnico Nacional. Históricamente, al bachillerato académico o general, se le asocia el calificativo de técnico con un plan de estudios diferente. En 1939: se intenta unificar los planes de estudio del bachillerato en el país, convocando a un Congreso Nacional. En 1940, el plan oficial de la Escuela Nacional Preparatoria constaba de seis bachilleratos para cada carrera: Derecho y Ciencias Sociales, Ciencias Económicas, Ciencias Biológicas, Medicina Veterinaria, Ciencias Físico-Matemáticas, Ciencias Físico-Químicas y Arquitectura. En 1949 se divide la preparatoria en bachillerato de ciencias y de humanidades, con planes de estudio y materias optativas diferentes.
	4. Diversificación de la Educación Media Superior (1948 - 1989): en 1971 es realizada la primera reunión convocada por la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), donde fueron planteados los ejes de una nueva reforma de la educación media superior y se introdujeron dos opciones educativas: el bachillerato tecnológico, ofrecido en los Centros de Estudios Científicos y Tecnológicos (CECyT), y el terminal, responsabilidad de los Centros de Enseñanza Terminal. En 1973 es creado por acuerdo presidencial el Colegio de Bachilleres orientado a otorgar el certificado de estudios del bachillerato y dirigir a los alumnos a opciones técnico - terminales. En 1978 es creado el Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (Conalep), que tenía como único objetivo: formar técnicos. En 1998 el Conalep fue reformado dando la posibilidad a quien lo curse de continuar con estudios superiores.

Tabla 1. Continuación

Etapas históricas de la EMS mexicana	<p>5. Buscando la coordinación y la calidad de la Educación Media Superior (1989 - 2006): a partir de 1990 continúa creciendo la matrícula del nivel medio superior, sin embargo, a principio de la década de los noventas, sólo se alcanzaba a cubrir el 36 % de la demanda. En el sexenio 1994 – 2000, siendo presidente el Dr. Ernesto Zedillo, la política educativa nacional resalta la necesidad de consolidar un sistema de educación media superior que hiciera posible mejores indicadores de calidad, pertinencia y equidad, por lo que se empieza a aplicar el examen único para el ingreso a la educación media superior (Exani - I) del Centro Nacional para la Evaluación de la Educación (CENEVAL) que sirvió como diagnóstico y examen de selección; además, se propuso armonizar la oferta y la demanda para evitar la competencia entre instituciones y vincular la educación tecnológica con los sectores productivos para fortalecer la pertinencia, así como implantar el Modelo de Educación Basado en Competencias por medio de la aplicación de las Normas Técnicas de Competencia Laboral; también se planteó otorgar mayor autonomía y transparencia a la gestión y al gasto de los recursos. En el sexenio 2001-2006, teniendo como presidente de la república al Sr. Vicente Fox, el gobierno propuso ampliar la cobertura con equidad, para lo cual son propuestas como políticas: “a) ampliar y diversificar la oferta pública; b) dar prioridad a la ampliación de servicios orientados a la atención de los grupos más desfavorecidos, particularmente la población rural e indígena, personas discapacitadas y trabajadores migrantes; c) impulsar programas educativos impartidos a distancia para acercar la oferta a regiones de baja densidad de población o difícil acceso, y d) ampliar y fortalecer los programas de becas” (pp. 295-296). Los tres sexenios que abarca este período histórico de la educación media superior, está basada en la descripción de indicadores considerados como desfavorables, entre los que se encuentran el no haberse incrementado la eficiencia terminal, particularmente en el profesional técnico, así como no haberse encontrado avances desde 1980 en los índices de deserción y reprobación.</p> <p>6. En el sexenio del presidente Felipe Calderón (2006 – 2012), es propuesta la Reforma Integral de la Educación Media Superior, en la cual es propuesta: 1. la construcción e implantación de un marco curricular común (MCC) con base en competencias, que permita articular los programas de distintas opciones de la educación media superior en el país; 2. La definición y regulación de las distintas modalidades de la educación media superior, con objeto de asegurar que logren las competencias establecidas en el marco curricular común, como estándares mínimos; 3. La instrumentación de mecanismos de gestión para que definan estándares y procesos comunes, que permitan la universalidad del bachillerato y contribuyan al desarrollo de las competencias genéricas y disciplinares básicas del marco curricular común, entre los que se encuentran la capacitación y actualización del profesorado, entre otras; y 4. Un modelo de certificación nacional que sirva como evidencia de la integración de los distintos actores en un Sistema Nacional de Bachillerato.</p>
--------------------------------------	--

Como se ha podido observar en el breve recorrido histórico presentado en la tabla 1, la educación media superior surge dado la necesidad de preparar en estudios superiores a los miembros de las clases de élite que vivían en la capital del país, con el objeto de que desempeñen carreras con un prestigio social histórico, como son medicina o abogacía; también pudo notarse la predominancia del paradigma positivista en la forma de mirar el conocimiento y la ciencia enseñados en ese nivel educativo, a pesar de los esfuerzos por lograr la formación integral dado la influencia en el pensamiento pedagógico de autores progresistas como John Dewey. En contraste, se evidencia el relativamente reciente surgimiento de la educación técnica y tecnológica para el logro de una mayor cobertura de la educación media superior, pero que surge como alternativa para aquellos ciudadanos y ciudadanas que no pueden seguir estudios superiores y que tienen que incorporarse a la fuerza laboral con un determinado nivel de cualificación. También es notorio cómo en esta formación de tipo técnico es introducido el enfoque de formación en competencias para que sus egresados puedan cumplir la certificación exigida por las empresas; enfoque que en la actualidad es considerado para reformar la formación ofertada en todas las escuelas de nivel medio superior, siendo ampliado a una educación ciudadana y a lo largo de toda la vida con el establecimiento de competencias disciplinares y genéricas difíciles, e inclusive, imposibles de evaluar.

Según el último censo del Instituto Nacional de Estadística y Geografía de México (INEGI), en el 2006 casi tres millones de jóvenes se encontraban inscritos en este nivel, que como se ha observado en la tabla 1, ha venido experimentando un crecimiento muy acelerado, así como procesos de reforma, diversificación y especialización igualmente considerables. Según el Observatorio Ciudadano, la importancia de este nivel educativo es indiscutible, debido a que la calidad de la educación recibida por los jóvenes en esta etapa de vida, se verá reflejada cuando éstos ingresen a la fuerza laboral o cuando continúen formándose como profesionales técnicos o profesionistas (profesionales universitarios).

III.1.3 Las Reformas implementadas durante el siglo XXI en la Educación Media Superior en México

Según la Subsecretaría de Educación Media Superior de la Secretaría de Educación Pública de México (2008), en años recientes han sido desarrolladas experiencias de reforma destacadas en: el Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP) y los Bachilleratos: Tecnológico, General y de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). En la tabla 2 se puede observar las características más relevantes de las reformas realizadas en los últimos años en estos subsistemas.

Tabla 2. Reformas recientes en el nivel de educación Media Superior en México

Subsistema Reforma	<i>Bachillerato</i>			
	CONALEP	<i>Tecnológico</i>	<i>General</i>	UNAM
Año de aplicación	2003	2004	2003-2004	2002, 2006
Responsable	Dirección general del CONALEP	Consejo del Sistema Nacional de Educación Tecnológica (COSNET)	Dirección General del Bachillerato	Expertos de la UNAM
Alcance	Nacional	Nacional	Todas las escuelas de la dirección general	Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) y la Escuela Nacional Preparatoria (ENP)
Finalidad	Lograr que los programas sean flexibles, pertinentes y de calidad.	Mejorar el desempeño al reducir índices de deserción y reprobación.	Reducir deserción y reprobación; reforzar uso de tecnologías de la información y comunicación y el desarrollo de capacidades para aprender a lo largo de la vida.	Lograr pertinencia de contenidos e integración de experiencias de aprendizaje interdisciplinarias.

Tabla 2. Continuación

Reforma	Subsistema CONALEP	<i>Bachillerato</i>		
		<i>Tecnológico</i>	<i>General</i>	<i>UNAM</i>
Principales innovaciones	Enfoque en competencias. Estructura del plan de estudios formada por módulos de autocontenidos e integradores. Programa de tutorías. Salidas laterales que certifican determinadas habilidades de estudiantes que no terminan sus estudios.	Modelo centrado en el aprendizaje, sustentado en el constructivismo. Tiene tres componentes básicos de formación: Básica, Profesional y Propedéutica. Flexibilidad: el estudiante puede cambiar de especialidad o elegir módulos de distintas carreras. Módulos enfocados al desarrollo de habilidades para que converjan contenidos de asignaturas. Habilidades alineadas con las normas de competencia laboral del CONOCER.	Actualiza contenidos y adopta enfoques de enseñanza centrados en el aprendizaje. Refuerza uso de tecnología.	Replantea contenidos temáticos de las disciplinas en asignaturas multidisciplinarias para el desarrollo de habilidades de autoestudio y capacidad de reflexión. Desarrollo de materiales didácticos.

Como se puede observar en la tabla 2, las reformas más relevantes realizadas de 2003 a 2006 en los distintos subsistemas de Educación Media Superior en México, han sido desarrolladas de manera independiente, y sus principales componentes han variado dependiendo de los subsistemas e instituciones que las han propuesto. Es evidente la iniciativa de llevar al CONALEP y al bachillerato tecnológico la formación basada en competencias, debido a su vínculo con el sector productivo, el cual espera contar con recursos humanos calificados en un nivel

necesario para obtener determinada certificación, a diferencia de la reforma impulsada por la UNAM, más enfocada en la pertinencia de contenidos y experiencias de aprendizaje para el desarrollo de capacidades mentales como la reflexión.

Con el objeto de formular un Sistema Nacional de Bachillerato, que responda a lo necesitado para el mantenimiento del estado neoliberal mexicano y para la competitividad en la globalización de mercados, surge la Reforma Integral de Educación Media Superior, cuyo diseño se basó, según la Subsecretaría de Educación Media Superior de la Secretaría de Educación Pública de México (2008), en el análisis de reformas promovidas por la Unión Europea (1992 - 2005), Francia (2006), Chile (2003) y Argentina, en las cuales, se puede observar:

- a. El énfasis en las competencias genéricas (clave).
- b. Postergar la especialización y fortalecer las habilidades que se consideran esenciales para el desempeño en todas las disciplinas.
- c. Enriquecimiento del curriculum con elementos adicionales, como actividades artísticas, culturales y deportivas, así como con programas de asesorías para los estudiantes.
- d. La flexibilización de los programas académicos.
- e. El desarrollo de programas centrados en el aprendizaje a partir de nuevas pedagogías, así como la definición de objetivos formativos para facilitar su transmisión y verificación.

La declaración anterior muestra cómo los encargados de diseñar la reforma para el nivel de educación media superior en México, se centraron en incorporar a ésta, tendencias mundiales que obedecen a igualar el nivel de formación requerido dado la globalización de los mercados y el intercambio internacional de profesionales técnicos y profesionistas, donde dicha formación de recursos humanos es indispensable para la eficiente operación de las empresas. Sin embargo, también

es tomada en cuenta la importancia de mejorar el aprendizaje, así como el proporcionar una formación integral, lo cual parece contradictorio, dado que homogeneizar la formación apostándole a un enfoque que se centra en desempeños no necesariamente contribuye a mejorar la forma de aprender de cada estudiante.

A continuación son descritas y analizadas las principales características de la actual Reforma Integral de Educación Media Superior (RIEMS) en México.

III.1.3.1. La Reforma integral en el nivel de Educación Media Superior en México

Como se ha mencionado, a partir del año 2008 inicia en México la Reforma Integral de la Educación Media Superior, con el objeto de crear el Sistema Nacional del Bachillerato, basado en los siguientes cuatro pilares:

1. La Construcción de un Marco Curricular Común, para otorgarle identidad a la comunidad estudiantil mediante un perfil de egresado para todos los subsistemas y modalidades de la Educación Media Superior;
2. La definición y el reconocimiento de la oferta de la Educación Media Superior;
3. La profesionalización de los servicios educativos, y
4. La Certificación Nacional Complementaria.

En palabras de sus diseñadores, esta reforma fue realizada con el fin de solucionar aquellos problemas que provocan la deserción escolar en el nivel medio superior, para integrarla, de manera sistemática y ordenada, con los niveles básico y superior; igualmente fue planificada para fijar objetivos claros y precisos de lo que se desea desarrollar en un alumno durante su transcurrir por el nivel medio superior y el entorno idóneo para que cumpla sus objetivos de vida.

Según la Secretaría de Educación Pública (2009) dicha reforma involucra a todos los subsistemas de bachillerato que la componen, para dotar con los fundamentos teórico-prácticos a los estudiantes, a los docentes y a la comunidad educativa mexicana, con el fin de que el nivel medio superior sea relevante en el acontecer diario de los principales involucrados. Se plantea que en el marco de esta reforma, los diferentes subsistemas del Bachillerato podrán conservar sus programas y planes de Estudio, debiéndolos reorientar y enriquecer para el logro de las once competencias genéricas (o comunes) del Sistema Nacional del Bachillerato, las cuales están organizadas en las siguientes seis categorías:

- I. El alumno se autodetermina y cuida de sí:
 1. Se conoce y valora a sí mismo y aborda problemas y retos teniendo en cuenta los objetivos que persigue.
 2. Es sensible al arte y participa en la apreciación e interpretación de sus expresiones en distintos géneros.
 3. Elige y practica estilos de vida saludables.

- II. Se expresa y se comunica:
 4. Escucha, interpreta y emite mensajes pertinentes en distintos contextos mediante la utilización de medios, códigos y herramientas apropiados.

- III. Piensa crítica y reflexivamente
 5. Desarrolla innovaciones y propone soluciones a problemas a partir de métodos establecidos.
 6. Sustenta una postura personal sobre temas de interés y relevancia general, considerando otros puntos de vista de manera crítica y reflexiva.

- IV. Aprende de forma autónoma:
 7. Aprende por iniciativa e interés propio a lo largo de la vida.

- V. Trabaja en forma colaborativa:
 8. Participa y colabora de manera efectiva en equipos diversos.

- VI. Participa con responsabilidad en la sociedad:

9. Participa con una conciencia cívica y ética en la vida de su comunidad, región, México y el mundo.
10. Mantiene una actitud respetuosa hacia la interculturalidad y la diversidad de creencias, valores, ideas y prácticas sociales.
11. Contribuye al desarrollo sustentable de manera crítica, con acciones responsables.

Para hacer realidad la reforma, la Secretaría de Educación (2009) menciona como sus actores a los Especialistas Educativos, a las Autoridades Estatales, a la Red de Bachilleratos ANUIES, un Consejo de Especialistas, las Instituciones Estatales y las Instituciones Incorporadas. Se propone instrumentar la reforma considerando cuatro niveles de concreción:

1. el Interinstitucional, donde se deberá realizar el consenso entre instituciones de educación media superior en torno al Sistema Nacional de Bachillerato, logrando unificar las perspectivas esenciales de los diferentes subsistemas;

2. el Institucional, donde se plantea tener una visión como integrante de un organismo complejo, la cual consiste en el Marco curricular común ya establecido como pilar de dicha reforma, el cual también abarca el Modelo educativo de la institución y los planes y programas de estudio de ésta;

3. la Escuela, como la suma de acciones que dan lugar a algo más grande, y

4. el Aula, donde se observa el currículo impartido.

Según el plan que la Secretaría de Educación Pública (2009) difunde en Internet para dar a conocer la instrumentación de la reforma, fue previsto que en el año 2012, la totalidad de los egresados tengan un certificado del Sistema Nacional de Bachillerato, habiendo desarrollado las competencias del perfil único para este nivel, situación que hasta el presente año 2014, no ha sido lograda.

La estrategia para la implementación de la reforma en el aula ha sido planificada a nivel federal, mediante un convenio de concertación celebrado entre la Secretaría de Educación Pública, y la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior A.C., en el cual ambas partes se comprometieron a realizar el diseño de programas de formación docente, quedando establecido el Programa de Formación Docente de Educación Media Superior (Profordems), el cual tiene como propósito orientar las acciones de formación, capacitación y actualización de los profesores de dicho nivel educativo. Este programa consiste básicamente en la impartición de un Diplomado en Competencias Docentes en el Nivel Medio Superior, cuyo objetivo es que “Los profesores de educación media superior integren a su práctica docente los referentes teóricos, metodológicos y procedimentales que sustentan la Reforma Integral de la Educación Media Superior mediante la incorporación de estrategias innovadoras basadas en la construcción de competencias” (Subsecretaría de Educación Media Superior de México y Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, ¶ 1). Este diplomado comprende tres módulos: La Reforma Integral de la EMS, Desarrollo de Competencias del docente en EMS y Gestión institucional/ Competencias disciplinares, los cuales son impartidos en modalidad mixta (presencial y a distancia). Dicho diplomado empezó a ser impartido en octubre de 2008 con una primera generación; en mayo de 2009 inició la segunda, en octubre de 2009 la tercera y a partir de mayo de 2010 estuvo en formación la cuarta generación, y así sucesivamente hasta finalizar la capacitación del personal docente.

A partir del año 2009, los esfuerzos de algunas instituciones educativas de nivel medio superior estuvieron mayormente centrados en la capacitación del personal docente en temas como: formación basada en competencias, competencias docentes, diseño y modificación de secuencias didácticas, entre otros, recurriendo al apoyo de la ANUIES, con el objeto de que el profesorado emplee dichas secuencias, a partir del ciclo escolar 2009-2010, para el desarrollo de las competencias genéricas y disciplinares del perfil de egreso único para el bachillerato. Los hechos citados son cambios en los cuales el profesorado es un factor clave para comprender las situaciones que ha desencadenado dicha reforma en el proceso de enseñar y de aprender; sin embargo, es evidente la preocupación centrada en la capacitación de carácter instrumental para generar documentos que evidencien la planificación

didáctica con base en el uso de lo considerado como válido para el enfoque de las competencias.

Si bien, la Reforma Integral de Educación Media Superior tiene como fin homogeneizar los resultados de todo el proceso de formación de los jóvenes, con base en el establecimiento de un único perfil de egreso, menciona el otorgamiento de cierto grado de libertad a las instituciones y escuelas de educación media superior para que al interior de éstas sean tomadas decisiones acerca de los cambios curriculares necesarios para lograr el desarrollo de las competencias genéricas y disciplinares que integran dicho perfil, lo cual es contradictorio si se quiere llegar a resultados similares independientemente del subsistema que se trate, sobre todo si la evaluación de dichos resultados está vinculada a mecanismos de acreditación de las instituciones para ser parte del sistema nacional de educación media superior.

Una reforma no es sinónimo de innovación, y solamente introducir cambios basados en capacitaciones, ya sea al personal docente o directivo, bajo un determinado enfoque como es la educación centrada en competencias, tampoco lo es, ya que como menciona Carbonell (2002): una reforma vertical, con poca participación e implicación del profesorado, puede conducir a cambios superficiales o secundarios como cambiar sólo el lenguaje utilizado en discursos, o actualizarse en contenidos sin llegar a cambios profundos en la enseñanza y el aprendizaje; los efectos de las innovaciones requieren ser analizados en el seno de las escuelas y en los itinerarios personales y formativos de los estudiantes durante su escolarización y laborales a lo largo de su vida.

El problema del cambio está ligado a diversos conceptos de reforma, profesionalidad, ciencia y estado, los cuales proporcionan un marco conceptual de las relaciones entre el saber y las condiciones de la regulación social en la escolarización. Los proyectos políticos tienen efectos en el trabajo intelectual; la incidencia política de la educación para conducir al mundo por el buen camino, a veces termina vinculando el concepto de progreso bajo la retórica del desinterés positivista por la mejora social (Popkewitz, 2000, p. 57).

En Yucatán, una de las instituciones educativas considerada como líder y responsable institucional en la implementación de la reforma, es la Universidad Diamante del Sureste (UDS), institución de Educación Superior afiliada a la ANUIES, la cual consta de dos escuelas preparatorias que ofertan el Bachillerato general, denominadas sucesivamente por año de fundación, como Escuela Preparatoria número uno (1922) y Escuela Preparatoria número dos (1977), y a partir del año 2009 cuenta con el Centro Nicodemo, cuyo plan de estudios surge, según las autoridades educativas de dicha universidad y del centro, bajo el enfoque de educación centrada en competencias e incorpora los componentes de interacción con la comunidad y formación laboral, a diferencia de las otras dos escuelas preparatorias.

En una investigación realizada por Heredia (2010) acerca de los cambios implementados voluntariamente por el profesorado de la Escuela Preparatoria 1 de la UDS, como resultado de la capacitación recibida en el diplomado de la RIEMS, encontró desde la percepción del profesorado, la incorporación de elementos que particularmente les parecieron atractivos para mejorar la motivación del alumnado hacia el aprendizaje; manifestaron el empleo en el aula de aquellas estrategias de aprendizaje que les agradaron como estudiantes durante su capacitación en el diplomado; esto refleja la importancia de encontrarle un sentido práctico al contenido tratado durante su capacitación. Sin embargo, fue evidente la falta de un trabajo colegiado, ya que cada profesor/a manifestó haber introducido cambios en su enseñanza de manera individual, centrados mayormente en la forma de evaluar el aprendizaje. Un aspecto preocupante encontrado al respecto, consistió en la “inocente perversión” a la cual puede llevar una inadecuada comprensión acerca de la coevaluación, cuyo uso fue enfatizado durante la capacitación, ya que dejarle la decisión final a los alumnos acerca del puntaje o calificación de toda una tarea lleva consecuencias éticas importantes sobre todo si se reconoce la falta de madurez de algunos/as alumnos/as para llevar a cabo dicha actividad, o pudiendo ser vista como una manera de descargarse de trabajo por parte del profesorado, pudiendo confundir un liderazgo democrático con uno totalmente permisivo que le facilita evadir su responsabilidad.

Los profesores/as también manifestaron estar conscientes de los beneficios de llevar a sus aulas algunas estrategias propuestas en el diplomado, sobre todo aquellas relacionadas con darle mayor tiempo a los alumnos para aprender de sus errores en la elaboración de tareas, pero ven todavía lejano el poder incorporar una evaluación formativa, dado que el tiempo está limitado por la administración escolar, teniendo fechas determinadas para entregar calificaciones. Fueron observadas contradicciones entre las propuestas pedagógicas presentadas durante la capacitación de la RIEMS y la realidad escolar, marcada por un contexto institucional limitado en cuanto a recursos materiales y humanos. Consideran que los criterios para otorgar financiamiento a las escuelas públicas están en contra de las características ideales para un mejor trabajo del docente, ya que el gobierno exige mayor cobertura, lo cual impacta en un incremento en el número de alumnos de nuevo ingreso, aumentando el tamaño de los grupos, ante lo cual, los profesores hacen desde su perspectiva “lo que pueden”, viendo como un sueño irreal, como una utopía, la pedagogía propuesta en la reforma. Por lo tanto, desde la opinión del profesorado de la escuela preparatoria 1 de la UDS, la capacitación que otorga la RIEMS no considera las diferencias individuales y la diversidad en el grado de desarrollo profesional de éstos, mucho menos sus necesidades para mejorar el aprendizaje de sus alumnos tomando en cuenta los problemas que éstos observan en sus aulas. Reconocen que es necesario trabajar en colectivos docentes si realmente se quiere lograr verdaderos cambios en el aprendizaje de los estudiantes, sin embargo, éstos son pocos y sus condiciones laborales, no les favorecen para generar proyectos considerados como estrategia clave para el desarrollo de las competencias, ya que están contratados por horas.

Basándose en los principios de moral práctica de Doyle y Ponder (1977) citados por Escudero (1999), se puede decir que la adopción de determinadas estrategias aprendidas por el profesorado de la Escuela Preparatoria 1 en el diplomado de la RIEMS, se dio debido a que comprendieron cómo llevarlas a la práctica, porque las vivieron al participar en el diplomado como estudiantes, cumpliéndose en parte el criterio de instrumentalidad, ya que existen otros aspectos para implementar la formación basada en competencias que todavía no les quedan claros y que perciben como imposible hacerlos realidad, dado la forma de organización del profesorado y del alumnado, quedando como un sueño imposible el trabajar por proyectos. Tomando en cuentas sus opiniones, el principio moral de

congruencia no se cumple, pues piensan que el diplomado no respondió a sus necesidades en la práctica, como: mejorar la motivación, actitudes y habilidades previas del alumnado; finalmente, en cuanto al coste personal, manifiestan la existencia de un desbalance, dado que el esfuerzo personal y profesional que necesitan invertir para implementar lo propuesto en el diplomado de la RIEMS, supera el beneficio laboral que obtendrán, dado que la mayoría está por contrato y por horas, siendo imposible, por mucha vocación que tengan, el trabajar horas extra a manera de un voluntariado destinado al fracaso, por no contar con las estructuras administrativas, académicas y curriculares necesarias, así como con la colaboración de todos/as sus colegas.

Los resultados de la investigación realizada por Heredia (2010) proporcionan un panorama general del punto de vista del profesorado de la escuela preparatoria más antigua de la UDS, que a diferencia del Centro Nicodemo, surge bajo un enfoque academicista o enciclopedista, con el fin de formar estudiantes para ingresar a la universidad, y en cuyo profesorado no existe consenso acerca de adoptar o no dicho enfoque; incluso no existe el convencimiento de una parte del profesorado acerca de la funcionalidad de dicho enfoque, sobre todo que un gran número de éste ha sido formado en otros enfoques propuestos en reformas anteriores, como el constructivismo. Por otra parte, el Centro Nicodemo surge con un plan de estudios de nueva creación, distinto al de las dos escuelas preparatorias de la misma universidad, en el cual queda manifiesto que la enseñanza estará centrada en competencias, no sólo en aquellas referentes a las disciplinas, si no que también incluye competencias consideradas como necesarias para el desarrollo comunitario.

En el capítulo de resultados son presentadas las percepciones y formas de entender y de llevar a la práctica la enseñanza de las competencias en el Centro Nicodemo, con base en la experiencia del profesorado y del alumnado participante en el presente estudio de caso. A continuación serán presentados bachilleratos, que como el Bachillerato General Comunitario del Centro Nicodemo, están enfocados en el desarrollo de las comunidades, con el respectivo análisis de sus semejanzas y diferencias, así como los resultados obtenidos en investigaciones o evaluaciones realizadas a éstos.

III.1.4 Bachilleratos comunitarios en México

México es un país caracterizado por la diversidad étnica y cultural de sus ciudadanos; según el Instituto Nacional de Geografía y Estadística (INEGI) (2013), dicha diversidad está representada por más de 60 pueblos indígenas que tienen como rasgo específico la lengua hablada, siendo uno de los signos de identidad más importante. Con base en el Censo 2010, el INEGI (2013) reportó que 6.9 millones de personas de 3 años y más hablan alguna lengua indígena, siendo ligeramente mayor la proporción de mujeres (50.9%) que la de hombres (49.1%) (p. 80). En ese mismo censo, también se encontró que de los 31 estados y el distrito federal que conforman el país, esos 6.9 millones de personas que hablan alguna lengua indígena, representan el 6.6% del segmento de la población en ese rango de edad. De los estados que integran el país, Oaxaca es el que concentra mayor número de población hablante de lengua indígena (33.8% de su población de 3 años y más); en segundo lugar se encuentra Yucatán, con el 29.6 % de su población, seguido por Chiapas (27.3%), Quintana Roo (16.2%), Guerrero (15.2%), Hidalgo (14.8%), Campeche (12.0%), Puebla (11.5%) y San Luis Potosí (10.6 %), siendo estos nueve estados considerados como “asentamientos tradicionales de población indígena” (pp. 80-81).

Específicamente, en el caso de Yucatán, 544,927 personas de 3 años y más hablan lengua indígena, de los cuales 267,620 son mujeres y 277,307 son hombres. En Mérida, capital del Estado de Yucatán, 74,827 personas (13.73 % del total del estado) igualmente de 3 años y más hablan lengua indígena (38,254 mujeres y 36,572 hombres). Las cifras referidas muestran la importancia de considerar en el estado de Yucatán, propuestas educativas que incluyan la multiculturalidad, otorgándole valor e importancia en el desarrollo del currículo, a la enseñanza y al aprendizaje de contenidos curriculares contextualizados, relevantes y útiles para las personas hablantes de lenguas indígenas, así como el aprendizaje, respeto y reconocimiento de aquellos/as ciudadanos/as mexicanos/as que no hablan alguna lengua indígena.

En el estado de Oaxaca, México, existen varios bachilleratos comunitarios particularizados con base en las necesidades de la cultura indígena para la cual

fueron creados. En una revisión en sitios web de la Secretaría de Educación Pública y de diversas Instituciones de Educación Media Superior fueron encontrados, por orden de surgimiento: el Bachillerato Integral Comunitario Integral Ayuujk Polivalente (BICAP, 1996) para la comunidad Mixe de Santa María Tlahuitoltepec; el bachillerato Integral Comunitario de San Cristóbal Lachirioag, y el Bachillerato Musical Comunitario en el municipio de San Bartolomé Zoogocho (2012). Cabe resaltar que Oaxaca es el estado donde más han sido encontradas propuestas de bachilleratos comunitarios dirigidos a grupos indígenas. Otro estado de la república mexicana donde son ofertados bachilleratos con énfasis comunitario es Puebla, donde existen a partir del año 1995, los denominados Bachilleratos de Desarrollo Comunitario y Productivo (BDCP).

Como se ha sido mencionado, la Universidad Diamante del Sureste abre en Yucatán, a finales del año 2009, el Bachillerato General Comunitario, considerado como único en la región por su tipo, por ser de una universidad autónoma y estar dirigido a jóvenes procedentes de comunidades urbanas y rurales en desventaja socioeconómica y cultural.

En la tabla 3 pueden ser observadas las diversas características generales de cada uno de estos bachilleratos, encontrando que aquellos dirigidos a comunidades indígenas del medio rural, son ofertados por direcciones de educación técnica o tecnológica, no así el ofertado por la universidad, el cual es de tipo general y está mayormente centrado en la formación propedéutica para el ingreso al nivel de educación superior, y cuyas instalaciones se encuentran en una zona urbana marginada de la ciudad.

Tabla 3. Características representativas de tres bachilleratos comunitarios en México

Estado donde es ofertado	Puebla ³	Oaxaca ⁴	Yucatán ⁵
Características			
Año de surgimiento	1995	1996	2009
Denominación del programa educativo	Bachilleratos de Desarrollo Comunitario y Productivo (BDCP).	Bachillerato integral comunitario Ayuujk polivalente (BICAP/CBTa 192).	Bachillerato comunitario (Universidad Diamante del Sureste).
Tipo de comunidad estudiantil a la cual va dirigido	Rural / Indígena.	Rural / Indígena – mixes-particularizado a necesidades de la comunidad Tlauitltepec.	Urbana marginada Rural cercano a la ciudad.
Bases políticas en que se fundamenta su creación	Plan Nacional de Desarrollo 1995- 2000. Centrado en el impulso social al ofrecer oportunidades de superación individual y comunitaria con principios de equidad y justicia social en el estado de Puebla.	Proyecto educativo y cultural de la Comunidad Ayuujk, quien se reúne, realiza consenso y negocia con el Estado.	Creado por la Universidad Diamante del Sureste (universidad autónoma), con base en su Modelo Educativo y Académico. Es propuesto para desarrollar socialmente a jóvenes que viven en condiciones de marginación social y económica, disminuir el rezago social, educativo y económico, y ampliar su cobertura educativa en el Nivel Medio Superior.

³ Información obtenida en Comboni Salinas, Sonia, Juárez Núñez José Manuel, Tarrío García María. (2005). Revista Latinoamericana de Estudios Educativos.

⁴ Datos obtenidos en la página web oficial del bachillerato integral comunitario Ayuujk polivalente. Disponible en: <http://www.bicap.edu.mx/bicap/historia.htm>

⁵ Información consultada en el plan de estudios del Bachillerato con Interacción Comunitaria (UADY, 2009).

Tabla 3. Continuación

Estado donde es ofertado Características	Puebla ⁶	Oaxaca ⁷	Yucatán ⁸
Modelo teórico	Basado en las filosofías humanista y existencialista, donde se busca que el participante se construya a sí mismo como individuo y como integrante de un grupo social inmerso en su entorno, dando un sentido a su existencia individual y social. Desarrollado por Luis Benavidez (asesor de educación del gobierno estatal).	Enfoque integral, intercultural y bilingüe. Modelo educativo indígena denominado: Educación Integral Comunitaria Mixe (EDICOM). Busca potencializar las facultades y potencialidades del Ayuukjaa. Fundamentación filosófica en principios duales wejën - kajën: tierra - vida, dualidad de esencia y proyección planetaria, el hombre crea el mundo y el mundo lo crea a él. Humano – pueblo (trascendencia comunitaria). Trabajo – tequio (hombre que en el devenir se realiza y humaniza en su contexto social por medio del trabajo creador).	Basado en modelo pedagógico constructivista y la formación integral. Enfoque basado en competencias. Aprendizaje basado en proyectos. Incorpora interacción con la comunidad.
Operación	Apoyo gubernamental.	Apoyo gubernamental y apoyo de instituciones externas (omitido a partir de 2001).	Sostenimiento por parte de la UDS con base en presupuesto gubernamental.
Supervisión	Secretaría de Educación Pública del Estado de Puebla (SEPEP).	Secretaría de educación pública. Dirección general de educación tecnológica (DGETA) y la comunidad.	Universidad Diamante del Sureste (universidad Autónoma).

⁶ Información obtenida en Comboni Salinas, Sonia, Juárez Núñez José Manuel, Tarrío García María. (2005). Revista Latinoamericana de Estudios Educativos.

⁷ Datos obtenidos en la página web oficial del bachillerato integral comunitario Ayuujk polivalente. Disponible en: <http://www.bicap.edu.mx/bicap/historia.htm>

⁸ Información consultada en el plan de estudios del bachillerato (UADY, 2009).

Tabla 3. Continuación

Estado donde es ofertado	Puebla ⁹	Oaxaca ¹⁰	Yucatán ¹¹
Características			
Objetivo/ Visión	Formación de “individuos integrados que participen eficazmente en el desarrollo comunitario y tengan acceso a los cuadros técnico-productivos regionales, y con la preparación requerida para continuar estudios superiores”.	Formar alumnos con conocimientos básicos para continuar con sus estudios de nivel superior con habilidades de razonamiento lógico que le permita desempeñarse eficientemente en cualquier actividad de su vida cotidiana. Misión: lograr la reivindicación cultural, recuperar y fortalecer los valores lingüísticos e históricos de nuestro pueblo y convertirlos en fuentes de conocimientos y contenidos de aprendizaje para lograr así, el desarrollo y florecimiento del pueblo Mixe y la adaptación dinámica de nuestra realidad comunitaria y educativa al marco de convivencia entre lo propio y lo ajeno.	Formar integralmente bachilleres en los ámbitos personal, académico, social y cultural, para potencializarse como personas y continuar su desarrollo académico en el nivel inmediato superior, incidir en el desarrollo de su comunidad, incorporarse a un campo ocupacional y mejorar su interacción social.
Finalidad social	Aportar al proceso de desarrollo con equidad y justicia social, aprovechando los recursos de las comunidades.	Situarse frente a la globalización recuperando valores locales y regionales.	Formar agentes de cambio en la sociedad, con competencias para continuar su formación profesional y/o insertarse al medio laboral.
Estructura	Asignaturas	Modular	Asignaturas
Duración	Seis semestres	Tres años, divididos en 6 módulos.	Tres años divididos en 6 niveles.

⁹ Información obtenida en Comboni Salinas, Sonia, Juárez Núñez José Manuel, Tarrío García María. (2005). Revista Latinoamericana de Estudios Educativos.

¹⁰ Datos obtenidos en la página web oficial del bachillerato integral comunitario Ayuujk polivalente. Disponible en: <http://www.bicap.edu.mx/bicap/historia.htm>

¹¹ Información consultada en el plan de estudios del bachillerato (UADY, 2009).

Tabla 3. Continuación

Estado donde es ofertado	Puebla ¹²	Oaxaca ¹³	Yucatán ¹⁴
Características Contenido	42 asignaturas Los cuatro primeros módulos enfatizan la integración personal y la formación técnica; los 2 últimos semestres cumplen una función propedéutica para la educación superior donde se cursan asignaturas propias del plan de estudios de los bachilleratos generales.	61 unidades de contenido: 19 materias del tronco común que establece el acuerdo secretarial # 71 de la Secretaría de Educación Pública; 14 unidades de contenido relacionadas con la lengua, cultura, historia y desarrollo de la comunidad. Formación básica para el trabajo y propedéutica en las áreas químico-biológicas, físico-matemáticas, económico-administrativas, así como de humanidades y ciencias sociales. Contenidos que rescatan los valores culturales de la comunidad.	52 asignaturas Formación propedéutica en disciplinas agrupadas en las áreas de Sociales y humanidades, Ciencias Naturales, Comunicación, Idiomas (Inglés, Francés, Chino Mandarín, Maya); y como parte de la formación complementaria se tiene a las áreas de Desarrollo integral y cultural (interacción comunitaria, formación integral, desarrollo físico y artístico), y ocupacional (medios electrónicos).
Énfasis en la formación	Capacitación para el trabajo: opción de cursar únicamente cuatro módulos para obtener un certificado como Técnico de Desarrollo Comunitario o Productivo.	Promueve valores alternativos a la escolarización clásica, incluyendo contenidos interculturales flexibles acorde con las vivencias cotidianas del pueblo.	Función propedéutica del bachillerato para ingresar a la universidad, aunque también son incluidas la interacción comunitaria y el área ocupacional.
Encargados/as del proceso de enseñanza	Facilitador y orientador del aprendizaje, con disposición para colaborar, competencia profesional, calidad humana, y capacidad para relacionarse con los estudiantes en un proceso de co-aprendizaje y co-creación.	Profesores capacitados en el marco del respeto y amor a la propia cultura y a la lengua indígena, así como la asistencia de asesores.	Profesores/as que trabajaban en otra escuela preparatoria de la misma universidad, los cuales fueron comisionados y profesores/as que fueron contratados tras pasar un proceso de selección.

¹² Información obtenida en Comboni Salinas, Sonia, Juárez Núñez José Manuel, Tarrío García María. (2005). Revista Latinoamericana de Estudios Educativos.

¹³ Datos obtenidos en la página web oficial del bachillerato integral comunitario Ayuujk polivalente. Disponible en: <http://www.bicap.edu.mx/bicap/historia.htm>

¹⁴ Información consultada en el plan de estudios del bachillerato (UADY, 2009).

Tabla 3. Continuación

Estado donde es ofertado	Puebla ¹⁵	Oaxaca ¹⁶	Yucatán ¹⁷
Características			
Espacios donde ocurren experiencias de aprendizaje	Aula. Proyectos productivos y de desarrollo comunitario. La comunidad.	La comunidad, mediante investigación- acción en equipos interdisciplinarios y Proyectos productivos (talleres de hilados y tejidos, joyería, alfarería, corte y confección).	Aula. Interacción con la comunidad mediante trabajo de campo con base en el desarrollo de proyectos de investigación o productivos bajo racionalidad positivista dirigidos a los miembros de la comunidad elegida para trabajar.

Con base en la tabla 3, se puede observar que existen diversas formas de entender el desarrollo comunitario a través de la educación media superior, encontrando en las dos primeras propuestas (Puebla y Oaxaca), nociones que van muy relacionadas con formar fuerza de trabajo productivo, basándose para ello en los sistemas de producción de medios rurales, así como en la capacitación en oficios; sólo que el bachillerato de Oaxaca introduce un elemento importante que va más allá de la formación para la producción: el reconocimiento del valor que tiene la cultura indígena de la comunidad para conformar el currículo oficial, con el objeto de rescatar la dignidad de su etnia y el orgullo por pertenecer a ella, de tal manera que se combata la discriminación hacia sus raíces indígenas y estilo de vida rural.

A diferencia de los dos bachilleratos anteriores, la propuesta universitaria, a pesar de incorporar la interacción con la comunidad, tiene un mayor énfasis en la formación propedéutica. Y aunque los bachilleratos de Puebla y Oaxaca también consideran el aspecto de formación propedéutica, el énfasis de ésta no es tan marcado como en el bachillerato de la UDS de Yucatán. Los bachilleratos de Puebla y Yucatán no consideraron de forma democrática a la comunidad indígena o urbana marginada en el desarrollo del plan de estudios y de los programas, a diferencia de ello, la propuesta de Oaxaca sí consideró a la comunidad indígena en la elaboración

¹⁵ Información obtenida en Comboni Salinas, Sonia, Juárez Núñez José Manuel, Tarrío García María. (2005). Revista Latinoamericana de Estudios Educativos.

¹⁶ Datos obtenidos en la página web oficial del bachillerato integral comunitario Ayuujk polivalente. Disponible en: <http://www.bicap.edu.mx/bicap/historia.htm>

¹⁷ Información consultada en el plan de estudios del bachillerato (UADY, 2009).

del contenido del plan de estudios, e incorpora la participación de ésta en el proceso de formación de los y las jóvenes. Debido tal vez al año de creación, la propuesta de la Universidad refleja con mayor agudeza la incorporación de reformas educativas contemporáneas de carácter neoliberal, como es el enfoque por competencias, dado su participación como institución de nivel superior en procesos de rendición de cuentas que consideran como indicadores la alineación de sus programas educativos a las propuestas internacionales para la formación en educación media superior y superior.

A continuación son descritos algunos estudios de investigación o de evaluación realizados a los tres bachilleratos descritos, como ejemplos que analizan los aspectos positivos y negativos en la implementación de éstos.

Salinas y Porras (2001) realizaron un diagnóstico del proceso enseñanza-aprendizaje en Bachilleratos de Desarrollo Comunitario y Productivo (BDPC) del estado de Puebla, México, con base en una metodología cualitativa que incluyó entrevistas profundas, cuestionarios y protocolos de observación en aulas de 10 bachilleratos mayormente ubicados en comunidades rurales distantes. El bachillerato estudiado surgió en el año de 1995 como alternativa de educación media superior bivalente para jóvenes de comunidades de menos de 500 habitantes. Como principales conclusiones, estas investigadoras encontraron que:

1. El modelo pedagógico descrito en la documentación oficial de los bachilleratos de Desarrollo Comunitario y Productivo se quedaba a nivel teórico y carecía de una metodología operativa en el dominio práctico; cada asesor construía, en muchos de los casos, por ensayo y error, su metodología de funcionamiento, dependiendo de una combinación de factores, como el perfil y profesión del asesor, el tamaño y características del grupo de alumnos, el tipo de comunidad (nivel de pobreza, de aislamiento, actividades productivas, instituciones sociales activas), el grado de apoyo por parte de autoridades municipales y líderes locales, entre otros. Los principios pedagógicos de la teoría del modelo constituían el marco general en las prácticas educativas, que presentaban como rasgos comunes: aprendizaje en equipo, investigación, búsqueda de recursos económicos y educativos por parte de los alumnos, aprendizaje significativo y práctico mediante el desarrollo de

proyectos productivos y comunitarios.

2. El proceso de enseñanza-aprendizaje constituía una práctica híbrida que combinaba actividades tradicionales de repetición y copiado con otras basadas en el descubrimiento, la investigación y la autogestión, lo cual era resultado de la falta de capacitación recibida por los asesores y la ausencia de actividades de sistematización e intercambio de experiencias entre ellos.
3. En los alumnos mayormente de los últimos módulos fueron observados avances en el logro de la autogestión, la autoestima y las habilidades cognitivas de nivel superior como criticar, discutir, deliberar, comparar y transferir. Las observaciones sugieren que, además de la intervención explícita del asesor, están involucrados el grado de avance en el modelo, el tipo de actividad y su propósito.
4. Existen problemas para lograr una sólida articulación entre asignaturas curriculares, proyectos productivos, desarrollo de la comunidad y recuperación de saberes locales.
5. Los proyectos productivos y comunitarios se reducen a ser prácticas escolares para apoyar el aprendizaje, y carecen de viabilidad económica para llegar a ser microempresas; los proyectos comunitarios son esporádicos y no articulados, con organizaciones locales que garanticen continuidad. Como aspectos positivos de los proyectos realizados, están: practicar la toma de decisiones, el trabajo en equipo, la iniciativa y la autoconfianza, así como fortalecer el compromiso social de los asesores al propiciarse el intercambio horizontal, donde éstos aprenden de los oficios de sus estudiantes y de su capital cultural comunitario, y aunque el compromiso social con las comunidades pobres no es un requisito de contratación de los asesores, parece ser un efecto no previsto del programa.
6. Se tienen percepciones positivas de los distintos actores, quienes depositan esperanzas en el potencial de este tipo de bachilleratos, en función de sus dos salidas terminales: el acceso a la universidad o el desarrollo de la comunidad.
7. Se tienen carencias en cuanto a recursos, asesores (mayor disposición y

formación), aulas y apoyos financieros para proyectos.

8. Se repite la tendencia de los programas compensatorios, dirigidos a los sectores con rezago, a sustentarse, de forma injusta, en el autodidactismo y la solidaridad social.
9. Este bachillerato vincula la educación formal con la formación para el trabajo y son una opción para las mujeres jóvenes del campo. Sin embargo, no se incorpora la perspectiva de género (en el contexto curricular o extracurricular).
10. Se cuestiona si el nivel de los egresados es equivalente al de los bachilleratos generales, así como la incipiente formación para el trabajo, limitada a actividades de autoempleo poco rentables, pues no existen vinculaciones formales con el sector productivo y menos aún con el sector moderno de la economía. Por otro lado, la formación de los egresados para fungir como verdaderos promotores comunitarios es dudosa, ya que el programa de estudios no contempla el desarrollo de habilidades específicas de promotoría social.

En 2004, Amor realizó un diagnóstico con base en la técnica FODA, de los Bachilleratos Integrales Comunitarios de Oaxaca, creados en 2001 y cuyo antecedente fue el Bachillerato Integral Comunitario Integral Ayuujk Polivalente. El diagnóstico fue realizado tomando en cuenta las opiniones de asesores externos, autoridades de la comunidad, padres de familia, alumnado y profesorado, dado su experiencia operativa de dos años, encontrando como aspectos positivos (o fortalezas): la disposición y buena actitud tanto de las autoridades locales como de la mayoría del personal de la escuela para apoyar el modelo educativo de la comunidad indígena, siendo apreciada la apropiación que ha hecho de dicho modelo el profesorado. También fueron considerados como aspectos positivos: el contar con personal suficiente en la escuela y con la experiencia, así como la existencia de planeación académica y de trabajo de campo. Por otra parte, identificaron como debilidades: la poca o nula participación de las comunidades en la operación del modelo; serias deficiencias lingüísticas y en los procesos lógicos con las cuales ingresa el alumnado; la existencia de pocos miembros de la comunidad que conocen y entienden el modelo; el carecer de los apoyos mínimos para el modelo; el trabajar

de manera tradicional por falta de claridad metodológica, la falta de sistematización de la experiencia y que la investigación de los alumnos es poco productiva (p. 49).

Por otra parte, el Bachillerato General Comunitario ofertado por el Centro Nicodemo, fue evaluado por primera vez en octubre de 2011, por la Dirección General de Desarrollo Académico, a dos años de su funcionamiento. Dicha evaluación estuvo centrada mayormente, a manera de auditoría, en el cumplimiento de aspectos técnicos, ya que en el reporte de resultados fueron descritos aspectos como: falta de planeación en la elaboración de secuencias, proyectos integradores, evidencias de logro y cursos de nivelación para el semestre a iniciar; es decir, al iniciar el semestre no se tienen listas las secuencias y por lo tanto tampoco las actividades y evidencias de logro; no existe evidencia de la evaluación de los formatos implementados en 2009, por lo que la mayoría de las áreas y programas utilizan los mismos.

Los aspectos tomados en cuenta en esa primera evaluación enfatizaron aspectos negativos de la segunda coordinación general del Centro Nicodemo, y fue muy marcado el control administrativo esperado, ya que se consideró relevante el contar con evidencias de una planificación sistemática, requerida por la administración central para demostrar ante auditorías y evaluaciones externas, la implementación del enfoque por competencias, lo cual refleja una perspectiva conductista en la concreción de dicho enfoque en la práctica.

Fueron señalados, con base en entrevistas al profesorado, los siguientes aspectos negativos: percepción de la falta de apoyo del coordinador general en el desarrollo académico de los programas, así como la falta de documentación de un análisis acerca de cómo impactan los resultados del EXANI I en la implementación del Programa Educativo del bachillerato, con el fin de incorporar talleres de apoyo o hacer modificaciones en las secuencias. Entre otros aspectos negativos, también se menciona que no existe evidencia de la implementación del trabajo colegiado y que sólo algunos programas trabajan proyectos interdisciplinarios.

La deserción del 53.96% en la generación 2009-2010, fue identificada como un gran problema; igualmente se menciona la falta de información sobre la

generación que ingresó en el curso 2010 - 2011. Entre las causas de deserción documentadas por el departamento de servicios estudiantiles, fueron mencionadas: cambio de residencia, trabajo, depresión, embarazo, bajas no oficiales, vencimiento de la matrícula, reprobación de la tercera oportunidad, bajo rendimiento académico, y sin motivo de baja, sin embargo fue anotado por los evaluadores, que hacía falta indicar los porcentajes de dichas causas.

Complementariamente, como aspectos positivos fueron descritos: una disminución en el porcentaje de reprobación de la primera a la segunda generación durante el primer año escolar; así como una buena relación con los padres de familia, dado el buen nivel de respuesta que dan ante una convocatoria emitida por la escuela, la actitud positiva que perciben en sus hijos y la evaluación positiva que hacen de la información y los servicios que les proporciona la escuela.

La investigación de la implementación de los bachilleratos en Puebla y Oaxaca, muestran cómo es necesaria una redistribución más justa de recursos financieros, humanos y materiales, cuya cantidad y características garanticen una formación de buena calidad en los y las estudiantes de las comunidades rurales. Además, la investigación realizada en los bachilleratos de Puebla y la evaluación del Centro Nicodemo muestran la dificultad de crear propuestas educativas que incorporen principios de justicia social, cultural, educativa y curricular en la formación de jóvenes en situación de desventaja socioeconómica y cultural, dado la escasa experiencia de diseñadores curriculares, de la administración y del profesorado, en una pedagogía crítica y teorías deliberadoras para la emancipación y el empoderamiento, así como la influencia negativa de factores estructurales que afectan a las familias de los/as estudiantes, en los cuales la escuela puede incidir poco (mediante programas compensatorios y becas) o nada. Y a pesar de la existencia de programas compensatorios en algunos de los bachilleratos, adicionalmente al capital cultural de la familia, a los antecedentes académicos y a los esfuerzos individuales de cada alumno/a, existen otros factores como los procesos burocráticos y la meritocracia en la escuela, que siguen contribuyendo a la reproducción de esquemas y estructuras que dificultan el logro de una participación democrática para una convivencia armónica. En el caso de los bachilleratos de Oaxaca, se considera pertinente resaltar la importancia dada al reconocimiento de la

identidad indígena y del valor de su cultura, dimensión indispensable en el logro de la justicia de la cual han sido privados/as sus integrantes, al ver desvalorizada y nulificada su cultura en la elaboración de currículos diseñados bajo un modelo hegemónico occidental que privilegia la formación en disciplinas para la globalización y competitividad, olvidando el rescate de las raíces locales.

En México, existen diversas investigaciones educativas realizadas en el nivel medio superior. En una revisión de las temáticas tratadas en las 86 ponencias del Congreso Nacional de Investigación Educativa, celebrado en el año 2013, se encontró un mayor número de trabajos de investigación relacionados con la profesión docente (n= 10), así como con la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias (n=9), temática en la cual fueron incluidas propuestas para la enseñanza de la física y el cuidado del ambiente (ver tabla 4). Por otra parte, las temáticas abordadas en menor frecuencia fueron los modelos parentales y su relación con el aprendizaje, así como las denominadas virtudes cívicas para el ejercicio de la ciudadanía democrática. También se pudo observar investigaciones acerca de las tecnologías de la información y comunicación, en cuanto a su uso positivo para la enseñanza y el aprendizaje, así como el uso negativo de las mismas por parte de algunos/as jóvenes para generar violencia y bullying. Además, existen investigaciones centradas en el estudio del abandono o deserción escolar, ya que ésta es una de las problemáticas que históricamente siguen preocupando a las autoridades locales, regionales y nacionales, dado que constituye un indicador para evaluar la calidad en cuanto a eficiencia y eficacia de la educación proporcionada por las escuelas de forma particular, y del sistema educativo de forma global. Entorno al análisis de políticas, es poco el número de trabajos, los cuales están relacionados con la calidad y el análisis de programas de becas. También puede observarse que es más investigada la enseñanza y el aprendizaje específico de disciplinas académicas como las ciencias (física, tecnología ambiental), las matemáticas, la lectoescritura y la historia (ver tabla 4).

Tabla 4. Temáticas presentadas en el Congreso Nacional de Investigación Educativa en México, año 2013

Temática	Palabras representativas en los títulos	Número de ponencias
Profesionalización docente	Perfiles docentes, pensamiento didáctico, Perfil docente y competencias	10
Ciencias	Física, actitudes hacia conservación del ambiente, propuestas de modelo educativo, prácticas escolares y sustentabilidad	9
Tecnología y aprendizaje	Elaboración de objetos de aprendizaje, entornos virtuales, percepción del uso del Facebook en el proceso enseñanza – aprendizaje, uso de medios digitales,	7
Matemáticas	Diseño de cursos, uso de software, rendimiento femenino, modelos, nivel de logro y factores asociados	7
Literatura y lectoescritura	Lectura, lectura virtual, elaboración de ensayos, dilemas morales y lectoescritura	6
Jóvenes estudiantes	Estudiante de bachillerato como sujeto histórico, ser joven en el bachillerato, emociones y sentires de jóvenes, conversaciones de jóvenes	6
Evaluación del aprendizaje	Evaluación del aprendizaje por competencias, prácticas de evaluación del aprendizaje de docentes, aplicación del programa internacional para la evaluación de los estudiantes	5
Procesos de cambio	Construcción de significados y sentidos, avances conceptuales en los estudiantes	4
Seguimiento de egresados	Seguimientos de egresados, expectativas de transición hacia la educación superior	3
Bullying y tecnología	Efectos del bullying, acoso cibernético, violencia a través de los medios de comunicación	3
Multidisciplinariedad, innovación y reflexiones	Creatividad, prácticas de consumo, Multidisciplinariedad,	3
Violencia y estudiantes	Violencia interpersonal, experiencias sobre violencia	3
La evaluación y la calidad	Factores asociados con la calidad educativa, evaluación del aprendizaje, percepciones sobre la evaluación	3
Eficiencia terminal y becas	Eficiencia terminal, análisis de políticas	3
Deserción y abandono	Causalidad, estrategias de prevención de abandono, abandono escolar,	3
Exclusión y deserción escolar	Contextos, historias de vida, violencia y exclusión	3

Tabla 4. Continuación

Temática	Palabras representativas en los títulos	Número de ponencias
Gestión, inclusión y capital social	Caracterización de gestión escolar, experiencias de inclusión, formas de capital social y colaboración en redes sociales	3
Historia	Enseñanza y aprendizaje de la historia	2
Reforma vigente iniciada en el 2008	Análisis del discurso educativo incluyente en la reforma Integral para la Educación Media Superior (PROBEMS)	1
Modelos parentales	Modelos parentales, enfoques de aprendizaje y proyecto de vida	1
Virtudes cívicas	Virtudes cívicas para el ejercicio de ciudadanía democrática	1

Por otra parte, no se encontraron investigaciones que toquen de forma particular bachilleratos de tipo comunitario o relacionadas con la educación formal de jóvenes en desventaja socioeconómica y cultural de procedencia indígena o urbana marginada.

El mayor número de investigaciones centradas en el perfil del profesorado de nivel medio superior, así como el desarrollo de estrategias y recursos para mejorar el aprendizaje, se centran en aspectos de la técnica de enseñar, dejando de lado el análisis de las causas estructurales de injusticias sociales que inciden negativamente en el aprendizaje de los y las estudiantes. Como menciona Bolívar (2012), la justicia social es causa y no efecto de la justicia educativa, y hablando de la educación formal, el principal instrumento empleado para guiar la formación del alumnado es el currículo formal y su interpretación práctica por parte del profesorado.

La controversia existente entorno a la justicia social a través del currículo trata directa y abiertamente acerca de las políticas y propósitos de la formación del profesorado. Desde esta perspectiva, la línea inferior de la enseñanza y la formación del profesorado para la justicia social consiste en proporcionar un acceso amplio y profundo para que se dé el aprendizaje; el aprendizaje del alumno no es ni periférico ni opcional, sino imprescindible. Se supone que el conocimiento no es neutral ni objetivo, se asume que el conocimiento está determinado por los intereses humanos y refleja las relaciones sociales, económicas y políticas de la sociedad. Los defensores

de la justicia social en el currículo de la formación del profesorado, argumentan que la formación docente neutral y libre de valores, no es ni deseable ni posible. Asumen que la educación (y la formación del profesorado) son instituciones sociales que plantean cuestiones morales, éticas, sociales, filosóficas e ideológicas, que no pueden ser tratadas como si fueran neutrales en cuanto a valores y libres de ideología. La totalidad de la formación del profesorado es ideológica, incluidas las decisiones del enfoque sobre el aprendizaje que tendrá el plan de estudios, la materia, la pedagogía, la cultura, la evaluación y la enseñanza, así como la forma en que se organizan las experiencias de trabajo de campo y las formas en que los candidatos son seleccionados y reclutados. Todos estos procesos implican decisiones acerca de lo que está incluido y lo que se deja fuera, cuáles puntos de vista e intereses son servidos y cuáles quizás no, qué aspectos de la enseñanza y de la escolarización se han hecho problemáticos y qué se da por hecho (Cochran – Smith y Demers, 2009, pp. 274 -275).

Entorno al análisis y a la teorización de la justicia social, los estudios composicionales o estudios de composición, según Fine y Lois (2005, pp. 65- 67) responden a preguntas de investigación para la justicia social en formas variadas; en su sentido más amplio, dichos estudios hacen una asignación explícita de las formaciones económicas, raciales y políticas dentro de las estructuras, las relaciones y las identidades de los jóvenes y adultos jóvenes, por lo que es responsabilidad de los investigadores y las investigadoras, hacer visibles los largos brazos del Estado, del capital y de las formaciones raciales que saturan las comunidades, los hogares, las escuelas, las almas, las identidades y los sueños de gente pobre y de clase trabajadora, media y media alta. Estos estudios colocan deliberadamente material etnográfico y narrativa en una comprensión contextual e histórica de las formaciones económicas y raciales. Se basan más en las categorías de identidad social que hacen muchos posestructuralistas escolares. Requieren investigadores/as dispuestos/as a echar mano de la historia y de la economía política, al tiempo que perfeccionan las habilidades de estudio de caso, la etnografía y la autoetnografía (Fine y Lois, 2005, pp. 67- 80).

Los estudios composicionales constituyen un gran referente acerca del avance en enfoques y métodos de investigación cualitativa en torno al tema de la justicia

social. Estudios de este tipo son necesarios para sacar a la luz la complejidad tanto teórica como práctica, al tratar de llevar la justicia a las vidas reales en todos los ámbitos de la actuación humana, como lo es la educación formal ofertada en los centros escolares.

En este apartado se ha visto cómo el Estado mexicano, a través del establecimiento de políticas públicas, continúa en la búsqueda de una mejor educación para sus ciudadanos y ciudadanas, manifestando en sus planes y programas nacionales y sectoriales, la preocupación por reducir desigualdades educativas para lograr la igualdad y la equidad en el ejercicio del derecho a la educación; sin embargo, se recurre a reformas como la educación basada en competencias, impulsada internacionalmente para mantener los modelos de estado neoliberal que fortalecen los sistemas económicos de los países más poderosos a nivel mundial, mediante el uso político, estratégico e instrumental de los sistemas educativos nacionales, generando grandes distancias en la formación de las personas más vulneradas, sobre todo, de poblaciones pertenecientes a países en vías de desarrollo como es el caso de México, dando lugar al uso de enfoques, modelos y tradiciones educativas, así como de prácticas escolares y pedagógicas, que reproducen la estratificación social mediante la educación formal. En el siguiente apartado, es analizado el concepto de justicia e injusticia social, así como su teorización y concreción en el ámbito educativo, específicamente, el ámbito escolar y curricular, reflejo de la historia, política y estructuras sociales hegemónicas.

III.2 Justicia: ¿utopía o realidad?

Con base en el Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL) de México, una persona se encuentra en situación de pobreza:

Cuando tiene al menos una carencia social (sea ésta rezago educativo, acceso a servicios de salud, acceso a la seguridad social, calidad y espacios de la vivienda, servicios básicos en la vivienda o acceso a la alimentación) y su ingreso es insuficiente para adquirir los bienes y servicios que requiere para satisfacer sus necesidades alimentarias y no alimentarias. [Por otra parte] una persona se encuentra en situación de pobreza extrema cuando tiene tres o más carencias, de seis posibles, dentro del Índice de Privación Social y que, además, se encuentra por debajo de la línea de bienestar mínimo (ingresos menores al valor de la canasta alimentaria). Las personas en esta situación disponen de un ingreso tan bajo que, aun si lo dedicasen por completo a la adquisición de alimentos, no podrían adquirir los nutrientes necesarios para tener una vida sana (pp. 9 - 10).

Con base en estas definiciones, el informe más reciente del CONEVAL (enero de 2013) acerca de las prioridades de Desarrollo Social para el Plan Nacional de Desarrollo, los resultados de la medición de la pobreza 2010 en México, indicaron que la proporción de la pobreza en el país es de un 46.2 % del total, lo cual representa 52 millones de personas en dicha situación, en tanto que en condición de pobreza extrema se tiene un 10.4 % (cerca de 12 millones de personas) (p. 16), observándose un incremento en comparación con la medición en 2008, la cual fue de 7.6 millones incluyendo el aumento de personas en pobreza extrema. Según ese mismo informe, en Yucatán existe un 47.9 % (937.0 mil personas) en condición de pobreza, ocupando el decimoquinto lugar de porcentaje de mayor a menor pobreza entre 31 estados y el distrito federal; además 9.8% (191 mil personas) se encuentran

en situación de pobreza extrema (vigésimo lugar de mayor a menor pobreza extrema tomando igualmente en cuenta 31 estados y un distrito federal).

Tomando en cuenta los indicadores 2010 de carencia social, existe a nivel nacional un 20.6 % de rezago educativo. La carencia por rezago educativo (CONEVAL, 2013) es aquella población que cumple con alguno de los siguientes criterios:

1. Tiene de tres a quince años, no cuenta con la educación básica obligatoria y no asiste a un centro de educación formal.

2. Nació antes de 1982 y no cuenta con el nivel de educación obligatoria vigente en el momento en que debía haberla cursado (primaria completa).

3. Nació a partir de 1982 y no cuenta con el nivel de educación obligatoria (secundaria completa).

En Yucatán existe un 24.7 % de rezago educativo, un poco mayor que el porcentaje nacional, quedando el estado en el noveno lugar de mayor a menor rezago educativo en comparación con los índices de todos los demás estados y el del distrito federal.

Con base en los indicadores de carencia comentados en el diagnóstico del CONEVAL (2013), las prioridades en materia de desarrollo social para ser tomadas en cuenta en la integración del Plan Nacional de Desarrollo 2013 – 2018 son acciones en contra de la pobreza, la pobreza extrema, la desigualdad social, el rezago educativo, así como mejor y mayor acceso a servicios de salud, la generación de ingresos, seguridad social, espacios, vivienda y alimentación (pp. 11-14).

En el Plan Estatal de Desarrollo Yucatán 2012 – 2018, se ve a la educación de calidad como un eje clave de intervención pública para lograr una sociedad equitativa, requiriendo una “educación básica que proporcione a cada individuo las herramientas elementales de español, matemáticas, civismo, historia, medio ambiente y, especialmente, las herramientas tecnológicas y de información” (p. 20). De

manera que la educación le dé a los ciudadanos los elementos necesarios para desenvolverse en un marco comunitario cada vez más exigente. De forma complementaria, la educación media y media superior, debe ser enfocada a la productividad, donde se recibirá preparación para el trabajo así como una preparación para tener posibilidades reales de éxito, siendo vistos los y las ciudadanas de esa época como las personas que serán encargadas del grueso de las actividades productivas. Y finalmente, en un tercer segmento serán formados líderes, asegurando el futuro de la economía para la vanguardia e innovación: la educación superior y científica.

Como puede observarse en el párrafo anterior, la importancia otorgada a la educación para el desarrollo estatal, está permeada por una perspectiva tradicional que ha naturalizado la existencia de una estructura social y económica que conserva estratos sociales desiguales en cuanto a la autoridad, el poder y el beneficio económico.

Para un Yucatán incluyente se propone como ejes o temas estatales la superación del rezago, la atención de grupos vulnerables, salud, igualdad de género, pueblo maya y de la juventud (Plan Estatal de Desarrollo Yucatán 2012 – 2018, p. 28). En este discurso, como base del desarrollo estatal, se propone centrar la atención hacia grupos sociales vulnerados, como las poblaciones indígenas, la juventud y las mujeres, siendo identificados/as como grupos que representan categorías de personas que ocupan posiciones sociales en desventaja.

Las escuelas públicas, como instituciones sociales, se encuentran enmarcadas dentro de la estructura formal del Estado, debiendo cumplir ante el gobierno y la sociedad, con la función de educar adecuadamente a los actuales y futuros ciudadanos y ciudadanas, recibiendo para ello un determinado presupuesto asignado por la autoridad federal, distrital, estatal, o local; de esta manera, y sin ser fatalistas, para subsistir política y económicamente, están condicionadas a cristalizar en sus planes y procesos educativos, las políticas dictadas por el Estado, a través de las reformas.

En la totalidad de las instituciones sociales de un país pueden ser presenciadas situaciones críticas de tipo ideológico, cultural, político y económico, evidenciadas a través de diversos medios de comunicación, ocasionando que las instituciones políticas y educativas estén perdiendo su legitimidad al descubrir la incapacidad del Estado para responder satisfactoriamente a una diversidad de situaciones problemáticas (ver figura 1).

Figura 1. Dimensiones de crisis en las sociedades



Fuente: elaborado por la autora con base en Apple (1994), con la inclusión de ejemplos contextualizados en la época contemporánea.

Apple (1994), junto con otros autores que él mismo menciona, como Bourdieu, Althusser, Baudelot, Establet (Francia); Bernstein, Young, Whitty, Willis (Inglaterra); Kallos, Lundgren (Suecia); Gramsci (Italia); Bowles, Gintis (Estados Unidos), han enfatizado que el sistema educativo y cultural es un elemento muy importante para el mantenimiento de actuales relaciones de dominación y explotación en las sociedades, así que las escuelas desempeñan un papel importante en la reproducción y el mantenimiento de un orden social estratificado que descansa en la desigualdad debida al género, etnia o clase social. Las instituciones sociales como la escuela no son neutrales, sino que están planificadas para legitimar bases estructurales de desigualdad (Apple, 1994, pp. 18, 23 - 24).

La historia muestra, como parte del surgimiento, conformación, desarrollo y evolución de las naciones, que los fenómenos sociales complejos como las conquistas, guerras, revoluciones sociales, emigración o migración, originados por los deseos explícitos u ocultos de poder económico, social y cultural, han impactado negativamente la educación de los ciudadanos y ciudadanas, ocasionado que entre los/as habitantes de un mismo país, estado o comunidad, exista injusticia representada por la marginación social.

Los investigadores sociales han reunido abundantes datos, permitiendo documentar que la tasa de estancamiento en la educación secundaria, el acceso a la educación superior u otros resultados educativos difieren entre las distintas clases sociales, regiones o grupos étnicos; existe multitud de pruebas de que la procedencia social genera desigual oportunidad de beneficiarse de los niveles superiores de la educación (Connell, 2006, pp. 18 - 19). Estas desigualdades e injusticias continúan acentuándose en la era posmoderna, donde la ideología neoliberal pone en riesgo la práctica de la democracia para una convivencia social justa.

Se hace indispensable el ejercicio de la justicia social, la cual está relacionada con la práctica de los valores de la democracia, la solidaridad, el respeto y las actitudes políticas y sociales revolucionarias, que posibiliten la erradicación de la discriminación social, así como el enriquecimiento de unos cuantos a costa de la explotación de los otros y otras.

III.2.1. Causas estructurales de injusticia educativa

Aunque en el presente siglo XXI, la educación en México es un derecho que otorga el Estado para todo ciudadano y ciudadana, históricamente existen sectores poblacionales a cuyos antepasados les fue negado el acceso a la educación, viviendo una realidad muy diferente a los/as descendientes de personas cuyo estatus social les concedió el privilegio de contar con la mejor educación del país o del extranjero. Por ejemplo, durante la época prehispánica era diferente la educación de los hombres de la nobleza en comparación con los hombres del pueblo o esclavos, y también era diferente la educación de los hombres en contraste con la otorgada a las mujeres, entonces, de forma muy marcada, la educación era selectiva y diferenciada, según la

clase social de origen o el género, viéndose más beneficiados los hombres de la realeza, de la clase militar o de vida religiosa, en contraste con las mujeres. Después de la colonización, las diferencias en la educación fueron más acentuadas con el objeto de lograr la dominación, sometiendo incluso a la ignorancia a los habitantes de procedencia indígena o esclavos traídos de África; entonces el acceso y tipo de educación dependía, no sólo de la clase social y del género, sino también de la etnia o casta; después de la Independencia (1821) había que construir una nación con identidad propia mediante la adopción de un modelo de Estado centrado en el progreso, que llevó a la reproducción de injusticias sociales y explotación de los campesinos, desencadenándose en 1910 la Revolución Mexicana, obteniéndose logros importantes en materia educativa; sin embargo, hasta estos días pueden ser encontradas personas en situación de analfabetismo, de rezago educativo, como consecuencia de las injusticias sociales acumuladas a lo largo de la historia, lo cual ha afectado a grupos de personas que han sido marginados y/o movidos hacia zonas deprimidas, a las cuales difícilmente quieren irse a vivir profesionistas que aspiran encontrar un empleo bien pagado y de prestigio en las grandes ciudades; esta situación es un pequeño ejemplo del contraste observado entre una apuesta hacia el desarrollo del país, centrada en ser competente y competitivo con las grandes potencias económicas en un mundo globalizado, y por otro lado, las realidades de poblaciones en el interior de los estados de la república o en la periferia de sus ciudades, cuyo grado de desarrollo y necesidades inmediatas no han sido resueltas con base en ese ideal de país, siendo reproducidas condiciones de pobreza en determinados ciudadanos y ciudadanas, dado la dificultad que tienen para acceder a servicios básicos de buena calidad, como la educación. A continuación es descrito con mayor detalle la relación entre el modelo de Estado y la educación en el contexto histórico de la conformación del país mexicano, tomando como base la legislación vigente para la educación nacional.

La Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, promulgada en 1917, y con última reforma publicada el 07-07-2014, declara en su artículo 3º que la educación es un derecho para toda persona, siendo el Estado (federación, estados, Distrito Federal y municipios), el encargado de impartir la educación básica obligatoria (preescolar, primaria, secundaria y media superior) con el fin de “desarrollar armónicamente, todas las facultades del ser humano y fomentar en él, a

la vez, el amor a la Patria, el respeto a los derechos humanos y la conciencia de la solidaridad internacional, en la independencia y en la justicia” (p. 4). En esa época no es utilizado el término justicia social como fin educativo, sino que se habla de la justicia como una condición para el desarrollo no sólo como ciudadano/a, sino como ser humano para la convivencia con otros/as; además, se menciona que el criterio orientador de la educación deberá poner cuidado en “sustentar los ideales de ... igualdad de derechos de todos los hombres (*sic*), evitando los privilegios de razas, de religión, de grupos, de sexos o de individuos” (p. 4); sin embargo, a casi un siglo de su promulgación y a pesar de los esfuerzos invertidos en el sistema educativo, todavía no ha sido alcanzada la aplicación justa del derecho ciudadano a la educación.

Esta situación se debe en gran parte, a que las políticas públicas para la administración de la educación y del trabajo profesional de diseño de planes y programas de estudio está basado en un principio de igualdad tendiente a homogeneizar diferencias, centrado en uniformar conocimientos disciplinares y habilidades científico-técnicas, contribuyendo a la reproducción de ideologías que marcan las diferencias sociales entre los diversos grupos o comunidades. Como expresan Gutiérrez y Rodríguez (1997): ni en el pasado ni en el presente, la educación en México “ha sido una función estatal que simplemente pretenda realizar una acción civilizadora relativamente neutral”, al contrario, especialmente a partir de la institucionalización de la Revolución (alrededor del año 1920-1921) “ha sido componente esencial de los proyectos del Estado...” (Gutiérrez y Rodríguez, 1997). Estos mismos autores realizan un recuento de lo ocurrido en la educación en el pasado siglo XX, partiendo del México Posrevolucionario hasta el México Moderno, encontrando los siguientes aspectos en la conformación del sistema educativo mexicano:

a. 1920's – 1930's: bajo una visión humanista se pretende reivindicar a la humanidad sometida a la opresión; la educación es vista como instrumento de liberación humana que genera libertad de creencias; asimismo, es necesaria para la conformación de una identidad nacional democrática e hispanoamericana. Después, se pretende combatir la desintegración social por medio de una mexicanidad que tenga como base la tradición prehispánica y la continuidad cultural nacida del

mestizaje; es enfatizada la educación rural, el maestro pasa a ser un integrador comunitario. Al final de ese período de tiempo, bajo una visión radical y con base en la influencia del marxismo, fueron excluidas las doctrinas religiosas para crear en la juventud un concepto racional y exacto del universo y la vida social; fue institucionalizado el socialismo, entonces la instrucción redimía a los oprimidos y el maestro era visto como gestor o extensionista. Gradualmente se fue conformando un sistema educativo que consideró las demandas sociales de la Revolución dependiendo de las posibilidades y avances del país.

b. 1940's: el sistema educativo, ya conformado, dio un giro en el contenido de la enseñanza, debido a la influencia de la guerra mundial, así como por los valores de libertad, democracia, justicia y paz, en un ambiente motivado por la unidad nacional y la industrialización. Se consideró necesario una educación más digna y coherente con las necesidades del país, más libre y más generosa con el desarrollo de las personas; se propuso equilibrar la teoría con la práctica para enfrentar la vida y la motivación hacia el talento y el dominio de la virtud; la escuela ayudaría en la creación de la figura del ciudadano que, al margen de consignas y corporaciones, respondiera en defensa de la soberanía, y no dimitiera sus derechos y deberes; son retomados el humanismo y la escuela activa de John Dewey. El país crecía demográficamente y los recursos materiales del sistema educativo eran insuficientes, las limitaciones institucionales de cobertura y restricciones externas extrapolaban las diferencias de clases, entonces los esfuerzos estuvieron encaminados a mejorar la calidad de la enseñanza, así como disminuir la deserción escolar; empero, el proceso fue realizado bajo la lógica de la administración central.

c. 1950's – 1970's: se buscó disminuir el analfabetismo y la deserción escolar, bajo una concepción funcional, los esfuerzos estuvieron centrados en ampliar la cobertura educativa en todos sus niveles. Mayormente, en la educación primaria la respuesta fue cuantitativa: se incrementó el número de escuelas y de maestros, sin reparar en la necesidad de reflexionar en la calidad de la enseñanza. Los avances logrados en cuanto a cobertura estuvieron acompañados de una burocratización de la enseñanza que repercutía sensiblemente en su calidad; entonces, la educación había dejado de jugar su papel como mecanismo de movilidad social; a mediados de los setenta, fueron observadas secuelas como una baja calidad educativa y un excesivo

burocratismo y centralismo; se presenta la existencia de problemas de desempleo, así como desigualdades sociales y regionales entre sectores rurales y urbanos, por lo que había que transformar la educación empezando por cuestionar la calidad en la formación de profesores.

d. 1980's: es observada la desarticulación entre los planes y programas de estudio de la educación básica; se pretende elevar la calidad de la educación mediante la formación integral magisterial; el pensamiento que guía la reforma educativa estuvo basado en el humanismo social, iniciado por Bartolomé de las Casas y Vasco de Quiroga, así como en el liberalismo mexicano. Se emprende un proceso de descentralización de la educación básica y normal para desconcentrar la educación a partir de la creación de delegaciones estatales para obtener una mejor distribución de resultados en los aspectos cuantitativos y cualitativos de la enseñanza, de acuerdo con la responsabilidad que toca al gobierno de los estados, situación que ocupa las siguientes décadas del siglo XX.

Más adelante, y como resultado de la descentralización, sustituyendo a la Ley Federal de Educación, en 1993 es dictada la Ley General de Educación (última reforma publicada en mayo de 2014), la cual posee un tercer capítulo denominado “De la equidad en la educación”, en cuyo artículo 32 se menciona que “las autoridades educativas tomarán medidas tendientes a establecer condiciones que permitan el ejercicio pleno del derecho a la educación de calidad de cada individuo, una mayor equidad educativa, así como el logro de la efectiva igualdad en oportunidades de acceso y permanencia en los servicios educativos”, dirigiéndolas preferentemente a los grupos y regiones con mayor rezago educativo o que enfrentan condiciones económicas y sociales de desventaja (p. 16). En este caso, se continúa declarando la educación como derecho ciudadano, pero es introducido el término equidad, para referirse a la implementación de medidas para la disminución de desigualdades en el acceso y permanencia en las escuelas como prestadoras de un servicio social, sin embargo, al no ser especificados criterios orientadores, en algunas ocasiones han sido implementadas estrategias más cuantitativas como ampliar cobertura (incrementando matrícula), construir más escuelas o más aulas, o usar tecnología para expandir los servicios educativos, sin ser tomados aspectos de fondo más trascendentales con respecto al currículo escolar.

En el documento final de la Cumbre Mundial de 2005, se acordó entre los dirigentes de los países pertenecientes a la ONU, el compromiso político de eliminar, en materia de Derechos humanos, democracia e imperio de la ley, las desigualdades existentes en la educación, la propiedad de bienes, la discriminación hacia las mujeres y la impunidad contra la violencia, de tal manera que sea efectivo que los ciudadanos de los países del mundo puedan gozar de todos los derechos como lo es la educación. Lograr estos ideales es bastante complejo, debido a los problemas políticos y sociales existentes tanto en países desarrollados como en países en vías de desarrollo; por ejemplo: la estancia ilegal de personas inmigrantes dificulta su acceso a todo tipo de derechos (por “no ser ciudadanos”), encontrando propuestas de algunos gobiernos (como la Ley HB-56 del estado de Alabama, de E.E.U.U., mejor conocida como Ley anti-inmigrante) que niegan el derecho a la educación de los hijos e hijas, e inclusive existen propuestas de negarles los servicios vitales de salud y el no tener derecho a una propiedad, todo ello como una forma de presión para que regresen a sus países de origen o en el mejor de los casos, y con las mejores intenciones, de regularizar su situación ilegal.

Como ha sido relatado, existen realidades críticas que hacen difícil la eliminación de todas las desigualdades existentes al interior de cada país, o entre países, sobre todo si se considera la competitividad económica que finalmente es más fuerte que los deseos democráticos de ser solidarios como seres humanos que viven en un mismo país o planeta.

En el 2007, es establecido el Programa Sectorial de Educación 2007 – 2012, en el cual se habla de la igualdad de oportunidades para lograr un país que tenga una economía competitiva y generadora de empleos, y que además sea seguro, limpio, justo y ordenado; para ello, entre otros objetivos, se establece como el segundo: “Ampliar las oportunidades educativas para reducir desigualdades entre grupos sociales, cerrar brechas e impulsar la equidad” para el logro de “una mayor igualdad de oportunidades educativas, de género, entre regiones y grupos sociales como indígenas, inmigrantes y emigrantes, personas con necesidades educativas especiales” (p. 11); para ello se propone como estrategia ampliar la cobertura y apoyar tanto el ingreso como la permanencia de los estudiantes en la escuela, así

como combatir el rezago educativo y mejorar sustancialmente la calidad y la pertinencia mediante profundas reformas. Pero esas profundas reformas a las que se hace referencia, están basadas en modelos de calidad empresarial, por ejemplo: la Reforma Integral de Educación Media Superior que inició en 2008, comentada en el apartado anterior, fue diseñada para unificar la educación de ese nivel mediante el establecimiento de un único perfil de egreso basado en competencias a nivel nacional, para la conformación de un sistema nacional de educación media superior, tendiendo nuevamente a la homologación o unificación en la formación de consumidores que sean transformados en productos profesionales para el libre mercado, sin tener en cuenta los diferentes puntos de partida y la complejidad multicultural de las personas al interior de los estados de la república.

Las realidades vividas dejan constancia de la implementación de estrategias poco justas para algunos habitantes en países como México, donde existe una diversidad cultural en cada estado de la república, producto de etnias particulares de procedencia, o la incorporación de nuevos elementos culturales en estados como Yucatán, en el que se presenta la inmigración de personas de otros países en vías de desarrollo (como Guatemala o Cuba), o la residencia de empresarios y personas jubiladas procedentes de países de primer mundo que han decidido quedarse a vivir ahí, lo que hace más complejo el desarrollo de proyectos educativos que consideren toda la diversidad y el punto de partida de cada persona, dado las desigualdades sociales, económicas y culturales existentes.

Fernández (2006) explica claramente cómo en la conformación de una nación, el estado moderno debía crear una nueva identidad para los/as ciudadanos/as de la república, siendo la educación el medio legítimo para formar a ciudadanos (servidores públicos cualificados y leales) que permitieran el funcionamiento de un aparato del Estado independiente de la alta y baja nobleza (aunque alimentado de ellas,) lo que implicaba poner en juego dos dimensiones con las que nace la escuela moderna: igualitaria (o unificadora de ciudadanos) y meritocrática, contribuyendo a la reproducción de desigualdades sociales vistas como aceptables, naturales e inevitables, como lo son las diferencias en rendimiento escolar. Lo anterior denota la incompreensión de la ambigüedad del término igualdad en su aplicación a la educación, pues no es percibida la naturaleza dual de la escuela como parte de una

lógica complementaria y contradictoria de los sistemas educativo y social que la incluyen, ya que por una parte propone estándares meritocráticos para el acceso al conocimiento, y por otro lado, se impulsa un imposible igualitarismo desde organizaciones políticas, mediáticas e intelectuales que no se encuentran en las aulas (pp. 81-83). Resulta aún más particular, la situación con dichas organizaciones políticas y mediáticas, pues aunque dicen pugnar por la igualdad, ambas son a su vez parte de un macro sistema económico que ejerce un poder aplastante en esta era de la posmodernidad: el neoliberalismo. En éste, la obtención de las ganancias y el rendimiento empresarial predominan ante las necesidades de la colectividad, siguiendo la lógica maquiavélica: el fin justifica los medios.

Bajo la lógica empresarial, los bienes y consumos entregados a las personas en una idea de igualdad requieren un proceso de producción que implica un trabajo directo (actividad humana) y el capital para producir; en ese punto las personas dejan de ser iguales, entonces la norma igualitaria de justicia pasa a ser la que determina para cada cual una retribución acorde con su contribución; se puede decir que cualquier sociedad que no sea de una economía básicamente de subsistencia, coincide con la idea de que el acceso a los bienes finales debe estar en función de la contribución que se hizo a su producción, entonces la igualdad es proporcional, diferente a la igualdad absoluta, pero como la igualdad se entiende en el primer sentido (absoluta, aritmética, identidad) y debido a que utiliza como unidad de referencia a la persona, se usa un término distinto: equidad. Entonces, ¿cómo puede preparar la escuela este criterio de justicia o preparar a las personas para el mismo? En términos de equidad, la educación se presenta como escenario idóneo para la práctica y aprendizaje de la justicia basada en el mérito. Cada sistema ofrece y parece dar a cada participante lo que merece, con independencia de su condición fuera del juego mismo de la competencia por recompensas, por lo que los mecanismos adquisitivos permiten a cada persona luchar en aparente igualdad de condiciones con independencia de rasgos adscriptivos como edad, sexo y etnia (Fernández, 2006, pp. 85 - 89).

Otra de las razones que explican la dificultad del ejercicio de la justicia social a través de la educación, consiste en transitar nacionalmente por modelos de estado que representan ideologías diferentes, los cuales han surgido históricamente para

orientar el desarrollo de los países y superar problemáticas sociales, políticas y culturales diversas. Principalmente, serán tratados brevemente dos modelos de estado que actualmente entran en conflicto cuando se habla de la justicia social en la educación: el Estado de bienestar y el Estado neoliberalista. Bajo estas ideologías surgen dilemas como por ejemplo: en cuanto a querer alcanzar la justicia social plasmada en las constituciones y planes nacionales de desarrollo, mediante la aplicación de políticas sociales y económicas que favorecen el libre mercado reproductor de desigualdades sociales (socialismo vs capitalismo; democratización vs privatización; la educación como bien social para todos vs la educación como producto consumible y dependiente del poder adquisitivo).

La educación como derecho social surge con la aparición del Estado de bienestar en el siglo XX, el cual fue desplazado a finales de ese mismo siglo por el Estado neoliberal, como consecuencia de la crisis económica de 1973. Bajo la ideología neoliberal se pretende la privatización de la educación, cuyo logro ocasionaría la fractura de la ardua construcción de la educación como un derecho social, llegando a sustituir una sociedad de ciudadanos por una sociedad de consumidores (Puelles, 2006, pp. 104, 121).

En el Estado de bienestar, la educación fue incorporada como derecho social prioritario en constituciones y políticas de la época, iniciándose su proceso de democratización, caracterizado por la extensión de la educación básica a todas las clases sociales, el acceso a la enseñanza secundaria y la apertura a la educación universitaria y superior. Se pusieron en práctica políticas de escolarización en la educación primaria, secundaria y superior, movilizandolos recursos en cantidades desconocidas (nuevos profesores, aulas, organización administrativa, etc.). Se atribuyó a los sistemas educativos la misión de proporcionar al mercado la cualificación técnica de la fuerza de trabajo que el progreso tecnológico requería; de ahí, en parte, la democratización de la educación. La educación fue concebida como factor de cambio y transformación social, bajo la idea de que la extensión de la educación terminaría con las desigualdades sociales, promoviéndose la movilidad y la justicia sociales; el anhelo de justicia y de bienestar sociales fue tomado en cuenta por todos los partidos políticos occidentales, de manera que incorporaron a sus programas electorales: la alfabetización de adultos, la educación compensatoria, la

extensión de la instrucción básica y la facilidad de acceso a las enseñanzas media y superior. En contraste, el neoliberalismo ha llevado a tener una concepción economicista de la educación, evidenciada por el lenguaje incorporado en ésta (oferta pedagógica, demanda de educación, eficacia de educación). Bajo la lógica neoliberalista, la educación es un bien de mercado y los padres son consumidores, quienes demandan un producto de calidad, por lo que las leyes del mercado, la oferta y la demanda son las que rigen los procesos educativos, olvidando la especificidad pedagógica de la escuela; han sido formuladas propuestas que tienden a favorecer a la escuela privada, y otras que transfieren métodos y procedimientos de gestión propios de la empresa privada a la escuela pública; la educación ya no aparece como un bien inmaterial, cultural al que se tiene derecho por poseer la condición de persona y ser miembro de la comunidad política, sino un bien material sometido a las leyes del mercado internacional (Puelles, 2006, pp. 104 - 121).

Como se ha visto, la desigualdad social existente genera injusticia educativa y ésta reproduce dicha desigualdad, armando un círculo vicioso muy difícil de romper, cuya causa es una gran y compleja problemática derivada de modelos de estado y estructuras económicas capitalistas, aunados a nepotismo, corrupción y prejuicios, que han llevado a una crisis financiera y a la escasez de empleos bien pagados a nivel mundial, lo cual va más allá del establecimiento del derecho a bienes y servicios sociales como la educación. En esa misma línea de pensamiento, la educación continúa siendo utilizada como un instrumento de reproducción de desigualdades bajo modelos neoconservadores y neoliberales, pero también es valorada por pensadores críticos como una esperanza con potencial para el logro de la justicia social. Es indispensable reconocer el pluralismo como punto de partida y los razonamientos que ante este hecho sirven de sustento a los planes, estrategias y acciones de la administración en diferentes esferas de la actividad humana para la aplicación de la justicia social. Es relevante analizar los significados de este término bajo los cuales han sido tomadas decisiones con respecto a la educación de una nación, y la convivencia mundial en un mundo globalizado, viéndose reflejados de manera más concreta, en el currículo escolar.

A continuación es presentada información que permite analizar la forma en la cual han sido teorizados los constructos: justicia social y justicia educativa,

llevándolo al campo de la educación formal, terreno donde el currículo oficial y su concreción en diversas instituciones educativas, constituyen sólo un ámbito en el que deben ser aplicados principios para la reducción de injusticias sociales en el ejercicio del derecho de todo ciudadano y ciudadana a la educación.

III.2.2 Justicia: teorías, ámbitos, principios de aplicación y problemáticas en la práctica

La justicia, término considerado por algunos críticos como ambiguo y en ocasiones escabroso, constituye un constructo social inacabado, cuyos significados representan ideologías cambiantes y dependientes de distintos grados de evolución humana en los planos ontológico, epistemológico, filosófico, cultural, científico-técnico, ético y moral.

El término justicia, dependiendo de los diversos ámbitos de la actuación humana, ha estado acompañado de los apelativos: social, cultural, económica, educativa, escolar, civil, entre otros.

Bolívar señala (2012) dos tradiciones opuestas en el papel que debe jugar una teoría de la justicia: la primera, enfocada en un papel teórico, como la teoría de la justicia de John Rawls de 1971, incluye aquellas nociones centradas en definir una justicia perfecta, estableciendo para ello criterios para el correcto funcionamiento de las instituciones, con independencia de que pueden implementarse; por otra parte, la segunda noción, de tipo pragmático, consiste en aquellas nociones enfocadas en cómo hacer más justas las sociedades existentes, es decir, la realización de la justicia en una sociedad concreta, teoría propuesta por Amartya Sen (p. 19).

Adicionalmente, en un contexto de política de las identidades, a estas dos nociones de justicia también se puede agregar el concepto de justicia como reconocimiento, un tipo de igualdad de reconocimiento o visibilidad en cuanto a la dignidad, la cultura, el género, la raza o la etnia; desde esta perspectiva, más de tipo ético y moral, “la justicia social viene dada por prácticas y condiciones sociales que posibilitan el reconocimiento mutuo con atención afectiva, igualdad jurídica y estima social” (Bolívar, 2012, p. 27).

Rawls (1995), considerado como el gran teórico de la justicia, centra su propuesta en las grandes instituciones sociales, en el modo en que éstas distribuyen sus derechos y deberes fundamentales y determinan la división de las ventajas de la cooperación social. Este autor aclara que la concepción de justicia está ligada a la concepción de cooperación social (sociedad) de la cual se deriva, por lo que es indispensable establecer este ideal que constituirá la forma como son entendidos los fines y propósitos de dicha cooperación, del cual surgirán los principios de justicia, los cuales son particulares, dado el contexto, naturaleza, tamaño y costumbres de la vida cotidiana.

Rawls (1995) aporta una concepción general de justicia: “todos los valores sociales (libertad y oportunidad; ingreso y riqueza; bases del respeto a sí mismo) habrán de ser distribuidos igualitariamente a menos que una distribución desigual de alguno o de todos estos valores redunde en una ventaja para todos” (p. 69). Por otra parte, la noción de injusticia de Rawls (1995) hace referencia a desigualdades que no benefician a todos; además, establece dos principios de justicia que se aplican a la estructura básica de la sociedad y rigen la asignación de derechos y deberes regulando la distribución de ventajas económicas y sociales (pp. 67 -68):

Primer principio: cada persona ha de tener un derecho igual al esquema más extenso de libertades básicas que sea compatible con un esquema semejante de libertades para los demás: libertades políticas, de expresión y de reunión, de conciencia y de pensamiento, libertad frente a opresión psicológica, agresión física y desmembramiento, derecho a la propiedad personal y al estado de derecho.

Segundo principio: las desigualdades sociales y económicas habrán de ser conformadas de modo tal que a la vez que: a. Se espere razonablemente que sean ventajosas para todos, b. Se vinculen a empleos y cargos asequibles para todos, distribución de ingreso y riqueza.

El orden en el que Rawls (1995) presenta los principios, indican un orden serial dando prioridad al primero sobre el segundo. Y cuando habla de los bienes primarios que pueden ser distribuidos por las instituciones que forman la estructura

básica de una sociedad, hace referencia a aquello que considera deseado por todo ser racional: respeto así mismo, derechos, libertades, oportunidades, ingreso, riqueza.

Con respecto al segundo principio, Rawls (1995, pp. 72 - 118) presenta dos interpretaciones de lo que puede entenderse como aquello “igualmente asequible” y “ventaja para todos”. Primera interpretación: entendiendo lo “igualmente asequible”, como la igualdad o posibilidades abiertas a las capacidades, se tienen una “ventaja para todos” que opera bajo un principio de eficiencia basado en el sistema de libertad natural, y un principio de diferencia basado en la aristocracia natural. Segunda interpretación: entendiendo lo “igualmente asequible” como una igualdad de oportunidades equitativas, la “ventaja para todos” viene dada por la aplicación de principios de eficiencia basados en una igualdad liberal y un principio de diferencia de igualdad democrática. En esta segunda interpretación, correspondiente a la igualdad democrática, se combina la justa igualdad de oportunidades con el principio de la diferencia, según el cual sólo son justificables las diferencias de expectativas si funcionan en beneficio de las personas peor colocadas.

Según Bolívar (2012, p. 22), en términos políticos, la teoría de Rawls:

Lo acerca ... a posiciones socialdemócratas de izquierdas (no basta redistribución de la riqueza sino justa distribución, que –en determinados casos– debe suponer una distribución desigual en favor de los desfavorecidos). De ahí que una igualdad de oportunidades, que no sea una posibilidad formal, exige, también, tomar medidas activas a favor de los desventajados para impedir que continúen siéndolo. El origen social, por tanto, no debe afectar a las posibilidades de acceso. El principio de diferencia viene a resaltar que las desigualdades que permanezcan dentro de una justa igualdad de oportunidades, se justifiquen solamente si redundan en beneficio de los más desfavorecidos.

Lo anterior hace evidente que para lograr prácticas menos injustas, es necesaria la transformación de las nociones tradicionales, basadas en concepciones liberales o modernas de la justicia, a una noción democrática.

Bolívar (2012, p. 24) cita tres críticas que Kukathas y Pettit (2002) realizan a la teoría de Rawls, siendo éstas: 1. El no respetar suficientemente los derechos de propiedad de la persona sobre sí misma, siendo insuficientemente liberal; 2. Pensar que es posible encontrar principios de la justicia independientes de los valores de cada comunidad; y 3. Ignorar que todos los individuos no tienen capacidades iguales para utilizar los bienes primarios. Estas advertencias teóricas son relevantes en términos de la aplicabilidad de los principios teóricos de Rawls en el diseño de políticas, estrategias y prácticas de justicia social en contextos institucionales específicos como las escuelas.

Otra teoría que ha revolucionado el pensamiento acerca de la justicia en cuanto a su enfoque, es la teoría de Amartya Sen, quien desarrolló el enfoque de capacidades como marco conceptual y normativo para evaluar el bienestar personal y calidad de vida, así como las políticas para conseguirla. Sen (1995, p. 20) expresa como capacidad: “un conjunto de vectores de funcionamientos, que reflejan la libertad del individuo para llevar un tipo de vida u otro”.

Sen (2000) nos referencia a la igualdad de libertades, entendida como la capacidad para tomar decisiones sobre la propia vida. La libertad para elegir las formas de vida que una persona prefiera, sólo puede ser ejercida si posee las capacidades para ello, entonces, la equidad y la propia calidad de vida han de ser juzgadas en términos de las oportunidades que han tenido las personas para ser o tener determinadas cosas, por lo que la pobreza, bajo este punto de vista, puede ser entendida como la privación de capacidades básicas y no sólo como la falta de ingresos (Sen, 2000, p. 114).

En relación con las capacidades básicas que es necesario desarrollar en las personas para una vida digna, Nussbaum (en Bolívar, 2012, p. 26) propone: la vida humana, la integridad corporal, la salud, los sentidos y la imaginación, las emociones, la razón práctica, las relaciones interpersonales y con otras especies, el control sobre el entorno, la participación política, entre otras, las cuales deben ser producto del consenso entre diversos sectores sociales, para su promoción y desarrollo.

Desde la perspectiva de Sen, nos damos cuenta de que la educación de las personas, centrada en el desarrollo de capacidades esenciales para el ejercicio pleno de sus derechos sociales, políticos, económicos, culturales y educativos, es fundamental, debiendo ser más cuidadosos en la selección de los valores y contenidos difundidos, aprendidos y/o enseñados en las escuelas, así como de aquellos contenidos comunicados a través de los medios masivos de comunicación y de las nuevas tecnologías de información y comunicación, con el objeto de fomentar el desarrollo humano de cada persona con base en una mirada culta que emplee el pensamiento reflexivo y crítico. La tarea de todos y todas es llegar a una discusión reflexiva de cuáles otras capacidades será consideradas básicas para los y las integrantes de una determinada comunidad.

Con respecto a lo ético y lo moral en las prácticas de justicia, es integrada a la noción y ejercicio de ésta, la dimensión del reconocimiento. La teoría del reconocimiento de Axel Honneth, según Fascioli (2011) es un intento por aportar una visión ampliada de la justicia social, a través de la cual son interpretados los problemas distributivos como problemas de reconocimiento; esta propuesta, al igual que otras aportaciones teóricas en la misma línea, como las de Charles Taylor, Nancy Fraser, y Paul Ricoeur han mostrado que la diversidad de prácticas injustas están vinculadas a la identidad y a la indiferencia, en contraste con las reflexiones tradicionales acerca de equidad y distribución con mucho auge en las décadas de los años 70's y 80's del siglo pasado, proporcionándonos para el estudio de este tema, una ampliación en la reflexión filosófica, epistemológica y política existente.

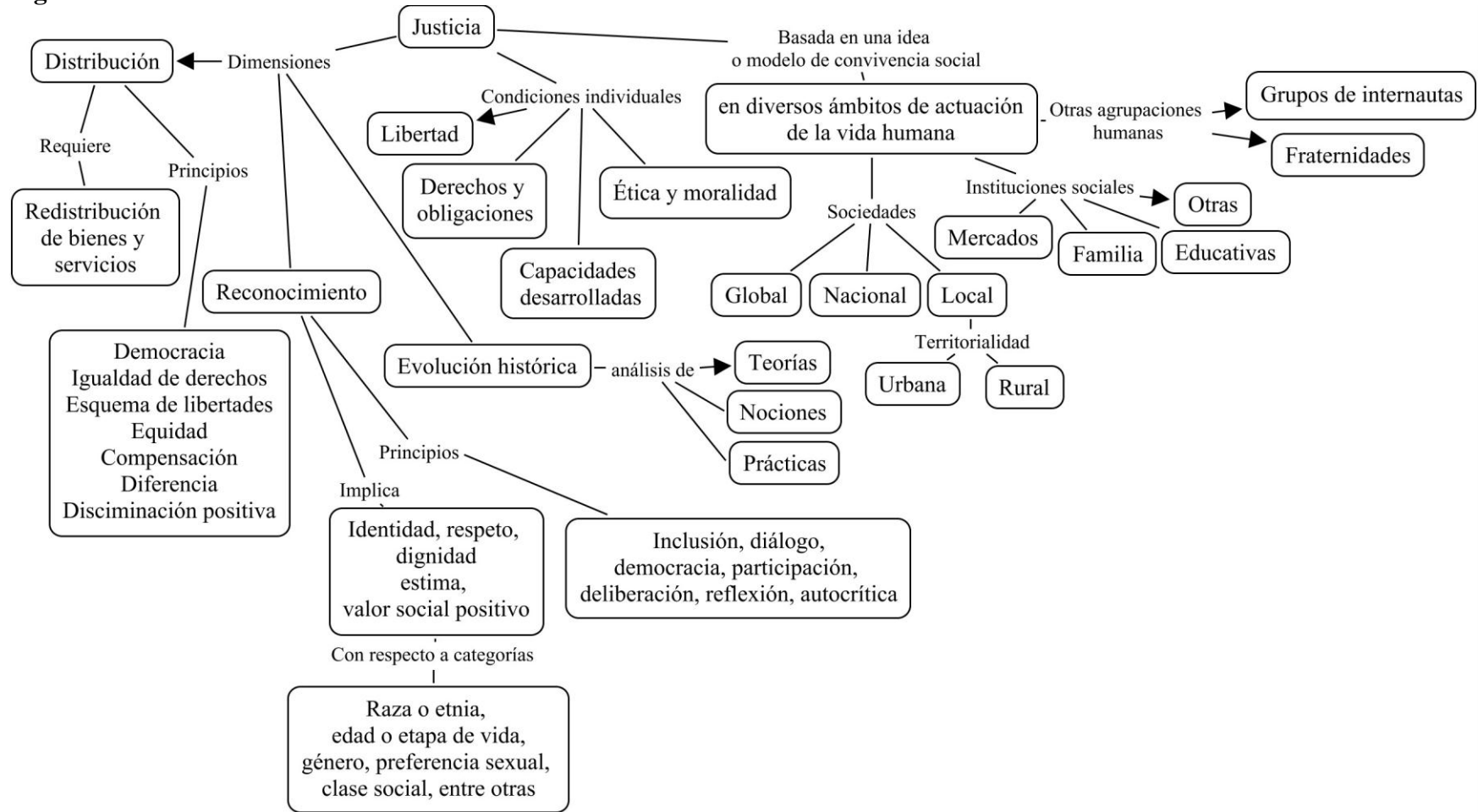
Honnet (como se citó en Cortés, 2005), comenta que su propuesta teórica sobre la justicia surgió al comprender que la “fuerza motivacional en las disputas sociales o en la crítica social de las sociedades, es el anhelo o la necesidad de estar realmente incluido en la sociedad, de ser reconocido dentro de la sociedad (p. 9); este autor también enfatiza que se habla de reconocimiento sólo en determinados espacios culturales, encontrando que las sociedades tienen varias formas o principios de reconocimiento social, debiendo dar un paso histórico acerca de cuáles de dichos principios son institucionalizados y, así, justificados en una época, en un tiempo histórico determinado, dado su racionalidad (p. 21).

La discusión en las últimas décadas, adicionalmente al tema de la igualdad distributiva, gira en torno a la igualdad de reconocimiento o visibilidad en cuanto a la cultura, el género, la raza o etnia y la dignidad, por lo que la justicia social está dada por prácticas y condiciones sociales que posibilitan el reconocimiento mutuo con atención afectiva, igualdad jurídica y estima social. De tal manera que la existencia de formas de trato socialmente injustas, no radican en la distribución de bienes o derechos, sino en la ausencia de afecto y cuidado, o de estima social, que le quitan a la persona la dignidad o el honor (Bolívar, 2012, p. 27).

De esta manera, la noción de justicia queda integrada por las dimensiones teórico - prácticas de distribución (o redistribución) y reconocimiento, las cuales deberán servir de base en el análisis y la generación de políticas sobre derechos y obligaciones para la convivencia a nivel mundial, nacional y local, teniendo como condición la libertad individual y el desarrollo de las capacidades necesarias para ejercer plenamente, en diversos espacios de la vida, los propios derechos individuales, civiles y humanos, tomando en cuenta los impedimentos o problemas que pudieran presentar las personas pertenecientes a grupos vulnerados, para lo cual es necesario tomar en cuenta diversos principios tanto en la redistribución como en el reconocimiento, como: el principio de la diferencia, el de la discriminación positiva, la estima social, entre otros.

A manera de resumen, y como integración de las ideas vinculadas a las nociones de justicia, se presenta el siguiente mapa conceptual (ver Figura 2), el cual fue elaborado con base en la comprensión individual de los teóricos citados en este apartado.

Figura 2. Noción de Justicia



Fuente: Elaboración propia, con base en las lecturas de Rawls (2005), Sen (1995), Bolívar (2012), Honnet (en Cortés, 2005)

Específicamente, la justicia social hace referencia a la aplicación de lo atributivo y distributivo en cuestiones sociales como los servicios de educación, de salud, y de bienes como la vivienda y la riqueza; y consiste, según el Tesoro del ERIC, en el trato justo y equitativo de las personas y grupos dentro de una sociedad, teniendo cuidado en la distribución de los recursos y la asignación de los derechos.

III.2.3 Justicia educativa

Cosacov (2009) menciona que en el caso de las organizaciones (como lo son las escuelas), la justicia distributiva está basada en tres pilares: la equidad, entendida como el otorgamiento de beneficios a quienes cumplen o cumplen mejor; la igualdad (de derechos), que consiste en darle a todos una misma oportunidad de recibir beneficios, y la necesidad, en cuanto a tener en cuenta la situación de mayor o menor requerimiento de ayuda por parte de ciertos integrantes de la institución, empresa o candidatos a ingresar; según este autor, dicha distinción es importante dado que las decisiones que sean tomadas pueden ser percibidas o sentidas como una injusticia por parte de los no beneficiados (pp. 192-193).

Si bien, el surgimiento del término justicia no es nuevo en el lenguaje, como tampoco lo es su uso en el discurso político durante el presente siglo XXI, los efectos negativos que ha traído la globalización bajo la ideología neoliberalista, han llevado a retomar, a nivel internacional, la necesidad de hacer efectiva la justicia social en todos los países del mundo; tal es la relevancia prestada, que en la Asamblea General de las Naciones Unidas del año 2007, se establece el 20 de febrero como el día mundial de la Justicia Social, para ser celebrado cada año siguiente.

Con respecto a la distribución, como parte del ejercicio de la justicia, Connell (2006) menciona que se puede encontrar problemas (injusticia) en cuanto a la honestidad de dicha distribución, apuntando al concepto de igualdad, ya que es difícil, por ejemplo, imaginar cómo un grupo social puede merecer más o menos educación que otro, por lo que no es una simple cuestión de derechos individuales (justicia procedente de Platón), si no que el equilibrio y la armonía deben presidir la

vida social que es compartida, por lo tanto, la igualdad individual es la condición de un orden social justo, no su objetivo (p. 25).

Según Bolívar (2012, pp. 14 -17) la justicia, entendida como igualdad, y aplicada a lo educativo, hace referencia a una diversidad de interpretaciones prácticas, identificando cuatro tipos de nociones vinculadas:

1. Igualdad de oportunidades (o de acceso): como política, consiste en nivelar al inicio a las personas para que estén en las mismas condiciones, mediante acciones y recursos compensadores. Implica compensar todas las circunstancias de las cuales no es responsable la persona, como la condición familiar, y existen propuestas sobre no compensar aquello de lo que sí es responsable la persona, como parte de su esfuerzo personal y voluntario, con libre elección. Existen críticas acerca de que dicho esfuerzo no es independiente de otros condicionamientos sociales, por lo que es imposible la nivelación.

2. Igualdad de enseñanza: el centro escolar establece una gran diferencia en la calidad de la enseñanza y del aprendizaje, requiere garantizar una buena educación, buenos aprendizajes, sin discriminar a las personas. La igualdad de enseñanza consiste en otorgar una enseñanza de buena calidad a todos/as los/as alumnos/as; para ello se requiere ser una buena escuela que oferte contenidos curriculares, experiencias de aprendizaje y estrategias de enseñanza valiosas culturalmente y en un marco de política educativa que lo potencie. Sin embargo, para lograr la justicia bajo esta idea, es requisito que todas las escuelas tengan idénticas condiciones e idéntica calidad de enseñanza, lo cual es imposible.

3. Igualdad de conocimiento y éxito escolar: para evitar la reproducción de desigualdades, es necesaria la introducción del principio de la diferencia, dirigido a los y las alumnos/as en mayor desventaja para contrarrestar los efectos negativos del modelo meritocrático de igualdad de oportunidades. El principio de discriminación positiva consiste en una justicia distributiva que tenga en cuenta desigualdades reales para compensar a todo lo que escapa a la responsabilidad individual.

4. Igualdad de resultados: esto se da cuando todo alumno o alumna,

independientemente de su origen social, tiene la probabilidad de aprender las mismas cosas en un nivel determinado. Por otra parte, la “igualdad de consecuencias educativas” se refiere a que los alumnos con similares resultados educativos tengan las mismas oportunidades sociales de acceder al mercado de trabajo o a otras posiciones sociales, viviendo similares vidas como resultado de su escolarización, sin embargo hay que reconocer que el sistema escolar no es autónomo, ya que existe una articulación entre escuela y destino social.

Atendiendo sólo a lo distributivo, se piensa con frecuencia que la justicia educativa, como igualdad de oportunidades, causa la justicia social, basándose en la idea de que el sistema educativo, como parte integrante y elemento dinámico de una determinada estructura social, tiene efecto sobre la movilidad social, sin embargo, bajo una visión crítica se ha llegado a la conclusión de que la estructura social es causa y no efecto de la injusticia educativa, dado la estrecha relación guardada entre ambos ámbitos de aplicación de la justicia como parte estructural de un macrosistema social. Relacionado con esta idea, Veleda, Rivas y Mezzadra (2011) mencionan que la justicia educativa depende en primera instancia de lo que sucede fuera de la escuela: la estructura social, el acceso al trabajo, las condiciones de vida de las familias, la infraestructura de servicios (agua, cloacas, electricidad, entre otros) y la atención de la salud, por lo que la amplitud de las desigualdades en el acceso a estas dimensiones del bienestar condiciona seriamente las posibilidades de construcción de la justicia educativa (p. 32).

Para comprender la complejidad del logro de la justicia educativa, Torres (2005, pp. 40 – 106) ha elaborado 12 tesis que vinculan los aspectos sociales y los económicos con los educativos, proponiendo cambios en ideologías, estructuras, políticas y formas de trabajo, las cuales son presentadas a continuación, de forma resumida:

1. Del alivio de la pobreza al desarrollo: la pobreza no es por sí misma el problema; el problema es el modelo político, económico y social que produce y reproduce la injusticia económica, social y educativa. Se requiere de cambios profundos en el sistema mundial con otra relación Norte-Sur... otro modelo de cooperación internacional... otro modelo económico y otra política social, con

crecimiento económico acompañado de un proyecto de desarrollo humano con democracia y soberanía (p. 40 - 42).

2. De la educación como política sectorial, a la educación como política transectorial: el Banco Mundial, desde fines de 1990, propone e implementa en los países, el enfoque sectorial para la educación; sin embargo, ésta no depende ni se puede cambiar sólo desde adentro de ella misma, pues el grado de desarrollo de un país y las condiciones básicas para aprender y para enseñar, dentro y fuera del sistema escolar, no dependen de la política educativa, sino de la gran política en su conjunto: la económica, la fiscal, la social, la exterior, y la de cooperación internacional, las cuales inciden en la educación tanto o más que el 'presupuesto educativo' y la 'política educativa' (pp. 44 - 47).

3. Del predominio de los criterios económicos, a una visión integral de la cuestión educativa: la lógica económica se ha impuesto en todos los ámbitos de la vida social, y aplicada a la educación, ha llevado a simplificarla y vaciarla de su contenido pedagógico. Otra educación es posible, si otra economía es posible: una economía conceptualizada e impulsada por redes sociales vinculadas a la economía social y solidaria en todo el mundo, que incluyan la generación de estrategias de autogestión y de auto-organización de los sectores empobrecidos y excluidos (pp. 48 - 53).

4. De la ayuda internacional, a una auténtica cooperación internacional: no se trata sólo de que el Norte 'ayude' al Sur con créditos o donaciones, enviando técnicos o transfiriendo conocimientos. Es necesario que el propio Norte cambie, modificando sus patrones de consumo, sus modelos de importación y exportación, sus manejos de la información, la comunicación y la cultura, y su mirada colonizadora de relación con el Sur. El Norte necesita no sólo enseñar, sino también aprender de y junto con el Sur, abrirse al contacto y a la aceptación de otras realidades, otros conocimientos, otras culturas, otros puntos de vista, renunciando a imponer sus intereses y su visión como los únicos válidos (pp. 57 - 59).

5. De la escuela, a la educación: el concepto de educación es muy amplio, pero usualmente ha sido reducido a la educación escolar (o formal) y a un período de

la vida: la llamada edad escolar, la infancia [y juventud] (p. 62).

6. Del derecho a la educación, al derecho a una buena educación: la cantidad ha dominado a la calidad; aumentar la matrícula escolar se convirtió en un objetivo en sí mismo, independientemente de qué clase de calidad es ofertada. Hay un entrapamiento en la operativización de la calidad a través de indicadores. El entorno socioeconómico y familiar de los alumnos pesa más que el entorno propiamente escolar, sobre todo en contextos de pobreza, mostrando la importancia de una buena educación en éstos (pp. 68 - 71).

7. Del derecho al acceso, al derecho al aprendizaje: el derecho a la educación ha sido entendido de manera restringida como derecho de acceso a la educación, pero el objetivo de ésta, y por tanto, el derecho a ella, es aprender, aprender a aprender y aprender a poner en práctica conocimientos, habilidades, valores y actitudes útiles para la vida y para continuar aprendiendo. El aprendizaje no es lo mismo que la educación, que la enseñanza o que el rendimiento escolar (pp. 74 - 79).

8. Del derecho al aprendizaje, al derecho al aprendizaje a lo largo de toda la vida: deben ser reconocidas dos dimensiones interrelacionadas que es necesario potenciar y articular: 1. Que se aprende a lo *largo* de la vida; 2. Que se aprende a lo *ancho* de la vida: en todos los espacios, siendo el sistema escolar sólo uno de ellos. Es necesario emplear las TIC para el aprendizaje de las personas en todas las etapas de vida y de los propios docentes; los telecentros, infocentros, cabinas telemáticas y comunitarias y diversas formas de cyber cafés populares son espacios donde interactúan aprendices y usuarios de todas las edades, en zonas urbanas, semi-urbanas y semi-rurales, generándose nuevos modos y lenguajes de encuentro entre las personas de diversas edades (pp. 80 - 83).

9. De la escuela, a la comunidad de aprendizaje: es necesario que las comunidades valoren el aprendizaje, aprovechen y sincronicen todos sus recursos y potencialidades, convirtiendo la educación en una necesidad de todos, útil y relevante para la vida, y en una tarea de todos, asumida de manera solidaria. Es indispensable volver a vincular la escuela con la familia y la comunidad, en una relación

multidimensional y compleja, no de una sola vía, sino de doble vía y conjuntamente, como una comunidad de aprendizaje (pp. 84 - 87).

10. De la capacitación docente, a la cuestión docente: superar los problemas de la educación no depende sólo de los docentes, sino de un conjunto amplio de factores intra y extraescolares; no basta sólo con más y/o mejor formación o capacitación del profesorado, se necesita una revisión integral de sus condiciones de vida, de trabajo, evaluación, motivación, reconocimiento social, aprendizaje permanente, y la recuperación del sentido mismo de la docencia (pp. 88 - 94).

11. De la educación básica como educación escolar, a la educación básica como educación ciudadana: la educación básica deberá ser aquella que prepare en y para el ejercicio activo de la ciudadanía, desde la infancia hasta la edad adulta; ella integra las múltiples educaciones que aparecen como temas aislados o ‘transversales’ como la educación para: la salud, la sexualidad, el trabajo, la paz, la resolución de conflictos, la convivencia, la defensa del medioambiente, el desarrollo sustentable, la participación, entre otras, que son dimensiones constitutivas de una educación básica sólida e integral (pp. 96 - 102).

12. De adecuarse al cambio, a incidir sobre el cambio: ‘Adaptarse al cambio’ es la consigna para la educación del modelo liberal predominante, consistente en preparar a las nuevas generaciones para acomodarse, para aceptar la injusticia y desigualdad como precio de la ‘globalización’. La educación debe recuperar su potencial transformador y preparar a las personas y a las comunidades para anticipar el cambio, controlarlo y orientarlo hacia la construcción de otro mundo posible en el que prevalezcan la justicia, la dignidad, la democracia y la paz. En este sentido, a los cuatro pilares para la educación del futuro propuestos por la Comisión Delors (1996)... habría que agregar un quinto pilar: ‘aprender a cambiar’ (pp. 104-107).

Las tesis presentadas por Torres (2005) muestran la estrecha vinculación de los ámbitos económicos, políticos y sociales con la educación que le corresponde a las escuelas, como parte de un macrosistema social mundial, lo cual tiene efecto en la vida de las personas según las identidades y grupos sociales con los que se sienta

identificado o en los cuales fue categorizado. Es claro que en materia de educación, es necesario que el Estado amplíe las opciones existentes para que los ciudadanos y las ciudadanas tengan la posibilidad de educarse en cualquier etapa de la vida, yendo más allá de la simple escolarización, lo cual abre una serie de posibilidades para la educación no formal e informal, la cual deberá estar centrada en el desarrollo humano, la reflexión y autocrítica, así como el empleo de diversas estrategias educativas que potencien el uso de los medios masivos de comunicación y de las nuevas tecnologías de información y comunicación, con el objeto de abrir diversas posibilidades para que las personas puedan autoformarse y ser formadas para el ejercicio pleno de sus derechos, donde la misma comunidad local pueda co-educarse rescatando los valores autóctonos y situar su particularidad ante los hechos nacionales e internacionales, siendo requisito indispensable la libertad y el desarrollo de capacidades intelectuales, sociales y morales para la participación democrática, el diálogo y el debate.

Lograr cambiar las relaciones entre las naciones se escucha complejo y hace pensar que se habla de una utopía, sin embargo, Honnet (en Cortés, 2005) menciona que para la comprensión de la justicia social, debe considerarse inicialmente su análisis en los contextos nacionales, y debido a que las fronteras nacionales se están disolviendo por la globalización, es necesario un análisis a nivel mundial. Debe entenderse “que los colegas de interlocución son los Estados singulares que representan a los miembros que conviven en el contexto internacional. No somos responsables frente a los temas de justicia internacional directamente como sujetos, sino que nosotros, como sujetos en el marco de nuestra comunidad política, debemos procurar que nuestro Estado tome en serio las cuestiones de la justicia social (p. 25)”. Aquí cobra vital importancia la educación, centrándola en el desarrollo de las capacidades humanas consideradas por Sen (1995) para la verdadera participación política a través de la social democracia, a lo cual debe contribuir la educación formal.

Por su parte, Veleda, Rivas y Mezzadra (2011) elaboraron un modelo de justicia educativa basado en la idea de la educación como derecho humano, constituyendo éste uno de sus primeros principios. Como se ha mencionado, la idea de la educación como derecho de tipo social, surge en el Estado de Bienestar, y desde

su aparición, otros autores como Gimeno Sacristán (2002), Torres (2005), Connell (2006), entre otros, siguen defendiendo en sus propuestas la idea de la justicia educativa como derecho; sin embargo, en las propuestas más recientes, la noción ha sido ampliada de un derecho social ligado al Estado, a un derecho humano que va más allá de éste, dado el fenómeno de la globalización. Así, lo educativo es consecuencia de las decisiones sociales y políticas tomadas con respecto a los derechos de las personas en diferentes etapas de la vida y atendiendo a contextos locales, nacionales e internacionales. A nivel internacional, Tomasevski (2004), ex - relatora especial sobre el Derecho a la Educación de la Comisión de Derechos Humanos de Naciones Unidas, planteó las cuatro A's de la justicia educativa, las cuales son descritas, de forma muy breve, a continuación:

- a. Asequibilidad: presupuesto suficiente, escuelas y maestros necesarios, infraestructura y dotaciones pertinentes.
- b. Accesibilidad: gratuidad, accesibilidad económica, material y geográfica a las instituciones educativas.
- c. Adaptabilidad: pertinencia del currículo y la oferta educativa de acuerdo a contextos y poblaciones específicas.
- d. Aceptabilidad: calidad de la educación asociada a las necesidades, intereses y expectativas de las diversas comunidades y poblaciones.

En esta propuesta, se observa la importancia de lo humano, lo financiero, lo geográfico, lo cultural, lo curricular y la infraestructura, en cuanto a la facilitación del acceso, la distribución con equidad y la valoración cultural, dado la diversidad de realidades vividas por las personas en contextos particulares.

El modelo de justicia educativa propuesto por Veleda, Rivas y Mezzadra (2011) incluye siete principios complementarios entre sí, de los cuales ya ha sido comentado el primer principio, el cual es descrito brevemente con base en su percepción, junto con los restantes seis que integran su comprensión de la justicia en el ámbito educativo (pp. 57 - 72):

1. La concepción de la educación como derecho humano, a nivel universal, no como mérito, mercancía o don. Como derechos educativos fundamentales de todos los alumnos están el acceso a condiciones adecuadas de aprendizaje, la adquisición de los saberes prioritarios o la posibilidad de transitar distintas esferas de oportunidades de expresión y aprendizajes (p. 57).

2. Situar en el centro orgánico del sistema a las personas de clases populares, en lugar de que sean atendidas al margen de políticas compensatorias. Así se podrá evitar que la audiencia modelo del sistema educativo sean las clases medias y altas. Esto no supone concebir escuelas específicas para pobres, sino fortalecer la educación pública como un espacio para todos, donde sea posible el encuentro de la diversidad, la reconstrucción de los lazos sociales y la recuperación de inscripciones culturales comunes, que unan y amparen a personas diferentes (pp. 59 – 61).

3. Existencia de correspondencia entre las concepciones basadas en la redistribución (asignación justa de cargas y retribuciones) y el reconocimiento (de la diversidad de contextos y culturas), como dos dimensiones de influencia mutua hacia búsqueda de la justicia educativa (p. 62 - 64).

4. Formar a los y las estudiantes en capacidades de acción en libertad como fin último del sistema educativo en reemplazo de las concepciones utilitarias – centradas en la calidad– o meritocráticas –centradas en la “igualdad de oportunidades” –. Se encuentra enlazada con la perspectiva del reconocimiento, ya que no predefine estilos de vida, sino que potencia a los sujetos y grupos sociales para expresarse social y políticamente de diversas maneras (pp. 64 - 66).

5. La contextualización, basado en la idea de justicia comparativa: la realización de distintos principios de justicia en sociedades existentes para razonar sobre los modos de reducir las injusticias en el mundo real; no se espera por un modelo ideal de justicia, sino que busca dar pasos concretos en un contexto situado históricamente (pp. 66 - 68).

6. La concientización de la política educativa, que propone una práctica

reflexiva y autocrítica de las autoridades educativas sobre los obstáculos a la justicia propios de la organización estatal de la gestión de la educación (pp. 68 - 71).

7. La participación social como parte de una mirada de la construcción de la justicia educativa se logra en articulación, no de arriba abajo, si no con diálogos democráticos entre los diversos actores sociales. Dar voz implica entender los diversos contextos y adecuar las políticas, el currículum, las pedagogías, supone reconocer y revertir las prácticas más naturalizadas y cotidianas de exclusión educativa (pp. 71 - 72).

La propuesta de Veleza, Rivas y Mezzadra (2011), integra en su modelo las dos dimensiones de justicia ya comentadas: la redistribución y el reconocimiento, incluyendo también la participación democrática, para lo cual se requiere la transformación de la forma de mirar el poder y las relaciones estructurales formales ya establecidas, rompiendo esquemas conservadores en las prácticas educativas actuales. Significa darle poder de participación y decisión al alumnado, a sus padres y a los miembros de la comunidad local menos favorecidos, en el proceso educativo.

Para participar activamente en la transformación social, el papel de las instituciones educativas es fundamental, para ello Bolívar (2012) resalta la necesidad del denominado currículum básico, el cual debe ser poseído por todo ciudadano y ciudadana al término de la escolaridad obligatoria, como “capital cultural mínimo y activo competencial necesario para moverse e integrarse en la vida colectiva”, lo cual implica la reestructuración del currículum considerando contenidos fundamentales o competencias clave en torno a la “utilidad social de la formación” para el ejercicio de la ciudadanía (pp. 37 - 38).

III.2.3.1 Justicia curricular

La relevancia del currículum, entendido como la concreción de la propuesta educativa oficial que integra (bajo diversidad de perspectivas y modelos educativos) finalidades, estándares, contenidos, estrategias y formas de evaluación del aprendizaje para cada nivel de los sistemas educativos, cobra relevancia en términos

de la aportación de las escuelas a la construcción de la justicia o injusticia social y educativa.

Connell (2006, pp. 27 -29) menciona que aproximadamente durante los últimos 150 años, en las sociedades occidentales o en las influidas por ellas, las cuestiones de la justicia social en la educación han sido planteadas en términos de acceso a la escolarización y títulos formales, siendo dicho acceso la expresión concreta de la justicia distributiva como política de igualdad: garantizar a todos los grupos sociales la oportunidad de participar con éxito en la educación superior, pero no se aclara qué clase de educación se ofrece, olvidando el nexo ineludible entre distribución y contenido; la idea de que la desigual distribución de la educación entre las clases sociales, guarda relación con las diferencias entre familias de clase trabajadora y las de clase dirigente, supone la existencia de relaciones diferentes con un determinado currículum. Todos los estudiosos de países como Francia, Estados Unidos, Reino Unido, Canadá, y Australia han observado que la relación entre los conocimientos que ofrece la escuela y la existencia de desigualdades sociales es una cuestión clave. De ahí emana una conclusión política fundamental: la justicia no se puede alcanzar mediante la distribución de la misma cantidad de un bien social estándar a todos los niños de todas las clases sociales. Ese bien significa cosas distintas para hijos de clases diferentes y acarreará cosas diferentes, por lo que la justicia distributiva es una forma incompleta de entender cuestiones educativas, se necesita un concepto distinto: la justicia curricular. Este mismo autor ha encontrado tres lógicas del currículo que no se excluyen mutuamente y que parten de la justicia social, que pueden generalizarse en una política al respecto:

1. **Compensación:** forma más común de abordar cuestiones de justicia en la educación, iniciada en los años 60 y 70 del siglo XX. El carácter compensatorio es entendido como el suministro de recursos adicionales a las escuelas que atienden a comunidades en situación de desventaja; estos recursos, como computadoras, son otorgados por la administración a las escuelas que sirven a comunidades desfavorecidas (p. 74).
2. **Currículo opositor:** rechaza el currículo general bajo el argumento de que reproduce desigualdades; por lo tanto, desarrolla un currículo

separado que puedan controlar las personas en desventaja para la satisfacción de sus necesidades específicas. Esta lógica puede verse representada en la actualidad por estudios sobre raza negra o indígena, mujeres, entre otros, impartidos en universidades. Esta lógica ha enfrentado problemas como toma de decisiones basadas en serios problemas de estatus, y por lo tanto, de asignación de recursos para su enclave, tendiendo a ser definidos como de bajo nivel dentro del orden jerárquico académico y con poca asignación de recursos, lo cual genera presión para que adquieran mayor respetabilidad académica (pp. 74 - 76).

3. Currículo contrahegemónico: intenta generalizar el punto de vista de las personas desfavorecidas, bajo una idea igualitaria de una buena sociedad, como base de reflexión sobre el currículo, en un contexto de reforma para la reconstrucción de todo el sistema (pp. 76 – 77).

El sistema educativo, como bien público, requiere de la inversión de presupuesto nacional, esperándose de ella una distribución justa de sus beneficios, aunque en la realidad pueda ser observada una distribución desigual de los mismos. Al sistema educativo le corresponde la distribución de bienes como el conocimiento y las credenciales actualmente necesarias para insertarse en la sociedad, contribuyendo a conformar ésta, incluso en su calidad de justa. La enseñanza y el aprendizaje siempre plantean cuestiones sobre propósitos y criterios para la acción, sobre la aplicación de recursos y sobre la responsabilidad y las consecuencias de la acción, por lo que si se rehúyen esas cuestiones haciendo uso de un estilo tecnocrático carente de valores y de una enseñanza limitada a la ‘información’, consecuentemente se enseña al alumnado la indiferencia moral y la ausencia de responsabilidad. “Una educación que privilegia a un niño sobre otro está dando al primero una educación corrupta, a la vez que le favorece social o económicamente” (Connell, 2006, pp. 21 - 23).

Apple (1996) ya había señalado desde el siglo pasado que el curriculum oficial de las escuelas forma parte de una tradición selectiva que representa la visión de un grupo con poder político que marca el saber legítimo u oficial. Al existir en la sociedad diversos grupos de poder que influyen en la educación, el curriculum se

produce a partir de conflictos, tensiones y compromisos, no sólo políticos, sino también culturales y económicos, que organizan y desorganizan a las naciones, por lo que las perspectivas, nociones y prácticas de la enseñanza, así como la evaluación educativa (sobre todo en los niveles básicos obligatorios) obedece a la transmisión de roles que reproduzcan o produzcan el modelo de estado que los gobiernos o potencias de élite imponen. Los defensores de tradiciones progresistas, plantean graves conflictos con respecto a la política de un currículum nacional (saber oficial) permeado de una dominancia conservadora, cargado de materias disciplinares tradicionales y mecanismos de evaluación cuantitativos y caros que generan desigualdad: grupos o personas que saldrán beneficiadas, y otras perjudicadas, siendo menor el número de aquellos que obtienen el mayor beneficio y mayor el número de los que reciben perjuicio.

La igualdad en la educación, entendida como un derecho de todos, ha sido un criterio de justicia para la evaluación de cualquier estrategia política, organizativa o metodológica; cuando se parte de una idea de homogeneidad cultural, dicha igualdad es mensurada por el grado en que las personas pueden aprovecharse de ese bien en la misma medida y condiciones, de manera que incrementar la participación de más personas en el bien (educación) es incrementar la igualdad, pero la desestabilización moderna y postmoderna que discute o niega un currículum con pretensiones de universalidad y la sensibilidad respetuosa por las diferencias, abre distintas posibilidades de enfocar la aspiración a la igualdad en el sentido de justicia. (Gimeno, 2002a). De entrada, los seres humanos son diferentes en condiciones físicas y fisiológicas; cada persona tiene particularidades que la hacen diferente a otra, por lo que en la educación entran en juego las necesidades diferenciadas y la importancia de los valores en la aplicación de la justicia social a través del currículo.

En relación con esta situación Gimeno (2002b) menciona que los sujetos de la educación, como seres individualizados son diversos por la forma en que cada uno construye su interpretación de la cultura y se apropia de aspectos de la variedad de culturas con las que está en contacto, lo que ha generado problemas y conflictos en cuanto al logro de una justicia curricular, sobre todo cuando se trata de homogeneizar la formación, cayendo en la estandarización; por lo tanto, existe un dilema ético en cuanto al respeto a la individuación y la necesidad de la unión de personas en redes

de interdependencia intelectual, social y afectiva; por lo que para la educación, la diversidad debe ser analizada y reflexionada en su dimensión ética, entendida en cuanto a sus fines, el contenido del curriculum, la pedagogía empleada, la organización y la estructura de las escuelas, así como de las prácticas de evaluación; es requisito aclarar el significado de lo que debe ser entendido como diversidad en cuanto a la educación, y específicamente, para la formulación de políticas y tácticas de diversificación del curriculum, este mismo autor considera necesario analizar las dimensiones de la diversidad como:

a. base para la individuación pedagógica: es posible emplear pedagogías diferenciadoras a partir de un curriculum común, cambiando la cultura pedagógica del profesorado y de las escuelas, evitando la excesiva estandarización;

b. el ofrecimiento de oportunidades diferentes a estudiantes que tienen los mismos derechos, pero posibilidades desiguales;

c. moralmente tolerable si contribuye a corregir las desigualdades y se asegura que el curriculum compartido es el mínimo común denominador cultural necesario para vivir y dialogar con otros; y

d. se da el respeto a la identidad cultural en los libros de texto, evitando sobre o sub representar a grupos o culturas, tendiendo hacia una mayor representatividad cultural democrática en la enseñanza.

El interculturalismo es una respuesta adecuada para conciliar el pluralismo de la escuela común y la condición multicultural, en cuanto supera la sola “coexistencia política por una convivencia civil sobre la base de un respeto recíproco, con unas instituciones políticas que posibilitan la participación, en pie de igualdad, de las distintas culturas”; lo cual exige la aceptación de los principios constitucionales en el espacio de la cultura política del país, así como el respeto a la identidad cultural, renunciando a cualquier forma de asimilación, por lo que requiere de una política educativa y social congruentes (Bolívar, 2004, pp. 27 - 28).

En relación con una educación intercultural, la justicia curricular es contrahegemónica, porque toma en cuenta los efectos sociales del currículo debido a su naturaleza como conocimiento organizado, producto de la división y poder sociales que determinan dicha producción y distribución, rompiendo la tradición de uniformidad del currículo y de las bases tradicionales de su legitimación (Rodríguez, 2003, p. 276).

En relación con lo anterior, se puede decir que el currículo común no se contrapone a la diversificación, pudiendo estar basado en contenidos contrahegemónicos. Al respecto, Gimeno Sacristán (2002) menciona que el curriculum común es compatible con el derecho a un curriculum diferente; es común reconociendo la existencia de grados de comunalidad y grados de diferenciación; es “una especie de núcleo gravitatorio y fuerte de formación que dé estabilidad a los sujetos, dotándolos de una racionalidad amplia y diversificada” (p. 247). “Es un contrapeso a la fragmentación social y cultural, a la clausura de cada grupo cultural, ideológico o social en sí mismo” (p. 248). Para concretar un proyecto de currículo que respalde un modelo cultural válido para una sociedad democrática y que asiente las bases para un sentido amplio de comunidad cultural, este mismo autor propone los siguientes principios (p. 246):

1. Representar fielmente, a través del currículo, el todo que es cada cultura. Implica insertarse en la dinámica de globalización sin negarse a sí mismo y a la cultura que es próxima a cada uno (p. 247).
2. Reconocer la dimensión normativa que en educación, como proyecto reflexivo, significa la cultura, más allá de considerarla como ambiente y contenido, debiendo servir a propósitos humanizadores. Las capacidades humanas se nutren de la cultura pero no dependen de ella; es necesario recordar el concepto normativo de cultura como algo que enaltece al hombre; se trata de pensar qué contenidos válidos existen, independientemente de la cultura que lo haya alumbrado, para ser incluidos en el currículo (pp. 247 – 248).
3. La escuela, no agota su misión desempeñando su función en la reproducción cultural; la escolarización supone, por sí misma, un marco de referencia común,

un currículo común como recurso de vertebración social, que propague significados, pautas mentales, modos de percepción, actitudes y comportamientos de las personas como forma de crear comunidad simbólica en torno a la reflexividad sobre la propia cultura, que puede tener como límites, los marcos de una cultura y de una comunidad de diferente amplitud como la etnia, la religión o la nacionalidad (p. 248).

La idea de justicia como equidad, salvaguardando el currículum mínimo común, reclama el principio de diversificación curricular y de métodos en las aulas y los centros, evitando la segregación definitiva que implica la provisión de ramas o establecimientos diferenciados para el tramo de la educación obligatoria o las clasificaciones por niveles dentro de cada curso o ciclo de enseñanza obligatoria (Gimeno Sacristán, 2002, p. 268).

Para la justicia curricular, es necesario observar críticamente a la escuela como institución histórica, económica y políticamente constituida (Nieto, 1998 citado por Rodríguez, 2003). Se requiere un fuerte compromiso con el cambio social, es necesario que el profesorado se dé cuenta de que la justicia social no consiste en un tratamiento pedagógico particular para determinado tipo de estudiantes que manifiestan diferencias, sino que requiere emprender una pedagogía para trabajar a favor de una mayor justicia social con cualquier grupo de estudiantes; el profesorado tiene que estar consciente de que al enseñar se tiene o se trabaja con un referente político y unos valores que tienen efectos secundarios, producto de una cultura hegemónica de la cual provienen estudiantes o a la cual son sometidos estudiantes de grupos desfavorecidos; no es politizar la enseñanza, sino reconocer que ya está politizada debiendo ser considerado explícitamente (Cochran- Smith, 1998 citada por Rodríguez, 2003).

Para Torres (2009), “Una institución comprometida con la justicia curricular obliga, además, a que el ejercicio profesional del profesorado se rija activa y reflexivamente con principios éticos como: integridad e imparcialidad intelectual, coraje moral, respeto, humildad, tolerancia, confianza, responsabilidad, justicia, sinceridad y solidaridad” (p. 74).

Es notoria la necesidad de un currículo común mínimo para el desarrollo de capacidades, así como para la construcción y reconstrucción de elementos culturales que guíen las interrelaciones sociales en diversos escenarios donde una persona actúa a lo largo de su vida, debiendo encontrar un balance y armonía entre contenidos locales, nacionales y globales. Para evitar que el currículo común sea hegemónico, pueden ser considerados en su construcción, los siguientes elementos que caracterizan, con base en la consulta de varios autores, un currículo contrahegemónico, sobre todo para los niveles de escolarización obligatoria:

a. Parte de una visión clara acerca de la naturaleza humana de la persona, de sus necesidades y de las relaciones convenientes con la sociedad y la cultura, conjuntando el respeto a las libertades y la autonomía individual, como optar por una determinada identidad cultural, favoreciendo la creación de ámbitos de convivencia. Implica afianzar, además de la autonomía, la capacidad de juicio de las personas en el aprendizaje (Gimeno Sacristán, 2002, p. 249).

b. Como acción moral se asume que las perspectivas adoptadas en su diseño, desarrollo, implementación y evaluación, no son neutrales y es requerido un compromiso crítico de las autoridades y de toda la comunidad educativa, incluso de padres de familia, para guiar cambios justos, sin privilegiar aspectos técnicos, sino la “sustancia del cambio y examen crítico del statu quo” como parte del proceso de las reformas del cual surge (Oakes et al, 1998, citados por Rodríguez, 2003). Aquí también es necesaria la participación de la comunidad y sobre todo de las comunidades marginadas, para escuchar su voz, haciéndolas visibles y reconociendo su importancia en la conformación de la sociedad.

c. Está construido democráticamente, siendo respetuoso con la diversidad; presta “atención a las políticas de recursos didácticos, de materiales curriculares, para que no funcionen cual caballos de Troya, cuyos contenidos, ni docentes, ni estudiantes, ni sus familias aceptarían si fuesen conscientes de las manipulaciones, errores y sesgos que esconden en su interior” (Torres, 2009, p. 212);

d. Su desarrollo, su evolución, es construido y analizado de forma participativa, ya que son tomadas en cuenta las necesidades e intereses de grupos

sociales desfavorecidos en la construcción del contenido curricular; incluye proyectos educativos diversos para eliminar las desigualdades sociales; además, contiene como parte del contenido curricular común, temas conflictivos y controvertidos que reflejan problemáticas, prejuicios, desigualdades sociales, discriminación y otras situaciones tanto positivas como negativas en torno a la justicia social y el respeto a los valores universales, es decir, está basado en contenidos diversos con potencial para ser discutidos en un marco de participación democrática y ser reconstruidos de manera reflexiva con base en el respeto de los valores universales y una convivencia armónica;

e. Es desarrollado por grupos docentes que trabajan de manera colaborativa; requiere, ya no de una pedagogía crítica, sino de una praxis crítica (Díez, 2009). Con base en Anyon (2009), un educador crítico tiene como objetivo la politización de sus estudiantes, y les ofrece experiencias importantes para que se involucren en actividades de justicia social, con base en sus propias capacidades críticas para reinterpretar las posibilidades que las situaciones y las organizaciones tienen para el cambio, el conocimiento y adhesión a redes sociales con justicia social, la oportunidad de participar, y un sentido de su propia eficacia en el intento de hacer sus comunidades entornos más justos.

f. Requiere de procesos y actividades que le permitan a los estudiantes desarrollar una perspectiva global en el análisis de los contextos socioculturales de su vida, de las cuestiones y situaciones sometidas a estudio; analizar y revelar cuestiones de poder implicadas en la construcción de la ciencia; demostrar la forma en la cual las condiciones históricas y los contextos sociales influyen en la toma de decisiones que acompañan todo el proceso de investigación y aplicación del conocimiento; integrar las experiencias prácticas y aisladas en marcos de análisis cada vez más generales e integrados para entender su sentido y significado; atender a dimensiones de justicia y equidad en las cuestiones objeto de estudio e investigación; convertir el trabajo escolar en algo que permita poner en práctica y ayudar a la comprensión de las implicaciones de diferentes posiciones éticas y morales; evaluar y reflexionar sobre las acciones, valoraciones y conclusiones que suceden en las escuelas o en las que se ven comprometidos; aprender a comprometerse en la aceptación de

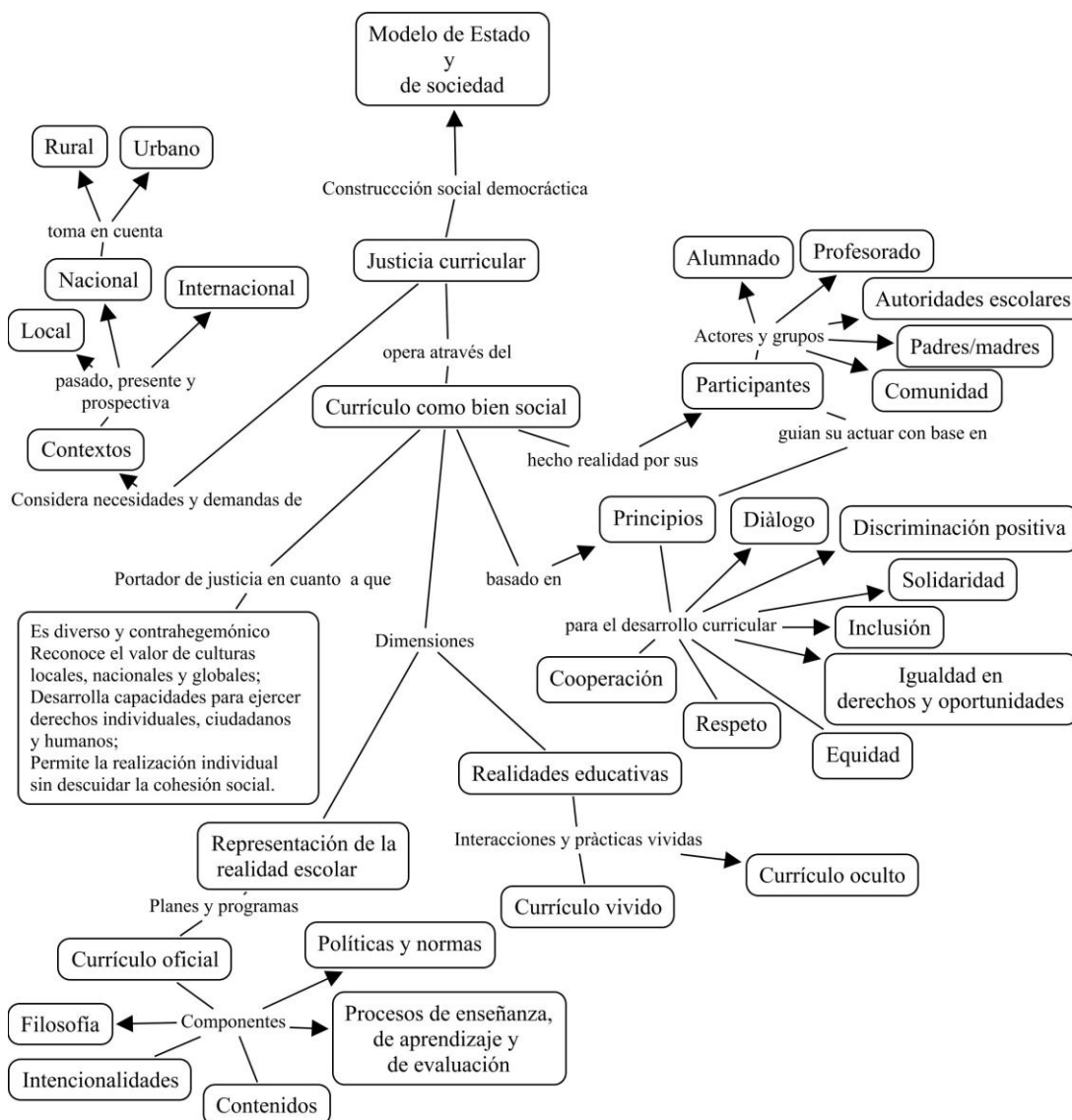
responsabilidades, asumir riesgos y aprender de los errores que se cometen (Torres, 2009, pp. 267 - 270).

g. Deja a un lado la tendencia hacia homogeneizar a la humanidad y de uniformar el conocimiento, reconoce lo plural como lo natural, apuesta por lo intercultural, lo interpersonal e intergrupar; permite la expresión de lo internacional, nacional y local, reconoce las diferencias y parte de ellas, así como de la igualdad en cuanto a la oportunidad que tienen todos los miembros de la comunidad educativa para participar democráticamente en la expresión de ideas, estando conscientes de que tienen el derecho de ser escuchados y de que sus opiniones deben ser discutidas colectivamente en torno a valores básicos para la convivencia humana y el progreso social.

En este sentido, la justicia curricular abarca la creación de condiciones como la igualdad de acceso, pero compensando de forma equitativa las desigualdades que presente de forma particular el alumnado, dado su situación de desventaja socioeducativa por su clase social, etnia o raza, género, preferencia sexual y etapa de vida. Para ello se requiere de un currículo común básico, que desarrolle capacidades en el alumnado para el ejercicio de sus derechos individuales, cívicos y humanos atendiendo a las características, problemáticas y necesidades de su contexto local (urbano/ rural), nacional e internacional. Cuidando el respeto a su dignidad y hacia la dignidad de personas vulneradas socioeconómicamente. Para ello se requiere un currículo diversificado, inclusivo, intercultural, contrahegemónico, politizado para la construcción de una democracia, que conduzca a la emancipación de estructuras e ideologías que reproduzcan desigualdades a favor de los poderosos y la creación de todo un universo simbólico que genere solidaridad con el progreso colectivo, así como compromiso con el ideal de ayudar en el empoderamiento de las personas menos favorecidas, reconociendo a su vez el esfuerzo individual y colectivo en la creación de un mundo alternativo, basado en la voluntad de aplicar reflexivamente una justicia construida socialmente de forma participativa y respetuosa.

A continuación, en la figura 3 se presentan diversos elementos y consideraciones en torno a la construcción de una noción de justicia curricular.

Figura 3. Justicia curricular



Dado lo anterior, se puede decir que la justicia social tendrá sentido cuando se parta de un modelo de estado que retome de manera seria la democratización de la educación, mediante reformas situadas que partan de iniciativas locales que hayan sido gestadas de manera participativa, crítica y moral, como un proyecto ético-político-social y pedagógico de toda la comunidad educativa y estudiantil, tomando en cuenta lo que es posible cambiar al interior de la escuela y en el exterior de ellas, incluyendo la posibilidad de participar en la reestructuración de políticas y normativa que limiten o pongan en riesgo el ejercicio de la justicia social a través de la educación.

Particularmente, en el caso de México es curioso observar que la transición educativa que se ha impulsado a través de diferentes reformas contraviene justamente lo que más de un autor ha señalado, pues dichas reformas (incluyendo las actuales modificaciones fundamentadas en una educación basada en competencias), han sido unidireccionales y constituyen un línea vertical del Estado hacia las escuelas, a las que se les “receta” parámetros sobre los cuales guiar su actuación, quedando en desventaja comunidades rurales indígenas y urbanas marginales.

Por otro lado, las propuestas innovadoras y las reformas al currículo deben provenir del interior de la escuela y de la comunidad donde está insertada ésta, pues sus actores son los que finalmente le otorgarán sentido a los cambios en las interacciones que se dan en la práctica diaria, no obstante, en algunas instituciones puede ser observada una parsimonia casi generalizada en directivos, en el profesorado o en el alumnado, quienes continúan dejándose llevar por las líneas de acción que son dictadas a nivel federal, sin evidenciar el perjuicio que dichas políticas de mercantilización y privatización de la educación tienen en sus propias vidas, así como en la vida de otras personas, que por situaciones particulares experimentan desventajas de tipo social, cultural, económico, cultural, fisiológico o físico. Es indispensable que como ciudadanos y ciudadanas, se asuma la responsabilidad y el compromiso con el prójimo, y que propongan de forma participativa, cambios estructurales de fondo y forma en los procesos académico - administrativos, educativos y de convivencia en la escuela y con su comunidad, empero, cabe considerar que esta actitud pasiva - receptiva que se da en muchas escuelas mexicanas, trasciende a una simple característica de las personas, quedando enmarcada en un aspecto cultural explicado a lo largo del presente texto, pues desde la misma formación empresarial de directivos, la capacitación tecnocrática del profesorado y la formación parcializada de tipo disciplinar y científico – técnica del alumnado, han generado que estén encasillados en determinada caracterización de sus roles, de manera que cada uno, de forma anti-natural, ya “sabe” lo que le toca asumir, sin darse cuenta de que reproducen y legitiman posiciones sociales para el mantenimiento de un sistema injusto que deliberadamente finge desconocer esa misma injusticia en el currículum oficial, aunado a décadas de un paternalismo gubernamental que ha cobijado los bajos niveles de compromiso y auto renovación

del magisterio, viéndose solapado por un sindicato capaz de condicionar a todo el sistema político mexicano.

Con base en esto, se puede decir que los directivos y el profesorado que han asumido dicho condicionamiento, trabajan en función de unas expectativas salariales y burocráticas que no dejan tiempo disponible para la transformación de las escuelas en torno a valores de democracia, solidaridad, interculturalismo, respeto y compromiso con el cambio tanto individual como social; algunos creen que lo normal es vivir esa cultura porque ellos mismos no se han emancipado de esa forma hegemónica de pensar y actuar, reproduciendo inconscientemente la educación bancaria y contribuyendo a la mercantilización de la educación pública. En ocasiones, tampoco sus esfuerzos superan el mínimo necesario, por lo cual, al ser evaluados, continúan sin ascender en la pirámide social y económica, siendo marcados con etiquetas de flojera, apatía, desinterés y poco profesionalismo.

Así pues, al observar someramente el panorama completo puede empezar a comprenderse el cómo y porqué del círculo vicioso de injusticia-apatía-injusticia que se replica año con año. Es increíble, que a más de 100 años de la Revolución Mexicana, en la constitución se sigan conservando en papel, ideales nobles, encaminados a la aplicación de la justicia, sin trabajar de manera sólida y creativa en estrategias más humanas que no transgredan la dignidad de las personas, por lo tanto, es indispensable que recobren la vista aquellos políticos y profesionales de la educación para los cuales ser justo en educación es enseñar lo que los alumnos “no saben” y evaluar con pruebas objetivas lo que “deben saber”, es necesario hacerles contrastar otros conceptos de justicia, hay que ser conscientes de que se educa a seres humanos diversos para cambiar un mundo injusto, no sólo se trata de cambiar la fachada plasmada en un documento oficial, sino que se trata reflexionar sobre las ideologías y actuar con base en principios morales y sociales que retomen la importancia del bien común, sin perder el respeto a los valores humanos universales y a las necesidades individuales. Finalmente, se requiere en primera instancia reconocer que existen problemas de injusticia en todas las instituciones del Estado Mexicano y es necesario ponerse a trabajar de forma colaborativa y solidaria en la búsqueda de un futuro más humano y armónico.

III.3 El desarrollo comunitario como estrategia política para la justicia social y educativa

III.3.1 El desarrollo comunitario

A nivel mundial existen esfuerzos encaminados hacia el desarrollo de las sociedades, los cuales son dirigidos por diversas organizaciones internacionales, el gobierno de un país (incluyendo sus escuelas oficiales), o personas y grupos particulares, quienes implementan planes, proyectos, estrategias, programas y/o acciones enfocados al mejoramiento de la calidad de vida de las personas, entendiendo ésta bajo diferentes perspectivas, por lo que cada propuesta de desarrollo enfatiza determinados aspectos de la misma. En ocasiones, cuando se habla de planes, programas, proyectos, estrategias o acciones de tipo comunitario se viene a la mente la atención de personas de diferente edad cuya situación particular las sitúa en desventaja cultural, económica, física o funcional dentro de diversas instituciones sociales que operan en un sistema normalizado, siendo esto parte de una creencia basada en prejuicios sociales.

El concepto de desarrollo implica progreso y evolución, significados que le han precedido en la historia del pensamiento occidental, implica la idea de un cambio continuo que lleve a un mejor estado del cual se parte (González Casanova, 1971, como se citó en Mijangos, 2006). Por lo tanto, el desarrollo lleva implícito el cambio percibido como positivo en comparación con aquello que era considerado inferior o inadecuado, de tal manera que para que las personas perciban la existencia de dicho desarrollo se necesita una idea acerca de qué es mejor a lo que se tiene actualmente.

En ese contexto ideológico vinculado al desarrollo, cobra importancia social el denominado desarrollo comunitario, encontrando una diversidad de términos y conceptos interrelacionados, que explican su origen y evolución entorno a la justicia social.

Según Graizbord y González-Alba (2012), existe consenso acerca de que el Desarrollo comunitario tiene su origen en el colonialismo inglés en los años 20 del siglo pasado; posteriormente, es aplicado en la década de los años 40 en Estados Unidos y en los años 50 es institucionalizado a nivel mundial por la Organización de las Naciones Unidas (ONU), El Banco Mundial y el Banco Interamericano del Desarrollo (BID), siendo estas instituciones, junto con la Organización de Estados Iberoamericanos (OEA), la Organización Mundial de la Salud (OMS) y la Organización Internacional del Trabajo (OIT) y la Organización para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) quienes construyeron el marco conceptual y metodológico clásicos del desarrollo comunitario (pp. 310 - 311).

Desde la institucionalización del desarrollo comunitario, según Mijangos (2006), ha existido una evolución histórica del concepto de desarrollo, el cual ha pasado de su acepción referida al ámbito de lo orgánico – reproductivo, a aquello que lo asociaba con industrialización y de ésta a una consideración de desarrollo vinculado al mercado. Después de la Segunda Guerra Mundial, se crea el concepto de subdesarrollo, considerado como la falta de capital y tecnología para explotar los recursos del medio, como antónimo de desarrollo. Desde esta perspectiva, los países pobres persiguen la ilusión de alcanzar los niveles de vida y consumo de los países industrializados, ilusión que alimenta el estado de dependencia respecto de los países desarrollados, siendo legitimada tal dependencia por organizaciones como la ONU, las cuales asumen esa noción de desarrollo (pp. 25 – 43).

Bueno Abad (1991) menciona que el factor comunitario pretende ensanchar la política social como reconocimiento del desarrollo social en su conjunto, tratando de generar las condiciones que hagan posible el desbloqueo de las políticas protectoras, y generando espacios alternativos en la satisfacción de las necesidades sociales, reconsiderando las garantías colectivas que permitan evitar la marginación

de determinados colectivos, y la organización de una real concertación entre los distintos participantes de la intervención social hacia la comunidad (p. 35).

Como se ha podido observar en las citas anteriores, la construcción social del concepto de desarrollo comunitario depende de las particularidades de los contextos histórico, político e ideológico en el cual se conforma. Escarbajal de Haro, 1995, como se citó en Cieza, 2006, afirma que los diversos conceptos del desarrollo comunitario han sido clasificados en dos grandes rubros: como filosofía en cuanto a fin, y como metodología, al ser un medio para lograrlo.

Haciendo alusión a su noción como método se puede citar la definición de Erdozaia (1992) acerca del desarrollo comunitario, entendido como un proceso racional, coordinado y sistemático que, en respuesta a unas necesidades o demanda social, pone en marcha a una comunidad, suscitando su autoconfianza y voluntad para participar activamente en el desarrollo y destino de la misma de forma agrupada y organizada, en cooperación, autoanalizándose, descubriendo sus necesidades, fijándose objetivos a alcanzar, así como medios y modos de hacerlo, a fin de lograr el desarrollo integral de la misma (que incluye desarrollo económico, social, cultural, etc.) y siendo capaz, en consecuencia, de auto asistirse sabiendo satisfacer sus propias necesidades, así como enfrentarse y resolver sus propios problemas (p. 119).

En el Tesouro del ERIC, el concepto de desarrollo comunitario es presentado como el proceso por el cual las comunidades y organismos externos planifican, organizar o ponen en práctica las mejoras generales de los recursos de la comunidad, las instalaciones, las condiciones económicas, entre otros aspectos. En este caso, la participación de los miembros que integran una comunidad constituye una característica fundamental para la construcción del desarrollo en la práctica.

Al respecto, Palma (2003) menciona que independientemente del grado de desarrollo de un país, “la participación es ahora una de las aspiraciones principales de los estratos políticamente conscientes de toda la población, lo cual representa la forma moderna de la democracia social” (p. 277). Entre los modelos de desarrollo comunitario que cita este autor, se considera fundamental el modelo de desarrollo comunitario, el cual tienen como características: estar basado en la participación,

depende de la deliberación que hacen las personas para movilizarse y actuar por lo que concierne a sus intereses y a un bien común. En este sentido, la comunidad es entendida como protagonista de los proyectos y es su propio agente transformador, siempre en búsqueda de nuevas formas de liderazgo y transacción entre los grupos humanos que suplanten a los sistemas de control y abuso de poder; se promueve un compromiso individual y colectivo, e implica la participación en la toma de decisiones, en el diseño de los programas, proyectos o actividades propias de la acción comunitaria y el disfrute de los beneficios de la tarea que se realiza en común (Palma, 2003, pp. 271-272).

III.3.2 La acción comunitaria para el desarrollo comunitario continuo

La acción comunitaria es un término bastante inclusivo utilizado por Llena, Parcerisa y Úcar (2009) para referirse a toda acción social, intencionada o no, que es desarrollada por múltiples actores profesionales o no profesionales, en el marco de un espacio o escenario compartido llamado comunidad. Hace referencia a relaciones interpersonales que generan la rejilla social; las relaciones se originan y se organizan alrededor de temas que las personas tratan de gestionar en su cotidianidad “para lograr vivir unas vidas dignas de ser vividas” (p. 23). Entre las principales características de la acción comunitaria mencionadas por estos autores están:

1. Es algo más que una moda: se está produciendo una refundación de lo comunitario que obedece a la necesidad de encontrar nuevos caminos para la acción social.
2. Hay improvisación, pero no se obvia la planificación, ya que ésta es una forma de evitar errores o desvíos no deseados respecto de las intenciones, por lo tanto, hay que combinar ambas.
3. Es una acción comunicativa, ya que cualquier acción comunitaria pone en relación a personas, actividades, entornos, proyectos y recursos. Es una acción que a través de la comunicación: vincula, conecta y canaliza. La comunicación es el fundamento y el medio a través del cual se construyen las

acciones comunitarias, incluyendo el diálogo como mediación y el papel de los técnicos desde esta perspectiva.

4. Es un punto de encuentro interdisciplinario e interprofesional, en el que necesariamente debe producirse relación entre disciplinas y entre distintos profesionales para poder responder adecuadamente a situaciones complejas.
5. Requiere una participación amplia donde cada persona encuentre su papel o rol, lo que implica que los procesos tengan formas diversas y se desarrollen con diferentes ritmos.
6. Requiere reflexionar sobre cómo tiene que ser la participación, qué la facilita y qué la dificulta, ya que debe ser una estrategia básica que caracterice esta acción.
7. Se desarrolla en un contexto determinado mediante el uso de estrategias metodológicas, ya que al pretender incidir sobre una situación, el desarrollo de acciones comunitarias requiere conocer el contexto y saber hacia dónde se pretende ir y cómo se llegará.
8. Es un proceso con fases distintas: cada proyecto de acción comunitaria tiene unas características específicas, pero siempre es posible verlo como una secuencia que se puede dividir en distintas fases, cada una de ellas con características y necesidades propias.
9. Se encuentra a menudo ante dilemas morales o éticos, ante conflictos de valores que, en muchas ocasiones, no son fáciles de resolver. Los valores no son una cuestión añadida a la acción comunitaria, sino que se encuentran en su núcleo, en su esencia.
10. Es un proceso que puede originarse y desarrollarse en ámbitos distintos, cada uno de ellos con unas peculiaridades, tradiciones y maneras de hacer, entre otras.

Con base en esta perspectiva, se puede entender la educación comunitaria como un conjunto de acciones de tipo educativo dirigidas hacia grupos de personas que constituyen una comunidad, ya sea educativa, local, regional, escolar, entre vecinos u otra forma de materialización.

Algunos autores consideran la educación comunitaria como sinónimo de educación popular, o como un tipo de educación de adultos (por en sus orígenes) como educación informal o no formal, extendiéndose actualmente a la juventud y al ámbito de la educación formal. Sin embargo, la educación popular, a diferencia de la educación comunitaria, es considerada en el Tesauro de la UNESCO como una educación que estimula a los estudiantes a examinar críticamente sus vidas día a día y en conjunto tomar medidas para cambiar las condiciones sociales y los sistemas (a menudo asociado con la pedagogía crítica de Paulo Freire y las campañas de alfabetización participativa), noción permeada de un paradigma crítico, por el contrario, la educación comunitaria puede ser comprendida, abordada y practicada bajo perspectivas técnicas y filosofías funcionalistas bajo con una ideología que favorece la reproducción de condiciones de desigualdad, sin fines de emancipar a las personas en situación de opresión.

Según Quintana (1991) la educación comunitaria es un término utilizado para englobar a todo el conjunto de actividades educativas (en el sentido más amplio), ya que el apelativo comunitaria denota su carácter social y su referencia inmediata a la comunidad, concepto distinto al de sociedad. La pedagogía social se restringe a la atención de problemas humano-sociales que pueden ser tratados desde instancias educativas. En 1974 se fundó en los estados unidos la International Community Education Association (ICEA), extendiéndose por todas partes del mundo, teniendo comienzos en España en 1989; en dicha asociación no se tiene un concepto claro y diferenciado de lo que se comprenden como educación comunitaria, haciendo alusión a lo que se propone dentro de la Pedagogía social, siempre que tenga que ver con el trabajo social que afecta la vida comunitaria. Esta denominación es conveniente para referirse a la educación que sirve de apoyo a la educación personalizada dada por la familia y la escuela, abarca tanto la educación que da la sociedad (por el ambiente cultural o medios de comunicación) como la educación que es dada a la sociedad (Universidades populares, Universidades de Tiempo libre disponible, Universidades

Agrarias, de la tercera edad), la extensión universitaria y otros servicios o movimientos como la investigación-acción, la educación ambiental, la educación cívica o la formación de voluntarios.

Se distingue el concepto de educación comunitaria del concepto de desarrollo comunitario, siendo muy próximos. La educación comunitaria se entiende como una metodología para capacitar a los grupos marginados para que puedan tomar los timones de su propio destino, sabiendo intervenir en las decisiones que les conciernen, esencia de la investigación participativa, metodología de educación de adultos (Quintana, 1986).

Es interesante observar cómo el adjetivo comunitario o comunitaria está ligado a grupos sociales en condición de desventaja, ya sea económica, cultural o educativa, encontrando discursos que promueven la emancipación, el empoderamiento de estos grupos, a través de los denominados programas sociales o educativos, pero cuyas políticas y acciones tristemente no han logrado promover a las personas de los grupos marginados, al contrario, sólo les han aportado apoyos provisionales mediante programas asistenciales o de capacitación para una leve mejoría económica momentánea, que los hace continuar dependiendo de los grupos con mayor poder económico y político. Para propiciar un cambio sustancial, es necesario la transformación de ideologías que reproducen la dominación y explotación, siendo fundamental la tarea de educar para el desarrollo del pensamiento crítico, la reflexión, entre otras capacidades intelectuales, así como el rescate de la valoración moral de los actos propios y colectivos.

III.3.2.1 Función social y significado de la educación comunitaria

El Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE) y la Secretaría de Educación Pública (SEP) define la educación comunitaria como un proceso que surge de las necesidades, intereses y valores de la comunidad, con la intención de que ésta se vaya apropiando de herramientas que le permitan resolver sus problemas para propiciar su participación en la tarea de mejorar el nivel de vida de la sociedad en su conjunto (SEP- CONAFE, 1989).

Según Pieck (1996) en México, los programas de educación comunitaria para la educación de adultos, son un tipo de educación no formal con carácter operativo para la vida y para el trabajo, que consisten en actividades de capacitación. A la educación no formal se le atribuye potencial para compensar y rectificar debilidades del sistema educativo formal y en dichos programas se deposita la fe como medios para mejorar los niveles de vida de la población marginal. Por medio de la investigación se ha demostrado que la educación comunitaria representa uno de los porcentajes más altos en la oferta educativa no formal proporcionada por el estado. En México, desde principios de 1970 se dio un amplio desarrollo de programas de educación para adultos con actividades de educación para la salud, de alfabetización, para el mejoramiento de la productividad agrícola en el sector rural, así como para el desarrollo de habilidades domésticas y para el autoempleo.

Tomando en cuenta la educación comunitaria proporcionada por las instituciones gubernamentales, es problemático llegar a una definición y ubicación de la misma, ya que se encuentran objetivos confusos y a veces contradictorios, dado que ésta es mayormente manejada a través de programas para el desarrollo comunitario, como capacitación para el trabajo (carpintería, herrería, albañilería) o como cursos domésticos (cocina, corte y confección, macramé, arreglos florales).

Como preceptos básicos, se pretende que la educación comunitaria sea un proceso educativo para resolver problemas sociales, económicos y políticos de la comunidad, y que además parta de los intereses y de las necesidades experimentadas por dicha comunidad, buscando que la gente reflexione sobre su realidad y que sea capaz de cuestionarla; se intenta mejorar el nivel social y económico de las comunidades sin destruir su cultura y medio ambiente; se busca promover la participación y organización de la comunidad en torno a sus necesidades de cambio, entendiendo que éstas son parte de un amplio contexto regional. Dado estos preceptos, puede decirse que los programas oficiales están lejos de la idea de un desarrollo participativo de la comunidad. A continuación, en la tabla 5, se incluye una descripción de las nociones acerca de la educación popular y el desarrollo comunitario.

Tabla 5. Educación popular y desarrollo comunitario

Característica	Educación popular	Desarrollo comunitario
Concepto	Proceso de transformación del saber que la gente utiliza para interpretar sus vidas y actividades cotidianas en la sociedad como un medio para fortalecer a la comunidad en su conjunto. Programas de acción comunitaria orientados al capital humano (La Belle 1986).	Proceso externo que promueve la participación de la comunidad en la resolución de sus problemas utilizando sus recursos en la medida de lo posible.
Prácticas educativas	Programas de organizaciones no gubernamentales con enfoque orientado a intereses y necesidades de los sectores populares.	Programas ofertados por el estado.
Objetivos / meta	Fortalecer, otorgar empoderamiento a la comunidad. Recuperar el conocimiento cotidiano como punto de referencia que permita evaluar el conocimiento que viene del exterior. Transformación de estructuras de poder que afectan la identidad y la vida de los grupos marginales en la sociedad.	Integrar a los grupos marginales dentro de la estructura social y económica. Cambio de actitudes. Modernizar el conocimiento tradicional. Desarrollo de actividades sociales innovadoras dentro de la comunidad, a través de nuevos conocimientos.
Papel social de la educación en las comunidades	Medio para dar poder.	Medio para apoyar el desarrollo social y económico en el marco de la estructura socioeconómica prevaleciente.
Origen / historia	Se atribuye a Freire como educación extraescolar y concepción metodológica que vincula a la educación con el desarrollo de la identidad y organización de los grupos populares en la sociedad. (Brouwer y Martinic, 1991)	En México surgen en 1940 bajo la denominación de educación fundamental, como programas oficiales.
Significados	Empoderamiento para la emancipación. Liberación solidaria.	Proceso, programa, movimiento de control para el gobierno u oportunidad para iniciativas locales e independencia.

Tabla 5. Continuación

Característica	Educación popular	Desarrollo comunitario
Supuesto	Involucramiento de la gente en el proceso de investigación e implantación. La participación en actividades y responsabilidades llevadas a cabo por los miembros de la comunidad para el fortalecimiento de la identificación de los grupos marginados social y económicamente.	La gente se interesa e involucra en actividades que respondan a sus necesidades reales, como consecuencia, se motivan para realizar cambios en su comunidad
Estrategia	Teoría crítica: se funda en la realidad de las clases desposeídas; busca la transformación de las condiciones de vida de los pobres; implica una perspectiva de clase y busca fortalecer a los pobres; trabaja con grupos, relación maestro-alumno basada en el diálogo, proceso educativo basado en la participación de la gente.	Orientación psicologista: cambiar actitudes en los miembros de la comunidad, haciéndolos más receptivos a innovaciones. Enfoque privación-desarrollo: las comunidades son consideradas desprovistas de las características necesarias (actitudes, comportamientos, estructuras sociales y tecnología) para dirigirse hacia el desarrollo (La Belle, 1984). Perspectiva funcionalista: desarrollo, integración y modernización de las comunidades para resolver problemas de éstas (Castillo y Latapí, 1983).

Tabla 5. Continuación

Característica	Educación popular	Desarrollo comunitario
Resultados y limitaciones	Críticas de sobre ideologización de los programas en un Estado mínimo bajo la ideología neoliberal (García-Huidobro, 1997). Descuido del currículo y de los rasgos pedagógicos del proceso educativo (Brouwer y Martinic, 1991). Considerar vínculos entre Estado y proyectos de educación popular; programas educativos y proyectos económico-productivos (su utilidad para la organización de la comunidad y el interés de ésta de contar con proyectos vinculados a su potencial y vida productiva (Pieck, 1996).	Imposibilidad de generar un desarrollo autónomo basado únicamente en las fuerzas locales. Desventajas de tener un desarrollo enfocado sectorialmente, mito de la participación cuando no va más allá de la vida comunitaria. Inhabilidad de las organizaciones locales para transformar sus propias estructuras (Pieck, 1996).

En tabla 5 puede notarse que tanto la educación popular como el desarrollo comunitario están centradas en la promoción de acciones con la comunidad, mediante las cuales se busca resolver los problemas que presenten los/as integrantes de ésta. La principal diferencia es la forma en la cual son diagnosticadas, definidas y desarrolladas las estrategias o planes para lograrlo: mientras que en la educación comunitaria, el poder y la autoridad están distribuidos en una jerarquía vertical, donde el nivel más alto es el gobierno o grupos poderosos, en la educación popular se busca una relación horizontal, basada en un poder compartido; la educación comunitaria tradicionalmente ha estado basada en enfoques que promueven la dependencia de la comunidad, ya sea del Estado y/o de los expertos, en contraste, la educación popular está centrada en la autodeterminación de la comunidad mediante un empoderamiento que parte de sus propias construcciones sociales.

Para lograr una educación que promueva el desarrollo comunitario encaminado a la justicia social, es indispensable la participación de diversos profesionales como los/as trabajadores/as sociales y pedagogos/as, cuya profesión requiere ser reinterpretada y protagonizada desde una perspectiva crítica que permita

el logro de cambios profundos en las estructuras mentales, sociales y económicas que sostienen prácticas educativas injustas.

El trabajo social crítico para el desarrollo comunitario

Las prácticas realizadas por los trabajadores y trabajadoras sociales han estado basadas en una idea colonizadora del poderoso (profesionista) sobre la actuación de la persona desvalida (cliente que recibe el servicio).

En una crítica al trabajo ortodoxo del trabajador o trabajadora social, Healy (2001) menciona la existencia de un enfoque individualista basado en una ideología del profesionalismo y la dominación que refuerza desigualdades fundamentales entre los/as trabajadores/as sociales y sus clientes/as. Esta autora hace énfasis en la necesidad de redirigir la práctica del trabajo social hacia la eliminación de causas estructurales originarias de los problemas a los que se enfrentan los usuarios del servicio. Específicamente, en las décadas de 1960 y 1970 del pasado siglo, las tradiciones intelectuales críticas y los movimientos sociales radicales adquirieron relevancia formando las bases del trabajo social crítico. El modelo crítico del trabajo social es antirracista, multicultural, antiopresor y antidiscriminativo, feminista, comunitario, social marxista, social radical, estructural, emplea formas de investigación participativa y de acción y hace hincapié en lo local, en lo contextual (pp. 13 - 18).

Healy (2001) señala como aportaciones conceptuales de la ciencia social, crítica al trabajo social activista (pp. 32 – 36):

- a. Sus explicaciones del orden social privilegian la comprensión de la sociedad como totalidad y observan de distintas maneras la estructura social, por ejemplo, los marxistas consideran como totalidad social al capitalismo, o el patriarcado, según las feministas, entre otras observaciones de las demás teorías críticas; se adopta un orden de análisis descendente en el que son interpretadas las experiencias locales como efecto de una estructura social global.
- b. Aportan la perspectiva del conflicto como fundamental para comprender las

relaciones de poder. Resaltan la lucha dialéctica entre grupos sociales opuestos, cuyos intereses entran en conflicto y donde el poder de la élite es mantenido a expensas de los oprimidos; el poder de las personas o grupos refuerza y refleja las desigualdades estructurales. El análisis realizado pretende identificar los intereses satisfechos mediante el mantenimiento del orden social vigente, bajo una interpretación donde los poderosos tienen interés personal por su mantenimiento, por lo que se les atribuye una mayor responsabilidad del orden social injusto, por lo que el cambio social conlleva la confrontación fundamental con la élites.

c. El énfasis en promover la autoconsciencia racional como precursora del cambio para la liberación personal y social. La subordinación de los oprimidos se produce a través de las proposiciones ideológicas falsas (mantenidas por grupos de élite) a las que se adhieren, por lo tanto, se requiere que examinen críticamente las ideologías dominantes en la sociedad y que cuestionen la interiorización de definiciones y visiones del mundo naturalizadas y autolimitadas para que puedan elegir de forma más auténtica aspectos en su vida y contribuyan a la creación de un orden social que satisfaga sus verdaderas necesidades.

d. La emancipación, es decir, la participación de los oprimidos en el proceso de cambio mediante su capacitación para la transformación de las circunstancias de su vida y del orden social injusto, y

e. la exposición del carácter intrínsecamente político del trabajo social ortodoxo y su papel en el control social.

Contar en las escuelas de poblaciones rurales o urbanas vulneradas, con trabajadores/as sociales críticos/as que se desempeñen como asesores/as para trabajar con el profesorado, el alumnado y la comunidad, permitiría lograr la transformación de las personas, invirtiendo el proceso de deshumanización que ha generado el sistema capitalista, centrando el análisis de las prácticas pedagógicas y de las actividades con la comunidad, en las identidades sociales que son dominantes sobre otras.

Complementariamente, a continuación es presentada la pedagogía crítica

como una perspectiva que tiene mucho potencial para luchar por la emancipación de los grupos dominados, en búsqueda de prácticas sociales y educativas menos injustas.

La pedagogía crítica como teoría para explorar e intentar la transformación de prácticas educativas en la búsqueda de justicia social y educativa

Duncan y Morrell (2008, p. 253) proponen una educación que tiene sus raíces en las experiencias de gentes marginadas, que se centra en una crítica de las opresiones estructural, económica y racial, así como en el diálogo (en contraposición a la transmisión unilateral de conocimiento), con el objetivo de conseguir que las personas y los colectivos adquieran el poder necesario para convertirse en agentes del cambio social. Estos autores han encontrado en la pedagogía crítica, potencial para la reforma de la educación urbana, en la cual han encontrado formas de motivar a los alumnos y alumnas para desarrollar conocimientos básicos (literatura, matemáticas) en relación con el poder, así como implicarlos a ellos/as y a sus comunidades en la lucha por la justicia educativa.

Duncan y Morrell (2008) creen que la educación está dirigida hacia la libertad individual y colectiva de todas las personas, y estando conscientes de que es necesario lograr determinadas habilidades en áreas disciplinares básicas como lectoescritura, para lograr avances académicos y profesionales, pero también para la participación cívica. Incluyen como objetivos de su pedagogía, la lectura y escritura críticas que parten del conocimiento del lenguaje del poder, para que sean capaces de emplearlo, como prerrequisito esencial para la crítica; estos autores proponen estudiar los textos con otra mirada a la tradicional, por ejemplo, encontrar en las literaturas nacionales lo que hay en la mente de la nación, como estrategia fundamental para comprender los valores y las ideologías de los grupos dominantes en diversos momentos puntuales de la historia, así como incluir teorías literarias críticas, lecturas multiculturales, para que los alumnos y alumnas refuerzen su capacidad para leer y no la deleguen a la autoridad de los propios textos canónicos. (pp. 254 - 255).

Ellos también proponen leer críticamente textos hegemónicos como: legislaciones locales, estatales o nacionales, ordenanzas municipales, acuerdos entre la plantilla y la dirección de una empresa, contratos profesionales, ofertas hipotecarias, y boletines escolares que surgen en las vidas cotidianas de los ciudadanos y ciudadanas, y los cuales sirven tradicionalmente para limitar, restringir y controlar las acciones y el pensamiento; consideran que éstos son los textos que deben ser criticados, contextualizados y, en último término, reescritos, fortalecidos gracias a la crítica y la capacidad de leer y escribir críticamente. Las tareas esenciales para que sea trabajada la pedagogía crítica con el alumnado, son el diálogo, la investigación, el trabajo en equipo, la presentación oral de ideas, y la implicación en conversaciones respetuosas y críticas con los profesores y con los compañeros y compañeras (p. 262).

La propuesta de Duncan y Morrell descrita en los párrafos anteriores, constituye una alternativa pedagógica útil para ser considerada en el desarrollo de capacidades en el alumnado para el ejercicio de los derechos ciudadanos, requisito indispensable para llevar la justicia a diversos ámbitos de la vida, yendo más allá de la forma tecnocrática clásica de enseñar la lectura, la comprensión de lecturas y la redacción de textos. Esta propuesta puede ser empleada por el profesorado en las instituciones educativas, previo consenso y establecimiento del compromiso con el cambio educativo y con el cambio de la propia práctica profesional. Habrán grupos hegemónicos en contra de propuestas de este tipo, quienes esperan el aprendizaje de las lecturas ya establecidas en las consignas que debe seguir el profesorado; sin embargo, lo crucial no es emplear esas lecturas oficiales como contenido único a ser aprendido de forma literal, sino ser objeto de análisis crítico para comprender las ideologías subyacentes y los efectos de éstas en la vida cotidiana de los ciudadanos y ciudadanas.

Otra propuesta basada en la pedagogía crítica, consiste en la noción de pedagogía como práctica de la libertad; esta propuesta ha sido documentada por Fischman y Gandin (2008), la cual consiste en la conformación de una escuela ciudadana, como proyecto de reforma educativa, puesto en práctica en la ciudad de Porto Alegre Brasil, desde 1989. Consiste en un programa con la participación de

los/as estudiantes, sus familias, profesores y profesoras; fue desarrollado siguiendo principios freireanos. El objetivo de las escuelas ciudadanas consistió en la democratización del acceso a la escuela, de los sistemas de administración de la escuela y de los conocimientos.

Las escuelas fueron transformadas en laboratorios para la práctica de los derechos individuales y sociales. Sus ideales fueron: fomentar el desarrollo de individuos autónomos críticos y creativos; cultivar un modelo de ciudadanía que apoye prácticas diarias de solidaridad, justicia, libertad y respeto a la diversidad; integrar en todas las prácticas curriculares un compromiso ambiental que suponga la relación menos explotadora del ambiente. Se intentó recuperar el concepto de escuela como laboratorio de prácticas democráticas, opuesto a ideologías tecnócratas para la dirección de los centros escolares con base en modelos empresariales y de mercado (Fischman y Gandin, 2008, p. 291).

Según Fischman y Gandin (2008) los resultados que se han conseguido al poner en práctica principios esenciales de empoderamiento, trabajo colectivo, respeto a las diferencias, conocimientos como experiencia histórica, solidaridad y ciudadanía (orientados a conseguir la democratización del acceso a la escuela, a los conocimientos y a las instituciones), han sido cambiar de manera radical tanto los centros escolares como las relaciones entre las comunidades, el Estado y el sistema educativo. Lo que hizo factible esta propuesta fue su surgimiento como parte de un programa más amplio de transformación radical de las relaciones entre el Estado o municipio y la sociedad civil (pp. 292-293).

Para la democratización de las escuelas tuvieron que ser creadas estructuras que garantizaran la democratización del acceso a la escuela, la democratización de la administración de los centros escolares y la democratización de los conocimientos, para lo cual fueron organizados encuentros regionales para preparar una estructura escolar. La Asamblea Escolar Constituyente, estuvo integrada por delegados y delegadas electos, garantizando la participación en ésta de padres y madres, de alumnos y alumnas, de profesores y profesoras y de todo el personal. La escuela ciudadana fue una construcción conflictiva, en la que alumnos/as, padres/madres, profesores/as, las familias y comunidades, no tuvieron más remedio que luchar para

afirmarse así mismos, incrementando las oportunidades de diálogo democrático y participación, siendo co-responsables del éxito de todos los actores involucrados en el proceso de enseñanza y de aprendizaje. Fueron establecidos objetivos pedagógicos y políticos comunes, como la aceptación de la diversidad, y el diálogo conflictivo fue intrínseco a la construcción de una experiencia educativa más democrática (Fischman y Gandin, 2008, pp. 294, 300).

La propuesta descrita de forma amplia y detallada por Fischman y Gandin acerca de las escuelas ciudadanas, constituye un ejemplo de voluntad política para cambiar estructuras y prácticas en torno a una mejor educación ciudadana, empleando para ello la pedagogía de Paulo Freire, autor destacado como teórico crítico en el campo de la educación, ejemplificando, además, el reconocimiento de la producción intelectual de un autor, por las autoridades de su propio país.

Existen otras propuestas que han demostrado avances en la conformación de escuelas inclusivas, democráticas y multiculturales; las dos experiencias citadas constituyen sólo dos ejemplos dentro de un amplio conjunto de posibilidades que han sido desarrolladas para realizar la transformación de las prácticas educativas, sin embargo, fueron elegidas para ejemplificar de forma muy general, propuestas concretas para la búsqueda constante de la justicia educativa y social, a través de una forma distinta de entender la función de la escuela y de la docencia.

Formar estudiantes de profesorado en teoría crítica desde la universidad, mediante el análisis y elaboración colaborativa y democrática de propuestas concretas, contextualizadas, basadas en la comprensión crítica de obras de John Dewey, Paulo Freire, Antonio Gramsci, Peter McLaren, entre otros teóricos, es fundamental para lograr el trabajo conjunto con los grupos vulnerados a favor de la lucha humana en la reconstrucción de un mundo más humano y menos injusto.

IV. Diseño de la investigación

El verdadero contador de historias
Es un tlaquetzqui
Dice las cosas con fuerza
Con los labios y la boca
Del artista

El verdadero contador de historias
Usa palabras que dan regocijo
Las flores salen de sus labios
Su lenguaje es noble

El mal contador de historias
No tiene cuidado
Confunde las palabras
Se las traga
Usa palabras inútiles
No tiene dignidad

Adaptado por Toni de Gerez (1981), Poema Tolteca

IV. Diseño de la investigación

En el presente capítulo presento información correspondiente al diseño metodológico que desarrollé para conducir el estudio de caso. La lectura de autores reconocidos en el campo de la investigación y de la evaluación con estudio de casos, como Robert Stake, Helen Simons y Robert Yin, fueron la base conceptual que guió mi comprensión de los principios teóricos de este enfoque de investigación para llevarlos a la práctica en el estudio del Centro Nicodemo, el cual duró aproximadamente cuatro años: de enero de 2011 a abril de 2014. Por otra parte, para realizar la interpretación de los datos recogidos, me basé en lecturas de enfoque fenomenológico como la construcción de la realidad social de Berger y Luckman (1968), así como en la propuesta teórico - práctica de Conde (2010) acerca del análisis sociológico del sistema de discursos. También utilicé la triangulación como alternativa de validación de mis interpretaciones y reconstrucciones acerca de las múltiples realidades compartidas por los/as participantes en el proceso de comprensión del caso.

Tanto Helen Simons como Robert Stake conceptúan el estudio de caso como algo que va más allá de una opción metodológica. Para Simons (2011) representa un enfoque que de forma amplia abarca diversas intencionalidades no sólo investigativas, sino también políticas e incluso pueden ser agregadas intenciones personales que impactan la selección del método con el respectivo conjunto de técnicas que serán empleadas para la recolección de los datos. Stake (2005, p. 443) enfatiza la cuestión personal al estar ahí, en el caso, por lo que estudiarlo es una elección del investigador o investigadora, de tal manera que si la investigación es más humana o de alguna forma trascendente, es porque los investigadores lo son, no por los métodos. En fin, constituye una forma paradigmática de entender cómo investigar una situación crítica determinada, donde todo el ser del investigador o

investigadora queda diluido en la forma de elegir, definir, estudiar, analizar y reconstruir el caso.

Elegí realizar un estudio de caso dado la principal finalidad de este tipo específico de investigación, consistente según Simons (2011) en investigar la particularidad, la unicidad del objeto estudiado, permitiendo, como menciona Yin (2006, p. 112): responder a preguntas de investigación tanto descriptivas: ¿que pasó?, como explicativas: ¿cómo o por qué sucedió? También facilita la ilustración de una situación particular para obtener una foto comprensión de la misma. La idoneidad de estas características del estudio de caso para generar una comprensión profunda del Centro Nicodemo, fueron las principales razones por las cuales decidí elegirlo como enfoque de investigación. Los propósitos comprensivos acerca de lo que ocurre en dicho centro, porqué ocurre y cómo ocurre, me permitieron reconstruir diversos sentidos, significados y experiencias con respecto a la justicia social y educativa, así como las razones sociales, académicas y políticas por las cuales es promocionado como una alternativa educativa, que en teoría, ofrece el Bachillerato Comunitario a jóvenes en desventaja socioeconómica, cultural y académica.

Con base en Simons (2011) y Stake (2005, 2006) opté por realizar un estudio de caso cualitativo, caracterizado por un diseño emergente, flexible y abierto, con el propósito de ir cambiando el foco de atención para mejorar progresivamente mi comprensión del caso estudiado: el Centro Nicodemo, en función de las prioridades expresadas por su comunidad académica y estudiantil. Consideré realizar un estudio de caso cualitativo, dado que permite, según Simons (2011): valorar “las múltiples perspectivas de los (y las) interesados/as, la observación en circunstancias producidas en forma natural, y la interpretación en el contexto (pp. 21-22); características que me permitieron la reconstrucción de las construcciones realizadas por el alumnado, el profesorado y el coordinador general participantes, con respecto a lo que ocurre o no en el Centro Nicodemo.

Realicé el diseño del estudio de caso con base en el análisis de la conjunción de responsabilidades conceptuales, pasos básicos fundamentales y etapas prácticas abordadas por los principales expertos en este tipo de investigación: Stake (2005), Simons (2011) y Yin (2006) (ver tabla 6).

Tabla 6. Responsabilidades de un/a investigador/a cualitativo/a en el diseño de un estudio de caso

Stake (2005 pp. 459 - 460)	Yin (2006, pp. 111-122)	Simons (2011, pp. 50-204)
a. Delimitar el caso, conceptualizar el objeto de estudio; b. Seleccionar el fenómeno, temas o cuestiones críticas (preguntas de investigación para enfatizar); c. Encontrar patrones de búsqueda de datos para desarrollar los temas; d. Triangulación de principales observaciones y las bases para la interpretación; e. Seleccionar interpretaciones alternativas para proponer; f. Desarrollar afirmaciones o generalizaciones acerca del caso.	Diseño del estudio de caso <ul style="list-style-type: none"> • Definir el caso. • Elegir un estudio de caso único o un conjunto de estudios de caso. • Deliberadamente adoptar o reducir al mínimo las perspectivas teóricas para seleccionar el caso, desarrollar el protocolo de colección de datos y organizar estrategias iniciales de análisis de datos. 	Definir el caso. <ul style="list-style-type: none"> • Elección. • Delimitación. Diseño del estudio. <ul style="list-style-type: none"> • Identificación de cuestiones críticas o preguntas. • Metodología general. • Criterios para la elección de los participantes. • Procedimientos éticos. El trabajo en el campo. La interpretación. La escritura del informe.

Después de observar que una tarea crucial en el diseño emergente es tener suficiente claridad con respecto al caso que será estudiado, inicié con la selección, definición y delimitación reflexiva de mi caso de estudio; posteriormente, procedí a la planificación del diseño emergente del estudio, a la par que tuve acceso al campo y realicé progresivamente la interpretación de los datos, para finalizar con la respectiva validación de dicha interpretación con base en la triangulación y en la negociación de mi informe con los/as participantes. A continuación, describo en los siguientes apartados, cada uno de los aspectos decididos reflexivamente en el desarrollo del plan emergente que fui empleando como una guía flexible durante todo el trabajo de campo.

IV.1. Elección y definición del caso

Un caso es algo específico, algo en funcionamiento, en acción, y puede ser un sistema, una institución, un programa, una política, o una persona (Stake, 2005; Simons, 2011); cuando se trata de un estudio de caso intrínseco, la particularidad, lo específico de éste constituye el centro de estudio para el o la investigadora. El estudio de caso intrínseco, es definido por Stake (2005, pp. 16 - 17) como el caso que ya viene dado, como aquél que ya está predeterminado y que le interesa estudiarlo al investigador o investigadora para aprender de su particularidad.

En esta investigación realicé un estudio de caso intrínseco, siendo el caso: el Centro Nicodemo, un nuevo centro escolar de la Universidad Diamante del Sureste (UDS), debido a que está dirigido a jóvenes en condiciones de desventaja social, cultural y económica, a quienes se les oferta un programa educativo de bachillerato con el componente de interacción comunitaria, considerado y difundido por las autoridades de la UDS como único en la ciudad de Mérida y el Estado de Yucatán. Estas características particulares del Centro Nicodemo, propiciaron en mí un gran interés hacia su estudio, despertaron en mí la inquietud por poder observar y comprender cómo funciona, cómo es puesto en acción por la comunidad académica y estudiantil, así como comprender su dinámica en torno al trabajo con la comunidad, de tal manera que pudiera reconstruir, con base en mis interpretaciones, los sentidos, significados y prácticas con respecto a la justicia social y educativa, que han sido construidos principalmente por el profesorado y por el alumnado.

Como menciona Simons: el caso como unidad, puede incluir en ocasiones subelementos y casos (2011, p. 51), por lo que se requiere delimitarlo, razonando el contenido que abarca, estando conscientes de que dicho contenido puede cambiar al entrar al campo y tener una idea más realista de los límites que pueden ser trazados para investigarlo. Esta situación descrita por Simons, me fue familiar al observarla en mi propia experiencia, cuando tuve acceso al Centro Nicodemo e inicié el trabajo de campo, ya que a lo largo de su estudio, fui obteniendo una mayor comprensión del mismo, e incorporé progresivamente como subelementos dentro de éste los casos de:

a. los cursos remediales (que figuraban inicialmente en el Centro Nicodemo como los exámenes extraordinarios) de las asignaturas de Desarrollo del lenguaje algebraico, Desarrollo del Pensamiento intelectual y Desarrollo del Pensamiento Científico (asignaturas con menor índice de aprobación y cuyos profesores decidieron participar voluntariamente en la investigación);

b. las clases de Desarrollo Social Comunitario, impartidas a dos grupos de la segunda generación del bachillerato, por la profesora Solangel, coordinadora del área de formación integral e interacción comunitaria, y fundadora del Centro Nicodemo;

c. Dos actividades socio-comunitarias: Manejo integral de la producción de hortalizas, árboles y aves (realizada en el rancho Kampepém) y Estimulación temprana (llevada a cabo en la Unidad Universitaria de Inserción Social “San José Tecoh”);

d. las clases de Evaluación de interacción comunitaria, impartidas por el maestro Diego, fundador del Centro Nicodemo y profesor clave en el desarrollo de los programas de estudio del eje de interacción comunitaria;

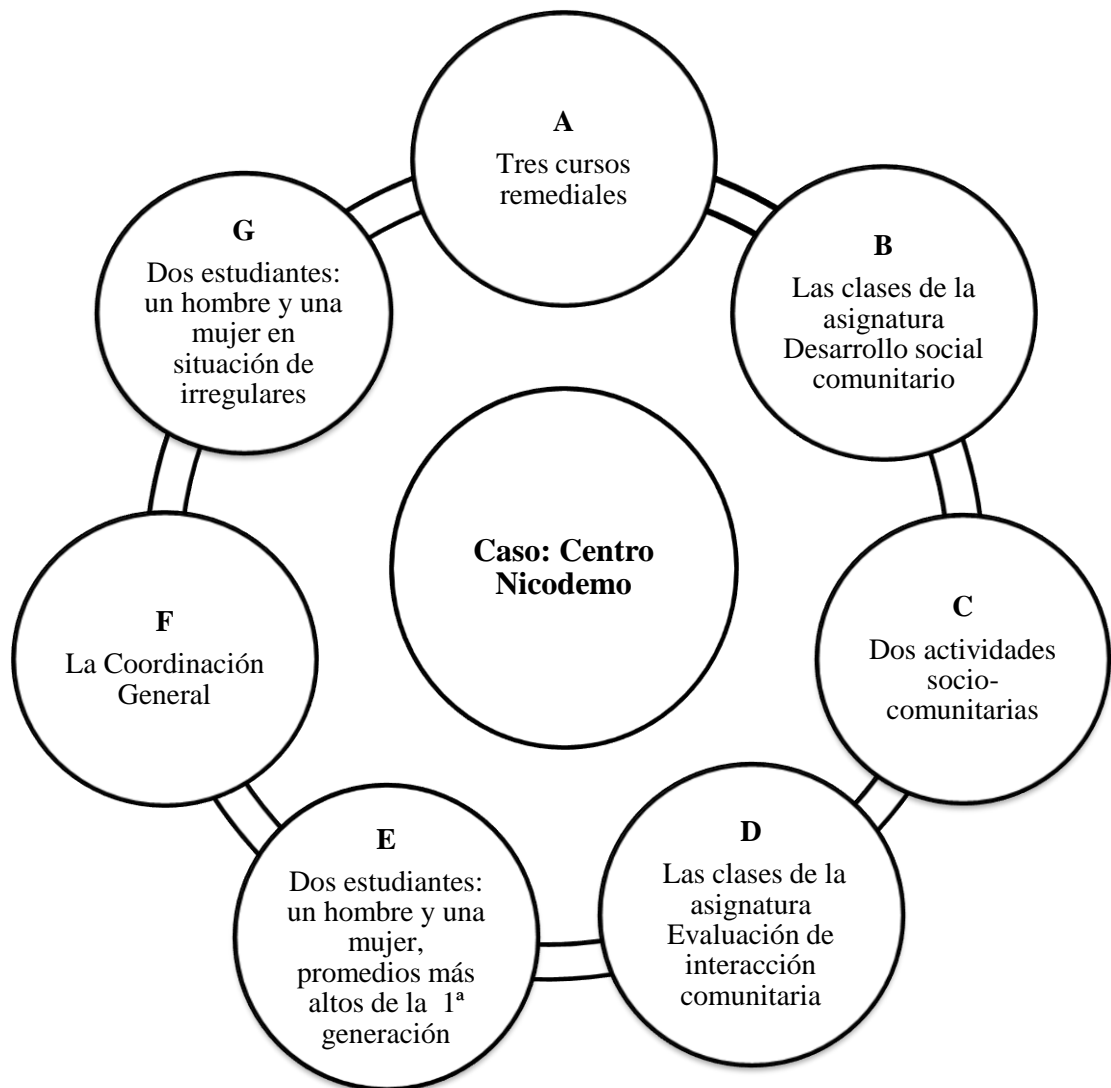
e. dos estudiantes recién egresados del Bachillerato General Comunitario (una mujer y un hombre), que obtuvieron el promedio más alto de la primera generación;

f. la Coordinación General del Centro Nicodemo; y

g. dos estudiantes de la cuarta cohorte: un hombre y una mujer que durante su primer año de estudios en el Centro Nicodemo, quedaron en situación de irregulares por adeudar asignaturas desde el primer nivel.

En la figura 4 pueden ser observados de manera gráfica los subelementos del caso estudiado.

Figura 4. Subelementos estudiados (casos) para la comprensión del caso principal: el Centro Nicodemo.



Como he mencionado al inicio de este capítulo, mi estudio del Centro Nicodemo estuvo permeado por el enfoque progresivo, bajo el cual realicé cambios incluso en las preguntas iniciales de investigación, al descubrir que no eran pertinentes, así como para incorporar nuevos temas, identificados al estar en el campo y tener contacto con estudiantes, profesores/as y el coordinador. Mi comprensión de lo que sucedía en el Centro Nicodemo fue construida poco a poco, con base en cada situación observada y mediante el análisis de los discursos reconstruidos con las opiniones emitidas por los/as diferentes participantes en los grupos focales o en las entrevistas individuales. A continuación narro, como parte de

la evolución del estudio, los subelementos que fui incorporando de forma progresiva, puntualizando el avance en mi comprensión de las múltiples realidades que se presentaban en el centro estudiado.

IV.1.1. Formalización

En noviembre de 2010 tuve mi primer contacto vía telefónica con el maestro Julio, Coordinador General del Centro Nicodemo; directamente hablé con él para platicarle de la investigación que yo pretendía realizar en dicho centro, y dado su interés y aceptación, posteriormente procedí a la redacción de los acuerdos formales, mediante la elaboración de los contratos de investigación, los cuales fueron firmados, de forma individual, por el coordinador general, el profesorado y el alumnado, quienes fungieron como participantes voluntarios, y yo firmé como la investigadora responsable del estudio (ver apéndice A).

Primera etapa: enero de 2011

Tengo acceso al Centro Nicodemo en enero de 2011, fecha en la cual acudo por primera vez para hablar en persona con el Coordinador General, el maestro Julio, quien se comporta muy amable y abierto conmigo, y manifiesta explícitamente su interés y disposición porque yo realice el estudio de caso. Le pregunto si es posible entrar a observar las clases durante el semestre que iniciará a finales del mes de enero y él me comenta que puedo iniciar con las observaciones de los cursos remediales que comienzan esa semana. Él me proporciona el calendario de los cursos remediales con toda la programación de éstos, en la cual se especificaba el nombre de los profesores y de las profesoras encargados/as de impartirlos. El maestro Julio también me expresa su interés porque yo observe los cursos de matemáticas, asignatura donde existía el mayor índice de reprobación. Él me pide que lo acompañe a hablar con la coordinadora académica del área, la maestra Flor, y al verla, ella menciona estar dispuesta a que yo observe sus clases, y con base en los horarios, acordamos que yo entre a observar el curso remedial de la asignatura: Desarrollo del lenguaje algebraico. Otros dos cursos remediales que observé, dado la disposición del profesorado, y debido a que no se traslapaba el horario de clases con el correspondiente al curso remedial de la asignatura Desarrollo del lenguaje algebraico, fueron los cursos de las asignaturas: Desarrollo del pensamiento

intelectual y Desarrollo del Pensamiento Científico, ambos del área de ciencias sociales.

Como parte de esta primera etapa en el campo, observo dichos cursos, y al finalizar éstos, entrevisto de forma individual a cada profesor y profesora, e igualmente realizo un grupo focal con un grupo de alumnos/as de cada curso.

La revisión de esta primera etapa me permitió identificar, con base en un análisis preliminar, los primeros temas relacionados con las racionalidades que operan en la enseñanza, la interpretación que tienen los profesores y las profesoras acerca de la enseñanza por competencias, así como diversos sentidos y significados relacionados con la juventud, el bachillerato y una educación de calidad, vinculados a la justicia social y educativa, así como el componente comunitario del bachillerato.

Segunda etapa: período enero – julio y agosto - diciembre de 2011

El componente comunitario en cuanto a las clases, la forma de enseñar de los/as profesores/as responsables de impartir las asignaturas y las actividades socio-comunitarias, fueron mencionados de manera recurrente en las entrevistas individuales con cada profesor y profesora, así como en los grupos focales realizados con los/as alumnos/as de los cursos remediales, como una característica esencial del bachillerato que ofrece el Centro Nicodemo. La interacción comunitaria es enfatizada como la característica distintiva que le da personalidad propia al bachillerato que oferta dicho centro, por lo que preparo una segunda etapa en el campo, y con base en los comentarios y recomendaciones de los/as alumnos de la primera generación que participaron en el curso remedial de Desarrollo del lenguaje algebraico, decido observar durante el período enero – mayo de 2011, las clases de la profesora Solangel, quien impartió la asignatura: Desarrollo social comunitario, a dos grupos de estudiantes. Cabe aclarar que mi plan inicial consistía en observar las clases del eje comunitario que cursaban los/as alumnos/as de la primera generación, sin embargo, la asignación académica de la profesora Solangel estaba dirigida a estudiantes de la segunda generación, así como a estudiantes repetidores de la primera generación que recursaban el segundo nivel, lo cual enriqueció mi comprensión del caso, al tener la oportunidad de observar otras formas de actuar, pensar y hablar.

Debido a la factibilidad del horario, en cuanto a que no se superponía con la observación de las clases de Desarrollo social comunitario, durante el mismo período escolar, acudo a observar dos actividades socio-comunitarias: “Manejo integral de la producción de hortalizas, árboles y aves”, realizada los sábados, en un rancho cercano al Centro Nicodemo, y “Estimulación temprana”, llevada a cabo los viernes en una unidad de inserción social ubicada en una colonia igualmente cercana a dicho centro.

En el trascurso de esta etapa, realizo pláticas informales con el Coordinador General del centro, con el profesorado del eje de interacción comunitaria, con profesorado de otras áreas, así como con prefectos/as y vigilantes.

Durante agosto –diciembre de 2011, realizo un primer análisis de la información recogida en esta etapa del trabajo de campo y entrevisto de forma individual a la profesora Solangel, realizando igualmente un análisis preliminar del contenido grabado de dicha entrevista.

Con base en el análisis preliminar, encontré más elementos vinculados con la enseñanza por competencias, las racionalidades predominantes en la enseñanza, los conceptos de comunidad y las ideas que configuraban el concepto de desarrollo comunitario, las cuales se encontraban relacionadas con la política de desarrollo sostenible y el logro una justicia tanto social como educativa que reflejaba rasgos de una ideología neoliberal.

Tercera etapa: período enero - julio y agosto – diciembre de 2012

Con base en los resultados parciales de la etapa anterior, decido regresar al estudio del componente comunitario, ya que todavía quedaban vacíos en mi comprensión del trabajo realizado por el alumnado con la comunidad. Debido a esto, tengo una plática con la maestra Solangel, coordinadora de esta área, en la cual llegamos al acuerdo de solicitar la colaboración del profesor Diego, fundador del centro y pionero en la enseñanza de todas las asignaturas que integran este componente, para que yo pudiera observar sus clases, quien tuvo como parte de su carga académica, durante el período enero – julio de 2012, la impartición de la

asignatura: Evaluación de interacción comunitaria, curso que integra y cierra la formación de los/as estudiantes en el eje comunitario, el cual fue impartido a estudiantes de la primera generación. Al finalizar este curso, entrevisto de forma individual al profesor Diego, e igualmente entrevisto de forma individual a algunos de sus alumnos y alumnas: el hombre y la mujer que obtuvieron la calificación más alta en esa asignatura, así como el hombre y la mujer que obtuvieron la calificación menos alta.

Durante esta etapa, continúan las pláticas informales con el coordinador general y con algunos/as profesores/as, y sigo asistiendo al centro para hacer visitas y pasar tiempo en la cafetería, donde coincidía con algunos/as estudiantes y profesores/as, pudiendo observarlos en un lugar más relajado e informal.

También considero pertinente entrevistar a los primeros egresados y egresadas de la primera generación, y dado el éxito obtenido en sus estudios, entrevisto de forma individual al hombre y a la mujer que obtuvieron el promedio de calificación más alto de toda la generación, con quienes no había tenido contacto en los cursos remediales.

Con el propósito de conocer no sólo las perspectivas de los estudiantes considerados como exitosos por su desempeño y promedio de calificaciones, decido incluir las perspectivas de aquellos/as alumnos/as con dificultades, por lo que incorporo a mi plan de trabajo, la acción de entrevistar durante el período agosto - diciembre de 2012, a alumnos y alumnas de la primera generación que hayan desertado del bachillerato. Y aunque me di a la tarea de hablar con los/as estudiantes recién egresados/as para contactar a sus ex compañeros/as que no concluyeron el bachillerato, no obtuve la colaboración de estos últimos, aunque les ofrecí un pago por concederme una entrevista. Dado esta situación, más adelante me centro en tratar de conseguir dos estudiantes: un hombre y una mujer de generaciones más recientes, que se encontraran en situación de irregulares. En este período también llevo a cabo la entrevista formal con el coordinador general e inicio el análisis de los datos recogidos en esta etapa.

Durante el año 2013, voy conformando el informe de investigación, para lo cual realizo el análisis sociológico de los discursos y el proceso de triangulación teórica y temporal.

Cuarta etapa: enero – abril de 2014

Después de analizar los datos de la etapa anterior, y con el objeto de profundizar mi comprensión de determinados aspectos del componente comunitario en cuanto a su funcionamiento, sentidos y significados, realizo un grupo focal con el profesorado del eje de interacción comunitaria.

Adicionalmente, una estudiante de la primera generación me contacta con dos estudiantes (un hombre y una mujer) con alta probabilidad de abandonar el bachillerato por reprobación de asignaturas, quienes eran de la cuarta generación y se encontraban dispuestos a ser entrevistados, por lo que decido incluirlos para comprender sus situaciones personales como estudiantes en condición de irregulares.

En esta etapa finalizo la recolección de datos en el campo, así como el análisis e interpretación de los datos.

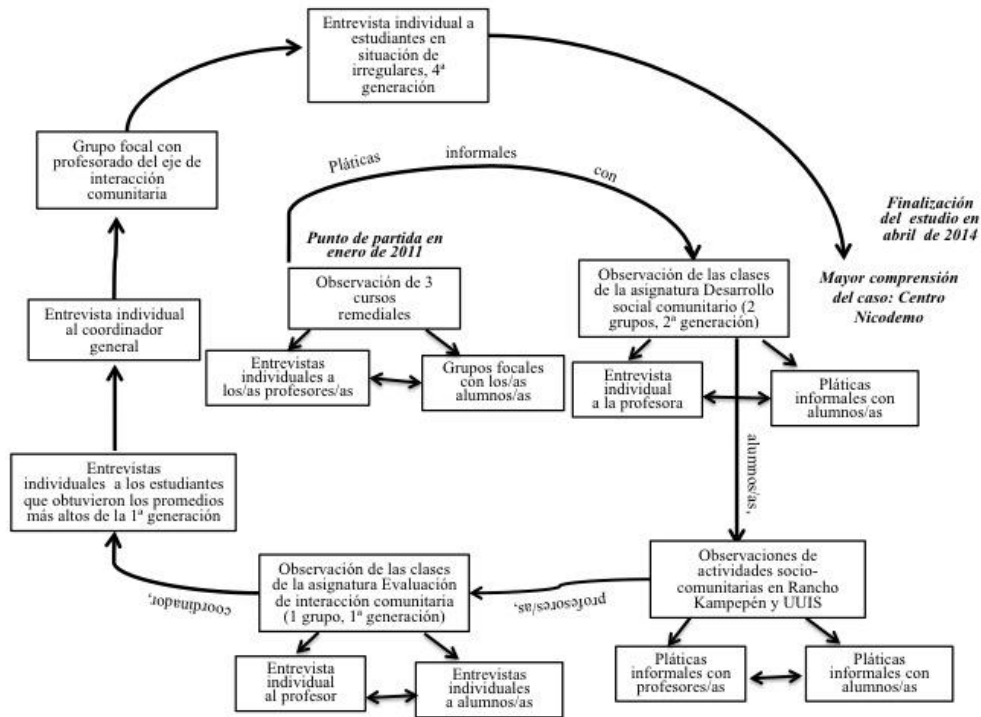
A modo de síntesis: los tres cursos remediales, las clases de Desarrollo social comunitario impartidas por la maestra Solangel a dos grupos, las dos actividades socio-comunitarias, las clases de Evaluación de interacción comunitaria impartidas por el maestro Diego, así como mi interacción con el alumnado, con el profesorado y con el coordinador general durante las observaciones de los cursos, las entrevistas individuales, los grupos focales y las pláticas informales con ellos/as, con vigilantes, prefectos/as y la asistencia a diversos eventos como pláticas, conferencias y la ceremonia de graduación de la primera generación, me ayudaron en la comprensión gradual del caso.

Si bien, aquí resalto las actividades realizadas en el campo, mi comprensión del caso estudiado implicó también la revisión de documentación oficial (plan de estudios, calendarios, folletos informativos, listas, entre otros), mi asistencia a conferencias impartidas al alumnado, y mi observación de todo el ambiente natural en el centro, la cual abarcó las interacciones entre los/as estudiantes dentro y fuera

del aula, las formas de relacionarse en los pasillos y en la cafetería antes y después de las clases, así como en situaciones de evaluación y de juego.

En la figura 5 represento el camino que seguí para la comprensión del caso, el cual planteo como un proceso en espiral, ya que como he mencionado, dicha comprensión fue construida de manera progresiva en diversos escenarios y con varios integrantes de la comunidad administrativa, académica y estudiantil del centro.

Figura 5. Esquema que representa la comprensión gradual del caso.



IV.2 Preguntas de investigación

Simons (2011) menciona que al formular las preguntas del estudio de caso, el investigador o investigadora tiene que hacer consciente aquellos supuestos implícitos o explícitos que están integrados en las preguntas resultantes; con base en las recomendaciones de esta autora, como parte del diseño preliminar no hay que generar preguntas en un número excesivo, siendo suficiente la formulación de

máximo tres cuestiones (p. 55). Con base en lo anterior, presento a continuación las tres preguntas iniciales, que de forma emergente, guiaron el estudio realizado.

1. ¿Por qué la creación del Centro Nicodemo constituye o no, desde las perspectivas de su comunidad administrativa, académica y estudiantil, una alternativa educativa novedosa para mejorar la vida de jóvenes hombres y mujeres del sur de la ciudad de Mérida, Yucatán, que se encuentran en desventaja social, económica y cultural?

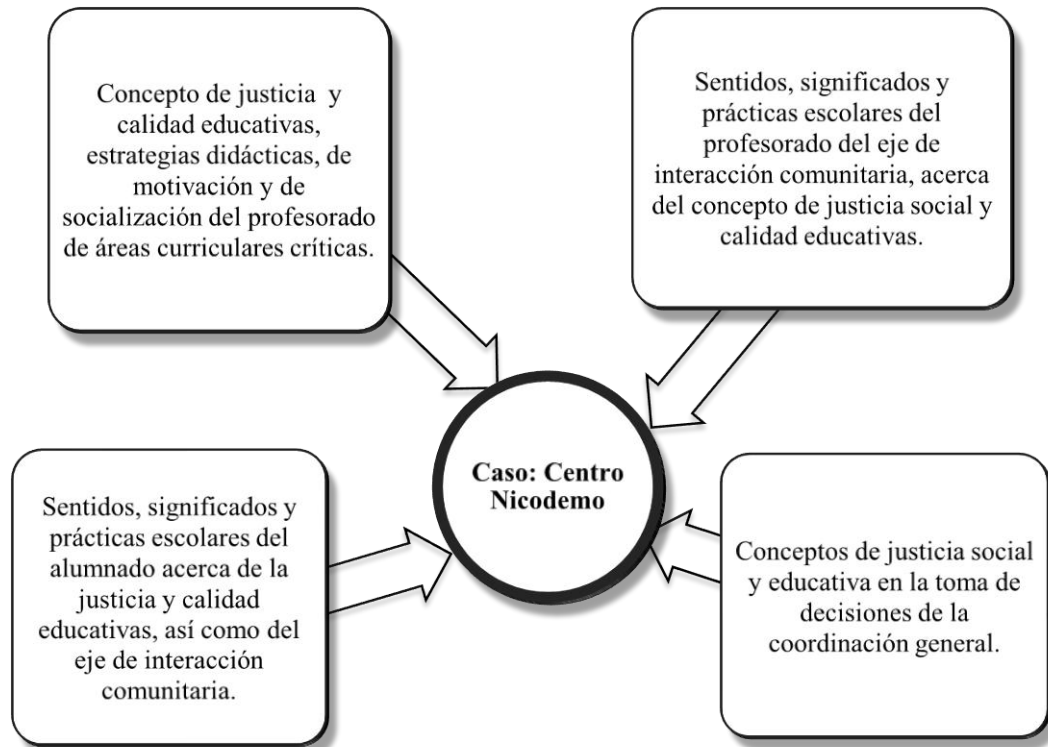
2. ¿Qué significados, sentidos y prácticas han sido construidos por el alumnado, profesorado y coordinador general con respecto al Bachillerato General Comunitario que ofrece el Centro Nicodemo, en torno a la justicia social y educativa?

3. ¿Cómo ha llevado el profesorado a la práctica, la enseñanza y el aprendizaje del componente comunitario del bachillerato, para el ejercicio de la responsabilidad y cambio sociales, así como para el desarrollo de las comunidades?

IV.2.1 Temas

Con base en las preguntas iniciales (ver figura 6), y durante la realización del trabajo de campo, identifiqué a lo largo de todo el estudio, diversos temas que me permitieron una mejor comprensión y análisis del caso estudiado.

Realicé la identificación de los temas con base en la lectura de literatura que me permitió comprender y explicar lo observado, así como realizar el análisis de las opiniones emitidas por los/as participantes. Es decir, los temas emergieron del conocimiento reconstruido a partir de la información que fui analizando al término de cada etapa del trabajo de campo, conocimiento que fue contrastado con teorías existentes de corte crítico para revisar mis conjeturas previas.

Figura 6. Temas iniciales en la comprensión del caso.

IV.3 Métodos y técnicas de recolección de datos

Durante el trabajo de campo, empleé diversas técnicas de recolección de datos: la observación formal no participante, la entrevista individual, los grupos focales, el análisis de documentos, el diario de campo, así como pláticas informales y observación informal.

En el trabajo de campo asumí el rol de observadora no participante y documentadora de las situaciones que iban ocurriendo en el Centro Nicodemo. Realicé de manera formal los grupos focales y las entrevistas individuales, con base en guiones que utilicé de forma flexible, según las respuestas que me proporcionaban los y las informantes, a quienes escuché de forma atenta, abriéndose un diálogo con ellos/as para poder comprender mejor la información que me iban mencionando.

A continuación presento una descripción de los métodos y técnicas que utilicé para recolectar la información de los/as participantes y demás datos relevantes para mi comprensión del caso.

IV.3.1 Observación no participante

La observación es útil en el estudio de casos, ya que de manera informal se puede saber si somos bien recibidos como investigadores/as, si nuestra presencia causa ansiedad, quiénes son los principales actores en la estructura formal, y darse cuenta de la existencia de normas no escritas. Por otra parte, la observación formal permite obtener una imagen completa del contexto, lo cual no se puede conseguir sólo con hablar con las personas; permite identificar normas y valores que integran la cultura o subcultura del centro escolar o de los programas estudiados; además, posibilita captar la experiencia de las personas que tienen menos oportunidades de expresarse (Simons, 2011, pp. 85 - 86).

Hice uso de la observación no estructurada en diversos momentos del estudio, dado que no limité esta actividad a temas preconcebidos u objetivos muy puntuales; opté por esta forma naturalista de la observación, ya que posibilita, según Simons (2011): documentar e interpretar temas o situaciones en contextos particulares o circunstancias que se producen de forma natural, siendo la más adoptada en el estudio de caso para registrar incidentes, explicar la cultura, alguno de sus aspectos o para tener una base que permita interpretar la información obtenida con otros métodos (p. 87). Por otra parte, realicé observación no participante en el sentido de que no interactuaba desempeñando algún rol en el proceso de enseñanza y el de aprendizaje, sin embargo, al estar ahí, escuchando, observando y tomando notas, también formaba parte de las realidades observadas, dado la influencia de mi presencia en los/as participantes, y por lo tanto, en lo que hacían y ocurría. Conforme fueron pasando los días y las semanas, me volví familiar para el alumnado, y ellos empezaban a interactuar conmigo haciéndome preguntas, relajando delante de mí cuando se quedaban solos/as o simplemente intercambiando saludos y sonrisas. La clave para lograr la aceptación del alumnado y que me dejaran de ver como profesora, consistió en nunca delatarlos, ni acusarlos, ni ejercer un rol autoritario ante ellos cuando los dejaban solos.

A continuación presento las diversas situaciones observadas, junto con la especificación de la forma de registro de la información obtenida.

a. Cursos remediales: con el propósito de conocer el contexto y sensibilizar a profesores/as y estudiantes con mi presencia en el centro, en el mes de enero de 2011 realicé observaciones de tres cursos remediales impartidos de forma intensiva a estudiantes que adeudaban asignaturas; los cursos observados fueron: 1. Desarrollo del lenguaje algebraico (eje matemáticas); 2. Desarrollo del pensamiento intelectual y 3. Desarrollo del pensamiento científico (estos dos últimos del eje de ciencias sociales). Se decidió observar estos tres cursos debido a la accesibilidad y a la disponibilidad de los/as profesores/as para ser observados/as. Con respecto al primer curso del eje de matemáticas, sólo fueron observadas las clases de la primera semana de las tres que tuvo de duración dicho curso, cubriendo 12.5 horas de las 37.5 totales, abarcando un 28 % del total de sesiones; por otra parte, fueron observadas cuatro sesiones de las dos asignaturas del eje de ciencias sociales, cuya duración fue de una semana: de lunes a viernes, acumulando un total de 8 horas de observación por cada curso (80 % de las clases totales). Sin embargo, cabe aclarar que la última clase de estos dos cursos consistió en presentar examen, por lo que no fue una clase en sí. Para registrar lo observado fueron realizadas notas de campo al igual que grabaciones de video; en el apéndice B1 es incluido el formulario empleado para tomar notas a manera de narraciones, incluyendo un espacio adicional para escribir reflexiones y comentarios personales.

b. Las clases de dos grupos de la asignatura obligatoria denominada “Desarrollo social comunitario”, impartidas por la maestra Solangel. Como he declarado en apartados anteriores de este capítulo, debido a que en las entrevistas realizadas con profesores/as y en los grupos focales desarrollados con estudiantes de los tres cursos remediales observados, fue resaltado el eje de interacción comunitaria como característica distintiva del bachillerato, así como las asignaturas y actividades socio-comunitarias que incluye éste, consideré pertinente observar dichas clases. Las observaciones de estas clases fueron realizadas durante el semestre regular del 29 de enero al 31 de mayo de 2011; la asignatura fue impartida una vez a la semana y cada sesión tuvo una duración de una hora con treinta o veinte minutos.

Los dos grupos a los cuales les impartió esta clase la profesora Solangel, eran diferentes entre sí, debido a que uno de ellos estaba integrado por estudiantes regulares (estudiantes de primer grado que terminaron primer nivel y que pasaron al segundo); el otro grupo estaba constituido por estudiantes repetidores (aquellos que deberían estar en el cuarto nivel o segundo año, pero que han sido regresados a segundo nivel por haber reprobado asignaturas del primer año y haber agotado todas sus posibilidades de exámenes extraordinarios).

En el primer grupo (denominado de ahora en adelante como grupo A), la profesora Solangel impartió la clase los miércoles, en el horario de 11:45 a 13:15. El grupo estaba integrado por un total de 25 alumnos (15 hombres y 10 mujeres). Por otra parte, el segundo grupo (grupo B) estaba conformado por 17 alumnos (11 hombres y 6 mujeres), cuyo horario de clase era los viernes igualmente de 11:45 a 13:15 horas.

Con respecto al grupo A fueron observadas 12 clases efectivas de un total de 15 sesiones programadas. En relación con el grupo B, se tuvo mucha suspensión de clases debido a varias actividades, como una conferencia de sexualidad programada para los/as estudiantes; una reunión para la programación del próximo semestre a la cual tuvo que acudir la profesora como coordinadora de área, así como el festejo del día del/a niño/a y del/a estudiante; por lo tanto, en este segundo grupo fueron observadas 10 sesiones efectivas de las 15 programadas.

c. Observación de actividades socio-comunitarias: estas actividades, en palabras del coordinador general y del profesorado del eje de interacción comunitaria, tienen como objetivo la formación integral de los/as estudiantes, y además de promover la responsabilidad social y ambiental, los prepara para la independencia y la autoformación. Los estudiantes regulares (aquellos que no adeudan asignaturas) y que cursan el segundo nivel (o semestre) reciben al inicio del curso escolar una plática informativa acerca de dichas actividades socio-comunitarias, dado que por primera vez saldrán a realizarlas como trabajo de campo. A partir del segundo nivel, cada estudiante tiene que reunir 20 horas de trabajo

durante el semestre, en una de las seis actividades socio-comunitarias; un estudiante sólo puede estar en una actividad socio-comunitaria por semestre, hasta completar su participación mediante la acumulación de 120 horas de trabajo directo con la comunidad durante todo el bachillerato. En caso de que el estudiante no logre el 80 % de asistencia en una actividad socio-comunitaria, deberá realizar 10 horas adicionales de trabajo. Durante el semestre regular, del 29 de enero al 31 de mayo de 2011, observé dos actividades socio-comunitarias:

1. Manejo integral de la producción de hortalizas, árboles y aves, la cual es realizada los sábados de 8:00 a 12:00 horas, en un rancho familiar fuera de la ciudad de Mérida, ubicado en un poblado cercano al Centro Nicodemo, carretera a Dzununcán. En ese rancho los estudiantes participan en el cultivo de hortalizas y follaje para alimentar a ganado ovino o bovino, iniciando con la limpieza y preparación del terreno para continuar con la siembra, abono y riego de las hortalizas y/o follaje. Esta actividad socio-comunitaria era muy solicitada por el alumnado del centro, quien recibía, por gestión del coordinador general, un desayuno proporcionado por los dueños del rancho, dado el trabajo físico que hacían: palear excremento de conejos y de gallinas para almacenarlo en bolsas y emplearlo posteriormente como follaje, quitar piedras para preparar el terreno para la siembra, entre otras.

2. Estimulación temprana: esta actividad es llevada a cabo los viernes, en una unidad de servicios integrales para el cuidado de la salud de un poblado de escasos recursos socioeconómicos; su propósito es mejorar la calidad de vida y promover tanto la salud como las relaciones familiares en mujeres e hijos nacidos (de dos meses hasta cinco años) que viven al sur de la ciudad de Mérida. Los estudiantes participaron en el programa de estimulación temprana, apoyando a madres o padres de familia (u otro familiar responsable de los/as bebés y niños/as) en la realización de ejercicios a éstos/as, en dos clases continuas por día, con duración de una hora cada una. La primera clase (de 8:00 a 9:00 horas) estaba dirigida a bebés pequeños (de 2 meses hasta el año) y la siguiente (de 9:00 a 10:00 horas) estaba enfocada a la estimulación de niños/as más grandes (mayores de un año hasta dos o tres años aproximadamente).

Observé el desempeño del alumnado y del profesorado de cada actividad socio-comunitaria en su totalidad. Registré mis observaciones de ambas actividades, tomando notas de campo, y realicé videograbaciones durante los dos primeros días de cada actividad.

d. Observación de las clases de la asignatura: Evaluación de interacción comunitaria. También observé las clases impartidas por el profesor Diego a un grupo de la primera generación del bachillerato. Las observaciones de dichas clases fueron realizadas durante el semestre regular: enero – julio de 2012, y el grupo observado fue el grupo B, el cual estaba integrado por 17 estudiantes: 10 hombres y 7 mujeres que cursaban el sexto nivel (o semestre). Las clases fueron impartidas de manera intensiva, de enero a marzo de 2012, en el horario de lunes y miércoles de 9:45 a 10:45 horas. Del 30 de enero al 28 de marzo de 2012, observé en forma total, las 14 sesiones efectivas. Al igual que en las observaciones de los cursos remediales y en las correspondientes a la asignatura de Desarrollo social comunitario, registré la información de las observaciones de esta asignatura mediante las notas de campo, utilizando el mismo formulario del apéndice B1.

A manera de resumen, en la tabla 7 se presenta un concentrado de los cursos observados de manera formal, en el cual se especifica el nombre del/a profesor/a, así como el número de sesiones y horas observadas. Considero pertinente aclarar, que esta tabla no incluye las horas de observación informal realizadas a lo largo de aproximadamente cuatro años que duró el estudio de caso.

Tabla 7. Relación cursos observados de manera formal

Curso observado	Profesor/a	Número de sesiones observadas	Horas totales observadas
Enero - julio 2011			
Remedial de Desarrollo del lenguaje algebraico	Flor	5 (28 %)	12.5
Remedial de Desarrollo del pensamiento lógico	Mario	4 (80 %)	8
Desarrollo del pensamiento científico	Aida	4 (80 %)	8
Asignatura Desarrollo social comunitario (Grupo A)	Solangel	12 (80 %)	18
Desarrollo social comunitario (Grupo B)	Solangel	10 (67 %)	15
Actividad socio-comunitaria: Estimulación temprana.	Magaly	10 (100 %)	20
Actividad socio-comunitaria: Manejo integral de hortalizas, árboles y aves.	Diego, Magaly y Alicia	5 (100 %)	20
Enero – julio 2012			
Evaluación de interacción comunitaria	Diego	14 (93.33 %)	14
Total			115.5

IV.3.2 Entrevista individual

La entrevista, al igual que la observación y el análisis de los documentos, son métodos empleados habitualmente en el estudio de casos; este método permite llegar al núcleo de los temas investigados con mayor rapidez y profundidad, posibilitando hacer un sondeo acerca de las motivaciones de los y las participantes; también permite realizar preguntas de seguimiento y facilita que las personas cuenten sus historias (Simons, 2011, p. 70).

Con el objeto de profundizar en los temas identificados mediante las observaciones, y también para descubrir nuevos temas, realicé entrevistas individuales semiestructuradas, ya que para conducirlas diseñé guiones de preguntas abiertas que permitieran a los/as participantes que entrevisté, el expresarse con

libertad, lo que me permitió igualmente averiguar lo que pensaban sobre los temas iniciales. Decidí emplear guiones, debido a la necesidad de introducir cuestiones que estimulen de alguna forma la emisión de opiniones por parte de los/as participantes entrevistados/as; utilicé dichos guiones de manera flexible, de tal forma que durante la entrevista surgieron preguntas nuevas y omití otras con base en la información que se fue generando en el transcurso de la plática con cada participante. En el apéndice B2 pueden ser localizados los diferentes guiones que elaboré para cada entrevistado/a, los cuales fueron previamente revisados por expertos, así como corregidos antes de realizar cada entrevista.

Realicé las entrevistas, al igual que las observaciones, en diversos momentos. Recurrí a registros técnicos como grabaciones de video y de audio para respaldar la información recogida y tener evidencias de descripciones, representaciones e interpretaciones que los/as participantes entrevistados/as habían expresado. Decidí hacer grabaciones dado las ventajas mencionadas por Simons (2011, pp. 81 - 82), en contraste con la toma de notas, entre las que se encuentran: el asegurar la precisión al transcribirla, contribuyendo a la veracidad del informe, pudiendo emplear con exactitud las palabras del/a entrevistado/a; además, evita el tener que anotar todo, pudiendo concentrarse en la naturaleza interpersonal del proceso de la entrevista, así como responder al entrevistado/a.

El procedimiento que seguí para conducir las entrevistas consistió en contactar al informante clave que necesitaba entrevistar: alumno/a, profesor/a, o coordinador; realicé el contacto con cada uno/a de ellos/as por diversos medios: teléfono local o celular, correo electrónico o visita a su oficina o a su salón de clases. Cuando logré contactar a la persona, le mencioné el estudio de caso que estaba efectuando, así como la temática sobre la cual le solicitaba concederme una entrevista individual. Una vez que cada persona clave aceptó, llegamos a un acuerdo sobre el día, la hora y el lugar de la entrevista. A cada persona le comenté que eligiera aquél lugar donde se sintiera más cómodo/a, tranquilo/a, y a gusto para conversar durante la entrevista; sin embargo, el coordinador general y el profesorado decidieron por practicidad que los entrevistara en sus oficinas, en el Centro Nicodemo; en el caso del alumnado, eligieron lugares donde les era igualmente práctico desplazarse a otro lugar terminando la entrevista, ya que habían quedado de

verse con otros/as amigos/, siendo los lugares elegidos: una plaza comercial, una biblioteca ubicada en el centro de la ciudad, mi oficina, o un salón de clases en el Centro Nicodemo.

Durante la conducción de las entrevistas, traté de lograr un acercamiento con el/la participante entrevistado/a, independientemente del rol que desempeñaba en la escuela, de tal forma que elegí sentarme al lado de la persona y mantener una posición corporal de acercamiento y escucha.

Inicié cada entrevista con un saludo y una presentación personal breve, la cual también le solicité a la persona entrevistada; después de la presentación personal, entablaba una breve plática informal sobre el clima, comida, pasatiempos, entre otros temas, para romper el hielo. Posteriormente le comunicaba a la persona entrevistada el propósito general del estudio, así como las grandes temáticas que serían abordadas durante la entrevista, recalcándole que si consideraba relevante agregar otro tema, podía hacerlo con plena libertad. También formalicé la participación con la lectura de un contrato, mismo que fue firmado por ambas partes (ver apéndice A). En el contrato firmado, se especificaba la necesidad de grabar la entrevista, y al leerlo con ellos/as obtuve la aceptación de todos/as los/as participantes. Al inicio sólo empleaba como forma de registro una grabadora de voz, sin embargo, por problemas técnicos, decidí incorporar adicionalmente a la grabación de audio, una grabación de video, lo cual aceptaron todos/as los/as entrevistados/as, con la condición de que ellos/as no salieran en la toma, sino que sólo se escuchara su voz, lo cual respeté.

Al coordinador y al profesorado entrevistado, les ofrecí agua o alguna otra bebida o alimento que desearan consumir durante la entrevista, pero al alumnado le pagué \$100.00¹⁸ a cada uno/a (5.56 euros aproximadamente), con lo cual obtuve de su parte una mayor colaboración y disposición. Mi decisión de pagarle al alumnado estuvo basada en la idea de proporcionarles una retribución por el tiempo invertido al compartir conmigo su experiencia, vivencias y pensamientos.

¹⁸ El cambio monetario fue calculado con base en la siguiente equivalencia: 1 euro= 18 pesos mexicanos. Esta equivalencia sirvió de base para el cálculo de las demás estimaciones monetarias reportadas en este trabajo.

Como se muestra en la tabla 8, realicé en total 14 entrevistas individuales (7 entrevistas a hombres y 7 entrevistas a mujeres), de las cuales cinco fueron con profesores/as, ocho con alumnos/as y una con el coordinador general vigente durante el estudio.

Tabla 8. Entrevistas individuales realizadas en cada etapa del estudio

Etapa 1			
	Hombre	Mujer	Total
Tres cursos remediales			
Profesorado	1	2	3
Etapa 2			
Clase: Desarrollo social comunitario			
Profesorado	---	1	1
Etapa 3			
Clase: Evaluación de interacción comunitaria			
Profesorado	1	---	1
Alumnado con la calificación más alta y la calificación menos alta	2	2	4
Mejores promedios			
Estudiante hombre y mujer con el promedio más alto de la primera generación	1	1	2
Coordinación general			
Coordinador general	1	---	1
Etapa 4			
Alumnado en situación de irregular	1	1	2
Total	7	7	14

Cabe aclarar, que para guiar las entrevistas individuales, utilicé diversos guiones, dependiendo de los roles desempeñados por los/as participantes. A continuación, en la tabla 9 presento la relación de guiones diseñados, aclarando a quién/es estuvo dirigido cada uno de ellos.

Tabla 9. Relación de guiones empleados en cada etapa del estudio para la realización de entrevistas individuales

Denominación del guión	Participante al cual estuvo dirigido	Apéndice donde se muestra el guión
Etapa 1		
Guión de entrevista individual para el profesorado participante de los cursos remediales.	Profesorado de cada curso remedial.	B2.1
Etapa 2		
Guión de entrevista individual para el profesorado del eje de interacción comunitaria.	Profesora de la asignatura Desarrollo social comunitario.	B2.2
Etapa 3		
Guión de entrevista individual para el profesorado del eje de interacción comunitaria.	Profesor de la asignatura Evaluación de interacción comunitaria.	B2.2
Guión de entrevista individual con estudiantes de la asignatura: Evaluación de Interacción Comunitaria.	Alumnado con la calificación más alta y la calificación menos alta en la asignatura Evaluación de interacción comunitaria.	B2.3
Guión de entrevista individual con estudiantes que obtuvieron las calificaciones más altas en la primera generación del bachillerato.	Mejor promedio hombre y mujer de la primera generación del bachillerato.	B2.4
Guión de entrevista individual con el Coordinador General del Centro Nicodemo.	Coordinador general.	B2.5
Etapa 4		
Guión de entrevista individual con estudiantes en situación de alumnos/as irregulares.	Estudiante hombre y mujer en situación de irregulares.	B2.6

Como puede observarse en las transcripciones de las entrevistas (ver Apéndice C), utilicé de forma flexible los distintos guiones que acabo de relacionar, pudiendo variar durante cada entrevista: el orden en el cual fui formulando las preguntas, o dado las respuestas de cada participante, decidí incorporar otros cuestionamientos para mejorar la comprensión de lo dicho por éste/a. En algunos

casos, también omití algunas preguntas cuando consideré que ya habían sido contestadas con base en las respuestas a cuestionamientos realizados previamente.

La realización de las entrevistas individuales me permitió encontrar realidades múltiples con respecto al Centro Nicodemo, al Bachillerato General Comunitario y al componente de interacción comunitaria de éste.

IV.3.3 Grupos focales

Realicé cuatro grupo focales: tres fueron con el alumnado correspondiente a cada curso remedial observado, y uno con el profesorado del eje de interacción comunitaria.

Los grupos focales que realicé con el alumnado de los cursos remediales, tuvieron como propósito: conocer y comprender los diversos sentidos y la variedad de significados con respecto al bachillerato y a la justicia social y educativa construidos por los/as estudiantes del Centro Nicodemo, a través de las diversas experiencias como alumnos/as de un bachillerato con interacción comunitaria. Por otra parte, el grupo focal que realicé con el profesorado de desarrollo comunitario tuvo como propósito aclarar los sentidos, significados y prácticas educativas con respecto al eje, así como la evolución en las interpretaciones de éste dado la experiencia del profesorado actual al enseñar las asignaturas del eje y supervisar tanto las actividades socio-comunitarias como los proyectos comunitarios.

Grupo focal con el alumnado

Según Krueger y Casey (2000), el grupo focal debe ser realizado con un grupo lo suficientemente pequeño para que todos/as los/as participantes tengan la oportunidad de compartir sus ideas, así como lo suficientemente grande para que puedan proveer diversidad de percepciones (de 6 ó 7 a 10 ó 12 personas), por lo tanto, consideré invitar a 12 estudiantes (6 hombres y 6 mujeres) de cada grupo, con base en los siguientes criterios:

1. Estar inscrito/a en uno de los siguientes cursos remediales durante el mes de enero de 2011: Desarrollo del lenguaje algebraico (eje matemáticas),

Desarrollo del pensamiento intelectual o Desarrollo del pensamiento científico (ambos del eje de ciencias sociales).

2. Ser estudiante del Bachillerato General Comunitario y haber cursado al menos una asignatura obligatoria del eje de interacción comunitaria.

Para conducir el grupo focal con el alumnado participante, empleé una guía de preguntas estímulo (ver Apéndice B.3.1).

Los criterios que seguí para la elaboración de las preguntas del grupo focal fueron: establecer prioridades con respecto a la información que es pertinente recolectar para responder las preguntas de investigación iniciales referidas al alumnado, las cuales son:

1. ¿Por qué la creación del Centro Nicodemo constituye o no, desde las perspectivas de su comunidad administrativa, académica y estudiantil, una alternativa educativa novedosa para mejorar la vida de jóvenes hombres y mujeres del sur de la ciudad de Mérida, Yucatán, que se encuentran en desventaja social, económica y cultural?

2. ¿Qué significados, sentidos y prácticas han sido construidos por el alumnado, profesorado y coordinador general con respecto al Bachillerato General Comunitario que ofrece el Centro Nicodemo, en torno a la justicia social y educativa?

De tal manera que el número final de las preguntas quedó en 6, entre las cuales establecí una secuencia lógica. Antes de utilizar las preguntas en la conducción de cada grupo focal, realicé una pequeña prueba piloto con estudiantes que poseían características similares a los/as participantes de la investigación, con el objeto de probarlas en condiciones reales. Posteriormente a la prueba piloto, procedí a corregir y modificar las preguntas, obteniendo la versión final de éstas, la cual utilicé para guiar la discusión en el grupo focal (ver Apéndice B3.1).

El procedimiento que llevé a cabo para realizar los grupos focales fue el siguiente:

a. Selección de participantes

Para llevar a cabo los grupos focales con los/las estudiantes de los tres cursos remediales, solicité al profesorado el poder entrevistar a 12 de sus alumnos/as, en la fecha y en un espacio de su programación de clases que consideraran como disponible. Posteriormente, invité de manera general a los/as alumnos/as, mediante un aviso oral en cada salón de clases, solicitándoles participar de forma voluntaria en un grupo focal. El profesorado me concedió un tiempo al final de su última sesión de clases para realizar el grupo focal, de tal forma que al terminar la participación del profesor o profesora dentro del tiempo restante de su clase (que consistía aproximadamente de una hora), los/as alumnos/as que quisieron colaborar, pasaron conmigo a un salón que la administración ya me había asignado para efectuar cada grupo focal, de tal manera que acepté a los primeros 12 estudiantes voluntarios que acudieron a mí, cuidando la representatividad en número de hombres y de mujeres.

b. Introducción

Para iniciar el grupo focal con los/as estudiantes de cada curso remedial, presenté la siguiente introducción:

¡Buenos días, bienvenidos y bienvenidas a nuestra sesión de entrevista focal! Gracias por invertir su tiempo en esta discusión acerca de su experiencia personal y académica en el Centro Nicodemo, como estudiantes del Bachillerato General Comunitario. Soy Norma Heredia Soberanis, profesora y estudiante.

El objetivo de este grupo focal consiste en conocer y comprender los significados y las características más relevantes, que desde sus puntos de vista, identifican al Centro Nicodemo y al Bachillerato General Comunitario, con base en sus vivencias y percepciones particulares como estudiantes del mismo.

Ustedes fueron seleccionados/as porque aceptaron colaborar en la investigación para darme su opinión y narrarme sus experiencias personales como estudiantes de este bachillerato. Estoy particularmente interesada en sus puntos de

vista; colectivamente, espero que ustedes me proporcionen información acerca de sus experiencias tanto favorables como desfavorables al estar cursando este bachillerato.

Voy a llevar a cabo la entrevista focal por medio de una serie de preguntas. No hay respuestas correctas o incorrectas, sólo diversos puntos de vista. Siéntanse con plena libertad de expresar sus opiniones aún cuando difieran de las comentadas por sus compañeros/as.

Antes de iniciar, voy a comentarles las reglas:

Por favor, hablen en un tono de voz alto. Sólo podrá hablar un participante a la vez. Eviten interrumpirse. La sesión será grabada para no perder ninguno de sus comentarios. Llevaremos a cabo la discusión en el orden en el que están sentados/as, comenzando por la derecha. En el informe final no aparecerán sus nombres ni información alguna que pueda identificarlos/as, por lo tanto, está completamente asegurada la confidencialidad de sus datos personales. Tengan en cuenta que me interesan comentarios tanto positivos como negativos, y en algunos casos los comentarios negativos son aún más útiles que los positivos.

Nuestra sesión está planeada para una hora y no tomaremos un descanso formal. Para romper el hielo, vamos a escribir nuestros nombres en las hojas que se encuentran sobre la paleta de sus sillas.

Bien, ahora comencemos con las preguntas.

Cabe aclarar que el alumnado me pidió no salir en la videograbación, así que sólo grabé sus voces.

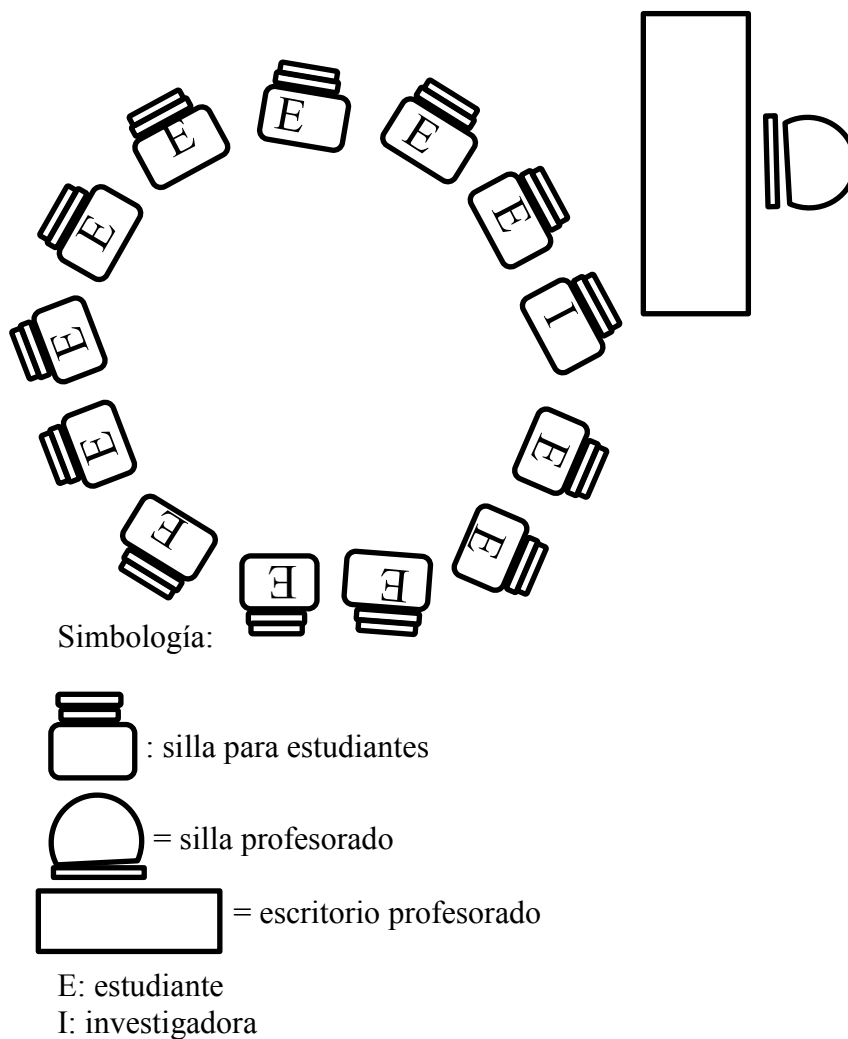
c. Desarrollo

Como moderadora del grupo focal, formulé la primera pregunta e invité a participar a los/as estudiantes para que aportaran sus respuestas; posteriormente, formulé las siguientes cinco preguntas, tratando de seguir el orden de la conversación generada por los/as estudiantes, insertando preguntas más específicas para

comprender o profundizar en las respuestas emitidas por cada participante (ver apéndice C). Durante la plática con el alumnado, cuidé en todo momento que fueran respetadas las reglas comentadas en la introducción.

La disposición que seguí en la realización del grupo focal fue en herradura, dentro de la cual yo también estaba sentada, al lado de los/as estudiantes (ver figura 7).

Figura 7. Disposición de los/as estudiantes y de la investigadora durante la realización de los grupos focales.



d. Cierre

Realicé un resumen de lo discutido en el grupo focal y se llegó a un consenso con los/as estudiantes acerca de las conclusiones finales. Les permití esclarecer su postura y añadir cualquier otra idea acerca de la temática, para lo cual les planteé la pregunta: ¿existe algún aspecto que hemos olvidado y que sería importante considerar para caracterizar este bachillerato?

Finalmente, le agradecí nuevamente a los/as estudiantes su asistencia y sus aportaciones.

Grupo focal con el profesorado del eje de interacción comunitaria

a. Selección de participantes

Debido al estudio del componente de interacción comunitaria, como parte del plan de estudios del bachillerato que imparte el Centro Nicodemo, decidí realizar un grupo focal con la planta docente asignada a dicho eje. Al grupo focal asistió casi la totalidad del profesorado; esto se debió a que un profesor no pudo asistir por compromisos laborales. En total, asistieron al grupo focal seis docentes: cuatro mujeres, entre ellas la coordinadora del área de formación integral e interacción comunitaria, y dos hombres.

b. Introducción

Para iniciar el grupo focal con los/as profesores, presenté la siguiente introducción, la cual es muy similar en contenido a la comunicada al alumnado, teniendo como principal variación el objetivo presentado:

¡Buenos días, sean bienvenidos y bienvenidas a nuestra sesión de entrevista focal! Gracias por invertir su tiempo en esta plática acerca de los sentidos y significados locales del componente de interacción comunitaria del Bachillerato General Comunitario que oferta el Centro Nicodemo.

El objetivo del grupo focal consiste en comprender los sentidos, los significados y las prácticas escolares del eje de interacción comunitaria de este bachillerato, con base en su experiencia docente.

Ustedes fueron seleccionados porque integran la planta docente del eje de interacción comunitaria. Estoy particularmente interesada en sus puntos de vista; colectivamente, espero que me proporcionen información acerca de sus experiencias como profesores y profesoras de dicho eje del bachillerato, tanto las favorables como las desfavorables.

Voy a llevar a cabo la entrevista focal por medio de una serie de preguntas (ver Apéndice B3.2). No hay respuestas correctas o incorrectas, sólo diversos puntos de vista. Siéntanse con plena libertad de expresar sus opiniones aún cuando difieran de las emitidas por sus colegas.

Antes de iniciar, voy a comentarles las reglas:

Por favor, hablen en un tono de voz alto. Sólo podrá hablar un participante a la vez. Eviten interrumpirse. La sesión será grabada para no perder ninguno de sus comentarios. Llevaremos a cabo la discusión en el orden en que están sentados, comenzando por la derecha. En el informe final no aparecerán sus nombres ni información alguna que pueda identificarlos/as, por lo tanto, está completamente asegurada la confidencialidad de sus datos personales. Tengan en cuenta que me interesan los comentarios positivos y negativos, y en algunos casos los comentarios negativos son aún más útiles que los positivos.

Nuestra sesión está planeada para una hora y no tomaremos un descanso formal. Para romper el hielo, vamos a iniciar con una breve presentación de su parte.

Cabe aclarar que le entregué el contrato de participación al profesorado que no lo había firmado con anterioridad, con el objeto de que lo leyeran, y en caso de estar de acuerdo, firmarlo.

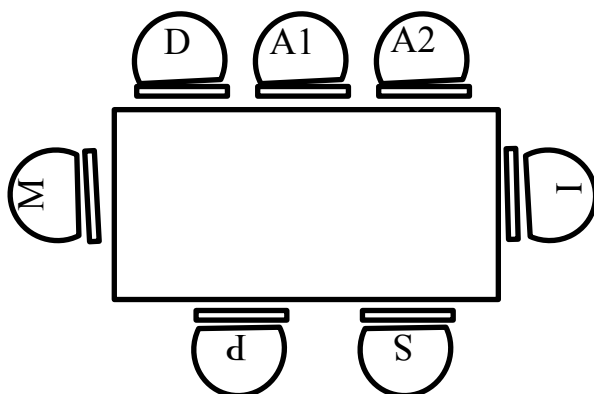
Al igual que los/as estudiantes, los/as profesores/as manifestaron no querer salir en la videograbación, así que sólo grabé sus voces.

c. Desarrollo

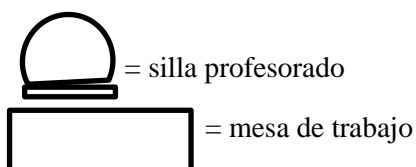
Como moderadora del grupo focal, inicié con una breve presentación por parte de cada participante; posteriormente formulé la primera pregunta e invité a participar a los/as profesores/as para que comentaran sus respuestas. A continuación formulé las nueve preguntas restantes, aunque en un orden diferente al del guión diseñado. Con el objeto de seguir las ideas que surgían durante la conversación, e igualmente para vincular las respuestas entre sí, retomé y comenté en varias preguntas aspectos mencionados en otras, de esta forma verificaba con ellos/as mi comprensión de los discursos emitidos con respecto a cada cuestión (ver apéndice B3.2). Durante el grupo focal realizado con el profesorado, cuidé en todo momento que fueran respetadas las reglas comentadas en la introducción.

La disposición física que seguí en la realización de este grupo focal, consistió en que todos/as estuviéramos sentados/as en lugares elegidos voluntariamente, alrededor de una mesa de trabajo que ya había preparado la coordinadora del área (ver figura 8).

Figura 8. Disposición del profesorado del eje de interacción comunitaria y de la investigadora durante la realización del grupo focal.



Simbología:



D: Diego

A1: Alicia

A2: Alberto

M: Magaly

P: Patricia

I: investigadora

d. Cierre

Para finalizar el grupo focal, realicé una síntesis de lo comentado por el profesorado, con el fin de contrastar mi comprensión de las temáticas y situaciones abordadas; posteriormente, les pregunté si querían agregar algo más a lo mencionado con respecto al eje de interacción comunitaria de este bachillerato. Y al igual que al alumnado, le permití al profesorado esclarecer su postura y añadir cualquier otra idea adicional a lo tratado en las preguntas estímulo.

Finalmente, agradecí a los/as profesores/as su asistencia y sus aportaciones; y dos de ellos: la maestra Solangel y el maestro Diego, agradecieron mi interés por saber y comprender qué hacen y cómo trabajan.

IV.3.4 Análisis de documentos

Según Simons (2011), realizar el análisis de documentos tiene potencial para darle mayor profundidad al caso estudiado. Pueden ser empleados diversos documentos para describir el contexto y encontrar mayor información para comprender los temas. En un sentido amplio, un documento consiste en un escrito formal (planes, reglamentos, informes, folletos, dictámenes, auditorías entre otros), y también cualquier cosa “que se haya escrito o producido relativo al contexto o al escenario” como boletines y periódicos, los cuales pueden contener contradicciones sobre cómo se ve a sí mismo un centro escolar, una organización, o cómo ha evolucionado un programa (p. 97).

Sandoval (1996) menciona que los documentos son una fuente práctica para revelar intereses y perspectivas de comprensión de la realidad, que caracterizan a los que los han escrito; además, permiten conocer e identificar nombres y roles de las personas clave en las situaciones estudiadas y a través de este análisis es viable encontrar información valiosa para la descripción de situaciones rutinarias, así como de los problemas y reacciones más usuales de las personas o de la situación objeto de análisis. Según este mismo autor, el análisis de documentos es desarrollado en cinco etapas: 1. se realiza el rastreo e inventario de los documentos existentes y disponibles; 2. Éstos son clasificados; 3. Se hace una selección de aquellos documentos considerados como los más pertinentes para responder las preguntas y lograr los objetivos de la investigación; 4. Se realiza una lectura en profundidad del contenido de los documentos seleccionados con el objeto de extraer elementos de análisis y consignarlos en memos o notas marginales que registren los patrones, tendencias, convergencias y contradicciones que se vayan descubriendo; y 5. Se realiza una lectura cruzada y comparativa de los documentos, no sobre la totalidad del contenido de cada documento, sino sobre los hallazgos previamente realizados, de modo que sea posible construir una síntesis comprensiva total, sobre el caso analizado (pp. 137 - 138).

Con respecto al análisis de documentos realizado en la presente investigación, revisé notas periodísticas en diarios locales, así como boletines informativos

institucionales acerca de la creación, inauguración y diversos acontecimientos o eventos académicos del Centro Nicodemo, los cuales constituyen un registro de su historia y evolución. Con base dichos documentos, pude darme cuenta del sentido social que se le daba a este centro en el discurso de las autoridades de la Universidad Diamante del Sureste. También recurrí a documentos formales para comprender los significados, contenidos y perspectivas educativas de los diseñadores del bachillerato, como son el plan de estudios (o currículo oficial) y los programas de estudio de las asignaturas del eje de desarrollo comunitario; adicionalmente, fueron revisados dos estudios realizados recientemente en dicho centro: uno consiste en el reporte de resultados de la primera evaluación, elaborado por una comisión de la misma Universidad Diamante del Sureste, así como una investigación, igualmente realizada por dicha universidad, acerca de la participación de género del personal académico y administrativo. Otros documentos revisados consistieron en calendarios de exámenes, avisos para el profesorado y alumnado, felicitaciones a alumnos y alumnas destacados/as, los cuales eran colocados, cada inicio o fin de semestre, en vitrinas cercanas al departamento de control escolar; igualmente leía las cartulinas u hojas de papel bond que los/as estudiantes dejaban pegadas dentro de sus salones de clase como tarea realizada durante las sesiones. Finalmente, también observaba y leía algunos trabajos de alumnos/as que eran expuestos en las vitrinas que se encontraban cerca de las oficinas administrativas por ser considerados como destacados.

IV.3.5 Diario de campo

Según Pérez Gómez (2002; 2004), el diario del investigador o investigadora es un instrumento en el cual de “forma más reposada, ordenada y sistemática, se organizan los datos y se expresan las reflexiones sobre los mismos, elaborando impresiones y proponiendo futuras líneas de observación y focos problemáticos de análisis, que se consideran más relevantes” (pp. 73, 127). También es conceptualizado por Latorre (2007) como “una técnica narrativa que reúne sentimientos y creencias capturados en el momento en que ocurren o justo después, proporcionando una ‘dimensión del estado de ánimo’ a la acción humana”. Sirve para recoger observaciones, reflexiones, interpretaciones, hipótesis y explicaciones de lo que ha ocurrido (pp. 60 -61). Su característica principal es que lleva a la reflexión.

Con base en McNiff (1996) citado por Latorre (2007) el diario debe ser escrito con regularidad y se le debe dedicar tiempo a ello, combinando la escritura con la reflexión, no siendo necesario escribir diariamente, sino que basta con hacerlo cada dos o tres días, siendo disciplinado y disponiendo de un tiempo para ello.

En el presente estudio, inicié la escritura de mi diario como investigadora, el día en el que realicé la primera visita al centro, con el objeto de platicar con el coordinador para solicitarle su autorización y poder tener acceso a la escuela y a la comunidad académica y estudiantil, siendo ese día el 20 de diciembre de 2010. A partir del inicio del semestre enero – julio 2011, escribí mi diario dos veces a la semana, del 29 de enero de 2011 a la segunda semana de junio de 2011; y posteriormente, escribía en él, los días que me correspondía ir a observar los cursos remediales, la asignatura de Desarrollo social comunitario, las actividades socio - comunitarias y la asignatura de Evaluación de interacción comunitaria. Escribí mi diario en formato electrónico, utilizando el procesador de textos Word para Windows (ver Apéndice D). Al iniciar la escritura de mi diario era más descriptiva, necesitando desarrollar una mayor capacidad de reflexión sobre lo observado, lo vivido y lo escuchado. Me fue difícil adquirir el hábito de escribir mi diario frecuentemente, pero me ayudó la toma de notas realizada durante las observaciones de las clases, las cuales leía posteriormente y me servían de base para redactar reflexiones al respecto en mi diario.

IV.4 Participantes

A lo largo de los casi cuatro años de duración del estudio, en cada etapa conté con la participación del profesorado, del alumnado y de la coordinación general. Si bien, algunos/as participaron como informantes en determinado momento o etapa, durante el tiempo que acudí a la escuela, de manera informal me proporcionaban información con sus gestos, sus miradas, su forma de interactuar con otros/as y su forma de interactuar conmigo. En la tabla 10 presento de forma esquemática los grupos y/o personas específicas que participaron en determinadas etapas de la investigación, proporcionándome información con base en los métodos y técnicas de recolección de datos empleados.

Tabla 10. Participantes clave en cada etapa del estudio.

Primera etapa		
Caso: Cursos remediales		
Profesorado	Alumnado	Curso
Flor	Estudiantes de la generación 2009-2012	Remedial de Desarrollo del lenguaje algebraico
Mario	Estudiantes de la generación 2010-2013	Remedial de Desarrollo del pensamiento intelectual
Aida	Estudiantes de la generación 2010-2013	Remedial de pensamiento científico
Segunda etapa		
Caso: Eje de interacción comunitaria		
Solangel	Estudiantes de segundo nivel de la generación 2010 – 2013	Desarrollo social comunitario
Tercera etapa		
Caso: Eje de interacción comunitaria		
Diego	Estudiantes de sexto nivel de la generación 2009-2012	Evaluación de interacción comunitaria
	Javier: calificación más alta – hombre	
	Martha: calificación más alta – mujer	
	Rita: calificación menos alta – mujer	
	Rodrigo: calificación menos alta – hombre	
Caso: Centro Nicodemo		
NA	Carmen	Mejor promedio – Mujer de la generación 2009 - 2012
NA	Marte	Mejor promedio – Hombre de la generación 2009 - 2012
Julio	NA	Coordinador del Centro Nicodemo
Cuarta etapa		
Caso: Eje de interacción comunitaria		
Solangel, Diego, Magaly, Alicia, Paulina y Alberto	NA	NA
Caso: Centro Nicodemo		
NA	Mara	Alumna en situación de irregular, generación 2012 - 2015
NA	Ricardo	Alumno en situación de irregular, generación 2012 – 2015

A continuación se presenta una breve biografía de cada participante entrevistado/a.

IV.4.1 Profesorado¹⁹

Flor

La profesora Flor es Licenciada en Matemáticas, egresada de la Universidad Diamante del Sureste. Cuando fue entrevistada en el 2011, contaba con 11 años de experiencia docente. Desde que egresó de la licenciatura, se ha desempeñado como docente de asignaturas del área de matemáticas. Laboró como profesora en la Escuela Preparatoria Número Dos de la misma universidad, y fue comisionada a partir del año 2010, para trabajar en el Centro Nicodemo, con el objeto de que apoye la docencia del área de matemáticas, impartiendo clases, desarrollando secuencias didácticas y diseñando actividades para trabajar con los/as estudiantes.

Su forma de ver la enseñanza, consiste en poder contribuir a que los estudiantes vean y aprendan la utilidad de las matemáticas, y que se den cuenta de que ésta realmente es importante a lo largo de la vida. Piensa que quizá no logre que todos/as sus alumnos/as se apasionen por las matemáticas, pero sí quiere contribuir a que no la vean como el monstruo que a veces creen que es. Me manifestó querer contribuir al aprendizaje de las matemáticas, para que el alumnado pueda adquirir un pensamiento más crítico, más reflexivo, de tal manera que aprendan a criticar siendo objetivos, y sobre todo, en lo que se refiere al área de las matemáticas, que no la vean como lo imposible, lo súper difícil o lo mega difícil. La maestra Flor también me expresó que las matemáticas no son totalmente fáciles, pero piensa que tampoco deben ser vistas como muy difíciles, ya que una barrera que se crea en la mente de los/as alumnos/as, es creer que no pueden, cuando no es así, es cuestión de estar haciéndolo, de intentarlo y de practicar.

¹⁹ La información presentada acerca de cada participante fue extraída de las entrevistas individuales que realicé con cada uno/a de ellos/as, así como con base en las pláticas informales que se dieron en diferentes etapas de la investigación.

Mario

El profesor Mario es Licenciado en Derecho, egresado de la Universidad Diamante del Sureste. Fue contratado a través del Departamento de recursos humanos de la misma Universidad. Inicia su actividad laboral en el Centro Nicodemo por inquietud personal, como Prefecto²⁰, y anteriormente había impartido clases en otras escuelas de nivel bachillerato. Este profesor piensa que ser docente es una herencia paterna, ya que su padre fue académico de la universidad, por lo que sintió cierta afinidad por el trabajo académico, siendo el reflejo de su padre.

Considera que su misión como profesor del Centro Nicodemo consiste en brindarle una oportunidad a los jóvenes, quienes tal vez quisieran terminar su bachillerato, y al trabajar en éste, piensa que él también contribuiría a reforzar la parte sur de la ciudad.

Aida

Cuando entrevisté en el año 2011 a la maestra Aida, ella me comentó que tenía un año con un mes impartiendo clases en el Centro Nicodemo. Es Licenciada en Educación, egresada de la Universidad Diamante del Sureste. Ingresó al Centro Nicodemo al haber aprobado las evaluaciones que establecía la Convocatoria emitida por dicha Universidad para concursar por un contrato como docente.

Ella piensa que su misión como profesora consiste en ayudar a los alumnos a superarse, lo cual considera que es difícil, ya que en esa etapa, el alumno ve como a un buen maestro al que es barco y permisible. No obstante, siempre les dice que es docente porque desea que sean mejores y que tengan un buen futuro, y considera que si en ese camino, por pedirles que cumplan, sus alumnos/as la van a odiar, pues que la odien pero al menos van a desarrollar las competencias del programa.

²⁰ El prefecto o prefecta es parte del personal administrativo que vigila el cumplimiento de normas y reglamentos por parte del alumnado durante su estancia en el centro. También apoya cuestiones de logística y se encarga de comunicar oralmente diversos avisos al alumnado y al profesorado dentro del horario escolar.

Solangel:

La profesora Solangel es Licenciada en Educación, con estudios completos de la Maestría en Innovación Educativa. Entra a laborar al Centro Nicodemo al ser seleccionada con base en la convocatoria emitida por la Universidad para concursar por un contrato como personal docente. Es contratada como técnico académico²¹, y en un inicio la comisionan para trabajar en dos áreas: Servicios estudiantiles (conformada por orientación y tutorías) y Formación integral e Interacción comunitaria, pero conforme crecía la matrícula y las necesidades, se decide que se quede en esta última área. Solangel tiene cuatro años de antigüedad como docente en el Centro Nicodemo y algunos otros años más de experiencia fuera de este centro. Desde hace 3 años es responsable del área de Formación Integral e Interacción comunitaria y ha impartido la mayoría de las asignaturas del eje de interacción comunitaria.

Considera que su misión como profesora es contribuir de manera positiva a la formación de los/as estudiantes. Piensa que los profesores y profesoras son modelos a seguir o a rechazar, positivos o negativos, por lo que cree que una de las funciones principales como docentes es la preparación, el aprendizaje continuo, ya que nunca se deja de aprender, sobre todo en el área de interacción comunitaria, siempre hay cosas nuevas que conocer. Cree que si ella quiere alumnos/as con iniciativa, decididos, dispuestos al aprendizaje, pues ella también tiene que modelar esa misma actitud.

Diego:

El profesor Diego es Licenciado en Psicología, egresado de la Universidad Diamante del Sureste, y Maestro en Educación; tiene 20 años de experiencia laboral trabajando en diferentes instituciones (desde educación especial hasta educación superior, pasando por bachilleratos y secundarias técnicas); se ha desempeñado como orientador, como docente y como consultor educativo en el diseño de planes y

²¹ De acuerdo con el Reglamento del Personal Académico de la UADY (1985), “son técnicos académicos quienes realizan funciones técnicas y/o profesionales en apoyo y colaboración de las actividades prácticas y técnicas de los programas académicos: docencia, investigación, y/o extensión, siempre y cuando esta última esté vinculada con las anteriores...” (p. 4).

programas de estudio, elaborando licenciaturas, posgrados, cursos, talleres y diplomados.

El profesor Diego empieza a trabajar en el Centro Nicodemo como técnico académico, después de haber sido seleccionado con base en lo establecido en la Convocatoria emitida por la Universidad Diamante del Sureste, para concursar por un contrato de docente. Inicialmente realiza la función de tutor, en el área de Atención al estudiante; posteriormente, tiene que alternar entre las funciones de tutor, docente y orientador, para después ser ubicado adicionalmente en el eje de interacción comunitaria, para quedarse a trabajar, por decisión propia, en este último eje. Los primeros trabajos que realizó en dicho eje, fueron revisar los programas, reestructurarlos desde su experiencia y hacerlos concretos.

Este profesor manifiesta que desea contribuir a la UDS como ésta contribuyó a su formación, desde el bachillerato hasta la licenciatura, y ahora, con los cursos que está tomando de posgrado, piensa que tiene que retribuirle de alguna manera a dicha universidad, la cual considera como su casa, así como compensar deficiencias en los/as alumnos/as y aumentar sus capacidades, y eso es lo que él supone que ha hecho desde el primer día: identificar, ayudar y elevar el nivel. Piensa que es exigente con los/as estudiantes, y también que es importante ayudarles a redactar bien, pero no en cualquier estilo de redacción, sino enseñarles el estilo de publicación de la *American Psychological Association* (APA).

Alberto:

El profesor Alberto es Ingeniero Agrónomo, con especialidad en horticultura tropical. Tiene dos años y medio de experiencia docente en el Centro Nicodemo, y está contratado bajo la categoría de Becario; entre sus funciones principales se encuentra: apoyar el desarrollo de los proyectos comunitarios en el tema agroecológico, específicamente, los procesos relacionados con las actividades socio-comunitarias en las cuales se trabaja la horticultura.

Alicia:

La profesora Alicia es Licenciada en Psicología, y tiene tres años de experiencia como docente en el Centro Nicodemo, impartiendo asignaturas tanto del

eje de formación integral como de interacción comunitaria. La profesora Alicia también se encarga de supervisar las actividades socio-comunitarias realizadas por el alumnado.

Magaly:

Magaly es Licenciada en Psicología, y cuenta con una Maestría en Psicología Clínica infantil, lleva tres años como maestra en el Centro Nicodemo, mismos años que conforman la totalidad de su experiencia docente; la maestra Magaly ha impartido todas las seis asignaturas que integran el eje de interacción comunitaria, y también supervisa las actividades socio-comunitarias del alumnado.

Paulina:

La profesora Paulina es Licenciada en Ciencias de la Familia; cuenta con un Diplomado en Docencia y Desarrollo Humano. Tiene dos años de experiencia docente en el Centro Nicodemo y cuatro años como profesora en trabajo social comunitario. Ha impartido las asignaturas de Implementación y Evaluación de interacción comunitaria, correspondientes al eje de interacción comunitaria.

IV.4.2 Alumnado

Javier

Previamente a ingresar al Centro Nicodemo, Javier estudió en tres escuelas preparatorias: una particular, una de bachillerato tecnológico y luego en otra estatal, pero le dieron de baja por inasistencias y por reprobación de asignaturas; una amiga le comentó del Centro Nicodemo y decidió, por compromiso con sus padres, entrar a estudiar el Bachillerato General Comunitario. Tenía 18 años de edad cuando ingresó al bachillerato, y lo concluyó a los 21.

Javier perteneció a la primera generación del Bachillerato General Comunitario (2009 – 2012) y con 100 puntos obtuvo la calificación más alta en la asignatura denominada: Evaluación de interacción comunitaria. Vive en la colonia Benito Juárez Oriente. Él es el menor de cuatro hermanos y vive con sus padres; su padre trabaja de manera independiente como mecánico y su mamá es ama de casa;

ambos padres cuentan con el tercer grado de primaria como estudios máximos. El ingreso mensual de su familia para la manutención y demás gastos, se encuentra aproximadamente entre los \$2,500.00 y \$3,500.00 (de 138.89€ a 194.44€). Durante sus estudios en el Centro Nicodemo no laboraba, y disponía de \$200.00 pesos semanales (11.11€) para cubrir sus gastos escolares.

Martha

Al igual que Javier, Martha fue estudiante de la primera generación del Bachillerato General Comunitario, y con 84 puntos fue el tercer promedio más alto de la primera generación. Martha entró a estudiar al Centro Nicodemo a los 15 años de edad, y concluyó sus estudios a los 18 años, dentro del tiempo promedio estimado de 3 años. Ella vive en la colonia Melitón Salazar de la ciudad de Mérida, Yucatán. Es la número cuatro en orden de nacimiento entre un hermano y dos hermanas. Su madre tiene como máximo grado de estudios la secundaria y es ama de casa; su padre es técnico en refrigeración y trabaja como comerciante. El ingreso mensual de su familia para los gastos y manutención es de \$10,000.00 (555.55€) y disponía de 500 pesos a la semana (27.77 €) para sus gastos en el bachillerato, y mientras estudiaba en éste, no trabajó. Martha fue la estudiante que obtuvo la calificación más alta (100 puntos) en la asignatura: Evaluación de interacción comunitaria.

Rita

Rita también fue estudiante de la primera generación del Bachillerato General Comunitario; ella entró a estudiar al Centro Nicodemo a los 16 años de edad, y concluyó sus estudios a los 19, igualmente en el tiempo promedio de tres años. Rita vive en la Colonia San José Tecoh, ubicada al sur de la ciudad de Mérida, Yucatán, y realizó todos sus estudios básicos en esa ciudad. Ella es la hija mayor de su familia, la cual está integrada por sus padres y una hermanita. Su mamá tiene como grado máximo de estudios la primaria y se desempeña como ama de casa y modista; su padre tiene como máximo grado de estudios la secundaria, y trabaja como mecánico. Los ingresos familiares mensuales para la subsistencia de todos los integrantes de su familia es de \$5,000 pesos (277.77€), y ella disponía semanalmente de \$120 pesos (6.66€) para sus gastos en el Centro Nicodemo. Durante sus estudios en este centro, Rita no trabajó, y al obtener 91 puntos, fue la estudiante con la calificación menos alta en la asignatura: Evaluación de interacción comunitaria.

Rodrigo

Rodrigo también perteneció a la primera generación del Bachillerato General Comunitario; él vive sólo con su mamá, de quien depende económicamente, ya que su papá se deslindó de toda responsabilidad con respecto a él y a su madre. Rodrigo iba a presentar examen en la Escuela Preparatoria número uno de la Universidad, pero no quería arriesgarse a que su certificado de estudios completos no saliera a tiempo, debido a que adeudó asignaturas en la secundaria, por lo que se inscribió en una escuela preparatoria particular. Como el Centro Nicodemo empezó a funcionar en una fecha posterior al inicio del año escolar, participó en el proceso de selección de éste y al aprobar el examen, ingresó a dicho bachillerato. Mientras estudiaba, Rodrigo trabajaba eventualmente ayudando a un tío en su tienda. Con 92 puntos, Rodrigo fue el estudiante que obtuvo la calificación menos alta en la asignatura: Evaluación de interacción comunitaria.

Carmen

Carmen igualmente fue estudiante de la primera generación del Bachillerato General Comunitario. Con 86 puntos obtuvo el promedio más alto de las mujeres de su generación. Carmen ingresó a los 14 años de edad al Centro Nicodemo y concluyó el bachillerato a los 17 años. Ella vive en la colonia Nueva San José Tecoh. Su padre terminó la secundaria y es empleado laboratorista en construcción; su madre tiene estudios incompletos de primaria y es ama de casa. Carmen es la hermana mayor de dos hijos. El ingreso mensual para los gastos de su familia es de \$6000.00 (333.33€). Cuando Carmen egresó de la escuela secundaria, presentó examen para ingresar a la Escuela Preparatoria número uno de la Universidad Diamante del Sureste, pero no logró entrar, así que estuvo estudiando dos meses en una escuela preparatoria particular, en horario vespertino, la cual estaba ubicada muy lejos de su casa, hasta que por una amiga se entera de la creación del Centro Nicodemo de la UDS, y con el apoyo de sus padres, decide participar en el proceso de selección para ingresar al Bachillerato General Comunitario. Durante sus estudios no tenía empleo y disponía de \$100.00 pesos semanales (5.55€) para sus gastos de la escuela.

Marte

Estudiante de la primera generación del Bachillerato General Comunitario. Vive en la colonia Emiliano Zapata Sur III, ubicada al sur de la ciudad de Mérida, Yucatán. Con 86 puntos fue el promedio más alto entre los hombres de la primera generación del bachillerato. Marte ingresó en el año 2009 al Centro Nicodemo, cuando tenía 15 años de edad, y lo concluyó en el tiempo promedio de 3 años, teniendo 18 años cumplidos. En su familia son 15 hermanos y hermanas, y él es de los más jóvenes, ocupando el lugar número 13 en orden de nacimiento. Su madre y padre tienen como máximo grado de estudios la primaria inconclusa. Su padre es comerciante, tiene un pequeño puesto de tacos y tortas y su madre es ama de casa. El ingreso mensual total del cual disponen para los gastos en su familia es aproximadamente de \$2,000.00 a \$2,200.00 pesos mensuales (de 111.11€ a 122.22€). Marte se encontraba estudiando en un colegio de bachilleres en Santa Rosa, colonia ubicada al sur de la ciudad; unos vecinos le comentaron que se estaba abriendo el Centro Nicodemo de la Universidad, él se emocionó, así que participó en el examen de selección e ingresó. Marte nunca trabajó durante sus estudios del bachillerato y disponía de \$120.00 pesos a la semana (6.66€) para sus gastos en la escuela.

Mara

Estudiante catalogada como irregular, ya que debe ocho asignaturas: cuatro de primer nivel o semestre, y otras cuatro del segundo nivel. Mara pertenece a la cuarta generación del Bachillerato General Comunitario (2012 - 2015); ella nació en Mérida, Yucatán, y vive en la colonia San José Tecoh, en el sur de la ciudad. Dado su condición académica actual, sólo acude a asesorías para poder presentar las asignaturas que adeuda de los dos primeros niveles o semestres del bachillerato. Su padre tiene como grado máximo de estudios la secundaria, y se desempeña como mecánico; su madre es ama de casa y tiene la primaria como nivel máximo de estudios. Ella es la menor de dos hijas, y su familia dispone de \$5,000.00 pesos mensuales (277.77€) para la manutención y demás gastos de todos/as los/as integrantes; Mara disponía de 180 pesos (10€) para sus gastos como estudiante del Centro Nicodemo, y decidió estudiar en esta escuela, debido a que su hermana fue integrante de la primera generación de dicho centro. Durante sus estudios de bachillerato, Mara no tuvo empleo.

Ricardo

Ricardo, al igual que Mara, pertenece a la cuarta generación del Bachillerato General Comunitario, y decidió entrar a estudiar al Centro Nicodemo, por recomendación de sus familiares, ya que su prima estudió ahí. Él fue catalogado como estudiante irregular, al adeudar 10 asignaturas de primer nivel y cuatro de segundo nivel del bachillerato. Ricardo nació en la ciudad de Mérida, Yucatán, y vive en la colonia San José Tecoh, en el sur de la ciudad. Él sólo cuenta con su mamá, ya que su papá falleció hace años; él no trabaja, pues su mamá lo apoya económicamente en todo lo que necesite para sus estudios. Debido a su condición académica actual, Ricardo sólo acude a asesorías para poder presentar las asignaturas que adeuda de los dos primeros niveles del bachillerato.

IV.4.3 Coordinación general

Durante la realización de las dos primeras etapas del estudio de caso, el maestro Julio fungía como coordinador general del Centro Nicodemo. Su período como coordinador fue del 20 de septiembre de 2010 al 31 de diciembre de 2012, lapso de tiempo durante el cual acudí a observar los cursos remediales y las asignaturas del eje de interacción comunitaria, y en el cual entrevisté a la mayoría de los/as participantes. Julio es Maestro en Innovación Educativa, egresado de la Facultad de Educación de la Universidad Diamante del Sureste. Anteriormente a su nombramiento como coordinador general, él se desempeñaba como profesor en la Escuela Preparatoria número uno de dicha universidad, y metió su candidatura para concursar como director de esa escuela, pero el rector designó a otra persona para ocupar ese cargo. El maestro Julio manifestó que al ser llamado por el rector de la UDS para hacerse cargo de la coordinación administrativa del centro, respondió que sí al momento, tomándolo como un reto, porque prácticamente le gustan los retos y había que enfrentarlo. Para él, ser coordinador fue una experiencia muy importante para su crecimiento profesional, personal, humano y demás ámbitos de su vida. El poder involucrar a los padres de familia en la educación de sus hijos e hijas, fue desde su punto de vista, un reto, logrando que éstos asistan a las juntas, reuniones, festivales o talleres organizados por el centro. Como parte de sus funciones, expresó que le correspondía gestionar recursos materiales y humanos, infraestructura y todo lo necesario para operar dicho centro.

IV.5 Análisis e interpretación de datos

Con base en Denzin y Lincoln (2011, p. 54), como *bricoleur* teórica tuve que realizar la revisión y la lectura comprensiva de aquellos paradigmas, enfoques y teorías que me permitieran interpretar los discursos relacionados con la justicia o injusticia tanto social como educativa y curricular, expresados por la comunidad académica y estudiantil del Centro Nicodemo. Entre las teorías consultadas para realizar la interpretación de los discursos están el marxismo de Carlos Marx, el posestructuralismo y la pedagogía crítica de Paulo Freire y de Peter McLaren. Si bien, cada una de las teorías citadas analiza el impacto de las estructuras sociales en la ideología y en la vida de los seres humanos, en diversos ámbitos y contextos (entre ellos el educativo), cada una de sus teorías y obras tiene visiones y sistemas filosóficos con sus propias epistemologías y ontologías que enfatizan determinados aspectos como la clase social, el género, la raza, las minorías, entre otros, que posibilitan una mirada más completa de las realidades contadas por los/as participantes en el estudio de caso.

Según Denzin y Lincoln (2011) el investigador cualitativo puede ser un *bricoleur* interpretativo, crítico, político, narrativo o con orientación de género (p. 54). En este caso, dado la naturaleza política, social y personal de la temática investigada, decidí mirar el caso estudiado desde diversas perspectivas, teniendo miradas de los *bricoleur*: interpretativo, crítico y político. Con base en dichos autores, la investigación cualitativa es concebida por el investigador interpretativo como un “proceso interactivo, conformado por la propia historia personal, por el sexo, la raza, la clase social e historias de las personas en el contexto de la investigación” (p. 54); por otra parte, el *bricoleur* crítico “hace hincapié en la naturaleza dialéctica y hermenéutica de la investigación interdisciplinaria...” y el *bricoleur* político “sabe que la ciencia es poder, dado que los descubrimientos científicos tienen implicaciones políticas y no existe una ciencia libre de valores” (p. 54).

Como investigadora cualitativa en formación, reconozco que las características que se poseen de manera personal, influyen en las percepciones y

reconstrucciones que uno realice acerca de lo observado, escuchado y vivido en el campo; y lo construido por los/as diversos/as participantes, contiene la subjetividad propia como interpretación personal de las experiencias vividas, lo cual debe ser analizado con una mirada crítica, para evitar interpretaciones de los/as otros/as desde miradas hegemónicas injustas, por lo que el reconocimiento de la necesidad de una mirada política sofisticada, es indispensable para contribuir a develar ideologías que son el reflejo de las estructuras sociales de múltiples grupos con los que los/as participantes del caso estudiado se identifican o son identificados/as. En resumen, como mencionan Denzin y Lincoln (2011): la esencia de la investigación cualitativa es bifaz, dado que implica un compromiso hacia determinada versión del enfoque naturalista-interpretativo del objeto estudiado, así como una crítica a la política y métodos del pospositivismo (p. 62).

Además del aspecto teórico, el enfoque pragmático también fue indispensable para mí en el desarrollo del estudio de caso, pues se aprende a ser investigadora cualitativa, investigando.

Realicé el análisis de los discursos recogidos en los grupos focales, las entrevistas individuales y los diálogos anotados durante las observaciones, con base en Conde (2010), quien aporta una propuesta metodológica bajo una mirada cualitativa, y “emplea como unidad de análisis “el corpus de ‘textos’ de la investigación en su conjunto, que debe ser analizado y aprehendido en su totalidad, más allá de cualquier tipo de segmentación textual inicial” (p. 29), por lo que la unidad de análisis pertinente no es el discurso, sino un espacio de intercambios entre varios discursos que se materializan en el corpus del texto de la investigación, es decir, un sistema de discursos. Esta propuesta también enfatiza la importancia del contexto sobre el texto.

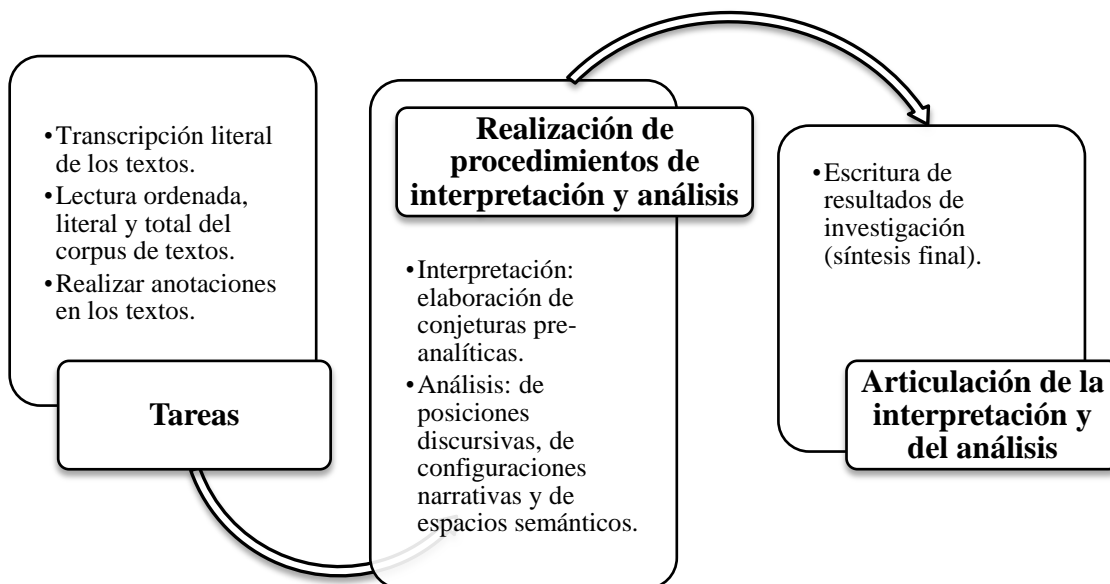
Los textos producidos en investigaciones cualitativas responden a ciertas convenciones sociales y suponen la transcripción de un diálogo más o menos acalorado, mantenido por un conjunto de personas en un contexto social y en una situación artificial (como el de la investigación); de conversaciones orales que conservan y evidencian las características de cualquier situación de diálogo, y que presentan un grado de apertura en el desarrollo de sus diversas formas expresivas

como: aparentes errores discursivos, lapsus, repeticiones, entre otros (Criado, 1997, como se citó en Conde, 2010, p. 31).

Alonso (1996), (como se citó en Conde, 2010) define texto como la transcripción literal del texto oral en una reunión de grupo que puede ser el producto del entrecruzamiento de varias líneas argumentales diferentes, de varios tipos de discursos que pueden estar presentes, representados y escenificados en un grupo determinado. Además, Conde (2010) denomina 'Corpus de textos': "al conjunto de transcripciones resultado de la investigación" (p. 34) y como discurso entiende una producción social, la construcción teórica realizada por los investigadores e investigadoras de los discursos puros expresados en los grupos (p. 36). Incluso cuando se trata de una entrevista, el análisis de lo expresado por la persona se hace no desde su singularidad, sino en su dimensión representativa de una determinada posición social como la edad, el género, grupo social e identificación ideológica (pp. 41, 43).

En resumen, el procedimiento que seguí para analizar e interpretar sociológicamente el sistema de discursos consistió en la lectura del corpus de textos, realizando anotaciones en cada texto a partir de la lectura de los mismos, así como la realización de procedimientos para interpretar y analizar el sistema de discursos, para la posterior redacción del informe de resultados (ver figura 9).

Figura 9. Proceso general seguido para realizar el análisis sociológico del sistema de discursos, elaborado con base en la metodología de Conde (2010).



A continuación describo brevemente los principales procedimientos de Conde (2010), los cuales empleé para interpretar y analizar los discursos:

A. Elaboración de conjeturas pre-analíticas: primero fueron realizadas las primeras hipótesis (o intuiciones previas) para expresar y formalizar una aprehensión más general del texto. La conjetura hace referencia a la elaboración de juicios a partir de la conexión de una serie de indicios más o menos inconexos, que suponen la adivinación del sentido, inferido a partir de la relación de dichos indicios. Implica articular las transcripciones, las notas del trabajo de campo y los objetivos de investigación. Consiste en ensamblar, en configurar de forma unitaria un conjunto de piezas (textos) para prefigurar un sentido general del texto, de tal manera que tenga coherencia para después elaborar la conjetura de forma más conceptual (pp. 123 - 135).

Posteriormente del establecimiento de conjeturas, validé éstas mediante su relectura, para cotejarlas y contrastarlas, a través de la “polarización” entendida por Conde (2010) como la lectura de la totalidad del texto para observar, con base en la

intuición, la consistencia, cuidando que las conjeturas elaboradas cumplan los siguientes requisitos citados por este autor (pp. 135 - 138):

1. La conjetura debe tener la capacidad de integrar, de explicar el conjunto más amplio de las opiniones, posiciones y debates en los grupos (en este caso de los grupos focales y entrevistas individuales) con respecto a los objetivos de investigación.

2. Dado que hay diversidad de formas de interpretaciones de un texto, la conjetura aceptada debe ser “más probable que otras posibles conjeturas/interpretaciones” (p. 136).

3. Debe ser la que explique los hechos de forma más sencilla, debe ser la más simple y natural, la más sencilla de probar, pero que contribuye “a la comprensión del más amplio grupo posible de hechos” (p. 136).

4. La conjetura aceptada debe ser aquella que resulte más útil para dar respuesta a los objetivos de la investigación.

B. Análisis de posiciones discursivas de los grupos: Conde (2010) menciona que equivale a responder las preguntas: ¿quién habla? ¿desde qué posición se produce el discurso (se habla)? (p. 167). Consiste en estar atenta a las formas expresivas de los interlocutores, a sus giros expresivos singulares e idiosincráticos, en cómo se autodenominan (primera persona del singular, tercera persona), en cómo se auto identifican, adscribiéndose a una clase social, etnia, rol, entre otros. También implica analizar cómo denominan los temas tratados, cómo los expresan, sus opiniones y qué puntos de vista adoptan, posiciones dominantes, diferencias grupales en cuanto a la manifestación de distintas posiciones (Conde, 2010, pp. 143 - 159).

D. Análisis de configuraciones narrativas básicas que organizan los textos: Según Conde (2010) suele realizarse de forma simultánea al análisis de posiciones discursivas y responde a las preguntas: ¿qué está en juego de lo que se habla? ¿qué se quiere decir con lo que se dice? (p. 167), y consiste en generar una aproximación literal y global del corpus de textos en función de los objetivos de investigación, de

tal forma que sea producida una primera hipótesis sobre las dimensiones, ejes o vectores multidimensionales que organizan los textos que cumplan con: 1. Capacidad de ordenar los textos desde el análisis interno de los mismos, de su grado de coherencia, de su consistencia interna con respecto a la dimensión elegida; 2. Capacidad de conectar el sentido general del texto con el contexto concreto de producción del mismo (expresado en las posiciones discursivas) y con los objetivos de investigación. “Consiste en describir ‘lo latente’, expreso en el nivel manifiesto de los textos” equivale a realizar el estudio de la función, de la dimensión ‘metalingüística’ de dichos textos como función que expresa el código, y al mismo tiempo sostiene al texto, a modo de columna vertebral de éste (Conde, 2010, pp. 167 - 168).

D. Análisis de los espacios semánticos de los discursos: se realiza la estructuración sistemática de los discursos, y equivale a responder: ¿De qué se habla? ¿Cómo se organiza el habla? (Conde, 2010, p. 167). “Se trata de indagar en la función referencial del habla grupal y en cómo la misma se expresa en un conjunto concreto de material verbal significativa y con qué campo de significaciones se vincula... es un análisis más internalista, explicativo y menos interpretativo con el que se trata de observar los campos de asociaciones, similitudes, distancias y diferencias que se establecen entre unos y otros términos, entre unos y otros elementos expresivos de las conversaciones...” (Conde, 2010, p. 206). Son las unidades básicas de los discursos que los/as investigadores/as construyen a partir de los textos grupales.

Después de haber realizado los procedimientos citados, procedí a la integración del resultado de las actividades de interpretación y análisis, mediante la redacción del informe final.

Triangulación

Los datos cualitativos, se encuentran expuestos a problemas de consistencia, por lo que es necesario compensar la debilidad de un solo dato con una convergencia o complementariedad de diferentes procedimientos, siendo ventajoso revelar distintos aspectos de una realidad empírica, por lo que la triangulación, como técnica

y proceso, persigue aumentar la validez y fiabilidad de los estudios cualitativos (Pérez, 2007, p. 81).

Según Flick (2002) el foco de la investigación cualitativa es multimetodológico, por lo que la triangulación, como alternativa de validación, requiere de una combinación de prácticas metodológicas múltiples, diversas perspectivas y materiales empíricos para potenciar el rigor, complejidad, amplitud, riqueza y profundidad de una investigación determinada (pp. 226 - 229). Vista “como una forma cristalina,... o como una *performance* creativa sobre un tema central, la triangulación puede tomarse como... una alternativa de validez... (que) implica la proyección simultánea de realidades múltiples y refractarias (p. 54).

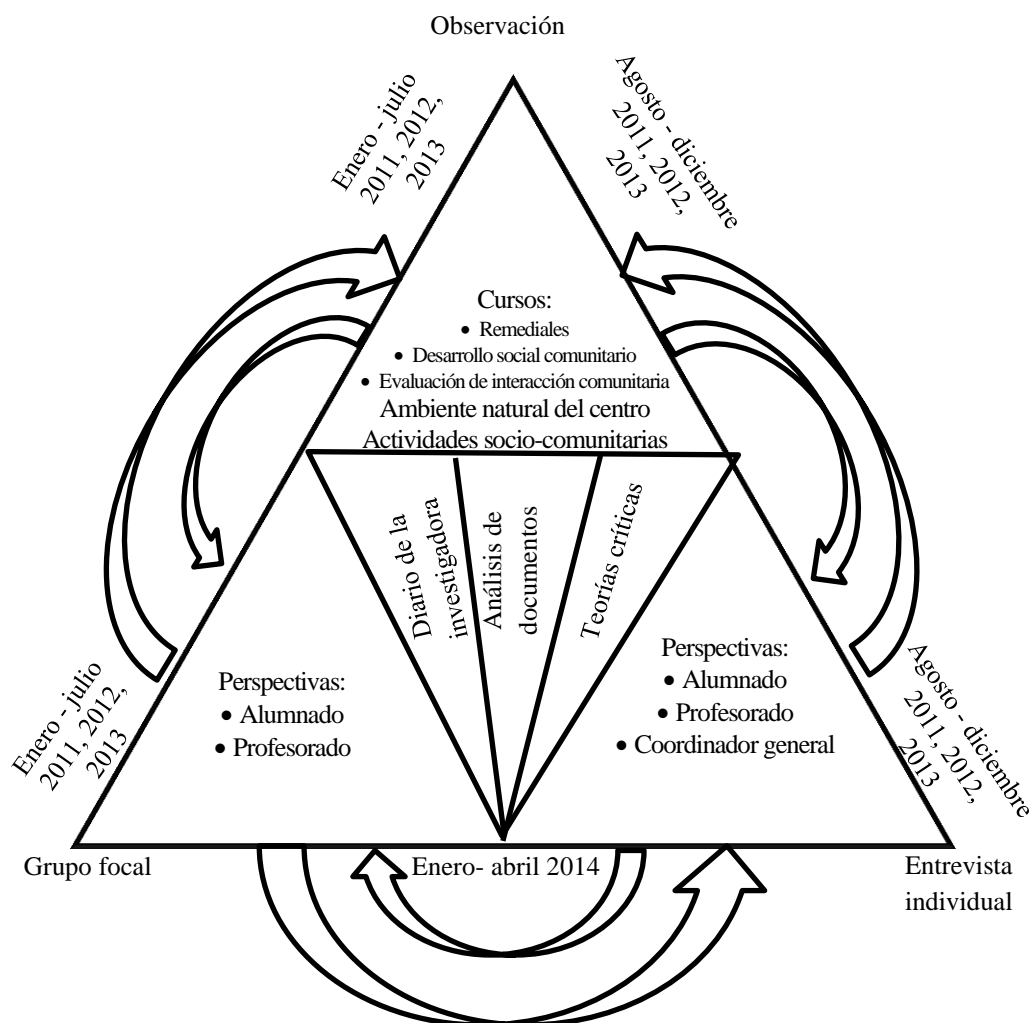
Denzin (1979, p. 140) menciona la existencia de diversas modalidades de triangulación: 1. de tiempo: considera el factor de cambio y el de proceso mediante el uso de diseños de cortes a través de secciones, o estudios longitudinales; 2. de espacio: empleo de técnicas transculturales; 3. teórica: uso de teorías alternativas o competitivas en contraste con el empleo de sólo un punto de vista; 4. metodológica: uso de diferentes métodos sobre el mismo objeto de estudio; y 5. de investigadores: existencia de varios investigadores para realizar un mismo estudio.

En este estudio realicé la triangulación metodológica por medio del uso combinado de diversos métodos y técnicas de recolección de datos: la observación, la entrevista individual, los grupos focales, el diario de la investigadora y el análisis de documentos, de tal forma que pude obtener información sobre el caso: el Centro Nicodemo, confrontando distintas miradas, ángulos o posiciones del alumnado, del profesorado, del coordinador general y de las mías como investigadora (triangulación de informantes). Contrasté mis notas de observación de los cursos remediales, de las asignaturas y mis reflexiones personales escritas en mi diario de campo, con los discursos, opiniones y producciones mencionadas tanto por el profesorado como por el alumnado en los grupos focales y en las entrevistas individuales, así como con los comentarios y discursos del coordinador general, recogidos durante la entrevista individual y en las pláticas informales que tuve con él.

También realicé una triangulación temporal, debido a que estuve en el campo en cuatro distintas etapas: enero - julio / agosto – diciembre 2011, enero – julio / agosto – diciembre 2012, enero – julio / agosto – diciembre 2013 y enero – abril de 2014, pudiendo observar una evolución en las prácticas pedagógicas, en las administrativas y en el alumnado. Igualmente realicé esta técnica de validación al contrastar mis interpretaciones con aquellas realizadas por teóricos críticos que han realizado investigaciones cualitativas que abordan las temáticas que emergieron en mi estudio de caso.

Para integrar la información recolectada durante las distintas etapas que estuve en el campo, empleé durante la transcripción y el análisis de los datos, el razonamiento inductivo, deductivo y analógico, así como procesos mentales de comparación, síntesis y evaluación, con el objeto de identificar perspectivas similares, diferentes o complementarias, así como contradicciones y discrepancias que me ayudaron en la interpretación del caso y de los subcasos, de tal manera que lograra generar conocimientos para la reconstrucción válida y legítima de éstos. A continuación, en la figura 10 puede ser observada de manera gráfica la triangulación realizada.

Figura 10. Triangulación llevada a cabo con toda la información recabada para la comprensión del caso.



La validez de los hallazgos reportados en este estudio de casos también fue cuidada mediante la llamada validez respondiente o negociación (Pérez, 2007, p. 84), ya que realicé un informe de resultados (ver apéndice E) para contrastar mi punto de vista, mi reconstrucción de las realidades, con los informantes clave: alumnado, profesorado y coordinador general, y otras personas implicadas como otros académicos a cargo de proyectos de investigación en la unidad académica.

El informe, elaborado a manera de historieta, le fue proporcionado a los/as participantes del estudio, quienes al leerlo consideraron que recoge de manera cercada a la realidad, las diversas experiencias vividas en el centro.

V. Resultados

¡Oh hombre! ¡Presta atención !

¿Qué dice la profunda medianoche?

“Yo dormía, dormía, -

De un profundo soñar me he despertado:

El mundo es profundo

Y más profundo de lo que el día ha pensado.

Profundo es su dolor-,

El placer – es más profundo aún que el sufrimiento:

El dolor dice: ¡Pasa!

Mas todo placer quiere eternidad -,

¡Quiere profunda, profunda eternidad!”

(Nietzsche, 1972, p. 24)

Parte 1.

Los contextos del caso

V.1 Los contextos del caso

V.1.1 El Sistema Educativo Mexicano

En el artículo 37 de la sección 1, denominada “De los tipos y modalidades de educación”, correspondiente al cuarto capítulo de la Ley General de Educación vigente²², se encuentra establecida la existencia en México de tres tipos de educación: Básico, Medio superior y Superior (Diario Oficial de la Federación, 1993, p. 18).

El tipo de educación básico comprende los niveles: preescolar, primaria y secundaria. El tipo medio superior abarca el bachillerato, niveles equivalentes y la educación profesional que no requiere bachillerato o equivalente. Por otra parte, el tipo superior abarca los niveles de licenciatura, especialidad, maestría y doctorado, así como las opciones terminales previas a la conclusión de la licenciatura (como el nivel de Técnico Superior Universitario), y la educación normal en todos sus niveles y especialidades (Diario Oficial de la Federación, 1993, p. 18).

Además, se aclara que en el Sistema Educativo también queda comprendida la educación inicial, la especial y la educación para adultos (Diario Oficial de la Federación, 1993, Artículo 39, p. 18).

Con el fin de proporcionar mayor claridad en el tránsito de un/a estudiante por el Sistema Educativo Mexicano, en la tabla 11 pueden ser observadas las edades estimadas para cada tipo y nivel educativo; sin embargo, dado la diversidad de características y condiciones contextuales de cada alumno/a, es necesario incorporar principios como la flexibilidad, para ampliar dichas edades estimadas, con el objeto de contribuir de alguna manera a la aplicación de justicia social y educativa, por encima de los estándares e indicadores de calidad establecidos para evaluar la efectividad del sistema educativo. Cabe aclarar que en el nivel primaria de la

²² Publicada en el Diario Oficial de la Federación, el 13 de julio de 1993, siendo presidente el Sr. Carlos Salinas de Gortari, con última reforma el 20 de mayo de 2014, durante la presidencia del Sr. Enrique Peña Nieto.

educación básica ha sido ampliado el rango de edad máxima para concluirlo, de los 11 hasta los 14 años (ver tabla 11).

Tabla 11. Tipos de educación y niveles educativos

Tipo	Nivel	Rango de edad* esperada (en años)	Número de grados (años) escolares
Básico	Inicial	De 45 días hasta menores de 4 años	Duración variable
	Preescolar	De 3 a 6	3
	Primaria	De 6 a 11* hasta 14	6
	Secundaria	De 12 a 15	3
Medio superior	Bachillerato	De 15 a 18	De 2 a 4; promedio: 3
	Profesional técnico	De 15 a 18	De 2 a 5; promedio: 3
Superior	Técnico Superior Universitario	De 18 en adelante	La duración varía dependiendo de la carrera profesional o posgrado.
	Licenciatura		
	Maestría		
	Doctorado		
	Educación Normal		

*Nota: edad reglamentaria para cursar determinado nivel educativo, la cual es considerada un dato para el cálculo de indicadores educativos como la cobertura y la eficiencia.

Tomando en cuenta la Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (CINE), de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, en su versión de 2011 (ver tabla 12), se puede observar que en México, el nivel de educación básica equivale a los niveles 1, 2 y 3, el medio superior a los niveles 4 y 5 (entre postsecundaria y no terciario), y el nivel superior integra los niveles 6 a 8.

Tabla 12. Niveles de programas educativos según la CINE (2011)

Clasificación de programas (CINE-P)		Duración de los programas*
0	Educación de la primera infancia	Sin criterios de duración establecidos
1	Educación primaria	de 4 a 7 años
2	Educación secundaria baja	entre 2 a 5 años
3	Educación secundaria alta	entre 2 a 5 años
4	Educación postsecundaria no terciaria	de 6 meses a 2 ó 3 años
5	Educación terciaria de ciclo corto	entre 2 y 3 años
6	Licenciatura o equivalente	3, 4 o más años
7	Maestría o equivalente	Entre 1 ó 3 años
8	Doctorado o equivalente	Al menos 3 años

* Nota: en la CINE los niveles 1 + 2 tienen una duración acumulada típica de 9 a 10 años, pudiendo fluctuar entre los 8 y 11 años. En los niveles 1 + 2 + 3, la duración acumulada típica es de 12 años, pudiendo fluctuar entre 11 y 14 años, y el ingreso a la educación terciaria requiere como mínimo la acumulación de 11 años de educación impartida en los niveles del 1 al 3 (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2011, Anexo I, p. 15).

Según las estadísticas más recientes, publicadas por la Secretaría de Educación Pública (2012), la matrícula total del Sistema Educativo Nacional escolarizado, durante el ciclo escolar 2011 – 2012, estaba conformada por 34.8 millones de alumnos y alumnas, cifra que equivale al 31.9 % de la población total del país, teniendo en cuenta que la distribución poblacional presenta una estructura piramidal, donde el 22.6 % tiene de 4 a 15 años de edad. Del número total de alumnos y alumnas matriculados/as, el 74.0 % corresponde a la educación básica, el 12.5 % a la educación media superior, el 9.1 % a la educación superior, y el restante 4.4 % a servicios de capacitación (p. 13).

En el caso de Yucatán, durante ese mismo ciclo escolar, la matrícula total de estudiantes ascendía a 581, 055 (294, 827 hombres y 286, 228 mujeres), de los cuales, 429, 412 (73.90 %) se ubican en educación básica; 75, 127 (12.93 %) en educación media superior; 58, 775 (10.12 %) en educación superior; y 17, 741 (3.05 %) en capacitación para el trabajo.

Entre los principales retos planteados en el Programa Sectorial de Educación 2013 – 2018, son programados objetivos a cumplir para cada nivel, así como para ser logrados en todos los niveles del sistema educativo, los cuales son el resultado de un diagnóstico a nivel nacional. Al respecto, para la educación básica se pretende: “Asegurar la calidad de los aprendizajes...” (Secretaría de Educación Pública, 2013,

p. 23), dado que en la edición de PISA 2012, México ocupó el lugar 53 entre los 65 países participantes, y el último lugar entre los 34 países miembros de la OCDE. De acuerdo a cifras publicadas por el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), el porcentaje de alumnos de 15 años con bajo desempeño, es decir, en el nivel 1, fue en promedio de casi el 32%. Se afirma que:

el currículo de la educación básica ha estado sobrecargado con contenidos prescindibles que impiden poner el énfasis en lo indispensable, para alcanzar el perfil de egreso y las competencias para la vida. Ese exceso ha tenido como efecto que entidades federativas, escuelas y maestros prácticamente no hayan tenido posibilidades de contextualizar y enriquecer el currículo. Ello se ha traducido en falta de pertinencia de la educación básica, en especial en las zonas rurales e indígenas. Los materiales educativos tradicionales, y los basados en las tecnologías de la información, tampoco han tenido la diversidad deseable. Por ello, es necesario revisar el modelo educativo, la pertinencia de los planes y programas de estudio, así como de los materiales y métodos educativos... (Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, 2013, p. 26).

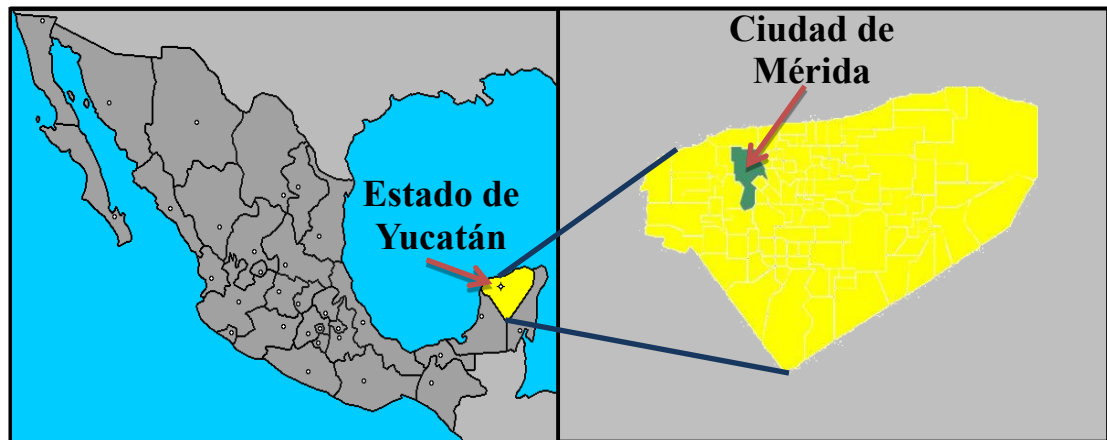
Por otra parte, para los niveles de educación medio, superior, y la capacitación para el trabajo, se tiene como objetivo: “Fortalecer la calidad y pertinencia ... a fin de que contribuya al desarrollo de México” (p. 23), así como lograr mayor inclusión, cobertura y equidad para una sociedad más justa. Entre las principales problemáticas encontradas, está el abandono escolar en la educación media superior, cuya tasa al concluir el ciclo 2011- 2012, fue de 15 % (p. 27). Otro problema identificado, relacionado con el cumplimiento de políticas nacionales, es la demora en la universalización de la educación media superior, ya que hasta septiembre de 2013 habían ingresado 658 planteles con una matrícula de 551 mil estudiantes al Sistema Nacional de Bachillerato, lo que representa un poco más del 4 % de los planteles y menos del 13 % de la matrícula total. Entre otros problemas existentes en todo el sistema educativo, se encuentran la falta de inclusión y equidad, limitaciones en la práctica de actividad física y el deporte, la existencia de un sistema educativo rígido que no promueve la innovación, y una vinculación insuficiente con el ámbito productivo (Secretaría de Educación Pública, 2013).

Como se puede observar, el diagnóstico realizado a nivel nacional en el año 2013, para la elaboración del programa sectorial de educación, evidencia que no ha podido ser cumplido el criterio de pertinencia en la educación de los ciudadanos y ciudadanas matriculados/as en el Sistema Educativo Mexicano. En el nivel de educación media superior, la existencia de problemas de abandono escolar por parte del alumnado contrasta con el ideal nacional de sistematizar y universalizar este nivel, tratando de controlarlo al igual que la educación de tipo básico. La planificación de reformas, el diseño o adopción de modelos, métodos y materiales para instrumentar un currículo hegemónico sostenido por el gobierno federal para el mantenimiento del sistema económico capitalista y la reproducción de la ideología neoliberal, sólo permite que los grupos con poder político y económico a nivel mundial, sigan manteniendo su dominio y control, en detrimento del avance educativo en poblaciones indígenas.

V.1.2 La ciudad

El estudio de caso fue desarrollado en una escuela pública de nivel medio superior, localizada en la ciudad de Mérida, región metropolitana y capital del Estado de Yucatán, México (ver figura 11). En el último censo realizado en 2010 por el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI), el estado de Yucatán contaba con 1' 955, 577 habitantes: 992, 244 mujeres y 963, 333 hombres, ocupando el lugar 21 a nivel nacional por su número de habitantes; de ese total de habitantes, el 84 % vive en la ciudad de Mérida, la cual es uno de los 106 municipios que integran Yucatán. Según la Ley Orgánica de los Municipios del Estado de Yucatán, abarca una superficie de 858.41 kilómetros cuadrados, representando el 2 % del territorio estatal y el 0.04 % del territorio nacional.

Figura 11. Localización del Estado de Yucatán en México, y de la Ciudad de Mérida, en Yucatán. Fuente: elaboración propia.



Según Azcorra (2007), en Mérida se observa una segregación socioeconómica que deja ver diferentes realidades: la zona norte donde habitan personas con alto nivel de ingresos, con infraestructura y servicios de comunicación de alta cantidad y calidad, elevados precios de suelo y gran disponibilidad de servicios urbanos y equipamientos diversos a distancias cortas; como punto medio se observa el poniente, para personas de ingresos medios, con infraestructura, servicios urbanos y equipamientos suficientes para la atención de necesidades de la población; y finalmente se tiene la zona sur, donde habitan personas con bajos ingresos, con asentamientos populares realizados en áreas de fraccionamiento de propiedad ejidal, con la instalación del basurero municipal, el Centro de Readaptación Social, instalaciones militares, una carencia o ausencia de servicios básicos (energía eléctrica, agua potable, entre otros) y bajo precio del suelo.

El sur de la ciudad de Mérida, constituye algo más que una zona geográfica, pudiendo ser entendida como “la construcción conceptual de un espacio social con determinadas características económicas y culturales de sus pobladores y rasgos en la apropiación y uso del suelo; características moldeadas por procesos históricos, económicos y sociales de naturaleza global y local” (Azcorra, 2007, p. 36).

Con base en el Diagnóstico estadístico y situacional del año 2007 del municipio de Mérida, realizado por el gobierno municipal, se encontró que hace

cuatro años la zona sur de dicha ciudad contaba con escaso o insuficiente equipamiento para cubrir las necesidades de salud, educación, cultura, recreación, comercio y abasto de sus habitantes. En esta zona se encuentran colonias como Plan de Ayala Sur y San Antonio Xluch I, II y III, cuyos habitantes cuentan con viviendas en proceso de consolidación, caracterizadas por haber dejado de ser precarias, pero que aún no cuentan con la infraestructura o los servicios básicos al 100%, presentando problemas como: la falta de acceso a programas de mejoramiento de vivienda; insuficiencia o carencia de servicios urbanos como alumbrado público, agua potable, pavimentación de calles, contaminación del manto freático y asentamientos humanos no planeados.

En el sur de la ciudad también se encuentran colonias ubicadas en la periferia de la ciudad como: Emiliano Zapata Sur I y II, Manuel Crescencio Rejón, Guadalupana, San Marcos Nocoh I y II, entre otras, cuyos habitantes poseen viviendas construidas con madera, láminas de cartón o plásticos, en las cuales se carece de servicios básicos tanto dentro como fuera de éstas; igualmente cuentan con transporte urbano insuficiente y poco acceso a créditos bancarios para la construcción o mejoramiento de sus viviendas.

Desde el sexenio pasado 2006-2012, ha sido difundido mayormente en prensa y televisión, por el Gobierno del Estado y la Presidencia Municipal (pertenecientes ambos al partido de derecha), el gasto ejercido en millones de pesos para impulsar el desarrollo de la zona sur de la ciudad de Mérida. Como parte de las acciones para impulsar dicho desarrollo, el Gobierno del Estado de Yucatán le otorgó terrenos en la colonia San Luis Sur Dzununcán de la ciudad de Mérida, a la Universidad Diamante del Sureste, para la realización de un proyecto educativo consistente en la creación de una escuela de nivel medio superior que ofreciera servicios educativos a jóvenes de escasos recursos socio-económicos que vivieran en el sur de la ciudad o en las comisarías cercanas a la periferia de dicha zona. De esta forma surge, como parte de un proyecto institucional universitario, una escuela de nivel medio superior, denominada como Centro Nicodemo, que oferta el Bachillerato General Comunitario (BGC).

V.1.3 Las colonias

El Centro Nicodemo está situado en la colonia San Luis Sur Dzununcán, la cual se encuentra en el sur de la ciudad de Mérida, Yucatán, e igualmente colinda con la colonia San Antonio X'luch III.

La colonia San Luis Sur Dzununcán, era denominada sólo como San Luis, y posteriormente se le agregó Dzununcán, tal vez porque una parte del asentamiento se encuentra por la vía terrestre que comunica a una comisaría del mismo nombre (Lugo, Tzuc, Guzmán, Barredo, Carballo, Macedonio, Torres, Campo, Carrillo y Castillo, 2012).

La colonia San Luis Sur Dzununcán (ver figura 12), fue fundada recientemente, durante la primera década del siglo XXI. Como parte de su colonización, llegaron en primer lugar matrimonios jóvenes, quienes ocuparon ilegalmente terrenos en la parte sur de la ciudad de Mérida, construyendo sus casas con palos de madera y láminas de cartón, tela y plásticos, conformando poco a poco la colonia. Durante los primeros tres años, desde su asentamiento en los terrenos, las personas vivían careciendo de todos los servicios básicos de agua potable, energía eléctrica, calles pavimentadas, escuelas e instituciones de salud y seguridad social²³. Actualmente, esta colonia está integrada por un gran número de familias, 80 de las cuales llegaron en el año 2011 como paracaidistas, ocupando terrenos para construir su vivienda²⁴.

²³ Noticias de Yucatán, publicado el 17 de febrero de 2011, en

<http://noticiasdeyucatan.blogspot.mx/2011/02/tenemos-el-mismo-derecho-que-en.html>

²⁴ Noticia publicada en la versión electrónica del Diario de Yucatán, el miércoles 6 de junio de 2012, bajo el título: Quieren un hogar legítimo. Nueva protesta de vecinos de San Luis Dzununcán. Disponible en <http://yucatan.com.mx/merida/quieren-un-hogar-legitimo>

Figura 12. Características de algunas viviendas ubicadas en calles vecinas al Centro Nicodemo.



Se ha hecho evidente, a través de noticias difundidas en prensa, radio y televisión, la existencia de diversos problemas sociales derivados de la falta de servicios básicos y de seguridad que presentan las personas que viven en esta colonia. Existen varias quejas y descontentos de sus habitantes hacia el gobierno estatal y la presidencia municipal, por carecer de calles pavimentadas, falta de agua potable en los domicilios, así como por la necesidad de pasos peatonales para cruzar sin peligro la carretera Mérida - Dzununcán y tener acceso al transporte público de autobuses, así como la solicitud de mayor vigilancia policiaca por la existencia de robos. Algunos/as de sus colonizadores/as han participado en manifestaciones públicas para solicitarle al gobierno y a la presidencia municipal, la regularización de los terrenos que ocuparon como paracaidistas.

Dado la situación socioeconómica que presentan sus pobladores y pobladoras, la colonia es objeto de interés de varios grupos políticos, sobre todo en tiempos de campaña, coyuntura que es aprovechada por diversos habitantes de la colonia para realizar peticiones a los candidatos a la gubernatura del estado o a la presidencia

municipal de la ciudad de Mérida, para mejorar sus condiciones de vida. Entre las acciones que realizaron la gobernadora estatal y el presidente municipal en el año 2011, para mejorar la situación de las personas de la colonia, se encuentran la construcción de un paso peatonal por parte del ayuntamiento de la ciudad de Mérida, en respuesta a la solicitud de 50 familias que viven en esa colonia.²⁵

Diversas acciones han sido realizadas a través de las dependencias del gobierno del estado de Yucatán, con el objeto de impulsar el desarrollo socioeconómico de los habitantes de dicha colonia, entre las cuales se encuentran la reforestación realizada en julio de 2011 por el Instituto de Vivienda del Estado de Yucatán (IVEY) y la Secretaría de Desarrollo Urbano y Medio Ambiente (SEDUMA), con la participación de un grupo de adolescentes de la Secretaría de la Juventud (SEJUVE), logrando sembrar 400 árboles (mayormente de huano, balché, ciricote, anacahuita, roble y caoba), con el objeto de contar con mayores áreas verdes en la ciudad y con ello contribuir al desarrollo sustentable.²⁶ Forma de cumplir, desde el punto de vista de las autoridades gubernamentales, con las políticas internacionales a las cuales se encuentran alineadas acciones consideradas con estratégicas en los planes de desarrollo nacional y local.

Por otra parte, la colonia San Antonio X'luch III, fue considerada inicialmente como una extensión de la colonia Emiliano Zapata y cuando se empezó a poblar²⁷ con la llegada de los primeros programas gubernamentales, esta zona fue denominada como hoy se le conoce. Las dos colonias son vecinas de poblaciones rurales, haciendas y pueblos, cuyos habitantes, hasta la década de los años 80 del siglo XX, se desempeñaban en trabajos relativos al cultivo y explotación del henequén (Lugo, Tzuc, Guzmán, Barredo, Carballo, Macedonio, Torres, Campo, Carrillo y Castillo, 2012, p. 9). Según estos mismos autores y autoras, existe el imaginario de que en las colonias San Luis Sur Dzununcán y San Antonio X'luch III,

²⁵ Noticia publicada el sábado 3 de septiembre de 2011 en la versión electrónica del periódico Milenio Novedades de la televisora local Sipse, bajo el título: Mérida: Ponen fin al aislamiento de San Luis Sur Dzununcán. Disponible en: <http://sipse.com/archivo/merida-ponen-fin-al-aislamiento-de-san-luis-sur-dzununcan-119827.html>

²⁶ Noticia publicada el sábado 2 de julio de 2011, en el Diario electrónico titulado Yucatán ahora.com, bajo el título: Reforestarán áreas de la colonia San Luis Sur Dzununcán. Disponible en <http://yucatanahora.mx/noticias/reforestaran-areas-colonia-san-luis-sur-dzununcan-15071/>

²⁷ Según Lugo et al (2012), la llegada de los primeros habitantes a esta colonia se remonta a principios de 1990 y a partir de mediados de la misma década.

se asentaron la mayoría de los inmigrantes que llegaron a la ciudad, sobre todo aquellos desposeídos de bienes, sin ocupación y en busca de un lugar donde establecerse. Sin embargo, con base en una encuesta²⁸ encontraron que el lugar de origen de los integrantes de las familias de los domicilios entrevistados, es mayormente la ciudad de Mérida (72 %) y en menor medida, vinieron de poblaciones del interior del estado (13 %), seguidos por un número similar de personas que provenían de otros estados del país como Chiapas y Tabasco (15 %), existiendo un número muy pequeño de personas (n=6, menos del 1 %) originarias de otro país. Complementariamente, al analizar el origen étnico de los/as pobladores/as de las dos colonias, tomando en cuenta los apellidos y la lengua hablada (lengua materna), encontraron lo que pareciera una contradicción, ya que existe un predominio de apellidos mayas en el 62.96% de los/as encuestados/as (considerando ambos apellidos o al menos uno de ellos), efecto de la migración campo-ciudad; en contraste, el 78% sólo habla español, el 21 % habla español y maya, y menos del 1% habla sólo maya o alguna otra lengua indígena, lo que les hace suponer que entre las familias de origen maya de estas colonias, se está dando un proceso de pérdida de este último elemento cultural (pp. 43 - 47). Esta situación, puede ser un efecto del predominio de la cultura de occidente, adoptada nacionalmente como estilo de vida ideal, además de que en México la lengua oficial es el español, privilegiándose en los planes de estudio la inclusión del idioma inglés como segunda lengua para el desarrollo científico y tecnológico, quedando ausente o en cuarto plano, la enseñanza y el aprendizaje de lenguas indígenas.

Finalmente, los resultados del diagnóstico realizado por Lugo et al (2012, pp. 149-151), acerca de las necesidades, problemas sociales, intereses y oportunidades de las colonias San Antonio X'luch III y San Luis Sur Dzununcán, para el mejoramiento de sus condiciones de vida, encontraron como principales problemáticas²⁹ diversas

²⁸ La encuesta fue realizada a 590 jefes de familia (39% de las casas existentes) pertenecientes a los ocho sectores en los cuales fueron divididas las colonias San Luis Sur Dzununcán y San Antonio X'luch III; y complementariamente entrevistaron a 32 informantes considerados como clave de las dos colonias (Lugo et al, 2012, p. 10-11).

²⁹ Definen como problema el "Conjunto de hechos o circunstancias que dificultan la consecución de algún fin, en este caso, el bien social y que por consiguiente se requiere de una solución que una vez lograda deriva en beneficios para la sociedad". (p. 149).

situaciones agrupadas en los ejes de economía, educación, salud física y psicosocial, sociopolítica, aspectos jurídicos y vivienda (ver tabla 13).

Tabla 13. Principales problemáticas encontradas en las colonias San Antonio X'luch III y San Luis Sur Dzununcán, con base en Lugo et al (2012)

<i>Economía</i>
<ul style="list-style-type: none"> • Nivel alto de pobreza. Poca estabilidad de empleos. • 73% no tiene ingresos suficientes para adquirir la canasta básica. • 27% no cubre necesidades de salud y educación. • 27% gana menos de dos salarios mínimos.
<i>Educación</i>
<ul style="list-style-type: none"> • Solo 16% tienen estudios superiores a la secundaria. • 25 % tienen primaria incompleta. • Mayor deserción conforme se avanza en nivel escolar. • Baja calidad educativa y ausentismo de los alumnos. • Infraestructura insuficiente e inadecuada en una de las colonias. • Bajas notas, atrasos en ciclos escolares. • Bullying.
<i>Salud física</i>
<ul style="list-style-type: none"> • 25% perciben que la salud en su familia es regular. • Presencia de diabetes, alergias, asma, hipertensión, artritis, enfermedades intestinales y respiratorias , obesidad, triglicéridos/ colesterol • Muertes por diabetes, cáncer y de origen cardiovascular.
<i>Salud psicosocial</i>
<ul style="list-style-type: none"> • 9% reportaron alcoholismo y tabaquismo dentro de sus familias. • Poco más del 9% reportaron depresión y 17% estrés dentro de sus familias. • 10% reportaron malas relaciones familiares. • Contaminación y poco cuidado del medio ambiente.
<i>Sociopolítica</i>
<ul style="list-style-type: none"> • Problemas ocasionales entre partidarios del PRI y del PAN.
<i>Aspectos jurídicos</i>
<ul style="list-style-type: none"> • 25% de los encuestados han sido víctimas de delito en la zona (el más común es el robo). • Es poco frecuente la reparación del daño. • Presencia de pandillerismo, drogadicción,
<i>Vivienda</i>
<ul style="list-style-type: none"> • 20% con viviendas precarias. • Terrenos baldíos. Invasores.

En las colonias descritas, en octubre de 2009 es creado por la Universidad Diamante del Sureste, el Centro Nicodemo, según Lugo et al (2012), le ofrece a la comunidad estudios oficiales de Bachillerato General Comunitario, a través del cual se ha establecido un contacto con la comunidad, al impartirles diversos cursos como

el de cultivos, así como el programa de asesorías “Escuelita comunitaria” para niños de primaria y secundaria, llevado a cabo todos los sábados por la mañana, siendo impartido por los estudiantes del centro [como actividad socio-comunitaria], quienes los apoyan en la elaboración de tareas escolares. De igual forma, se ha integrado dentro de las instalaciones del dicho centro, el servicio social del programa “Adopta un amigo” con el cual se pretende que los prestadores de servicio social establezcan una relación con niños de primaria de la zona y con sus padres, con la finalidad de apoyar su desarrollo educativo, social y psicológico, al fungir como tutores de esos niños (pp.100 – 101).

Desde la perspectiva de algunos/as integrantes del personal académico, la presencia del Centro Nicodemo ha sido vista positivamente por la gente de las colonias San Antonio X'luch III y San Luis Sur Dzununcán. Por ejemplo, desde el punto de vista del maestro Diego:

...la gente ve con buenos ojos el centro, ha transformado esta parte de la ciudad; la gente considera que la presencia de este Centro trajo consigo electricidad, agua, transporte, la gente ha mejorado su economía. Gente de enfrente, señoras en particular, que tienen sus puestecitos, etcétera, nos comentaban que desde mucho antes de que nosotros viniéramos a ocupar (la escuela), al estar construyendo las instalaciones, ellos mejoraron su economía porque muchos de los albañiles iban a comer... se les vendía comida y demás, crecieron, algunos hicieron sus cimbras, otros aumentaron su infraestructura de casa, en términos comunes están muy contentos.

La presencia del centro en estas colonias del sur de la ciudad de Mérida, ha llevado consigo el progreso, entendido como la posibilidad de acceso a servicios básicos como es la energía eléctrica, el agua potable, así como a mayores posibilidades de ingreso económico, dado la creación de empleos que conllevó el establecimiento y la operación del centro.

V.1.4 El Centro Nicodemo³⁰

El 13 de octubre de 2009, con una ceremonia donde cortaron el listón inaugural la Gobernadora del Estado, el regidor del Ayuntamiento de la ciudad de Mérida de ese entonces, el Secretario Estatal de Educación, así como el rector de la Universidad Diamante del Sureste y la Coordinadora general de Educación Media Superior de dicha Universidad, entre otros, inicia la historia del Centro Nicodemo. La primera Coordinadora General de esta institución, fue la Coordinadora general de Educación Media Superior de la UDS, quien mencionó en su discurso, que con la creación de dicho centro, se busca contribuir en la disminución del rezago social, educativo y económico (de la región sur de la ciudad), además de ampliar la cobertura educativa (Coordinación General de Extensión de la UADY, 13 de octubre de 2009).

Su establecimiento implicó una inversión de un poco más de 36 millones de pesos. La superficie construida abarcó 3,927 metros cuadrados (un poco más del 10 % del total del terreno disponible). Contaba con seis edificios para las áreas administrativas, 10 aulas escolares, un auditorio para 111 personas, una biblioteca (con más de 2,300 volúmenes), talleres de ciencias básicas y bioquímicas, 4 centros de cómputo y un aula de usos múltiples (Coordinación General de Extensión de la UADY, 13 de octubre de 2009). La construcción de las instalaciones fue realizada por el Instituto para el Desarrollo y Certificación de la Infraestructura Física Educativa de Yucatán (IDFEY), quien es el encargado de la construcción, rehabilitación, mantenimiento y equipamiento de los espacios educativos en el Estado.

En el año 2009, el centro estaba todavía en crecimiento en cuanto a infraestructura e instalaciones, e inició labores con espacios necesarios como oficinas, salones y servicios para comenzar a impartir las clases. Rita, estudiante de la primera generación del bachillerato, al recordar la primera semana que asistió al Centro Nicodemo, comentó en su entrevista individual:

³⁰ Con el propósito de preservar el anonimato del centro y la identidad de todos/as los/as participantes han sido utilizados nombres ficticios para hacer referencia a la colonia (o localidad), la universidad y los diferentes componentes citados del centro.

“la primera semana recuerdo que se inauguró la escuela, de hecho ni siquiera tenía rejas, fue la gobernadora en esa primera semana, se hizo una ceremonia de inauguración, y las clases comenzaron como una semana después de la primera semana, porque la primera semana fueron cursos de inducción, puras pláticas de la escuela, de cómo planeaban dejar la escuela, porque la escuela no era nada parecida a como está ahorita, y pues nos dedicamos a escuchar los cursos de inducción ...”.

Poco a poco fueron construidos pasillos que facilitaron el paso entre un edificio y otro, ya que existían áreas pedregosas y caminos con pavimento pedregoso que dificultaban e incluso hacían peligroso el caminar de un lugar a otro.

Debido a que ya había una fecha establecida para la entrega e inauguración de las instalaciones del centro, las autoridades reconocieron la premura con la cual fue construido, lo que trajo después algunas complicaciones. Al respecto, el maestro Julio, segundo coordinador general del centro, mencionó en su entrevista individual, las condiciones en las cuales recibió las instalaciones e infraestructura, así como los problemas enfrentados con respecto a éstas:

... Cuando llegamos precisamente eh, no habían cañones, no habían pantallas, no habían aires en varios lugares, y el presupuesto estaba, y lo que hicimos fue precisamente hacer el trámite que corresponde para dotar a cada salón con un cañón, con una pantalla, con televisión, con un recurso audiovisual que favorezca el aprendizaje con los alumnos de parte de los profesores al utilizarlo, y los mismos alumnos. En el ámbito de la, del internet, no había, no había porque había problema, la forma en como se construyó la unidad tan rápido eh, afloraron a corto plazo una serie de problemas, por ejemplo: filtraciones de agua, y eso pues había que repararlo, pero la empresa constructora, eran 5 empresas constructoras, y había que ir, estar, y era pérdida de tiempo, y mientras puede servir, bueno, había un espacio para instalar el internet, pero como se llovía y se inundaba, en

la ventana se filtraba el agua y se inundaba el registro donde iban los cables y todo, pues se había dejado pasar, entonces me comuniqué con la empresa, sí estamos en proceso, como en tres, cuatro meses, no, eso llegamos en septiembre, y en diciembre se tenía que devolver el dinero que estaba destinado para eso ...

El Centro Nicodemo inició con una matrícula de 196 estudiantes, procedentes de aproximadamente 30 colonias y comisarías del sur de Mérida, así como con una planta docente integrada por 17 académicos (Coordinación General de Extensión de la UADY, 13 de octubre de 2009).

Cuando empecé el trabajo de campo en enero de 2011, durante mi trayecto hacia la escuela, observé varias obras en construcción: dos puentes para el paso de peatones a través del periférico de Mérida, la pavimentación de calles para unir a la colonia San Luis Sur Dzununcán con el periférico (salida a carretera), así como la construcción de un estadio deportivo y de un hospital que colindan con la escuela. Una tranquilidad derivada del escaso transporte público, en contraste con el ruido de los trabajadores de la construcción al operar taladros, perforadoras, revolvedoras de concreto y otras herramientas o máquinas, así como el polvo, materiales para construcción y visitas frecuentes de ingenieros y vigía policiaca, formaron parte del paisaje alrededor del centro, hasta principios del año 2013, donde la mayoría de los trabajos de mejoramiento de infraestructura y servicios en esa zona ya habían finalizado.

Al llegar al Centro Nicodemo, siempre me encontraba a un vigilante contratado de una empresa de seguridad privada, quien es el encargado de registrar o controlar la entrada y salida de las diversas personas y vehículos, con sus respectivos ocupantes, que acuden a trabajar, a estudiar o a visitar dicho centro. Cuando se llega por primera vez al centro, el vigilante intercepta en seguida a la persona y le pregunta su nombre, el motivo de su presencia en la escuela, y si tiene automóvil, apunta las placas, por lo que se cuenta con un registro detallado de las visitas, de tal manera que el vigilante ya se encontraba familiarizado con los vehículos que de manera constante, e incluso esporádica, eran estacionados dentro de las instalaciones del centro.

Cuando caminaba en dirección hacia las oficinas de la coordinación general y las aulas, observaba a la prefecta y a los prefectos caminando por los pasillos principales, quienes son responsables de vigilar el orden, la disciplina y el buen uso de las instalaciones por parte de los alumnos y alumnas: si un alumno no entra a clase, ella o ellos se acercan a él y lo mandan a su salón a tomar la clase que le corresponde, o si un profesor no acude a impartir su clase, ellos se encargan de que los/as alumnos/as de ese profesor se retiren a sus respectivas casas, en caso de ya no tener más actividades escolares; igualmente apoyan al personal directivo y al profesorado en caso de contingencias como falta de energía eléctrica, fuertes lluvias, entre otros; ellos y ella siempre están en constante comunicación con sus radiolocalizadores y así informan a la Coordinación General de lo sucedido en puntos clave del centro como las aulas. La prefecta y los prefectos también guían de manera amable a visitantes perdidos que buscan a alguna de las autoridades, a profesores y profesoras o algún/a encargado/a de servicios.

Debido al incremento de la matrícula, con la llegada de estudiantes de nuevo ingreso, fueron construidas tres aulas más, las cuales sirvieron para impartir clases a partir de agosto de 2011.

Según datos proporcionados por la Coordinación General del centro, en el período escolar enero - julio 2011, en el cual inicié el trabajo de campo, la matrícula comprendía 374 estudiantes: 169 hombres (45 %) y 205 mujeres (55 %). Además, en ese mismo período, el profesorado estaba integrado por 20³¹ docentes: 10 mujeres (50 %) y 10 hombres (50 %), los cuales se encontraban organizados en áreas de acuerdo con el plan de estudios del bachillerato, como se muestra en la Tabla 14.

³¹ Cifras proporcionadas por el Coordinador general vigente en el año 2011.

Tabla 14. Organización del profesorado en áreas

Área	Hombres	Mujeres	Total
Matemáticas	1	2	3
Sociales y humanidades	1	2	3
Ciencias Naturales	2	1	3
Comunicación	2	0	2
Desarrollo integral y cultural			
Eje interacción comunitaria	1	1	2
Eje formación integral	0	2	2
Eje desarrollo físico y artístico	1	0	1
Idiomas (Inglés, Francés, Chino Mandarín, Maya)	0	2	2
Ocupacional (medios electrónicos)	2	0	2
Total	10	10	20

Con el objeto de ampliar su cobertura ante la demanda de educación media superior por parte de jóvenes de la región sur de la ciudad, y también en respuesta a las políticas educativas nacionales e institucionales consistentes en ampliar la matrícula, el Centro Nicodemo ha tenido un desarrollo de infraestructura considerable. Como ejemplo del efecto de dichas políticas, en el primer semestre del año 2013 se incrementó en un 100% el número de aulas, pasando de 10 a 20; adicionalmente, el centro ya contaba con tres salas de cómputo (Coordinación de Medios de Comunicación de la Universidad Autónoma de Yucatán, 3 de mayo de 2013).

Desde la creación en el año 2009 del Centro Nicodemo, el ingreso anual fue aumentando ligeramente año con año hasta el año 2012 (de 0.50 % entre 2009 y 2010 hasta 6.27 % de 2011 a 2012), ya que en el año 2013 hubo un leve descenso (de 5.18 %) en el número de ingresos comparado con el año inmediato anterior (ver tabla 15).

Tabla 15. Tres indicadores cuantitativos básicos considerando 5 generaciones de estudiantes del Centro Nicodemo

Generación	Ingreso (n)			Egreso (n)			Eficiencia terminal* (%)		
	Mujeres	Hombres	Total	Mujeres	Hombres	Total	Mujeres	Hombres	Total
2009 - 2012	95	107	202	18	16	34	18.95	14.95	16.83
2010 - 2013	102	101	203	63	41	104	61.76	40.59	51.23
2011 - 2014	113	96	209	NA	NA	NA	NA	NA	NA
2012 - 2015	112	111	223	NA	NA	NA	NA	NA	NA
2013 - 2016	86	126	212	NA	NA	NA	NA	NA	NA

*Nota: La eficiencia terminal fue calculada por generación, con base en el porcentaje que representa el número de egresados, en contraste con el total de estudiantes que ingresaron; también, por cada generación, se hicieron los cálculos de la eficiencia terminal por sexo

Tomando en cuenta las dos generaciones que han egresado del Bachillerato General Comunitario, se tiene que la eficiencia terminal fue muy baja en la primera generación (2009 – 2012), ya que de 202³² estudiantes matriculados/as sólo 34 concluyeron sus estudios (16.83 %), de los cuales 18 son mujeres y 16 hombres (ver tabla 15). En la tabla 15, también se puede observar que la eficiencia terminal aumentó en un 204.39 % de 2012 a 2013, aunque si se hace un análisis de cifras por género, el incremento en la eficiencia terminal es mayor en un 54.40 % en las mujeres que en los hombres, ya que en las mujeres fue de 225.91 % y en los hombres del 171.50 %. Si es calculado el total de estudiantes hombres o mujeres que egresaron de las dos primeras cohortes, se observa que el porcentaje de mujeres que concluyeron sus estudios (n= 81 de 197; 41.12%) es mayor que el porcentaje de los hombres (n= 57 de 208; 27.40 %).

Hasta el segundo semestre del ciclo escolar 2013 – 2014, la matrícula del Centro Nicodemo, era de 437 alumnos/as en total. El porcentaje de retención registrado, considerando este mismo ciclo escolar, disminuyó ligeramente conforme los estudiantes avanzaban en los niveles del bachillerato, de tal manera que entre el primero y segundo nivel (o semestre) fue del 100 %, ya que no hubo deserción, pero ya entre el quinto y sexto nivel, la retención baja, presentándose una deserción del 14.08 %. Tomando en cuenta la deserción presentada en las dos primeras cohortes egresadas, se observa una mejora en la capacidad actual de retención de alumnado comparado con el inicio de la creación del centro (ver tabla 16), lo cual puede deberse a las estrategias compensatorias implementadas en el centro, como son la

³² Los datos proporcionados por el coordinador general del centro indican que en la primera generación se matricularon 202 estudiantes, aunque en las notas periodísticas de la inauguración de dicho centro, se difundió el ingreso de 196 estudiantes.

oferta de cursos remediales (actualmente denominados cursos de regularización) y asesorías otorgadas al alumnado en situación de reprobación.

Tabla 16. Porcentaje de retención en las tres primeras generaciones de estudiantes del Centro Nicodemo

Nivel del plan de estudios	Semestre del ciclo escolar 2013-2014		% de retención de un nivel a otro tomando en cuenta la cohorte*
	Primer semestre (agosto – diciembre 2013)	Segundo semestre (enero-julio 2014)	
Generación 2013 - 2016			
1°	212		
2°		212	100 %
Generación 2012 - 2015			
3°	124		
4°		109	87.90 %
Generación 2011 - 2014			
5°	135		
6°		116	
Total	471	437	85.92 %

*Nota: El porcentaje de retención fue calculado tomando en cuenta la generación, de tal forma que en el primer semestre del ciclo escolar, el alumnado cursaba el 1°, 3° o 5° nivel, pasando al 2°, 4° o 6° nivel respectivamente, en el segundo semestre del mismo ciclo escolar.

La estadística presentada fue calculada con los datos de control escolar proporcionados en febrero de 2014 por el coordinador general vigente del Centro Nicodemo. Decidí calcular esta estadística, tomando en cuenta los indicadores empleados institucionalmente para evaluar interna y externamente a dicho centro, como parte de la política nacional. Cuantifiqué características excesivamente reducidas del logro del alumnado, y también reduje la calidad a dos de los indicadores cuantitativos más socorridos al realizar las autoevaluaciones en el marco de la gestión de calidad: la deserción y la retención. Sin embargo, basándonos sólo en lo numérico, aparentemente se tiene un leve incremento positivo en los indicadores.

Las cifras presentadas de manera global, dan la idea de estar mejorando en la retención y en la eficiencia terminal, sin embargo, esta información no profundiza en efectos no cuantitativos. Se percibe la necesidad de realizar estudios basados en

la dimensión fenomenológica de las vivencias obtenidas por profesores/as y estudiantes. Por ejemplo, al acudir al Centro Nicodemo a observar los cursos remediales, los/as estudiantes de la primera generación que asistían al curso de matemáticas, expresaron en el grupo focal, que para ellos/as lo normal es reprobar, dado la carga académica que perciben como excesiva, la dificultad que tenían para comprender los contenidos de matemáticas, el tener un profesor al que no le entendían o que se contradecía, o la decisión personal de dejar de hacer tareas de una asignatura dándole prioridad a otra. Desde su punto de vista, la reprobación formaba parte de ser estudiante, contrario a lo establecido institucionalmente en los modelos de evaluación, en los cuales se considera como un indicador negativo a los/as estudiantes en situación de reprobación. La naturalización de la reprobación, fue reforzada cuando acudí al departamento de servicios estudiantiles, cuya jefa comentó, que según la literatura, es normal que el 50% de una generación repruebe matemáticas en el bachillerato. Por otra parte, cuando se les preguntó a los/as estudiantes de la primera generación acerca del apoyo otorgado por el departamento de servicios estudiantiles, éstos/as comentaron que no les gustaba porque se sentían incomprendidos, discriminados, o porque eran regañados por las orientadoras. Como menciona Gimeno Sacristán (2008) el ir a destiempo en la escuela, como repetir, es motivo de exclusión. No es alguien que se ha descuidado y perdido el paso respecto de quienes empezaron a caminar con él, sino que es toda una categoría de ser humano (p. 20).

Y aunque Rita, estudiante de la primera generación del bachillerato, formó oficialmente en un determinado momento parte de la estadística desfavorable de la institución, al reprobar la asignatura de matemáticas, ella mencionó en su entrevista individual el haber logrado el éxito escolar (en contraste con aquellos que se fueron) al ser la primera mujer en toda su colonia que había acudido a un congreso, presentado una ponencia, terminado el bachillerato y entrado a la universidad. Su percepción de sí misma cambió, y logró identificarse con la imagen de estudiante exitosa esperada por la institución, logrando sobresalir desde su punto de vista, en su propio contexto, incluso en su propia familia, ya que su hermanita no pudo con el mismo bachillerato, quedando como “irregular”. Ella piensa que pasó a pertenecer al grupo de los favorecidos, en contraste con sus compañeros, compañeras y hermanita que no lograron terminar el bachillerato, a los cuales los cataloga como flojos,

desinteresados o poco capaces. Este es tan sólo un ejemplo del efecto de la gestión de calidad educativa que reproduce la meritocracia sin equidad en la ideología del ser humano, quien queda impregnado de ella, y que reproducirá a su vez, en otros/as.

Por otra parte, se ha observado un gran incremento en el número de profesores/as que atienden el Bachillerato General Comunitario, siendo actualmente igual a 47 (26 mujeres y 21 hombres), de los/as cuales, el 76.59 % cuenta con estudios de licenciatura (n=36; 22 mujeres y 14 hombres), 10 tienen un posgrado (4 mujeres y 6 hombres) y sólo un profesor es pasante de licenciatura (ver tabla 17). La planta docente aumentó en un 135 %, habiéndose incrementado en un porcentaje mayor el número de mujeres (160 %) en contraste con el de hombres (110 %).

Tabla 17. Características académicas del profesorado del Centro Nicodemo (semestre enero – julio 2014).

Área pedagógica	Escolaridad			Total
	Posgrado	Licenciatura	Pasante	
Ciencias Naturales				
Mujeres	1	4	0	5
Hombres	0	2	1	3
Ocupacional				
Mujeres	0	1	0	1
Hombres	1	1	0	2
Comunicación				
Mujeres	0	1	0	1
Hombres	1	2	0	3
Desarrollo físico y artístico				
Mujeres	0	2	0	2
Hombres	0	2	0	2
Área FIIC				
Mujeres	2	1	0	3
Hombres	1	1	0	2
Idiomas				
Mujeres	0	3	0	3
Hombres	0	1	0	1
Matemáticas				
Mujeres	0	6	0	6
Hombres	0	1	0	1
Ciencias Sociales y Humanidades				
Mujeres	0	4	0	4
Hombres	2	4	0	6

Tabla 17. Continuación

Área pedagógica	Escolaridad			Total
	Posgrado	Licenciatura	Pasante	
Ciencias Naturales				
Servicios Estudiantiles				
Mujeres	1			1
Hombres	1			1
Total	10	36	1	47

Hasta el mes de mayo de 2013, la matrícula ascendía a 601 estudiantes distribuidos en 8 salones de primer año, 5 de segundo y 5 más de tercero, todos atendidos por 42 profesores, de los cuales el 85 % son de tiempo completo, y de esta cifra el 90 % ya cursó el diplomado por competencias docentes.

En el diagnóstico más reciente a nivel institucional, con respecto a la perspectiva de género, se encontró que en el Centro Nicodemo existe un total de 558 alumnos, de los cuales se observa una mayor presencia de mujeres (n= 294) que de hombres (n= 264), considerando esa diferencia como no muy amplia (Paredes, 2013, p. 34).

En relación con el personal académico, administrativo y manual, España, Estrada y Bacelis (2013), encontraron que el grado de paridad por sexo en los tres tipos de personal analizado y en los grupos directivos no es equilibrado. Para el caso del personal académico y administrativo, se observa un predominio de mujeres (59% y 72.8% respectivamente, en contraste con el 41% y 26.5 % de hombres), mientras que los varones son los únicos (100 %) que ocupan espacios como personal manual³³. En cuanto a los grupos directivos (n= 21), los puestos de los mandos superiores están ocupados por varones (n=13) y sólo en los mandos medios hay presencia de mujeres (n= 8), por lo que en los espacios de toma de decisiones se encuentran únicamente hombres (pp. 265 – 269). Lo anterior muestra la reproducción de roles alineados a modelos hegemónicos que caracterizan los géneros masculino y femenino, como es el caso del mayor porcentaje de mujeres en la docencia (personal académico) y en el secretariado, auxiliares administrativos, cajera, enfermera (personal administrativo), donde son desempeñadas tareas de

³³ El personal manual está integrado por tres tipos de puestos: auxiliar de intendencia, técnico en mantenimiento y peón.

atención, asistencia, cuidado y educación, en contraste con lo manual, que requiere más fuerza física.

V.1.5 El curriculum oficial

El plan de estudios 2009 (término utilizado en México para denominar al curriculum oficial) del Bachillerato General Comunitario (BGC) ofertado por el Centro Nicodemo, está integrado por 77 asignaturas: 66 obligatorias y 11 optativas. Esto indica un 86 % de contenidos curriculares obligatorios y un 14 % de contenidos electivos, teniendo una estructura curricular bastante rígida y lineal que asegura casi el 90% de homogeneidad en los contenidos enseñados y evaluados.

Como se muestra en la Tabla 18, las 66 asignaturas obligatorias están clasificadas en 7 áreas de formación: Desarrollo Integral y Cultural (que abarca los ejes comunitario, formación integral, Desarrollo físico y artístico), Ciencias sociales y humanidades, Ciencias Naturales, Comunicación, Matemáticas, Idiomas (Inglés) y Ocupacional. Las 76 asignaturas deben ser cursadas en seis niveles (o semestres): 12 asignaturas obligatorias y 1 optativa en el primer nivel; en el segundo: 12 obligatorias y 1 optativa; durante el tercero: 11 obligatorias y 2 optativas; en el cuarto: 11 obligatorias y 2 optativas; en el quinto: 10 obligatorias y 2 optativas; y finalmente en sexto y último nivel: 10 obligatorias y 3 optativas. De esta manera, un estudiante cursa en promedio 13 asignaturas en cada nivel (excepto en el quinto nivel donde sólo son 12), lo cual demanda estudiantes de tiempo completo dado la carga académica que deben cubrir para ir avanzando en el plan de estudios.

Tabla 18. Distribución de las asignaturas obligatorias del plan de estudios por área de formación.

Áreas de formación	Número	Porcentaje
Desarrollo integral y cultural	18	27
Ciencias sociales y humanidades	16	24
Ciencias naturales	7	11
Comunicación	7	11
Matemáticas	6	9
Idiomas	6	9
Ocupacional	6	9
Total	66	100

V.1.6 Análisis curricular del plan de estudios del Bachillerato comunitario del Centro Nicodemo

En la presentación del plan de estudios aprobado en 2009 por el H. Consejo Universitario, se afirma que con el Bachillerato General Comunitario “se propone desarrollar socialmente a las personas que viven en condiciones de marginación social y económica”, por lo que está dirigido a “las personas de comunidades de Yucatán cuyas condiciones socioeconómicas de vulnerabilidad, les dificultan continuar con su preparación académica” en el nivel medio superior (p. 5). En esta abierta declaración de la institución universitaria, puede notarse la lógica segregacionista que opera en la racionalidad de los diseñadores del Bachillerato Comunitario, pues se asume que la formación de jóvenes hombres y mujeres que provienen de zonas en condición de marginación, requiere de una escuela específica que más allá del aspecto propedéutico para continuar estudios de nivel superior, incluya adicionalmente una formación ocupacional y para el desarrollo comunitario, encontrando prejuicios de clase al asumir que el trabajo no universitario y lo comunitario es lo que necesita un joven hombre o mujer por su condición de pobreza.

Como parte de la justificación del plan de estudios, son proporcionados argumentos que fundamentan la necesidad de crear este bachillerato, debido a la falta de servicios educativos que pone en desventaja social, cultural y económica, a familias del Estado de Yucatán que viven con un grado de marginación entre muy alto y bajo; también son mencionados a nivel nacional, problemas como deserción en el nivel medio superior, sobrecupo en las aulas, cobertura insuficiente, falta de formación continua de los y las docentes, entre otras (p. 7); además son presentados datos estadísticos del año 2000 de jóvenes entre 15 y 19 años que no asisten a la escuela, sin embargo, todo el estudio de factibilidad para la creación del Centro Nicodemo y del Bachillerato General Comunitario fue realizado mayormente con base en la revisión de documentos, sin considerar de forma democrática la opinión y los intereses de los padres de familia y de los/as jóvenes que se encuentran bajo las condiciones de marginación, quienes varias veces son mencionados en el documento oficial del plan de estudios. Además, las estadísticas reportadas corresponden al XII Censo Nacional de Población y Vivienda del año 2000, pudiendo reportar datos más

actuales (de 2007, 2008 o 2009) con base en estudios locales y pertenecientes al contexto del sur de la ciudad de Mérida y comisarías aledañas.

Se declara que el modelo universitario es humanista (p. 5) y en el objetivo general del bachillerato (p. 14) se menciona la intención de formar integralmente a los y las jóvenes al abarcar los ámbitos personal, académico, social y cultural, con el objeto de que continúen su desarrollo académico en el nivel superior e incidan en el desarrollo de su comunidad, se incorporen a un campo ocupacional y mejoren su interacción social. Este objetivo es considerado bastante ambicioso, y en su redacción no ha sido declarado explícitamente, bajo qué perspectivas, racionalidades o teorías se pretende que el profesorado y la comunidad académica, contribuyan al logro de todas esas finalidades. Sin embargo, dicho objetivo está alineado al discurso político del año 2000 de la Universidad y al Modelo Educativo y Académico que en el año 2002 se encontraba vigente para el diseño de los planes y programas de estudio, el cual enfatizaba la formación integral.

Aunque en el objetivo citado se menciona la formación integral, el porcentaje de horas y créditos destinados a las áreas de formación del bachillerato, indica que no existe equilibrio para el logro de una formación integral armónica, al contrario, curricularmente predomina la formación disciplinar por encima de la formación personal, ciudadana, para el trabajo y la interacción comunitaria, ya que de los 195 créditos mínimos (equivalente a 3,073 horas) o de los 200 créditos máximos (equivalente a 3,138 horas) que los y las estudiantes deben reunir para concluir el bachillerato, 107³⁴ créditos (1680 horas; entre el 53.5 y el 54.87 %) corresponden a la formación disciplinar (matemáticas, ciencias naturales, ciencias sociales y humanidades y comunicación), en contraste, sólo 60 créditos (930 horas; del 30 al 30.76 %) recae en la formación considerada como complementaria, la cual está integrada por las áreas de: idiomas, ocupacional, así como desarrollo integral y cultural. Por lo tanto, al analizar la organización del currículo a nivel macro³⁵, se

³⁴ Fueron encontrados errores de cálculo en los créditos de las áreas de: ciencias naturales, y ciencias sociales y humanidades, ya que tomando en cuenta las 480 horas de duración total de cada área, multiplicadas por el factor .0625, se tiene como resultado 30 créditos y no 31 como está reportado en el documento.

³⁵ Nivel macro es un término relativo que usa Posner (2005, p. 141) para referirse a la organización de todos los cursos que integran un programa educativo, y habla de nivel micro al referirse a la organización de un curso o unidad.

encuentra que el peso otorgado a la enseñanza y al aprendizaje de las ciencias y disciplinas científicas es la prioridad institucional, ya que constituye el contenido curricular fundamental del plan de estudios, prioridad que ha sido expresada en la cantidad de tiempo de enseñanza oficialmente asignado, no siendo así con el contenido que es considerado como formación complementaria: lo ocupacional y lo integral (deporte, música, teatro y lo comunitario).

La organización macro que presenta el currículo del Bachillerato General Comunitario es típica, ya que con base en Posner (2005), la organización de la educación primaria y secundaria que resulta tan familiar en Norteamérica, está centrada en el dominio del lenguaje (lectura, ortografía, escritura), así como de las matemáticas, ya que son considerados contenidos fundamentales para desarrollar las tradicionales habilidades básicas. Según este mismo autor, asignaturas de grados elementales superiores como idioma extranjero, música, arte, computación y asignaturas ocupacionales varían de una escuela a otra y suelen tener importancia como materias opcionales. Esta organización es el resultado de un desarrollo cultural ligado a una perspectiva tradicional de la educación, ya que antes del siglo XIX las escuelas eran guiadas con base en propósitos religiosos, con énfasis en el estudio de la Biblia, por lo que el dominio de la lectura era muy importante; posteriormente, se agrega la importancia de la aritmética en el siglo XIX para abordar las necesidades de una “clase comercial” en crecimiento, de esta manera, históricamente, la escuela ha ido respondiendo a las necesidades de sociedad, como institución creada para el mantenimiento y desarrollo de ésta (p. 147 - 148). Incluso, algunas veces, los diseñadores seleccionan sólo los temas que consideren más significativos, como trabajos de determinados autores e ignoran el de otros, incluso prácticamente todos los currículos de matemáticas de occidente enfatizan el conocimiento de las matemáticas académicas e ignoran las matemáticas folclóricas, de grupos como sastres, vendedores de un mercado, empacadores de carne, empleados de supermercados, quienes han desarrollado sistemas matemáticos coherentes y muy exactos para realizar sus tareas diarias (p. 222).

Enfatizar en contenidos disciplinares, sobre todo de ciencias como matemáticas y física, es una perspectiva que históricamente se dio fuertemente en Estados Unidos de Norteamérica entre las décadas entre 1950 y 1960. Según Posner

(2005, pp. 56 - 61), en EE.UU., el desarrollo de la bomba atómica durante la segunda guerra mundial, fue visto como un triunfo del esfuerzo teórico e intelectual logrado por la universidad y por sus profesores, ya que dio la victoria de los aliados sobre Alemania y Japón; por otra parte, el lanzamiento del Sputnik 1 por la Unión Soviética, provocó que la defensa de ese mismo país se considerara amenazada. Estos dos hechos históricos hicieron pensar que el bienestar del país norteamericano dependía, en parte, de una educación científica de alta calidad en el nivel preuniversitario. La educación de todos los niveles fue considerada como crucial para alcanzar los objetivos nacionales. La prioridad en la política nacional fue ser competitivos a nivel mundial en ciencia y tecnología, por lo que era necesario la formación de científicos neófitos; la preocupación principal consistió en otorgar una educación científica de alta calidad. Debido a la gran cantidad de contenidos de las disciplinas científicas, se decidió que lo fundamental en el currículo era enseñar conceptos fundamentales y a cómo derivar el resto de conocimientos a partir de los conceptos, por lo que era enfatizada la comprensión de la estructura de disciplinas científicas sobre todo en nivel preuniversitario; lo anterior genera la reestructuración, por científicos - profesores universitarios, del currículo de matemáticas y de física. También se genera un gran énfasis en la participación activa de los estudiantes en la investigación científica y la función dominante de los científicos universitarios en cuestión de expertés en el contenido disciplinar de los currículos escolares.

El ser un país competitivo a nivel mundial en ciencia y tecnología es un hecho que actualmente cobra mayor importancia, dado la rapidez con la que se producen nuevos hallazgos científicos, sobre todo en el campo de las nuevas comunicaciones, la robótica y la genética. Las grandes demandas de la sociedad de la información generan requerimientos en la educación nacional, cuyos contenidos rebasan los tiempos establecidos para los niveles y grados de la educación formal, por lo que su prioridad en los planes de estudio oficiales pasa por encima de las necesidades de una mejor formación cívica, ética y humana.

Cargar o sobrecargar el currículo con contenido disciplinar, sin distinguir entre lo fundamental y lo secundario, o la forma de organizar ese contenido mediante asignaturas aisladas en las que muchas veces son repetidas temáticas desde visiones

muy particulares, sigue dominando el diseño curricular, y México no es la excepción, ya que los currículos de nivel medio superior se caracterizan por ese énfasis en contenidos de diversas disciplinas, cuya temática es organizada en asignaturas agrupadas en áreas como ciencias sociales, ciencias exactas, ciencias naturales, entre otras

Es innegable la importancia del desarrollo de las capacidades de lectura y escritura, así como la habilidad de razonamiento matemático en el alumnado de bachillerato; es evidente lo indispensable que resulta el dominio del lenguaje para el establecimiento de interacciones humanas y la comprensión de la realidad misma estructurada a través de éste, así como de las matemáticas en un mundo que opera y racionaliza determinados aspectos de la vida en números y en cantidades, sin embargo, también es necesario distinguir lo herramental de lo sustantivo en cuanto a contenidos relevantes para el desarrollo humano y una forma alternativa de entender el progreso de la humanidad.

El contenido curricular, si se basa en el contenido de las disciplinas, sería muy extenso, sobre todo si se toma en cuenta todo el cúmulo de información acumulada a lo largo del tiempo, lo cual ocuparía un espacio y un tiempo indefinidos, por lo que es necesario hacer una selección del mismo con base en determinados criterios que logren un adecuado balance entre lo clásico, lo contemporáneo y lo fundamental de ambos. Es importante saber, construir y reconstruir conocimiento, pero hay que cuestionar qué conocimiento se propone como legítimo para integrar un currículo, debiendo partir de lo mínimo, de lo indispensable para articular, no sólo lo disciplinar, sino también el conocimiento cultural (valores, costumbres, ética, entre otro) y lo herramental; este último puede ser desarrollado a la par que son aprendidos y aprehendidos de manera integrada, los conocimientos disciplinares con los conocimientos ciudadanos, conocimientos que no sean desprendidos de los contextos y de las problemáticas en los cuales surgen.

Relacionado con lo anterior, y atendiendo a la organización curricular micro de los programas educativos, también menciona Posner (2005), que los salones de clase no son unidades autónomas, sino que siempre están circunscritos a decisiones previas, como los asuntos relacionados con la obtención de fondos y asignación de

tiempos en niveles gubernamentales superiores (p. 216), lo cual forma parte del encuadre político – legal que influye en la implementación de los currículos oficiales. Tomando en cuenta dicho encuadre, la participación de México en la prueba PISA de la OCDE, refleja la cultura de rendición de cuentas que ha dominado desde finales del siglo pasado la cultura escolar, como parte del enfoque eficientista aplicado a las instituciones sociales que reciben fondos públicos. Por lo que los contenidos evaluados en dicha prueba (matemáticas, lectura y ciencias) dominan de forma hegemónica la organización de los planes de estudio de nivel medio superior, lo que se cumple en el caso del plan de estudios del Bachillerato General Comunitario impartido en el Centro Nicodemo.

Aunque en el documento se establece que el “área que caracteriza a este programa es la de Desarrollo Integral y Cultural, donde se incorpora el eje en interacción comunitaria, que permite desarrollar competencias para resolver problemáticas o apoyar en las necesidades de su comunidad” (p. 23), la relevancia otorgada a dicha área en cuanto a su valor curricular en créditos y horas, es mínima, ya que tomando en cuenta el peso de contenidos disciplinares de áreas como matemáticas o ciencias naturales, éstas se encuentran integradas por asignaturas obligatorias con duración de 80 horas y 5 créditos cada una, en contraste, el área de desarrollo integral y cultural, que a su vez, está subdividida en los ejes: interacción comunitaria, formación integral y desarrollo físico y artístico, consta de asignaturas cuya duración es de 40 horas, y en su mayoría son de 20 horas, con valor crediticio de 3 ó 1 respectivamente, equivalentes a la mitad o a la cuarta parte del tiempo destinado a la enseñanza y al aprendizaje de cada asignatura de las citadas disciplinas.

En el documento oficial se menciona que el eje de interacción comunitaria, es el que destaca en el bachillerato, ya que fue incorporado “para desarrollar el bienestar individual, el sentido de comunidad, la justicia social, la participación ciudadana, la colaboración, el fortalecimiento comunitario y el respeto a la diversidad” sin embargo, las asignaturas que lo integran son sólo seis, con duración de 20 horas y con valor curricular de un crédito cada una, por lo que las actividades de aprendizaje realizadas por los y las estudiantes son administradas como requisito administrativo, debiendo realizarlas en tiempo extracurricular.

Con base en el plan de estudios vigente del bachillerato (aprobado en el año 2009), la intención formativa del eje de interacción comunitaria consiste en promover:

“la responsabilidad social y ambiental, favoreciendo las relaciones de la persona con su entorno y concibiendo a la misma como un agente de cambio. Con un acompañamiento constante se fomenta la autonomía en el estudiante y su autoformación, considerando siempre las diferencias individuales y la retribución del individuo a las necesidades de su comunidad” (p. 35).

En dicho plan de estudios también se menciona que a través de este eje se pretende promover en el alumnado la sensibilidad hacia problemas que presente su comunidad por medio del desarrollo de proyectos comunitarios que cumplan con las características de ser pertinentes, factibles y viables, los cuales son elaborados a lo largo de las seis asignaturas obligatorias que conforman dicho eje.

Con el propósito de “potenciar las competencias genéricas”, se ha establecido en el plan de estudios, que el eje de interacción comunitaria del bachillerato tenga como finalidad el desarrollo de las siguientes competencias en sus egresados/as (Plan de estudios 2009 de Bachillerato General Comunitario, p. 17):

1. Identifica oportunidades de mejora, necesidades y problemas en los contextos en donde se desarrolla.
2. Propone acciones estratégicas para la solución de problemas al interior de su comunidad.
3. Participa en proyectos de mejora para el desarrollo comunitario.

En relación con la primera competencia incluida: Identifica oportunidades..., se observa que está redactada con base en el empleo de un verbo de muy bajo nivel cognoscitivo; siguiendo la taxonomía de Benjamin Bloom, dicha competencia estaría ubicada en el nivel de conocimiento, por lo que constituiría una actividad sencilla como parte de un proceso para distinguir, con base en observaciones particulares y sin rigor científico, lo que es un problema, una necesidad o una oportunidad de

mejora, sin tener el alcance suficiente para integrar una competencia a nivel de egreso. Además, el lenguaje empleado en su redacción refleja el uso de terminología empresarial aplicado a la elaboración de programas de formación. Su ambigüedad en la redacción permite también el comprender dicha competencia a nivel de aplicación, es decir, como una competencia que indica la realización de un diagnóstico de necesidades, lo cual implicaría el uso de metodologías de investigación, aspecto que no está incluido como condiciones de referencia, es decir, en este caso se requiere completar su redacción con la declaración de condiciones metodológicas, éticas y filosóficas que permitirían un diagnóstico pertinente y justo dado las características de la comunidad; además, especificar la condición de realización permitiría valorar qué tan bien fue realizada la identificación de problemas y necesidades de la comunidad por parte de los/as estudiantes o egresados/as del bachillerato.

La segunda competencia declarada para este eje puede ser entendida a nivel de aplicación, y ha sido redactada, al igual que la primera competencia, con base en el empleo de lenguaje empresarial, al referirse a “acciones estratégicas”, término empleado en la elaboración de programas de desarrollo institucional para el logro de objetivos estratégicos que se propone la alta dirección para concursar por financiamiento o para la obtención de certificaciones o acreditaciones. Por otra parte, durante las entrevistas con profesorado y alumnado se encontró que durante el bachillerato los estudiantes implementan las propuestas en las comunidades, yendo más allá de lo esperado oficialmente.

Finalmente, la tercera competencia, relacionada con la participación en proyectos para la mejora del desarrollo comunitario, es ambigua en cuanto a que no especifica el tipo, nivel o grado de involucramiento esperado en la participación del alumnado. En la práctica, para que los y las estudiantes desarrollen esta tercera competencia, está normado en el plan de estudios, su participación en las actualmente denominadas: actividades socio-comunitarias, sin embargo éstas son realizadas sin un valor crediticio adicional a los créditos de las asignaturas obligatorias del eje de interacción comunitaria, además, dado el horario escolar con el que cuenta, dichas actividades son realizadas mayormente por el alumnado en tiempo extraescolar, al igual que todas las actividades que involucran el diagnóstico,

elaboración e implementación de proyectos comunitarios como parte de las asignaturas obligatorias de este eje.

Las tres competencias señaladas en el plan de estudios para el eje de interacción comunitaria, están redactadas siguiendo la estructura de objetivos de aprendizaje. Como conjunto, se puede observar que esos tres objetivos constituyen las partes de un proceso para desarrollar proyectos, enfatizando el cómo, reflejándose la racionalidad técnica en su diseño y el paradigma positivista en su forma de concebir por parte de la comunidad académica, “la realidad de la comunidad”.

En un inicio, se propuso que las asignaturas del eje de interacción comunitaria fueran impartidas sólo una vez a la semana. Al respecto, con base en un análisis del factor tiempo, Posner ha encontrado (2005) que la frecuencia y duración afectan la implementación de un currículo, ya que profesores y profesoras que imparten una asignatura sólo 1 o 2 veces por semana, presentan problemas causados por falta de continuidad; igualmente han encontrado, que acomodar las actividades de aprendizaje en períodos que dura la clase, sobre todo si son breves hacen difícil de implementarlas.

El hecho de que las actividades socio-comunitarias, al igual que el desarrollo de los proyectos comunitarios, queden para el tiempo extraescolar, le manda un mensaje a los estudiantes acerca del valor relegado que tiene lo comunitario en el plan de estudios, considerándolo como lo adicional al núcleo de su formación, el cual está integrado por contenidos de disciplinas consideradas como fuertes, por ejemplo: matemáticas, ciencias naturales, entre otras, cuyo dominio les permitirá entrar a la universidad. Como menciona Gimeno Sacristán (2008), por lo general lo extracurricular se trata de un tiempo secundario y ese mismo carácter tendrán las actividades que lo ocupen; es entendido como “complemento” de otros tiempos “añadidos a” o subordinado a otro tiempo que no es escolar, por lo que no es entendido como algo esencial, y aunque se les dé un valor educativo y se desarrolle en el centro, se percibe que no forma el núcleo esencial del proyecto educativo. Por lo tanto, se aprecia una contradicción en el discurso manejado acerca de la importancia que tiene este eje en la formación de los y las estudiantes, ya que en el documento oficial del plan de estudios se menciona que es el eje más importante, es

aquel que le da personalidad propia al bachillerato, distinguiéndolo de otros bachilleratos universitarios, sin embargo, el valor comunicado con base en el análisis del tiempo otorgado para su aprendizaje y enseñanza: duración en horas de las asignaturas, horario para la realización de las actividades, valor crediticio de las asignaturas y su agrupación como parte de la formación complementaria, hace ver el poco valor curricular que le fue asignado a la formación en el aspecto comunitario.

El eje de interacción comunitaria incluye seis asignaturas que van desde la comprensión de las características de la comunidad, con el objeto de realizar un diagnóstico de las problemáticas que éstas presentan, hasta la implementación de estrategias de intervención y su respectiva evaluación para la resolución de dichas problemáticas (Plan de estudios 2009 del Bachillerato General Comunitario). Se puede observar el orden lógico en el diseño de los programas de las asignaturas, propio de un proceso lineal, bajo el paradigma positivista, para realizar investigación descriptiva (ver tabla 19).

Tabla 19. Características básicas de las asignaturas obligatorias del eje de interacción comunitaria

Asignatura	Sub-competencias	Nivel de impartición	Seriación	Duración en horas	Valor en créditos
Conociendo a mi comunidad	<p>Reconoce a la comunidad como un sistema complejo con características y necesidades propias.</p> <p>Desarrolla habilidades orientadas al servicio de la comunidad para la solución de las principales problemáticas de su comunidad.</p> <p>Utiliza los conocimientos, habilidades y actitudes para proponer acciones estratégicas de interacción comunitaria.</p>	1°	Ninguna	20	1
Desarrollo social comunitario	<p>Desarrolla habilidades orientadas al servicio de la comunidad para la solución de las principales problemáticas de su comunidad.</p> <p>Utiliza los conocimientos, habilidades y actitudes para proponer acciones estratégicas de interacción comunitaria.</p> <p>Propone estrategias de acción comunitaria para la satisfacción de las necesidades detectadas.</p>	2°	Conociendo a mi comunidad	20	1
Estrategias de acción participativa	<p>Identifica las características, aplicaciones e importancia del método investigación de acción participativa para el desarrollo de proyectos comunitarios.</p> <p>Asume una actitud comprometida hacia el desarrollo de un proyecto comunitario mediante el método de investigación de acción participativa.</p> <p>Realiza un análisis de las acciones de interacción comunitaria de organizaciones formales e informales tomadas.</p>	3°	Desarrollo social comunitario	20	1

Asignatura	Sub-competencias	Nivel de impartición	Seriación	Duración en horas	Valor en créditos
Logística de interacción comunitaria	<p>Desarrolla habilidades orientadas al servicio de la comunidad para la solución de las principales problemáticas de su comunidad.</p> <p>Utiliza los conocimientos, habilidades y actitudes para proponer acciones estratégicas de interacción comunitaria.</p> <p>Desarrolla habilidades para la administración de un programa de interacción comunitaria relacionadas con la planeación y organización.</p>	4°	Estrategias de acción participativa	20	1
Implementación de interacción comunitaria	<p>Desarrolla habilidades orientadas al servicio de la comunidad para la solución de las principales problemáticas de su comunidad.</p> <p>Utiliza los conocimientos, habilidades y actitudes para proponer acciones estratégicas de interacción comunitaria.</p> <p>Desarrolla habilidades para la administración de un programa de interacción comunitaria relacionadas con la implementación de un proyecto comunitario.</p>	5°	Logística de interacción comunitaria	20	1
Evaluación de interacción comunitaria	<p>Desarrolla habilidades orientadas al servicio de la comunidad para la solución de las principales problemáticas de su comunidad.</p> <p>Utiliza los conocimientos, habilidades y actitudes para proponer acciones estratégicas de intervención comunitaria.</p> <p>Desarrolla habilidades para la administración de un programa de intervención comunitaria relacionadas con la evaluación de un proyecto comunitario.</p>	6°	Implementación de interacción comunitaria	20	1

Las subcompetencias propuestas para cada asignatura son en su mayoría altamente complejas, ya que implican el desarrollo de habilidades de trabajo social a nivel profesional, siendo más apropiadas para una licenciatura de ese tipo, ya que cada curso del eje de interacción comunitaria tiene una duración de tan sólo 20 horas, lo cual dificulta el poder llegar a niveles de aplicación, sobre todo si se plantea que las estrategias o proyectos sean participativos; y aunque en la mitad de los cursos (n=3), son sostenidas las mismas subcompetencias para ser logradas, no se aclara hasta dónde contribuirá cada curso, quedando como única guía el contenido disciplinar que aumenta en cantidad de temáticas para completar el proceso a seguir en el desarrollo un proyecto de intervención en la comunidad; el desarrollo de dicho proyecto se vale de la investigación, específicamente de métodos de investigación cuantitativa y diseños de tipo descriptivo, como herramienta para el diseño del proyecto. En resumen, las finalidades perseguidas en cada asignatura privilegian, desde un enfoque técnico, el cómo intervenir en la comunidad, utilizando para ello una combinación de métodos y técnicas de investigación documental y de campo, de diferentes tradiciones científicas, con predominancia del paradigma positivista, sin tener en cuenta la filosofía que subyace en las diversas formas de abordar el trabajo comunitario.

La estructura curricular que presenta la organización de todo el contenido del plan de estudios es lineal³⁶, al estar integrada por asignaturas obligatorias, seriadas y cuya temática (contenido curricular) ha sido dosificada en períodos semestrales, denominados como niveles, hasta completar el bachillerato en tres años (en este caso, son 6 niveles o semestres). Y aunque se menciona que el enfoque del diseño curricular es por competencias, la lógica que opera en la estructuración y organización mínima del contenido curricular, sigue privilegiando la forma tradicional de organización centrada en la adquisición de teoría: las asignaturas, la cual genera currículos logocéntricos o academicistas, dado su énfasis o foco en el aprendizaje de contenido teórico. El principal problema de seguir con una estructuración de este tipo, en un currículo que busca la interacción comunitaria, radica en que predomina el énfasis en la enseñanza y aprendizaje de los temas

³⁶ La estructura lineal es un término que emplea Díaz et al (1990) para referirse a planes de estudio integrados por asignaturas organizadas en torno a tópicos de disciplinas.

derivados de las áreas disciplinares del conocimiento, establecidas previamente por las comunidades científicas (ver figura 13), cuyo aprendizaje se encuentra dividido con base en una temporalidad lineal que muchas veces no corresponde a la forma como en la vida real se presentan y atienden las situaciones o problemas, dependiendo de su magnitud, naturaleza y características tanto particulares como diversas de éstos. Y con esta aseveración no se está negando la relevancia que tiene el aprendizaje de contenidos disciplinares, sino que se está recalcando que el orden del aprendizaje de dichos contenidos no puede ser enseñado y aprendido necesariamente como los expertos lo han organizado en sus libros, pudiendo pensar en otros criterios para su reconstrucción, donde tendrían sentido, por ejemplo, estrategias basadas en una filosofía pragmatista y el constructivismo como perspectiva curricular.

Figura 13. Lógica de organizar y estructurar planes de estudio por asignaturas.
Elaborada con base en Díaz Barriga et al. (1990).



Siguiendo el aspecto técnico que opera en propuestas denominadas innovadoras para diseñar currículos “por competencias” la estructura curricular recomendada es la modular, cuyo eje principal es un problema y no los temas que implica el desarrollo de un proceso.

Al tener el plan de estudios del Bachillerato General Comunitario, una estructura curricular por asignaturas, la cual es considerada muchas veces rígida en

cuanto a la secuencia de temas – subtemas difícil de romper en su enseñanza, con base en la literatura que propone la flexibilización de las estructuras curriculares, encabezada en Latinoamérica por autores como Mario Díaz Villa, 2007, han sido encontrados determinados aspectos considerados como positivos al emplearla, entre los cuales pueden ser citados, con sus posibles consecuencias, los siguientes:

- Cubren campos o áreas importantes del conocimiento. Y como se ha visto, pueden integrarse asignaturas que incluyan temas principales de cada una de las disciplinas cuyo contenido y habilidades se considera necesario o prioritario que dominen los y las estudiantes; el problema es cuando el conocimiento existente en cada disciplina es extenso y es necesario determinar prioridad entre lo básico, lo clásico, lo histórico, lo contemporáneo y la prospectiva, pudiendo integrar asignaturas con contenido contemporáneo que deja como currículo nulo antecedentes históricos que impiden conocer efectos contemporáneos, o también se puede tener la conformación de asignaturas cargadas de contenidos que integren historia, clásicos y contemporáneos, cuyos temas sean vistos de forma muy superficial, dado su larga extensión.
- El conocimiento ya viene organizado, por lo tanto, sólo es necesaria su dosificación en el tiempo. Sin embargo, cuando el conocimiento es organizado por disciplinas académicas, puede generar visión fragmentada del mismo, sobre todo si no se promueve la realización de trabajos y prácticas que requieran la integración de aprendizajes de más de una asignatura.
- Se puede observar congruencia con una organización universitaria por áreas autónomas que definen las diferentes especialidades de enseñanza e investigación.
- Permite incorporar rápidamente innovaciones y elementos de vanguardia, lo cual puede ser traducido en currículos cargados de asignaturas obligatorias; o también puede darse el caso de la existencia de una gran

variedad de asignaturas optativas que incorporen contenidos disciplinares actualizados.

- La planta docente tradicionalmente está acostumbrada a trabajar por asignaturas, por lo cual seguir estructurando los planes de estudio de esta manera no introduce “ruido”.

La estructuración por asignaturas conlleva también intereses de comodidad con la forma de administrar la educación formal, en particular con el modo en el cual ha sido organizado tradicionalmente el trabajo académico del profesorado y del alumnado en las escuelas. En este caso, la duración de cada asignatura se lleva a cabo con base en un calendario escolar establecido previamente, cuya duración semestral está normada en 16 semanas, o su equivalente en bimestres, cuatrimestres o años escolares. La presencialidad y el manejo del tiempo en la escuela mediante la elaboración de los horarios de las asignaturas, representan la forma de control del trabajo tanto del docente como del/a alumno/a para lograr los aprendizajes esperados.

Como menciona Gimeno Sacristán (2008), horarios, calendarios, horas de trabajo, tiempo de recreo, acabar las clases, entre otras, son referencias básicas para el pensamiento tecnificado moderno acerca del tiempo en la educación; en la organización de las escuelas, como ocurrió en las fábricas, el reloj también impone su tiempo. La escolaridad, con sus horarios y calendarios, con sus rituales, es un instrumento racionalizador, fruto de la racionalidad moderna, que regula el tiempo psicológico de los sujetos y el tiempo social de las sociedades modernas (pp. 19 – 20).

Por otra parte, la estructuración y organización de los currículos oficiales requiere de la denominada flexibilización, la cual es difícil si se continúa con la estructuración sólo por asignaturas, y sobre todo si permanece un esquema rígido en la estructura administrativa que organiza y programa horarios, cargas académicas, y espacios áulicos. Llevarla a cabo implicaría una forma diferente de organizar y administrar la educación, pero para ello se necesita en todos y todas los/as integrantes de la comunidad académica de las escuelas:

- Apertura al cambio, deseos de transformar la forma de ver, comprender, sentir y experimentar la educación.
- Crear una organización diferente del trabajo académico: no por áreas disciplinares o asignaturas, sino por proyectos trans, multi e interdisciplinarios.
- Diferente organización del trabajo de los/as profesores/as: no a la existencia de horarios rígidos que deban cumplir en el aula con los y las estudiantes; debe darse por parte de la administración, la apertura en cuanto al reconocimiento de diversas situaciones de aprendizaje que requieren escenarios no tradicionales para el trabajo del profesorado, así como la existencia de horarios flexibles: instituciones sociales, ambientes virtuales, simuladores, entre otros.
- Nueva cultura académica en los/as estudiantes: menos aprendizaje cómodo con base en cuestionarios o en notas tomadas de exposiciones del profesorado, sino más lectura de comprensión, análisis, discusión, crítica, reflexión y creación, con el uso activo de las nuevas tecnologías de la información y comunicación.
- Transformación de las relaciones entre administrador-profesor-alumno/a – padres - comunidad. En lugar de una estructura jerárquica vertical, en la cual el alumnado, padres y comunidad no figuran, plantear una estructura circular donde sea imprescindible el diálogo y el respeto entre todos y todas para la construcción del proceso educativo.
- Empleo de diferentes escenarios de enseñanza / aprendizaje, además del aula presencial: inclusión de nuevas tecnologías, y uso creativo de medios y materiales educativos, menos presencialidad en las aulas, aprendizaje en escenarios o situaciones reales y virtuales.
- Menor intensidad en horario presencial, y más uso balanceado de la presencialidad, semi-presencialidad y estudio independiente.

- Cambios en estructuras administrativas (reglamentos internos, forma de hacer política en las escuelas, calendarios y horarios, entre otros) para flexibilizar los procesos educativos.

V.1.7 Los cursos remediales

El curso remedial de la asignatura: Desarrollo del pensamiento algebraico (Matemáticas) tenía un horario privilegiado, dado que era impartido en el primer horario escolar, con duración de dos horas de clase. El aula estaba limpia y bien ventilada con las ventanas abiertas y los cuatro ventiladores de techo en funcionamiento.

Las paredes del aula estaban pintadas en color blanco, al igual que el techo. Cada pared lateral tenía cuatro ventanas de aluminio corredizas; la longitud vertical de cada ventana iba del techo hasta la mitad de la pared. Las paredes laterales también contaban con columnas horizontales, pegadas al techo, pintadas en color verde pistache, y las columnas verticales que unen dichas paredes, estaban pintadas de color capuchino, al igual que los marcos de las ventanas. La pared frontal del salón, era distinguida de las demás porque ahí estaba ubicado el pintarrón. La puerta, de color blanco, estaba ubicada en la pared del lado derecho del salón. El piso era de ladrillo color marfil. El pintarrón era de color blanco, y sobre éste se encontraba empotrada una pantalla para proyección, plegable, y al lado derecho del pintarrón, aproximadamente a 20 centímetros de éste, estaba un tablero pequeño, de corcho, en el cual eran pegados diversos avisos para el alumnado y el profesorado. Igualmente al frente, inmediatamente después del tablero de corcho, del lado derecho, se encontraban los controles de los cuatro ventiladores de techo con los que cuenta el salón, al igual que el apagador de la luz. Y debajo de éstos, sobre el piso y pegado a la pared, un bote mediano, de color negro, para depositar la basura. El aula contaba con aproximadamente 32 sillas con casco de polipropileno, con paleta, en su mayoría de color verde, y también habían unas pocas en color naranja³⁷. En todas las clases

³⁷ En cada salón donde eran impartidos los tres cursos remediales habían en promedio de 32 a 35 sillas, las cuales no eran ocupadas en su totalidad dado la variación en el número de alumnos/as.

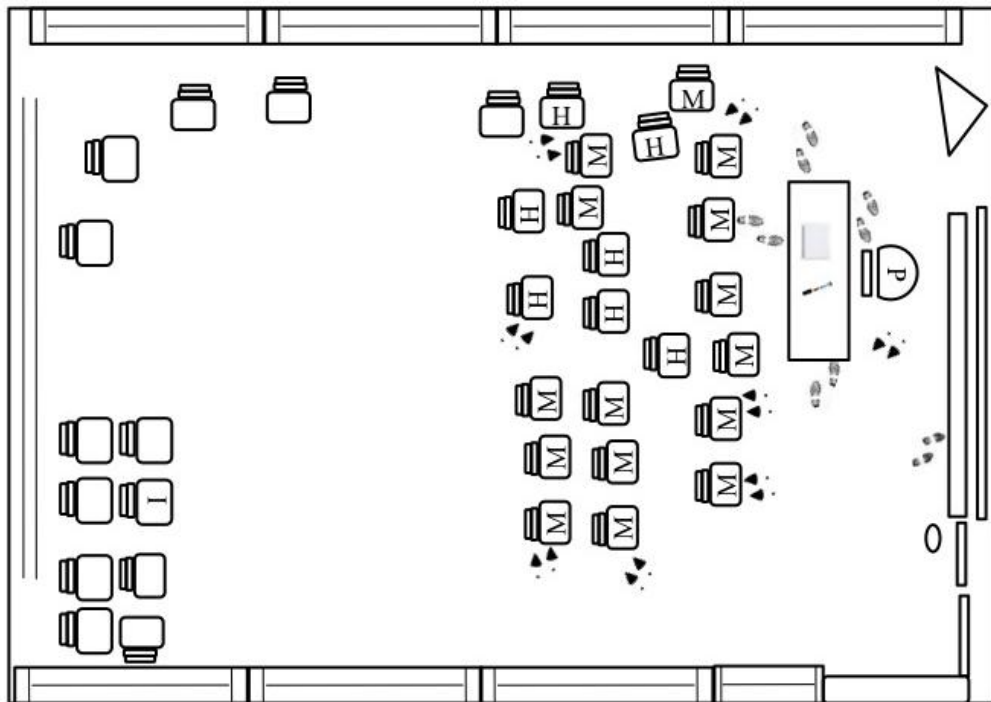
observadas, los alumnos y alumnas trabajaron de forma individual, resolviendo los ejercicios asignados por la profesora.

Era común ver a los y las estudiantes sentados muy pegado al escritorio de la profesora (ver figura 14), donde ella, a su vez, también se sentaba a pasar lista, a organizar los materiales o a revisar los ejercicios que le llevaban los alumnos y alumnas. El escritorio estaba ubicado muy cercano al pintarrón. Éste era empleado de forma muy constante por la profesora, para explicar y revisar los ejercicios. Los alumnos y alumnas demandaban constantemente la revisión, por parte de la profesora, de los ejercicios que iban resolviendo durante las clases. La profesora se mostraba muy pendiente de los alumnos y de las alumnas, siempre acercándose a ellos/as para revisar la forma como iban resolviendo sus ejercicios y también para aclararles sus dudas. Mientras los alumnos y las alumnas se encontraban resolviendo los ejercicios, sólo se escuchaba el sonido de los ventiladores de techo.

Como la maestra tenía asignado otro grupo con el cual se traslapaba el horario de este curso remedial, ella empleaba la siguiente estrategia: explicaba el tema en el pintarrón, mediante un ejercicio que iba resolviendo paso a paso; después escribía algunos ejercicios igualmente en el pintarrón, para que los/as estudiantes pasaran a resolverlos, como una forma de verificar la comprensión de lo explicado; posteriormente, les asignaba la resolución individual de unos ejercicios que se encontraban en el material de la asignatura, y ella salía del salón para atender al otro grupo. Poco a poco algunos alumnos y alumnas iban a buscarla al otro salón, con libreta y materiales en mano, para que ella les revisara sus ejercicios o les aclarara sus dudas. Después de un tiempo (aproximadamente media hora), ella regresaba al salón y revisaba dichos ejercicios, para lo cual le solicitaba a determinados alumnos y alumnas que pasaran a resolverlos en el pintarrón, de tal manera que mientras el/la estudiante lo hacía, ella observaba y retroalimentaba poco a poco la forma como el alumno o alumna lo estaba resolviendo, siempre recordándole o preguntándole: principios, reglas, procedimientos, propiedades, entre otros conceptos cuyo dominio les ayudaría a resolverlos correctamente. Existieron ocasiones en las que algunos alumnos y alumnas no quisieron pasar a resolver los ejercicios, porque no querían quedar en evidencia al no poder resolverlos de forma correcta, pero la maestra les insistía hasta que pasaban.

A continuación, en la figura 14, puede ser observada la disposición del grupo en este curso. Las huellas de tacones tratan de mostrar el desplazamiento de la profesora, quien supervisaba constantemente al alumnado, o también cuando acudía a ellos/as para resolverles sus dudas (ver figura 14).

Figura 14. Disposición del alumnado en el curso remedial de la asignatura Desarrollo del lenguaje algebraico.



Simbología:

= silla para estudiantes

= silla ocupada por un alumno

= silla ocupada por una alumna

= silla para el profesorado

= silla ocupada por la investigadora

= escritorio profesorado

= Pintarrón

= Pantalla para proyección, plegable

= Tablero de corcho

= TV de pantalla plana de 32 pulgadas

= Ventana

= Puerta

= Bote de basura

= Huellas del desplazamiento de la profesora

= Huellas del desplazamiento del alumnado

En frente del salón donde era impartido el curso remedial de matemáticas, se encontraba el edificio donde estaba ubicado el salón donde fueron impartidas las clases del curso remedial de la asignatura: Desarrollo del pensamiento intelectual. El diseño del salón en cuanto a estructura, colores y componentes como pintarrón, pantalla plegable, bote de basura, ventiladores de techo, entre otros, eran los mismos que presentaba el salón donde fue impartido el curso remedial: Desarrollo del lenguaje algebraico, pero a diferencia de éste, la pared donde estaba ubicada la puerta, tomando en cuenta la pared frontal donde estaba ubicado el pintarrón, era la del lado izquierdo; al lado izquierdo de dicho pintarrón, estaba ubicado un tablero de corcho, igualmente a 20 centímetros de distancia. La puerta del salón estaba siempre abierta, trancada con un bote mediano de color negro para depositar basura. La disposición común del alumnado, cuando el profesor explicaba o trabajaban de manera individual, consistía en estar sentados/as formando con sus sillas una herradura. Frecuentemente, el profesor hacía trabajo en equipo, para lo cual los alumnos y alumnas se agrupaban por afinidad, con sus compañeros y compañeras sentados/as junto a ellos/ellas (ver figura 15). Cuando el profesor explicaba a manera de repaso los temas, empleaba proyector y presentaciones en power point, por lo que el escritorio, situado al frente del salón, siempre estaba ocupado por su computadora, el proyector multimedia, el control del proyector y sus apuntes. El profesor acostumbraba proyectar las diapositivas en la pared del fondo del salón, para así dejar libre el pintarrón y también hacer anotaciones. Mientras explicaba, se desplazaba de un lado a otro del salón, hablando, y revisando sus materiales y su libreta de apuntes (ver huellas de desplazamiento en la figura 15).

En algunas ocasiones, se observaba en las paredes y en la ventanas, pegadas con cinta adhesiva, hojas de rotafolio con esquemas o dibujos elaborados en clases previas por el alumnado.

El profesor era muy insistente durante las clases, en indicarle al alumnado que leyera previamente sus materiales y que tomaran notas mientras él exponía. Dado que los temas abordados durante el curso remedial, eran tratados a manera de repaso, el profesor hacía alusión durante sus explicaciones, a los ejemplos y explicaciones que él ya les había dado durante el curso regular de la misma asignatura. El profesor les hacía preguntas orales al alumnado, siempre les decía: recuerden, eso ya lo

vieron, léanlo, no están leyendo. Y su forma de verificar la lectura de comprensión de los temas, consistía en hacerles preguntas o solicitarles ejemplos a determinados alumnos o alumnas.

Figura 15. Disposición del grupo en el curso remedial de la asignatura Desarrollo del pensamiento intelectual, cuando realizaban trabajo en equipo.



Simbología:

- = silla para estudiantes = silla ocupada por un alumno = silla ocupada por una alumna
- = silla para el profesorado = silla ocupada por la investigadora
- = escritorio profesorado
- = Pintarrón = Pantalla para proyección, plegable = Tablero de corcho
- = TV de pantalla plana de 32 pulgadas
- = Ventana = Puerta = Bote de basura
- = Huellas del desplazamiento del profesor = Huellas del desplazamiento del alumnado

Por otra parte, la estructura, diseño y orientación del salón donde fueron impartidas las clases del curso remedial de la asignatura Desarrollo del pensamiento científico (ver figura 16), era la misma que la del salón de Desarrollo del pensamiento intelectual. Lo diferente consistía en el ambiente creado por la profesora y el alumnado de este grupo. En este curso, la profesora abordaba los contenidos de forma resumida, apoyada en presentaciones de Power point, y mientras explicaba, dado algunas conductas del alumnado consideradas como disruptivas, enfatizaba constantemente en el respeto que debía existir entre ellos/as, sobre todo cuando algún/a estudiante hablaba y no era escuchado/a por sus compañeros/as. La profesora se mostraba muy amable y tolerante con el alumnado, siempre recordándoles el respeto que debe existir entre ellos/as.

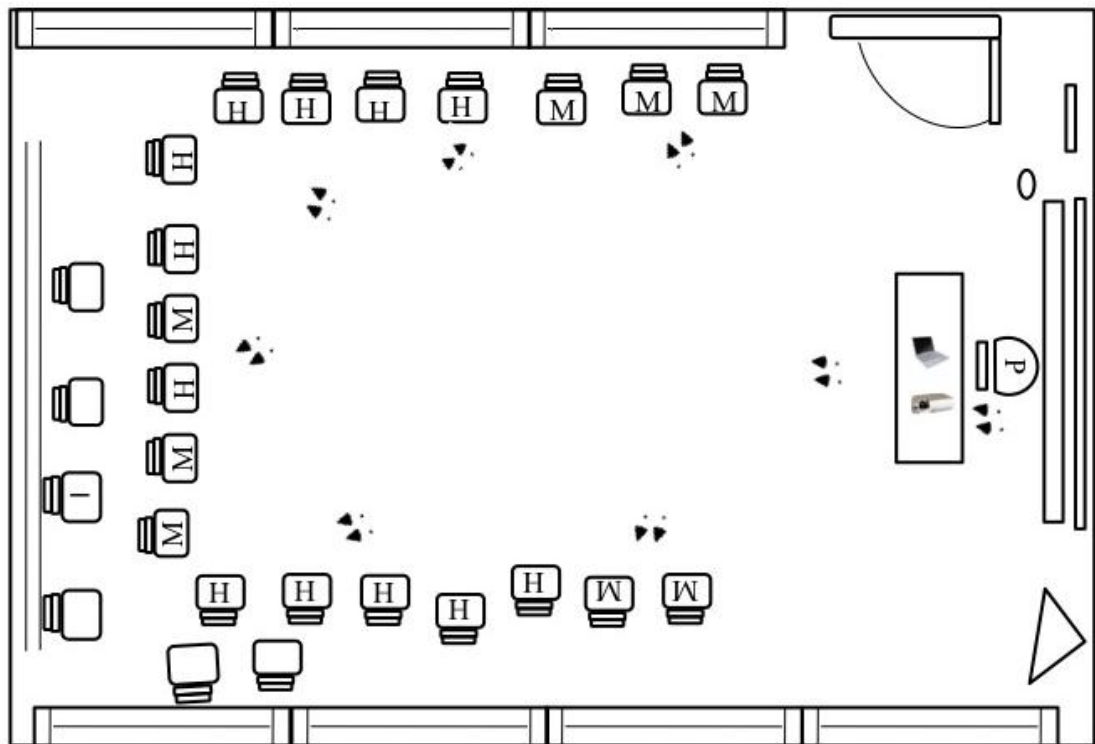
Durante este curso remedial, fueron observadas mejoras en los salones de clase del Centro Nicodemo, en cuanto a la instalación de proyectores multimedia en el salón, de tal forma que estos estuvieran fijos y el profesorado no tuviera que ir por ellos cada vez que tenía clase (ver figura 16).

Figura 16. Disposición del salón donde fue impartido el curso remedial de la asignatura Desarrollo del pensamiento científico.



La mayor parte de las veces, la disposición del grupo de estudiantes en esta asignatura fue en herradura (ver figura 17). Durante el curso remedial, la profesora también empleó el trabajo en equipo, y dio tiempo durante el horario de clases, para que el alumnado trabajara de forma independiente en el proyecto que éste tenía que mejorar para volver a entregarlo como parte de su examen extraordinario, por lo que el tiempo de permanencia en el salón de clases, fue reducido de cinco a tres días.

Figura 17. Disposición del alumnado durante el curso remedial de la asignatura Desarrollo del pensamiento científico.



Simbología:

= silla para estudiantes = silla ocupada por un alumno = silla ocupada por una alumna

= silla para el profesorado = silla ocupada por la investigadora

= escritorio profesorado

= Pintarrón

= Pantalla para proyección, plegable

= Tablero de corcho

= TV de pantalla plana de 32 pulgadas

= Ventana

= Puerta

= Bote de basura

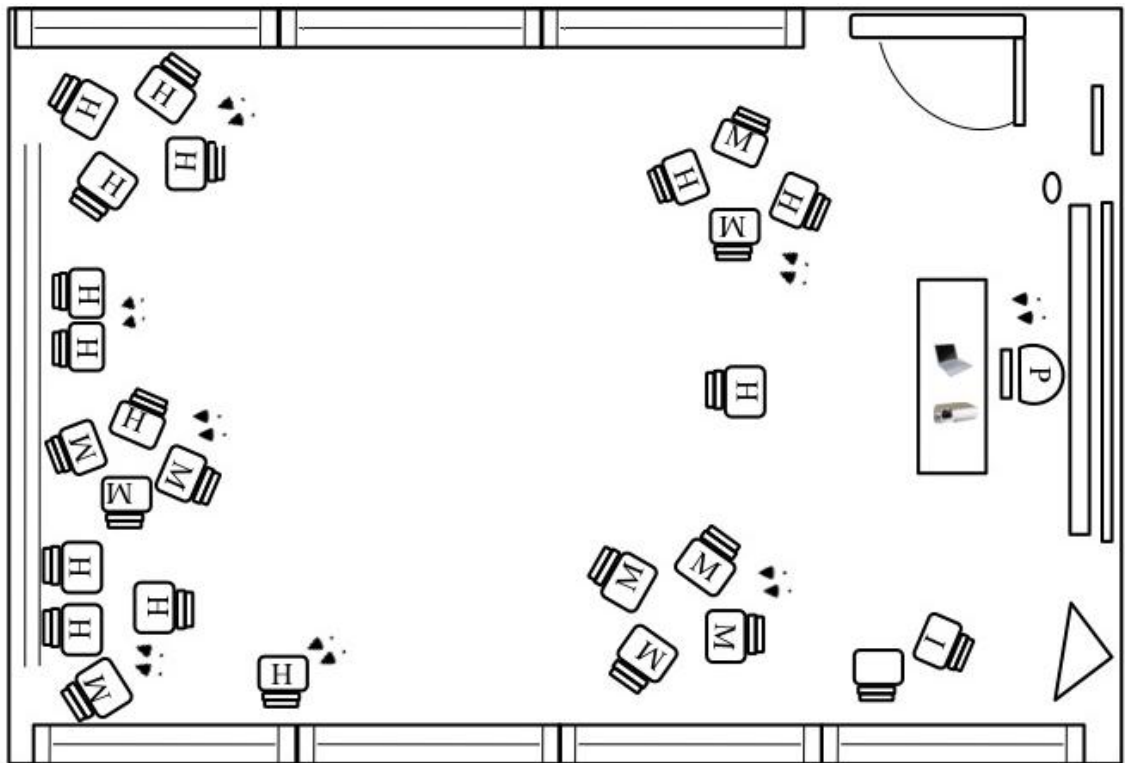
= Huellas del desplazamiento de la profesora

V.1.8 Las clases de la asignatura Desarrollo Social Comunitario

El salón que ocupaban los integrantes del grupo A, contaba aproximadamente con 32 sillas con casco de polipropileno con paleta, de colores verde y naranja, cuatro abanicos de techo y en cada pared lateral del salón: cuatro ventanales de aluminio del largo de la mitad de la pared, con vidrios polarizados; las paredes estaban pintadas de los mismos colores que los salones de los cursos remediales: paredes y techo en color blanco, marcos de ventanas y columnas verticales en color capuchino, y columnas horizontales en color verde pistache. La pared frontal del salón también era identificada por la colocación del pintarrón, al lado izquierdo de éste, se encontraba ubicado un tablero de corcho, el cual era llenado constantemente con avisos, e inmediatamente después del tablero de corcho. En la pared que se encontraba al lado izquierdo del pintarrón, estaba ubicada la puerta. Sobre el pintarrón también estaba empotrada una pantalla para proyección, plegable. Delante de dicho pintarrón, estaba ubicado el escritorio y la silla de la maestra. En la parte posterior del salón, se encontraban pegados en la pared, una serie de carteles realizados mayormente en cartulina blanca, acerca de diversos temas que veía el alumnado en asignaturas previas como inglés, entre otras. El piso era de ladrillo color marfil. A partir del mes de marzo se sentía mucho calor (38 grados que por la humedad se sentían a 40), la hora de clase tampoco ayudaba (de 11:45 a 13:05), sin embargo, no eran abiertas todas las ventanas (al menos las de la pared que da al pasillo, no).

Este grupo se mostraba bastante inquieto; constantemente la profesora le llamaba la atención al alumnado para que guarden silencio y presten atención durante las clases, o para que realicen sus tareas. Cuando la profesora exponía los temas, o proyectaba videos, la disposición del grupo era en herradura, y para la realización de actividades en el aula, los estudiantes se forman en pequeños grupos (ver figura 18). Además, la profesora integraba al alumnado en grupos pequeños, debido a que no todos habían fotocopiado sus materiales para la asignatura, de tal manera que compartieran éstos para leerlos y poder realizar las actividades de aprendizaje.

Figura 18. Disposición del grupo A de la asignatura Desarrollo social comunitario en la resolución de actividades de aprendizaje.



Simbología:

= silla para estudiantes = silla ocupada por un alumno = silla ocupada por una alumna

= silla para el profesorado = silla ocupada por la investigadora

= escritorio profesorado

= Pintarrón

= Pantalla para proyección, plegable

= Tablero de corcho

= TV de pantalla plana de 32 pulgadas

= Ventana

= Puerta

= Bote de basura

= Huellas del desplazamiento de la profesora

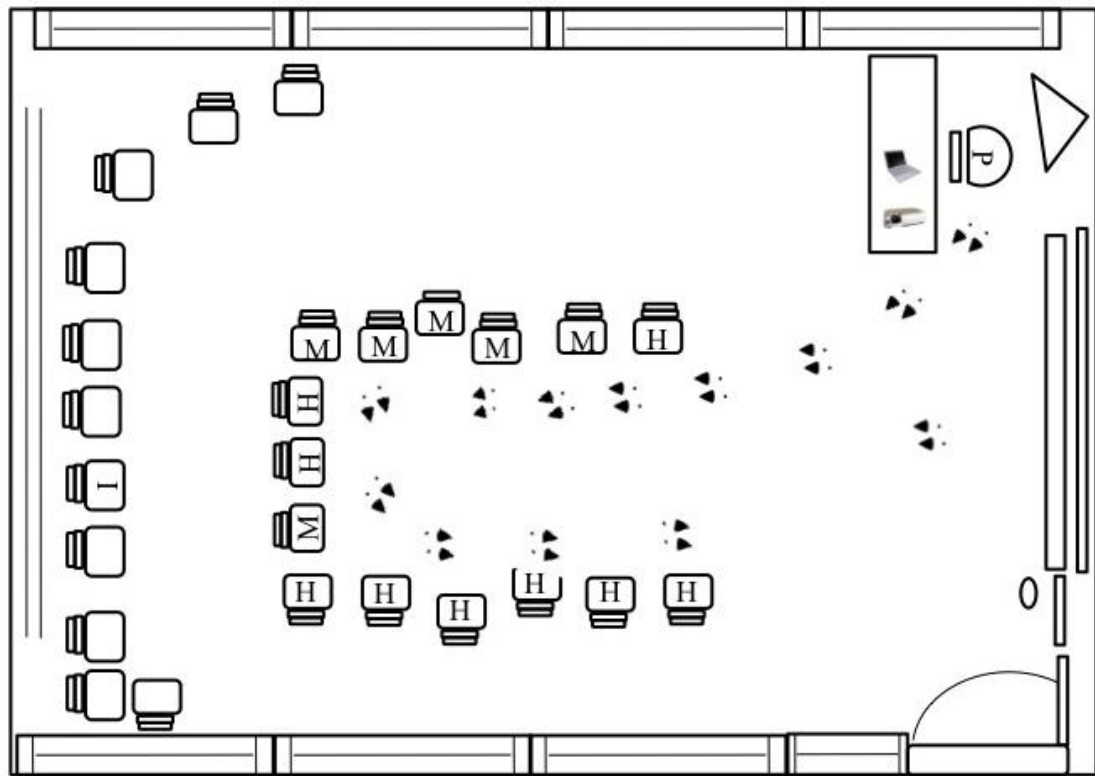
El edificio donde estaba ubicado el salón del grupo B de esta asignatura, se encontraba enfrente del edificio donde tomaba clase el alumnado del grupo A. Como sello institucional, las paredes del aula estaban pintadas del mismo color que las aulas de las otras asignaturas: de color blanco, al igual que el techo. Igualmente,

cada pared lateral tenía cuatro ventanas de aluminio corredizas, cuyo largo de era de la mitad de la pared. Las paredes laterales también contaban con columnas horizontales, pegadas al techo, pintadas en color verde pistache, y las columnas verticales que unen dichas paredes, estaban pintadas de color capuchino, al igual que los marcos de las ventanas. En la pared frontal del salón, también estaba ubicado el pintarrón. La puerta, de color blanco, estaba ubicada en la pared del lado derecho del salón. El piso era de ladrillo color marfil. El pintarrón era de color blanco, y sobre éste, como en todos los demás salones, también se encontraba empotrada una pantalla para proyección, plegable; del lado derecho del pintarrón, estaba situado un tablero de corcho pequeño, en el cual eran pegados diversos avisos. Igualmente, al frente, inmediatamente después del tablero de corcho, del lado derecho, se encontraban los controles de los cuatro ventiladores de techo con los que cuenta el salón, al igual que el apagador de la luz. Y debajo de éstos, sobre el piso y pegado a la pared, un bote mediano de color negro, para depositar la basura.

El grupo B de esta asignatura estaba integrado en su mayoría por estudiantes repetidores, y en cuanto al número de éstos, era un grupo pequeño ($n=17$). En este grupo hubo mucha suspensión de clases, debido a reuniones que tenía la profesora, como coordinadora del área de formación integral e interacción comunitaria, con el coordinador general. También existía suspensión de clases debido a la programación de eventos académicos en horario escolar, como pláticas impartidas al alumnado, por personas invitadas al centro.

Cuando la profesora explicaba los temas o proyectaba videos, la disposición del alumnado era en herradura (ver figura 19). Los estudiantes de este grupo eran mayormente hombres, y existían roces entre ellos y las mujeres, quienes se molestaban por los chistes o por los comentarios sexistas mencionados por sus compañeros.

Figura 19. Disposición del grupo B de la asignatura Desarrollo social comunitario en forma de herradura, durante las explicaciones de la profesora.



Simbología:

- = silla para estudiantes
- = silla ocupada por un alumno
- = silla ocupada por una alumna
- = silla para el profesorado
- = silla ocupada por la investigadora
- = escritorio profesorado
- = Pintarrón
- = Pantalla para proyección, plegable
- = Tablero de corcho
- = TV de pantalla plana de 32 pulgadas
- = Ventana
- = Puerta
- = Bote de basura
- = Huellas del desplazamiento de la profesora

La estructura de las clases impartidas a ambos grupos era similar, ya que eran seguidos los mismos planes de sesión y eran empleados los mismos materiales didácticos (por ejemplo: videos, actividades de aprendizaje) y recursos (proyector multimedia, pantalla, materiales impresos); la diferencia consistía en los tiempos que

se tardaban los y las estudiantes en resolver sus actividades de aprendizaje y las respuestas de éstos/as.

V.1.9 Las actividades socio-comunitarias

La actividad de estimulación temprana era en las instalaciones de la Unidad Universitaria de Inserción Social (UUIS), ubicada en una colonia denominada San José Tecoh (ver figura 20).

Figura 20. Vista exterior de la Unidad Universitaria de Inserción Social (UUIS)



La supervisora de esta actividad fue la maestra Magaly. El primer día que iba a iniciar esta actividad, la maestra Magaly y yo quedamos en vernos a las 7.30 de la mañana en el Centro Nicodemo, hora en la que ella había citado igualmente al alumnado (tres mujeres y un hombre), ya que en esa ocasión, una camioneta nos iba a trasladar del centro a dicha unidad. Cuando todos/as estábamos reunidos/as, alrededor de las 8 de la mañana, el coordinador general nos acompañó, siendo él quien condujo la camioneta. La actividad iniciaba a las 8:30 de la mañana, y consistió en darles estimulación temprana a bebés y niños pequeños. La instructora de estimulación temprana era una estudiante de la Licenciatura en Rehabilitación de la UDS, quien estaba realizando su servicio social. La función del alumnado participante consistió en ayudar a las madres o abuelas de los y las bebés,

realizándoles a éstos/as los ejercicios que la instructora indicaba: les sujetaban la cabecita, o los pies para que la madre o abuela ejercitara al bebé o a la bebé, y otras madres dejaban que el o las estudiantes se encargaran de los ejercicios con los/as bebés, hasta que éstos empezaban a llorar y las mamás o abuelas inmediatamente acudían a abrazarlos (ver figura 21). El y las estudiantes se mostraban muy participativo/as e interesado/as en la actividad, siempre sonriéndoles a los/as bebés y siendo amables con las señoras de la comunidad. También eran muy cuidadosos en la forma como tocaban a los y las bebés, tratando de no lastimarlos/as, para lo cual escuchaban y seguían las instrucciones de la estudiante de la Licenciatura en Rehabilitación.

Figura 21. Ejercicios realizados por el alumnado a lo/as bebés como parte de las actividades de estimulación temprana en la UUIS.



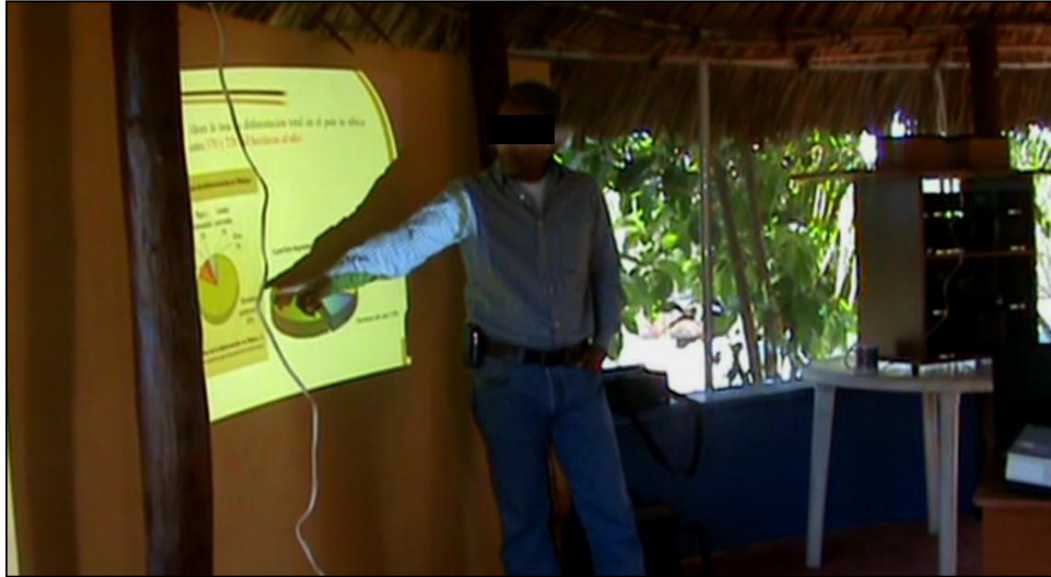
Las clases de estimulación temprana eran todos los viernes, siendo atendidos dos grupos: el primero en horario de 8:30 a 9:30 para bebés de 45 días a 6 meses y un segundo grupo de niños y niñas de 7 meses a 1 año de edad, en el horario de 9:30 a 10:30 de la mañana. Las clases duraban aproximadamente 45 minutos, ya que al final de la sesión, las madres o abuelas pasaban a pagar 7 pesos (0.38 €) por cada clase.

A las 10:25 horas de la mañana, nos retirábamos del grupo de estimulación temprana y regresábamos al Centro Nicodemo, ya sea en la camioneta de dicho centro (cuando nos iban a buscar), o en el automóvil de la maestra Magaly. Hubo una ocasión en la cual fuimos en mi vehículo porque el automóvil de la maestra Magaly estaba descompuesto.

Por otra parte, la actividad socio-comunitaria denominada: Manejo integral de la producción de hortalizas, árboles y aves, era la más popular entre el alumnado. Dicha actividad fue realizada en un rancho fuera de la ciudad de Mérida, el cual es una propiedad familiar, fomentada por hermanos; este rancho se encuentra ubicado en un poblado cercano al Centro Nicodemo, en la carretera a Dzununcán.

Para ir al rancho, nos llevaban en una camioneta y en un automóvil, y en la primera visita, nos llevó el coordinador general del Centro Nicodemo, quien condujo el vehículo; el punto de encuentro para trasladarnos al rancho era el Centro Nicodemo. Los encargados de supervisar esta actividad eran el maestro Diego y la maestra Alicia. El primer día de la actividad, uno de los dueños del rancho, profesor de la Facultad de Medicina Veterinaria y Zootecnia de la UDS, le impartió una plática al alumnado, usando para ello una presentación de Power point, con base en la cual expuso su proyecto de crear en el rancho una granja autosustentable, así como el objetivo de la participación del alumnado y las actividades que éste iba a realizar (ver figura 22).

Figura 22. Presentación al alumnado de la actividad socio-comunitaria: Manejo integral de la producción de hortalizas, árboles y aves, por parte de un dueño del rancho.



En esa primera ocasión, la principal actividad del alumnado (nueve mujeres y cuatro hombres) consistió en escuchar la presentación por parte del dueño del Rancho (ver figura 23). Dicha presentación consistió en contextualizar al alumnado en problemáticas relacionadas con la pobreza en México, la cual conlleva al peligro de morir por desnutrición, así como el incremento en el precio de los alimentos básicos como lentejas, pollo, leche, entre otros, y la deforestación y degradación de suelos ocasionada por la producción de alimentos. Todo ello sirvió como justificación para la propuesta de una granja integral y autosuficiente, modelo diseñado por el dueño del Rancho y en cuya implementación iban a participar los alumnos, realizando diversas actividades relacionadas con el cultivo de hortalizas y la alimentación de animales.

Figura 23. Alumnado participante en la actividad socio-comunitaria: Manejo integral de la producción de hortalizas, árboles y aves.



El trabajo realizado en este rancho por el alumnado, era rudo, ya que consistía en palear el excremento de las gallinas y de los conejos para llenar bolsas de aproximadamente 20 kilos, de tal manera que posteriormente mezclaran dicho excremento con tierra; ya con la tierra abonada, llenaban bolsitas especiales para sembrar y en esas bolsitas depositaban las semillas de hortalizas como tomate o cilantro. Antes de sembrar las semillas germinadas, al alumnado también le tocaba limpiar el terreno, usando para ello rastrillos, picos y palas, actividad en la cual eran ayudados por el maestro Diego, quien les mostraba cómo usar la pala o el pico. El alumnado también participaba ocasionalmente en actividades consistentes en darle de comer al ganado, regar las plantas, cortar troncos de árboles, entre otras. Debido al horario de la actividad y al tipo de trabajo realizado por el alumnado, el Centro Nicodemo gestionó y pagó que los/as estudiantes y el profesorado recibieran un desayuno, el cual era elaborado por los dueños del rancho.

En esta actividad, el alumnado disfrutaba poder jugar entre ellos: se decían bromas, se empujaban o reían al quedar manchados con tierra o tener que palear o agarrar el excremento para llenar las bolsitas. Siempre le encontraban el lado divertido a las actividades, aunque a veces, estar bajo el sol, sudar, los/as dejaba cansados/as. En ocasiones, el dueño del rancho les llamaba la atención cuando no se

esforzaban por hacer bien las actividades, por ejemplo, para sembrar las semillas de las hortalizas, debían cuidar la profundidad en la cual las introducían o no iban a germinar. El tiempo de permanencia en esta actividad (cinco sábados para completar 20 horas de trabajo), era insuficiente para que ellos regaran las hortalizas y pudieran ver el crecimiento de las mismas, lo cual era comentado por el dueño del rancho.

V.1.10 Las clases de la asignatura Evaluación de interacción comunitaria

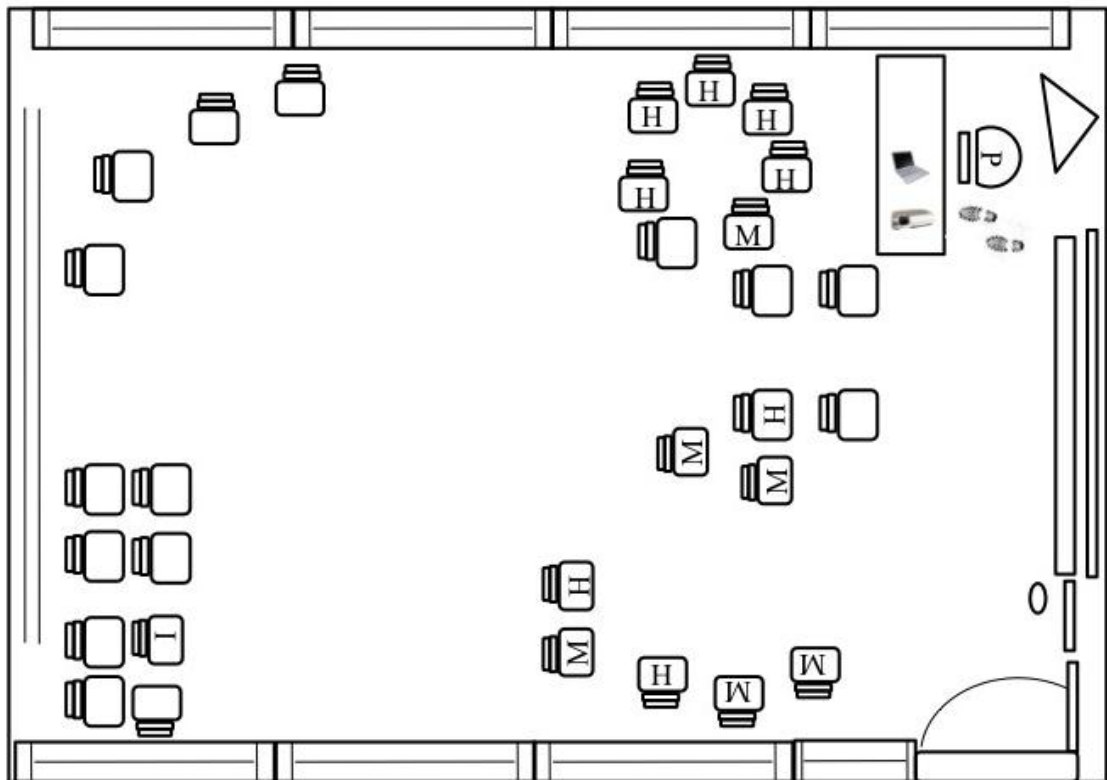
El salón donde eran impartidas las clases de la asignatura Evaluación de interacción comunitaria, tenía la misma estructura y organización que los demás salones: las paredes pintadas de color blanco, al igual que el techo. Las paredes laterales con cuatro ventanas de aluminio corredizas, cuyo largo era de la mitad de la pared. Las paredes laterales con columnas horizontales pintadas de color verde pistache y con columnas verticales pintadas de color capuchino, al igual que los marcos de las ventanas. En la pared frontal del salón estaba ubicado el pintarrón, de color blanco, y en la pared al lado derecho de ésta, se encontraba la puerta, igualmente de color blanco. El piso también era de ladrillo, color marfil. Sobre el pintarrón también se encontraba empotrada una pantalla para proyección, plegable, y esta aula también estaba equipada y amueblada con los demás recursos y mobiliario con el que contaban los otros salones: tablero de corcho, bote de basura, abanicos de techo, sillas de color verde y de color naranja con paleta.

En la primera clase, el profesor les hizo a los alumnos y alumnas un diagnóstico de habilidades sobre el uso de Tic's, ya que durante las clases, emplearían constantemente paquetería de office como Microsoft Word, lecturas en formato PDF y correo electrónico.

En esta clase, todo el material presentado por el profesor estaba en formato electrónico y los/as alumnos/as elaboraban y entregan sus tareas en USB's o se las enviaban al profesor por correo electrónico.

El tipo de actividades de aprendizaje que realizaba el alumnado, eran mayormente de tipo inductivo y se trabajó en equipos desde el inicio del curso. Todas las clases tenían una fase de breve explicación por parte del profesor acerca de la actividad a realizar, para lo cual proyectaba en la pantalla los archivos electrónicos que iban a ser empleados (ver figura 24); posteriormente, el alumnado formaba equipos para resolver las actividades, empleando para ello al menos una computadora que llevara algún compañero o compañera de equipo (ver figura 25); y para finalizar, cada equipo pasaba a exponer sus respuestas a las actividades, usando para ello igualmente su computadora y el proyector multimedia. El grupo era pequeño, de 16 estudiantes, por lo que sólo eran conformados cuatro equipos para realizar las actividades de aprendizaje, y para el final sólo fueron integrados dos grandes equipos para la realización del proyecto entorno al cual era agrupado el contenido de la asignatura: una evaluación del diseño o de la implementación de proyectos comunitarios implementados por ellos en niveles anteriores o por sus compañeros de cuarto nivel.

Figura 24. Disposición del grupo durante las explicaciones del profesor de la asignatura Evaluación de interacción comunitaria.



Simbología:

= silla para estudiantes = silla ocupada por un alumno = silla ocupada por una alumna

= silla para el profesorado = silla ocupada por la investigadora

= escritorio profesorado

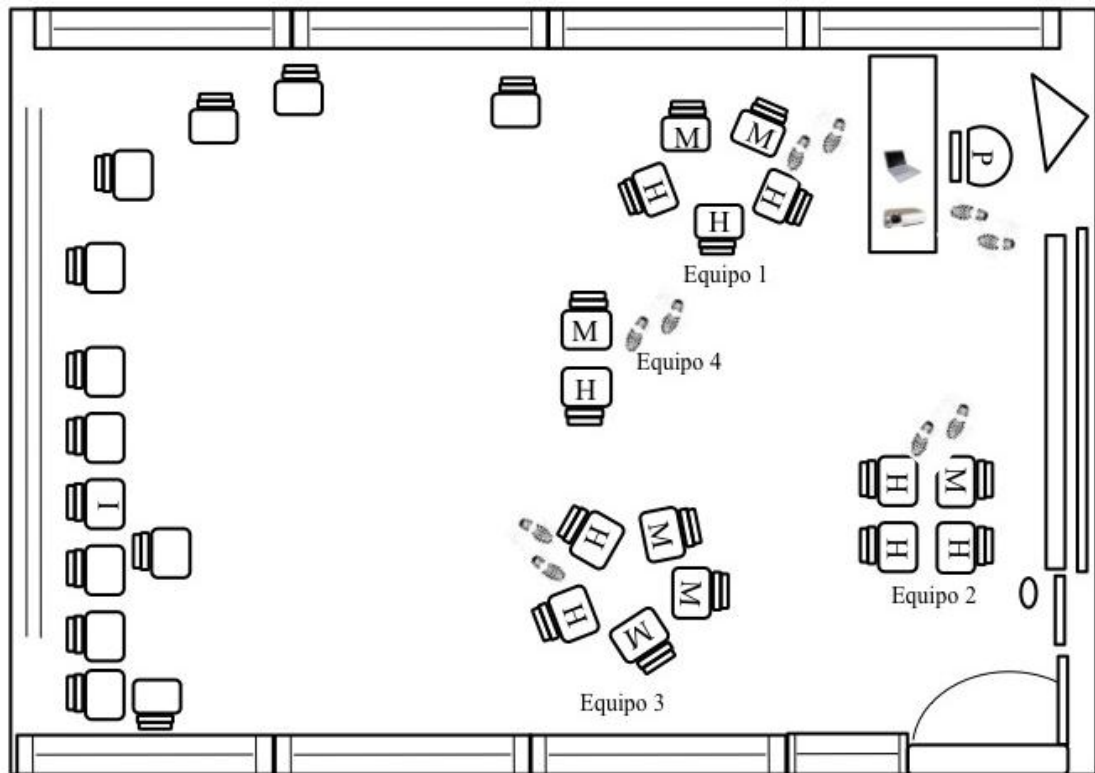
= Pintarrón = Pantalla para proyección, plegable = Tablero de corcho

= TV de pantalla plana de 32 pulgadas

= Ventana = Puerta = Bote de basura

= Huellas del desplazamiento del profesor = Huellas del desplazamiento del alumnado

Figura 25. Disposición del grupo para el trabajo en pequeños grupos en la asignatura Evaluación de interacción comunitaria



Simbología:

= silla para estudiantes = silla ocupada por un alumno = silla ocupada por una alumna

= silla para el profesorado = silla ocupada por la investigadora

= escritorio profesorado

= Pintarrón = Pantalla para proyección, plegable = Tablero de corcho

= TV de pantalla plana de 32 pulgadas

= Ventana = Puerta = Bote de basura

= Huellas del desplazamiento del profesor = Huellas del desplazamiento del alumnado

V.1.11 La Coordinación General del centro

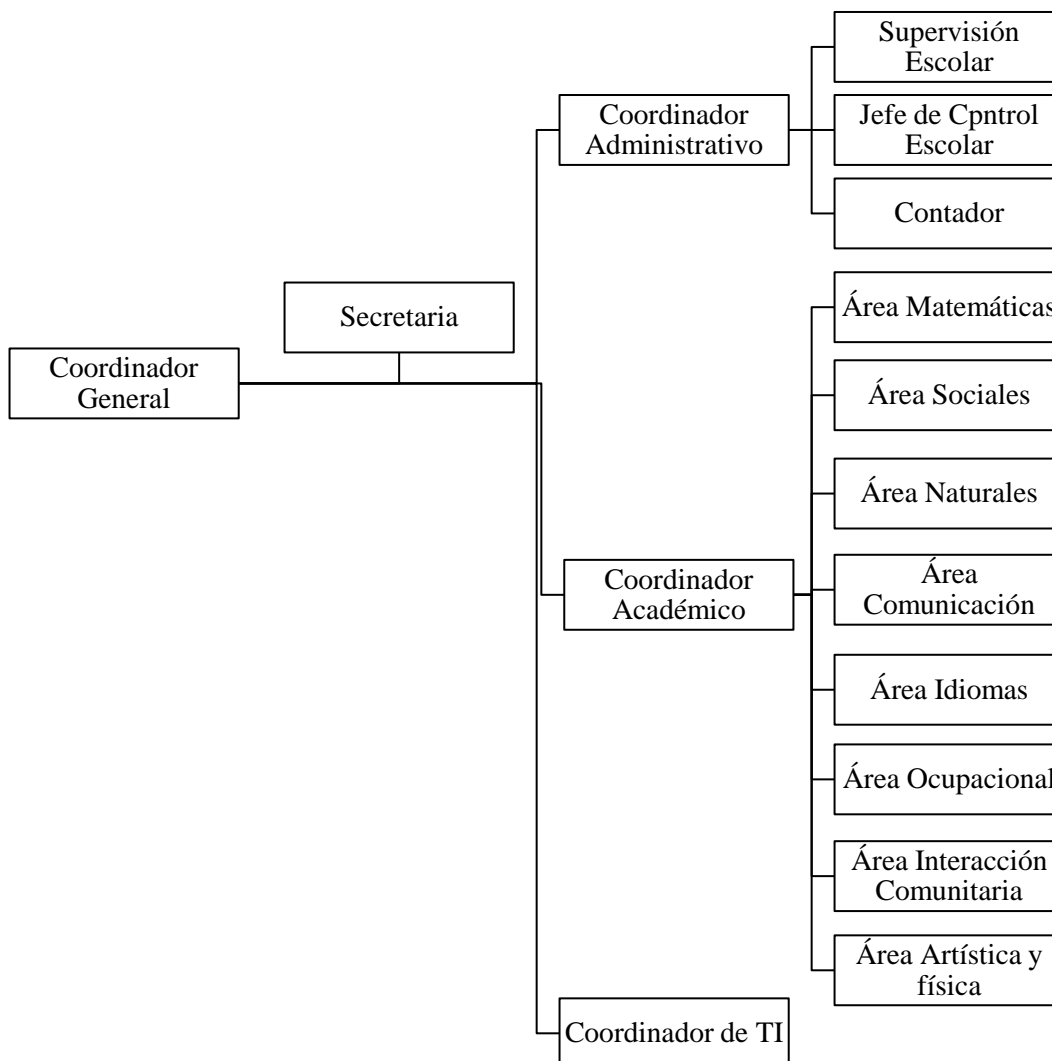
Aunque el Centro Nicodemo es conceptualizado por la comunidad académica de la universidad y los miembros de la sociedad como la tercera escuela preparatoria de la universidad (o Prepa 3 como suelen llamarla), legalmente no está constituido como una escuela, sino que fue creado como un proyecto bajo la denominación de unidad

académica, la cual está regida en cuanto a su integración y funcionamiento por el Estatuto General vigente de la Universidad, el cual fue aprobado por el Consejo Universitario el 21 de diciembre de 1984 y cuya reforma más reciente es del 22 de marzo de 2012.

Con base en el artículo 58 de dicho Estatuto General, la unidad académica es una dependencia de la universidad, que junto con las otras dependencias (facultades, escuelas preparatorias, centros de investigaciones o de lenguas y unidades multidisciplinarias), contribuye a la realización de las funciones universitarias de docencia, investigación, difusión y servicio. El artículo 59 de ese mismo estatuto define la figura de unidades académicas como “aquellas en las que se imparte educación media superior, superior y educación continua, con un enfoque especializado en el desarrollo comunitario, y orientadas a sectores de la población con necesidades particulares” (p. 25). Sin embargo, en los años en los que ha estado en funcionamiento el Centro Nicodemo (de octubre de 2009 hasta el segundo semestre de 2014), se ha centrado únicamente en la impartición de educación media superior, aunque para lograr su proyección institucional y local ha sido sede de diversos eventos como conciertos universitarios, reuniones de consejo, cursos de capacitación para profesores de educación media superior, entre otras.

También en el Estatuto General se han establecido sutiles diferencias en cuanto a su estructura formal, en comparación con la que tienen las escuelas preparatorias. Por ejemplo, según el artículo 62 del mismo estatuto, una escuela preparatoria está integrada por un Director, un Secretario Académico, un Secretario Administrativo y personal académico, administrativo y manual. En contraste, en una unidad académica no existe la figura de director, ni la de secretarios administrativo y académico, ya que según el estatuto, ésta se encuentra integrada sólo por un coordinador académico y personal académico, administrativo y manual (pp. 26 - 27). Esta estructura fue insuficiente dado las necesidades encontradas al poner en funcionamiento el centro, es así como son incorporados a la estructura formal, un coordinador administrativo y coordinadores académicos para cada área del plan de estudios, quedando el organigrama como se muestra en la figura 26.

Figura 26. Organigrama del Centro Nicodemo. Fuente: Universidad Autónoma de Yucatán.



El maestro Julio, coordinador que estuvo en funciones de 2010 a 2012 (período durante el cual realicé las observaciones de los cursos remediales y de las asignaturas) comentó que la estructura tanto administrativa como académica del Centro Nicodemo todavía no estaba lista a su llegada, por lo que tuvo que trabajar en ambas para mejorar la operatividad de los procesos académicos y administrativos:

“cuando llegamos, pues el Centro Nicodemo tenía un año de haber iniciado, y la estructura administrativa, académica, todavía no estaba, eh, bien estructurada y comenzamos con el trabajo físico, poner eh, timbre, poner toda la estructura administrativa para que comience a funcionar como estaba planeada y a partir de entonces, pues comenzamos a hacer las tareas pues prioritarias, y pues el control de registro de asistencia de los

maestros, administrativos, organizar el control escolar, en fin, todo el registro de estudiantes, maestros, en fin, en lo académico comenzamos a integrar un calendario, no había calendario de actividades, comenzamos a tener reuniones con los maestros para conocer sus puntos de vista acerca de las perspectivas que tenían, en de su participación en el proyecto de la unidad académica, fuimos conformando pues grupos de trabajo por áreas disciplinares, áreas del conocimiento, y a partir de entonces establecimos una estructura académica.

En las facultades y escuelas de la universidad, los secretarios académicos y administrativos son nombrados por el rector, a diferencia de las unidades académicas, donde el coordinador de éstas es nombrado por el Director General de Desarrollo Académico, previo acuerdo con el rector, lo cual está establecido en el artículo 69 del estatuto vigente. En el artículo 63 bis de dicho estatuto se menciona que los requisitos para ser coordinador de una unidad académica son los mismos que los establecidos para ser Secretario académico de preparatoria, y a su vez, éstos son casi idénticos a los indicados para ser director de preparatoria, excepto por los años de antigüedad del título, los cuales pueden ser mínimo de 3, y no de 5 como en el caso de los directores.

A continuación son citados textualmente, con base en el artículo 21 de la Ley Orgánica vigente de la universidad (p. 8), los demás requisitos que aplican para ser coordinador de una unidad académica:

- Ser mexicano por nacimiento, en ejercicio de sus derechos;
- Poseer título profesional equivalente o superior a la licenciatura;
- Haber prestado servicios a la Universidad con antigüedad mínima de tres años ininterrumpidos al momento de su designación;
- Haberse distinguido en la cátedra o en la investigación;
- Gozar de estimación general, ser persona honorable y de reconocido prestigio y competencia profesional; y
- No ocupar durante su ejercicio ningún cargo como funcionario público, no ser directivo de partido o agrupación política o religiosa, ni ser ministro de culto religioso.

Otro aspecto clave de la Coordinación General del Centro Nicodemo son las funciones (o facultades y obligaciones) que le corresponden a la persona que ejerza el cargo, las cuales se encuentran descritas en el artículo 66 bis del Estatuto General (pp. 33-37), siendo un total de 18. Al analizar lo establecido legalmente se encontró que existe semejanza entre lo que se espera que realice un director y un coordinador de unidad, siendo 12 las funciones idénticas para ambos cargos, es decir, el 67 % de las facultades y obligaciones de un coordinador de unidad académica son las mismas que las de un director de escuela (ver Tabla 20).

Tabla 20. Funciones semejantes entre el cargo de coordinador/a general de unidad académica y director/a de escuela.

Coordinador/a General de unidad académica	Director/a de Escuelas preparatorias
Fracciones del artículo 66 Bis del Estatuto General	Fracciones del artículo 23 de la Ley Orgánica o del artículo 44 del Estatuto General
II. Acordar con el Director General de Desarrollo Académico toda resolución de importancia referente al régimen interior de la dependencia puesta a su cuidado.	III. Acordar con el Rector toda resolución de importancia referente al régimen interior del plantel puesto a su cuidado (Ley orgánica).
VI. Vigilar que dentro de su dependencia se desarrollen las labores en forma ordenada y eficaz y, cuando sea pertinente, aplicar las sanciones que sean necesarias conforme a este Estatuto General y el reglamento interior de su dependencia.	VI. Vigilar que dentro de su dependencia se desarrollen las labores en forma ordenada y eficaz, aplicando las sanciones que sean necesarias conforme a este Estatuto General y el reglamento interior de su dependencia (Estatuto General).
IX. Tramitar ante la dependencia correspondiente los recursos que requiera la Unidad Académica para su funcionamiento, incluyendo el pago de la nómina, y vigilar que se efectúen los pagos correspondientes al personal.	IX. Tramitar ante la dependencia correspondiente los recursos que requiera la Facultad o Escuela para su funcionamiento, incluyendo el pago de la nómina, y vigilar que se efectúen los pagos correspondientes al personal (Estatuto General).
X. Llevar el control del ejercicio del presupuesto.	XI. Llevar el control del ejercicio del presupuesto (Estatuto General).

Tabla 20. Continuación

Coordinador/a General de unidad académica	Director/a de Escuelas preparatorias
XI. Verificar que se realicen todas las	XII. Verificar que se realicen todas las

gestiones necesarias en la contratación del personal académico, administrativo y manual.	gestiones necesarias en la contratación del personal académico, administrativo y manual (Estatuto General).
XII. Responsabilizarse de la correcta aplicación de la nómina de su dependencia.	XIII. Responsabilizarse de la correcta aplicación de la nómina de su dependencia (Estatuto General).
XIII. Aprobar y modificar los horarios del personal de acuerdo a lo que indique el reglamento interior de su dependencia y los ordenamientos respectivos.	XIV. Aprobar y modificar los horarios del personal de acuerdo a lo que indique el reglamento interior de su dependencia y los reglamentos respectivos (Estatuto General).
XIV. Promover el mejoramiento de su dependencia.	XVI. Ser gestor del mejoramiento de su dependencia (Estatuto General).
XV. Vigilar que se conserve en perfectas condiciones el activo fijo con que cuenta la Unidad Académica, así como llevar un control del mismo.	XVII. Vigilar que se conserve en perfectas condiciones el activo fijo con que cuenta la Facultad o Escuela, así como llevar un adecuado control del mismo (Estatuto General).
XVI. Recibir y entregar bajo inventario, los bienes destinados a su dependencia.	XVIII. Recibir y entregar bajo inventario, los bienes destinados a su dependencia (Estatuto General).
XVII. Convocar a reuniones del personal o de alumnos, en su caso, y presidirlas.	XIX. Convocar a reuniones del personal o de alumnos, en su caso, y presidirlas (Estatuto General).
XVIII. Firmar la documentación oficial que le corresponda.	XXIV. Firmar la documentación oficial que le corresponda (Estatuto General).

Por otra parte, las diferencias encontradas (ver tabla 21) consisten en que el director tiene un mayor número de responsabilidades: 25 funciones declaradas en el Estatuto General, más 3 funciones adicionales especificadas en la Ley Orgánica, en contraste con el menor número de funciones (n=18) que son especificadas en el Estatuto general para un coordinador general de unidad académica. Otra diferencia radica en que un director de escuela debe tener dedicación de tiempo completo al ejercicio de su cargo, en contraste, en el Estatuto General se especifica que un coordinador general (al igual que un secretario académico o administrativo de escuela o facultad), le dedique a su cargo cuando menos 20 horas semanales de las 40 que labora como personal académico de tiempo completo en la universidad. Una diferencia sustancial encontrada fue que un director de escuela representa a su plantel ante el Consejo universitario, y no así un coordinador general, ya que la autoridad que forma parte de dicho consejo es el Director General de Desarrollo Académico, del cual depende el coordinador (ver Tabla 21). Otra diferencia es que el

coordinador, a diferencia del director, debe entregar planes e informes de trabajo, en contraste, el director diseña planes de desarrollo y programas operativos para la institución que representa. Un director tiene trato directo para realizar acuerdos con el rector, en contraste, el coordinador general tiene acuerdos con el Director General de Desarrollo Académico.

Tabla 21. Funciones diferentes entre el cargo de Coordinador/a general de unidad académica y el de director/a de escuela.

Coordinador/a General de unidad académica	Director/a de Escuelas preparatorias
Fracciones del artículo 66 Bis del Estatuto General	Fracciones del artículo 23 de la Ley Orgánica o del artículo 44 del Estatuto General
I. Laborar tiempo completo en su Facultad o Escuela, en funciones de docencia y/o investigación, dedicando cuando menos veinte horas semanales a su cargo.	II. Dedicar tiempo completo a las labores de la Dirección (Estatuto General).
IV. Dedicar tiempo completo a las labores encomendadas;	Más que a las labores encomendadas, la dedicación de tiempo completo es en cuanto al cargo.
III. Representar a su dependencia ante toda clase de autoridades, incluyendo las universitarias.	II. Representar a su plantel ante el Consejo Universitario, sometiendo a la consideración de éste sus planes y programas de estudio (Ley Orgánica).
V. Proponer al Director General de Desarrollo Académico el nombramiento del personal administrativo, una vez satisfechas las disposiciones de este Estatuto General y de los Reglamentos respectivos.	Con base en el artículo 3 del estatuto general, se encontró que la propuesta de nombramiento la dirige al Rector y es de todo el personal, no sólo del administrativo.
VII. Presentar por escrito al Director General de Desarrollo Académico un programa anual de trabajo.	Teniendo en cuenta las fracciones V y VII del artículo 44 del Estatuto General, formula planes de desarrollo y programas anuales de toda la escuela o dependencia.

Tabla 21. Continuación

Coordinador/a General de unidad académica	Director/a de Escuelas preparatorias
---	--------------------------------------

VIII. Presentar por escrito al Director General de Desarrollo Académico un informe anual de actividades.	En la fracción VIII del artículo 44 del Estatuto General, se menciona que la presentación del informe anual de actividades es ante el rector.
--	---

Como se ha podido mostrar a través de esta revisión de leyes y reglamentos, considerando una estructura formal vertical, un/a coordinador/a general de una unidad académica tiene menos jerarquía comparada con la que posee un/a director/a de escuela, aunque las funciones desempeñadas sean similares. Es interesante que una coordinación general de unidad académica, enfocada al desarrollo comunitario, no tenga representación propia ante el consejo universitario, y que su voz y voto sea llevada por el/a Director/a General de Desarrollo Académico de la misma universidad, pudiendo de esta forma, ejercer un control centralizado de lo que sucede en dichas unidades, lo cual es conveniente para las máximas autoridades universitarias, dado el poder que puede lograrse en dichas unidades, al tener contacto y apertura con la comunidad.

Complementariamente al análisis presentado, el cual ha estado basado en la revisión de documentos y en las descripciones aportadas por los/as participantes, en el siguiente apartado expongo mi análisis de los discursos, el cual realicé con base en el corpus de textos, es decir, la transcripción de toda la información recolectada en las entrevistas individuales, los grupos focales, las notas de campo de mis observaciones y mi diario como investigadora.

Parte 2.

**Las historias:
relatos e
interpretaciones**

V.2.1 Justicia social, económica y educativa a través de una educación de calidad: ideas construidas por el alumnado



"Queremos agradecerles el haber mirado hacia el sur de Mérida, sector de la sociedad que históricamente ha estado marginado, pero que con el Centro Nicodemo de la Universidad, se brinda a la juventud una oportunidad de competir en igualdad de circunstancias para lograr espacios en la universidad o en otras instituciones de educación superior..."

Extracto del discurso presentado por el representante de los egresados de la primera generación del Bachillerato General Comunitario, julio de 2012

Con base en las opiniones, comentarios y respuestas de los y las estudiantes participantes, acerca de los significados, sentidos y motivaciones que los/as llevaron a estudiar un bachillerato, fueron identificadas ideologías representativas de nociones de justicia social y económica vinculadas a un modelo hegemónico de vida adulta, sustentado en el disfrute de una buena vida, donde el bienestar económico, el poder adquisitivo, tener un nivel de educación superior y un buen empleo, son considerados componentes de ésta. En este sentido, la buena educación representa una noción de justicia educativa basada en la igualdad de oportunidades para el desarrollo de un capital cultural y humano que los/as haga competitivos en estudios superiores y en el mercado de trabajo, lo cual permitiría, bajo esta idea, el cambio de posición socioeconómica como parte de la justicia social; sin embargo, la complejidad de la estructura económica capitalista, y el modelo de estado neoliberal al cual sirve, reflejada en el funcionamiento de los sistemas educativos, contribuye a la estratificación social, la marcación de desigualdades sociales y la naturalización de prácticas educativas y humanas injustas. A continuación son presentados los constructos de vida adulta ideal, buena educación y buena enseñanza, como ejemplos vinculados a las nociones de justicia social, económica y educativa.

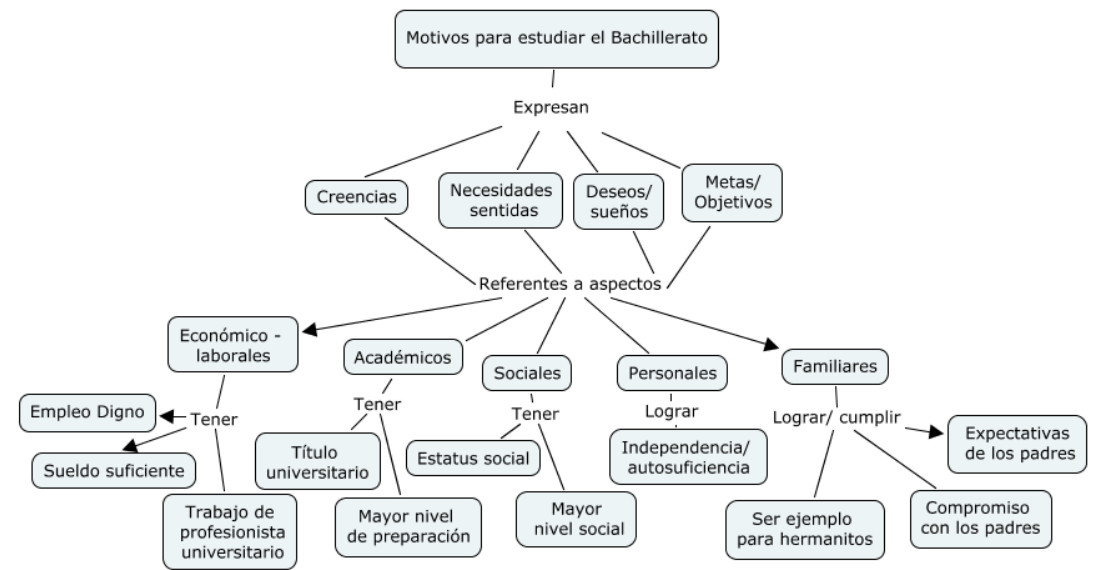
V.2.1.1 La vida adulta ideal

Los significados y sentidos de estudiar el bachillerato en el Centro Nicodemo, fueron comprendidos con base en las diversas razones por las cuales se encontraban estudiándolo jóvenes hombres y mujeres que recursaban una de las siguientes asignaturas: Desarrollo del lenguaje algebraico, Desarrollo del pensamiento

intelectual o Desarrollo del pensamiento científico, quienes participaron en tres diferentes grupos focales. También fueron analizadas las razones o motivos expresados por estudiantes del sexto nivel que habían concluido la asignatura de Evaluación de interacción comunitaria (los dos estudiantes hombre y mujer con la calificación más alta y los dos estudiantes hombre y mujer con la calificación menos alta), así como los dos mejores promedios (hombre y mujer) de la primera generación del bachillerato, y dos estudiantes (hombre y mujer) de la cuarta generación en situación de alumnos irregulares.

Con base en el análisis de los discursos, se encontró que el tiempo futuro juega un papel fundamental, pues representa una etapa de vida donde se espera haber logrado diversas finalidades, como el tener una carrera profesional y un buen empleo (ver figura 27).

Figura 27. Motivos y razones expresados por el alumnado participante, para estudiar el bachillerato.



El logro de progreso forma parte del ideal hegemónico de vida adulta. El progreso esperado, idea característica de la cultura occidental, le otorga un sentido de mejora a la existencia humana, y orienta las acciones de las personas hacia el logro de lo que necesiten para perfeccionarse. Al respecto, Nisbet (1986) menciona que la perspectiva del progreso es utilizada principalmente en el mundo moderno, para

sustentar la esperanza en un futuro caracterizado por la libertad, la igualdad y la justicia individuales, pero se observa que esta idea ha servido para afirmar la conveniencia y la necesidad del absolutismo político, la superioridad racial y el estado totalitario (p. 1).

Como ejemplo de ideas vinculadas al concepto de progreso en la juventud, se encuentran las razones expresadas por Rosa, estudiante de tercer nivel, quien asistía al curso remedial Desarrollo del lenguaje algebraico:

Poder tener una carrera y poder sustentarme en algo en un futuro, por ejemplo, si me quedaba sólo con la secundaria, qué iba a conseguir de empleo.

En congruencia con lo expresado por Rosa, está lo mencionado por Manuel, estudiante de primer nivel que recursaba la asignatura Desarrollo del pensamiento intelectual, quien mencionó que estudia el bachillerato para:

Tener una profesión, o sea poder ser algo en la vida, o seguir siendo, para poder realizar nuestros sueños de ser profesionistas, abogado, un doctor o algo así por el estilo.

De la misma manera que Manuel, María, estudiante de primer nivel, quien estaba cursando por segunda vez la asignatura Desarrollo del pensamiento científico, mencionó que estudia el bachillerato para:

Ser alguien en la vida y tener una profesión.

Mara y Daniel, estudiantes de la cuarta generación del bachillerato, en situación de alumnos irregulares, también comentaron que ingresaron al bachillerato para estudiar una carrera universitaria, por ejemplo: Medicina veterinaria, en el caso de Mara. Por lo tanto, tener una carrera universitaria fue una razón predominante en las respuestas del alumnado.

Con base en las declaraciones citadas, se observa que el bachillerato adquiere un sentido utilitario, al ser visto como un medio para lograr en el futuro, el progreso individual, mediante la obtención de una profesión; la profesión anhelada forma parte de un requisito social para tener valor como ser humano, es decir, para tener el reconocimiento social como persona digna de estimación.

Relacionado con el logro de ser alguien, Rita, estudiante con la calificación menos alta en la asignatura de Evaluación de interacción comunitaria, comentó:

No importa que tu familia tenga mucho o poco dinero, tu siempre puedes ser mejor, no puedes... no puedes siempre estar... no puedes estar siempre dependiendo del logro de tus papás, porque si siempre eres dependiente de los logros de tus papás, pues nunca vas a ser alguien en la vida, siempre vas a ser una sombra, la de tus papás.

Con base en los textos citados, se puede observar que la expresión “tener una profesión” se encuentra muy ligada a la idea de “ser algo” o “ser alguien”. El significado otorgado a ser ese “algo” o “alguien” consiste en aquella persona que ha logrado independizarse de los padres, y a diferencia de éstos, ha logrado concluir una carrera universitaria para desempeñar en la sociedad el rol de profesionista. Es decir, bajo esa forma de pensar, el/la joven cobrará importancia en la sociedad, cuando haya superado su estado de vida presente y logre pertenecer a un grupo adulto de élite al poseer una carrera universitaria, desempeñar una profesión y tener un buen empleo que le permita, a su vez, superar los logros obtenidos por los padres.

El “tener” para poder “ser” refleja, con base en Marx³⁸, la forma en la que el modo de producción capitalista, basado en el trabajo enajenado, enajena al hombre, haciéndolo extraño a su propio cuerpo, dejando su naturaleza fuera de él, su ser espiritual, su esencia humana, es decir, el capitalismo convierte, determina a los seres humanos, sean trabajadores o capitalistas, en una mercancía humana, los produce como seres deshumanizados tanto física como espiritualmente. Al respecto Freire menciona que la deshumanización no es un destino dado, sino resultado de un orden injusto que genera violencia de los opresores sobre los oprimidos; éstos han sido

³⁸ Karl Marx. 1972. Manuscritos: Economía y filosofía: Madrid: Alianza, pp. 113, 125.

despojados de su palabra, comprados en su trabajo, lo cual significa la venta de la persona misma, y en consecuencia, el ser menos (pp. 32, 33). En este caso, la violencia de los opresores queda manifestada por las personas en etapa adulta, pues dado la estructura social y cultural, ostentan el poder sobre los menos poderosos, en este caso, las personas en etapa de juventud. En el sistema escolar, el poder es otorgado a los directivos y al profesorado por los padres, ambos adultos, sobre los menos poderosos, es decir, el alumnado en etapa juvenil.

Con base Tinoco y Evangelista (2006) la edad (o mejor dicho las etapas de vida), son referentes de diferenciación que colocan en una posición desigual a la juventud dentro de la jerarquía social. Un o una joven ubicado/a en una clase social, grupo étnico, o traslocalidad determinada, es portador/a de varias identidades que los remiten a una gama de oportunidades y limitantes. Se ha construido un modelo hegemónico desde el cual han sido definidos mecanismos tradicionales de incorporación a la vida adulta: aún cuando el o la joven esté apto biológica y psicológicamente para ejercer su protagonismo social, éste es otorgado por la sociedad hasta que sea considerado un adulto racional, responsable y controlable, por lo tanto, mientras lo logran son sometidos a la tutela de las instalaciones adultas. La expectativa social (y familiar) es que la principal actividad del o de la joven sea estudiar, siendo dependientes de los padres, dejando fuera de la definición de los jóvenes, a aquellos de contextos rurales que a la misma edad han iniciado su vida laboral, incluso la conyugal y reproductiva. Ante el estatus de subordinación e indefinición, pocas veces los jóvenes son reconocidos como otro [igual]. Otras veces son considerados como sujetos sujetados con posibilidad de tomar alguna decisión, pero no todas, con capacidad de consumir pero no de producir, con potencialidades para el futuro pero no para el presente (pp. 176, 182-183).

Las categorías sociales relacionadas con el estatus que se otorga a la participación productiva, ha propiciado el establecimiento de divisiones jerárquicas entre los jefes / empleados u obreros / profesionistas, ideología que ha sido observada en la racionalidad juvenil, ya que en lo expresado por el alumnado, fue declarada la preferencia por pertenecer a identidades productivas de categorías sociales dominantes. Como ejemplo de estas representaciones, Rodrigo, estudiante egresado de la primera generación del bachillerato, piensa como hombre, que cuando

se es profesionalista, se tiene una mejor posición económica que permite ofrecerle comodidades a la familia. Él comentó que concluyó el bachillerato porque:

... mmm pues en especial ... igual quiero, quiero ser un profesionalista, no quiero, pues... no quiero ser por ejemplo un... un... sin ofender, un obrero o algo así, porque va a ser difícil ofrecerle a mi familia lo que siempre he querido, lo que siempre le prometí a mi mamá.

Igualmente Carmen, egresada de la primera generación, quien obtuvo el mejor promedio de las mujeres, comenta el por qué estudió y concluyó el bachillerato:

O sea, tengo ejemplos a mi alrededor, a mis vecinos, mi familia, amigos que dejan de estudiar y se dedican a trabajar y muchas veces como que pierden su vida por así decirlo, y yo no quería eso para mí. [A continuación ella aclara a qué se refiere con perder la vida] ... porque muchas veces por ejemplo, en la secundaria tenía compañeras que ya tenían novio y pues como que era un objeto de distracción por así decirlo, porque yo veía que se iban a fiestas, se iban a pasear, se iban a otros lugares y dejaban de hacer tareas y dejaban de ser responsables y yo me ponía a pensar: yo no quiero eso para mí, porque no voy a lograr ser nada importante si yo no tengo estudios, entonces eso me motivó a no dejar la academia y a no seguir ejemplos que para mí eran como que malos...

En los textos citados, se puede notar la naturalización de la existencia de categorías superiores e inferiores de seres humanos, con base en la formación académica que se posea, ubicando en una categoría de menor valía, a la persona sin estudios universitarios, comparada con otra que sí los tiene. Esta forma de interpretar el valor humano: a mayor grado de estudios, mayor valor como persona, está vinculada a la idea de ser algo o alguien; es decir, si se poseen estudios universitarios, entonces una persona cobra importancia en la sociedad, es decir, ya ha adquirido el valor necesario para ser y existir socialmente, lo cual refleja el

credencialismo existente en la ideología de una sociedad neoliberal: cuánto sabes, cuánto vales, que finalmente suele resumirse a cuánto logras tener.

Según Collins (1989) el credencialismo, basado en las credenciales educativas establecidas inicialmente dentro del propio sistema escolar, han llegado a condicionar el propio ascenso a niveles superiores de enseñanza, teniendo estos últimos, una significación desde el punto de vista ocupacional, particularmente en profesiones que se obtenían gracias a monopolios con licencia estatal, previo requisito de credenciales educativas hacia los demás sectores de la economía (p. 147). Los poseedores de las credenciales demandan la admisión a círculos de poder y estatus apropiados, y también tienden a demandar la monopolización de posiciones ventajosas de forma social y económica. Esto implica la regulación de planes de estudio con exámenes que limiten el número de candidatos para estas posiciones y de monopolizarlas en provecho de los poseedores de patentes académicas. Es otra forma de reproducir la estratificación que en la antigüedad se tenía dado el linaje. Sin embargo, su adquisición exige gastos considerables y un largo período de gestación, implicando una represión del talento a favor de la propiedad, ya que “el costo intelectual de las patentes de educación va siempre decreciendo a medida que su volumen se incrementa” (Collins, 1989, p. 5).

El considerarse menos (oprimido, en situación de desventaja) y anhelar el ser más (opresor, en situación privilegiada), en palabras de Freire (pp. 35 – 39), consiste en guardar en sí mismos la conciencia opresora, pues ser equivale a parecerse al opresor, logrando ser “el hombre nuevo” un hombre transformado en subopresor u opresor de otros, un hombre con una visión individualista que le imposibilita la conciencia de sí como persona y la conciencia como clase oprimida.

De esta forma, se observa cómo en el corpus de textos analizados, se están reproduciendo inconscientemente, discursos cargados de una ideología que lleva a la repetición del ciclo opresor-oprimido, la cual es necesaria para mantener la estructura socioeconómica de dominación que reproduce las desigualdades sociales en grupos menos favorecidos y aumenta las ventajas en los grupos favorecidos, lo cual incrementa la injusticia social; ha sido incorporado el individualismo en la racionalidad del alumnado participante, fragmentando de esta manera la propia

naturaleza social para la liberación de sí mismo/a al liberarse solidariamente con los/as otros/as.

Se observó en el pensamiento de la juventud participante, la incorporación de modelos hegemónicos occidentales de vida adulta, en los cuales, el éxito es logrado cuando se tiene el estatus de profesionista, como un/a médico/a, arquitecto/a, abogado/a, o ingeniero/a, entre otras profesiones universitarias con prestigio social y sueldos bien remunerados. Por lo tanto, la búsqueda de ascenso social, entendido como el proceso por el cual siendo hijos/as de una determinada clase social³⁹, pasen a una clase superior a la de la clase de origen, es una idea que funciona como incentivo para terminar, como meta intermedia, el bachillerato. El tener una carrera profesional es una forma de evitar, en un futuro, el pertenecer a una clase obrera o vivir en una situación de pobreza; por lo tanto, se puede decir que en los textos presentados, la educación continúa representando un medio que permite la movilidad social en ascenso: estudiar es el instrumento de lucha social utilizado por la juventud para el progreso, es decir, la superación personal y el logro del éxito profesional y económico en la vida adulta. La educación proporcionada en el bachillerato, desde esta perspectiva, es un bien capitalizable, entendiendo como bien de capital, aquél cuya utilidad consiste en producir otros bienes o que contribuyen directamente a la producción de los mismos.

La ideología neoliberal, basada en el capitalismo, se ve representada en los motivos o razones que expresaron los/as jóvenes acerca de estudiar el bachillerato; lo anterior hace posible que los grupos hegemónicos continúen ejerciendo el control social para desarrollar la producción, por lo que bajo esta estructura socioeconómica se convertirán, según Ornelas (2007, pp. 30 -31), en el número creciente de trabajadores intelectuales asalariados que requieren los dueños de los medios de producción para la administración eficiente en todos los niveles de las instituciones,

³⁹Con base en Ríos (XXXX) Giddens (1974) deduce de los escritos de Marx dos construcciones conceptuales: un modelo abstracto de dominación de clase que se aplica a todos los sistemas clasistas y un modelo concreto consistente en descripciones de características específicas de las clases en determinadas sociedades. La acepción de clase social predominante, según Gallindo (2005), en el pensamiento político y en la sociología europea consiste en ser el “conjunto de individuos que se encuentran en una posición similar en la estructura históricamente determinada de las relaciones políticas y económicas fundamentales de una sociedad o que desempeñan una función similar en la organización social de la misma”, por ejemplo: empresarios y obreros; “en la existencia de las clases sociales se ve el origen de las principales diferencias de poder, de riqueza y de prestigio que se observan entre las personas aunque exista una reconocida igualdad jurídica” (pp.158, 159).

incluyendo las instituciones gubernamentales encargadas de los asuntos administrativos y económicos de los integrantes de la clase dominante y su fracción hegemónica.

Muy vinculado con lo comentado en el párrafo anterior, Bourdieu y Passeron (1998) mencionan que: “Lejos de ser incompatible con la reproducción de la estructura de las relaciones de clase, la movilidad de los individuos puede concurrir a la conservación de estas relaciones, garantizando la estabilidad social mediante la selección controlada de un número limitado de individuos, por otra parte modificados por y para la ascensión individual, y dando así su credibilidad a la ideología de la movilidad social que encuentra su forma más perfeccionada en la ideología escolar de la Escuela liberadora” (p. 225).

Complementariamente, en un sentido igualmente utilitarista, otro significado encontrado al concluir el bachillerato, consistió en ser un medio para incrementar el capital cultural con el que se contaba; como ejemplo de esto, a continuación se presenta lo comentado por Rodrigo, el estudiante que obtuvo la calificación menos alta en la asignatura Evaluación de interacción comunitaria:

[El bachillerato]... me ha dejado muchos conocimientos, valores... conocimientos, pues con respecto a ayudar a la comunidad, a conocer más sobre las ciencias, sobre... sobre la historia, y cosas así que... que enriquecen la cultura de uno.

Igualmente, en el grupo focal realizado con estudiantes del tercer nivel, comentaron que el bachillerato les servirá:

Para conocer más cosas, para tener conocimientos y expresarnos, o para nosotros mismos abrirnos puertas.

El pensamiento expresado por Rodrigo y por los estudiantes del tercer nivel, representa la ideología transmitida por la comunidad académica del Centro, como parte del currículo oculto del bachillerato, donde el incremento del capital cultural es una de las metas universitarias, encontrando, con base en Bourdieu la conformación

del habitus cultural, una forma del capital cultural consistente en la socialización sucesiva de las personas para poder desenvolverse en público. De esta forma, la educación que ofrece el bachillerato también es entendida como un instrumento de poder para los y las jóvenes que han tenido acceso a él, pues los empodera para abrirse puertas por ellos/as mismos/as.

Las citas anteriores reflejan discursos vinculados al progreso racional; y según Popkewitz (2000), el colocar la esperanza en que la acción racional puede provocar el progreso, lleva consigo supuestos epistemológicos que vinculan el progreso con la razón, autocrítica e intervención humana con las instituciones sociales. La ilustración, y la aparición del Estado nacional, tuvieron como efecto el que las personas recibieran una identidad colectiva, y a la vez anónima y concreta... “se hizo posible considerar a las personas de forma específica y detallada, como poblaciones categorizables en subgrupos, en cierta medida distintos de lo que constituye el todo. El concepto de población permitió la aparición de nuevas técnicas de control, dado una mayor posibilidad de supervisión, observación y administración del individuo”, esta modernidad tiene la esperanza de crear situaciones sociales más democráticas, equitativas y justas relacionadas con la producción de la escolarización de masas y sus formas modernas de disciplina. Por medio de la escolarización de masas se civiliza a los individuos y se ejerce poder sobre ellos. El conocimiento del progreso se convirtió en una práctica social que vinculaba problemas de poder con la construcción de identidades (pp. 45, 50).

De esta forma, el saber enseñado en las escuelas constituye un medio para ejercer el poder por parte de los grupos hegemónicos, quienes seleccionan la base conceptual que permeará el pensamiento tanto en la formación del profesorado como en la educación del alumnado, saber que permite el conocimiento e identificación con identidades sociales. Según Bernstein (1998) el conocimiento transmitido en la escuela está basado en un principio distributivo, de forma que los diversos conocimientos son repartidos de maneras distintas en los diferentes grupos sociales, y no están basados en diferencias neutras entre los saberes, sino en una distribución del conocimiento que transmite un valor, un poder y un potencial desiguales. De esta manera, la formación del alumnado no es sólo disciplinar, sino ideológica, y el

discurso que impregna lo dicho por el alumnado participante, refleja la expectativa social de identificación con los grupos dominantes de la estructura social.

Las ideologías que configuran los discursos sociales incorporados por el alumnado, reflejan el menor respeto, prestigio y estima difundido en medios de comunicación, tecnologías de la información y comunicación, así como en algunas instituciones sociales, como las escuelas y la misma familia, hacia la etapa de la juventud, hacia las clases sociales en condición de pobreza o hacia la pertenencia a grupos vulnerados en su condición económica y sociocultural. Se observa la incorporación de ideas que reproducen la desvalorización de los rasgos distintivos de sectores sociales populares, constituyendo una ideología cargada de injusticia social hacia la dignidad de las personas. Entonces, se crea el anhelo o la necesidad, según Honnet (2005), de tener un efecto positivo en la sociedad, de estar incluido en la sociedad, de ser reconocido dentro de ésta, emprendiendo una lucha por el reconocimiento, dimensión moral de la justicia social (p. 10). Los y las estudiantes participantes, luchan por un reconocimiento social, el cual piensan que no tienen por su identificación con la etapa de la juventud y la identificación que institucionalmente se les hizo con una clase social en desventaja. Su lucha por el reconocimiento consiste en estudiar el bachillerato para ser universitario/a, sin embargo, no se encontró en lo expresado por ellos/as, un reconocimiento social de la dignidad de las personas sin estudios universitarios, lo cual se consideraba ser menos; esta falta de estima social hacia las personas de clases populares, fue muy marcado al mencionar expectativas personales motivadas por el deseo de no pertenecer a ellas.

De manera complementaria, la frase “mejorar la calidad de vida” estuvo presente en varias respuestas del alumnado, quienes expresaron que el bachillerato constituye un medio para estudiar una carrera universitaria que les permita, en un futuro, mejorar su vida actual. Con respecto a lo que significa una mejor calidad de vida, Marte, hombre con el promedio más alto de la primera generación del bachillerato, expresó:

En tener más, o sea, contar con ... con un sustento económico, o sea, que me [permita] ayudar a mi familia más que nada y pues

igual mejorar mi calidad de vida en el sentido económico, tener más posibilidades económicas.

Al igual que Marte, Rodrigo, egresado de la primera generación con el promedio menos alto en la asignatura de Evaluación de interacción comunitaria, expresó que estudia el bachillerato para ser profesionista, porque:

Pues yo quiero mejorar mi calidad de vida, la de mi familia, quiero... quiero poder darle a mi familia en un futuro lo que tal vez ahorita no me pueden dar mis papás... a pesar de que a mí no me hace falta nada, tal vez una mejor ayuda económica.

En los textos citados, el dinero es considerado como un bien necesario en la sociedad actual para mejorar la calidad de vida propia y familiar; entonces, la posesión de bienestar económico integra el concepto de mejor calidad de vida, lo cual hace referencia a la dimensión redistributiva de la justicia, esperando una mayor riqueza con base en un mérito individual como es el terminar una carrera universitaria para ubicarse en un buen empleo.

Los pensamientos anteriores son un reflejo de la ideología de la sociedad del consumo, en la cual se encuentra inmersa la juventud. La cultura del consumo, caracterizada por el uso, disfrute, la complacencia y el gozo de los bienes que son poseídos, así como de los servicios con los que se cuenta, constituyen elementos centrales del estilo de vida, donde la capacidad de consumo determina el nivel de vida que posee la persona.

Más allá de la idea de lograr una mejor calidad de vida, Martha, egresada de la primera generación del bachillerato, que obtuvo la calificación más alta en la asignatura Evaluación de interacción comunitaria, agregó a la noción de calidad de vida, el calificativo de “buena”:

Yo creo que tener una buena calidad de vida es lo más importante, porque no... no es sólo tener lujos, sino vivir, vivir bien en el

sentido de que tener salud, comida, o sea, día a día, no es sólo dinero, dinero, lo vemos así, tener economía.

Lo expresado por Martha implica una noción de la economía, centrada en la alimentación y la obtención de servicios para el mantenimiento de la salud; sin embargo, el factor económico (que abarcaría más que sólo poseer dinero, distribuyéndolo para la satisfacción de necesidades básicas), constituye un elemento fundamental del bienestar general con el que asocia una buena calidad de vida.

Por otra parte, la pobreza es vista como contraejemplo del ideal social de vida adulta, es aquello que como joven se desea evitar, actuando como reforzador de la conducta de estudiar. Esta idea fue encontrada en la respuesta de Javier, estudiante con el mejor promedio en la asignatura de Evaluación de interacción comunitaria, y egresado de la primera generación, quien mencionó que lo motivó para concluir el bachillerato:

La misma situación que tenía ahí, por ejemplo, en ese sector (de) la escuela; a veces, o sea, cuando me iba en el camión, o sea, es mucha la diferencia que hay en el centro [de la ciudad] y hacia ese sector, me refiero a la infraestructura y todo lo que se ve y entonces el poder ver a diario, o sea, las casitas, las de cartón y niños jugando en la tierra, estén... a veces descalzos y con poca ropa, o sea, me ayudó, estén... como que a modificar mi pensamiento y estén... y decir, o sea, tengo que decir algo, o sea, por mí, estén... ésta es la oportunidad que tengo, si no la aprovecho pues uno no quiera pero pudiese terminar así y la misma situación que se vivía con mis compañeros, unos de... pues de bajos recursos y, a veces iban caminando a la escuela y, estén... era algo de que muy alentador y, estén... me llegó y, estén... y al ver al ver eso y, estén... sí, sí decidí pues que quiero seguir estudiando y ser alguien, poder tener un buen empleo, o sea tener la oportunidad de estudiar una licenciatura, ser un profesionalista, terminar y eso me hizo como que pensar en seguir estudiando.

Se piensa que si no se aprovechan las oportunidades en la juventud, entonces no se llegará a ser alguien, por lo tanto, el bachillerato también significa una “oportunidad”, entendida como una circunstancia favorable (se le ha posibilitado en situación de desventaja socioeconómica y cultural, el entrar a una escuela con calidad educativa y el prestigio que caracterizan a la universidad) y esto se le ha dado en un momento apropiado en su vida (en su juventud, al haber concluido la educación secundaria) lo cual les permitirá la obtención de un provecho: la competitividad, para lograr sus objetivos consistentes en entrar a una Facultad de la Universidad, terminar una carrera, mejorar su calidad de vida, entre otros.

La lógica presente en el corpus de textos presentados, implica el haber incorporado discursos que valoran el credencialismo y la meritocracia para el logro, en teoría, del progreso personal. De tal forma que poseer un título universitario les abrirá las puertas para conseguir un buen empleo con un buen sueldo, y a su vez, ese buen sueldo les permitirá tener una buena vida, un buen futuro, en fin, el logro de una mejor calidad de vida, sólo así serán “algo” o “alguien”. Por lo tanto, la educación es una inversión rentable, ya que a través de ella se obtiene un capital cultural que conlleva a un mayor poder adquisitivo, componente que forma parte del modelo hegemónico de vida adulta donde existe el bienestar general (ver figura 28).

Figura 28. Modelos de vida dominantes identificados con base en lo mencionado por el alumnado participante.

Percepción de su situación actual		Modelo de vida adulta ideal	
Presente Al iniciar el bachillerato	Presente Al concluir el bachillerato	Futuro a mediano plazo	Futuro a largo plazo
<ul style="list-style-type: none"> • Etapa de juventud (Rango de 15 a 17 años). • Situación socioeconómica y cultural en desventaja. • Estudiante en una escuela de la universidad. • Percepción de problemas para cumplir con el rol de alumno/a universitario. • Definición como inmaduro/a al haber incorporado discursos escuchados en el Centro. • Percepción de falta de conciencia social al iniciar su interacción con la comunidad. 	<ul style="list-style-type: none"> • Etapa de juventud (Rango de 18 a 21 años). • Situación socioeconómica en desventaja. • Bachiller egresado de una escuela de la Universidad. • Percepción de logro de superación académica y personal. • Percepción de haber madurado con ayuda del profesorado y directivos del centro y el apoyo de padres y amigos y compañeros del centro. • Percepción de adquisición de conciencia social al interactuar con diversas comunidades. 	<ul style="list-style-type: none"> • Transición de la juventud a la vida adulta (más de 21 años). • Situación socioeconómica en desventaja. • Estudiante de una Facultad de la Universidad. • Recibir educación universitaria de calidad. • Egresar de la carrera profesional. • Obtener el título profesional. 	<ul style="list-style-type: none"> • Vida adulta. • Goza de un buen nivel o calidad de vida; posee bienestar general. • Profesionista • Tiene un buen empleo con un buen sueldo. • Con posibilidad económica de ayudar a a su familia.
Desvalorizado/a como persona.	Adquiere valor ante la sociedad (su comunidad) al haber estudiado en una Escuela de la Universidad.	Logra ser algo: Un profesionista. Cobra importancia para el mercado laboral en particular y para la sociedad en general.	Logra ser alguien: supera el nivel de vida de sus padres. Logra ascender socialmente.
Bachillerato como oportunidad de incrementar el capital cultural de la juventud en desventaja socioeconómica y cultural.		Bachillerato como instrumento de la juventud en desventaja socioeconómica y cultural para el logro en el futuro de una mejor vida.	

También se encontró en algunas respuestas expresadas por el alumnado, la incorporación de discursos hegemónicos acerca de su pertenencia a grupos

vulnerados, dado su situación socioeconómica y cultural considerada en desventaja, conformándose en ellos/as una conciencia de clase⁴⁰, manifestando su identificación con una clase social baja, considerando como lo justo, que la educación universitaria les permita dejar de ser personas empequeñecidas o desvalorizadas por su condición de pobreza. Sin embargo, este conocimiento de sí mismos como pertenecientes a una clase oprimida, en palabras de Freire (2002): “se encuentra perjudicado por su inmersión en la realidad opresora, ya que ‘reconocerse’ en antagonismo al opresor, en aquella forma, no significa aún luchar por la superación de la contradicción... uno de los polos de la contradicción pretende, en vez de la liberación, la identificación con su contrario” (p. 37). Relacionado con esto, dos estudiantes de primer nivel, quienes estaban cursando nuevamente la asignatura Desarrollo del pensamiento intelectual, mencionaron:

Irene: las personas que entran a la preparatoria algunas no tienen, esten, suficiente calidad económica, lo cual, estén... supongo que la UADY se puso en, cómo se puede decir ... a pensar en nosotros, estén... personas que tienen bajo nivel económico para que también puedan alcanzar sus sueños de engrandecer como personas.

Julio: así como dijo ella, o sea, pues pensamos nosotros de que no porque seamos de bajos recursos no tengamos derecho a tener una buena educación, así como la que da la UDS.

En la reproducción de la ideología capitalista dominante, los padres de los/as estudiantes del bachillerato juegan un papel importante, al comunicarle a sus hijos/as sus deseos de progreso y su inconformidad con la pertenencia a una clase social baja, lo cual interiorizan los/as hijos/as como deseo propio. Los/as estudiantes reflejaron en las palabras empleadas, la ideología inculcada por sus padres de ser más, de ser mejor, y reconociéndose como grupo dominado, también se manifiesta la forma en la cual los padres comunican a sus hijos/as la importancia de la educación formal como

⁴⁰ Término elaborado por Marx. Con base en el Diccionario de sociología de Gallino (2005), en un sentido genérico es entendida la conciencia de clase para designar la percepción que los miembros de un grupo, de un estrato o de una clase social, tienen de las características, las necesidades y las metas comunes a la mayor parte de ellos, en competencia o conflicto con los de las otras clases (pp. 202, 203); es la conciencia de pertenecer, en este caso, a una clase social baja.

instrumento válido para lograrlo. Relacionado con esto, María, estudiante de tercer nivel que cursaba la asignatura Desarrollo del lenguaje algebraico, mencionó:

Mis papás siempre me han dicho que sea yo sea mejor que ellos, y ellos me impulsan a seguir, y quiero estudiar, creo.

María habla empleando las palabras de sus padres, y manifiesta duda personal en el deseo expresado por estudiar.

En la misma dirección, hablando de la influencia paterna en la acción de estudiar, Javier, egresado de la primera generación que obtuvo la mejor calificación en la asignatura de Evaluación de interacción comunitaria, también expresó que inicialmente estudiaba para evitar la represión de sus padres:

En ese entonces, hace tres años, lo hice no por satisfacción misma, sino por compromiso con mis papás; o sea, yo estudiaba sólo porque me decían, no, tienes que estudiar; en ese entonces pues yo tenía esa mentalidad, no, pues si no estudio mis papás me van a regañar.

Carmen, egresada con el mejor promedio de la primera generación del bachillerato, también manifiesta que sus padres ejercieron influencia en su decisión de estudiar el bachillerato. Ella menciona al respecto:

Mis papás siempre han sido una pieza clave, porque siempre me han dado motivos para seguir y ellos, apenas terminé la secundaria, me dijeron: no te puedes quedar sin estudiar, tienes que ingresar a la preparatoria.

A diferencia de María, Javier y Carmen, Luisa, estudiante que obtuvo la calificación menos alta en la asignatura de Evaluación de Interacción comunitaria en el sexto nivel del bachillerato, y egresada de la primera generación de éste, hace explícito su propio deseo de superación, pero éste también surge en ella debido a la importancia del estudio inculcada por sus padres; ella comenta:

Yo quería superarme y además, yo tenía miedo de defraudar a mi familia ... y pues sí me daba miedo decepcionar a mi familia, y pues están haciendo hasta lo imposible porque yo terminara la preparatoria, me apoyaban en todo, porque mis papás, o sea, mis papás no tienen mucho dinero, pero, o sea, ellos cuando se trata de la escuela, no importa dónde lo vayan a conseguir, pero siempre buscan la manera de costear la colegiatura, a veces, los útiles, si necesito ropa para la escuela, o sea, buscan cómo costearlo, impresiones y demás, de todo; de hecho hasta para que yo pudiera estar cómoda en la preparatoria y poder realizar mis tareas a altas horas de la noche pusieron internet en la casa, y a veces veo como que se les complica pagarlo.

Los comentarios citados, con base en teorías interaccionistas, muestran cómo la acción de estudiar el bachillerato es realizada para lograr la aceptación social, en este caso, la aceptación de los padres; es decir, la identidad subjetiva de dichos/as jóvenes, relacionada con ser estudiante universitario y tener una carrera profesional a nivel licenciatura, ha sido construida, en este caso, en una situación de interacción: la convivencia familiar, estando en negociación permanente con los otros: sus padres, de tal manera que la reivindicación que los/as estudiantes hacen de su *self* debe estar corroborada por sus padres, y viceversa, en palabras de Goffman: “El *self*, por tanto, aparece sometido al escrutinio del acuerdo con el otro... el *self* es un “efecto dramático”, es decir, “un *producto* de la escena representada, y no una *causa* de ella” (1997, p. 269), el *self* se desvincula del estudio de su “poseedor”, “porque él y su cuerpo proporcionan simplemente la percha sobre la cual colgará durante cierto tiempo algo fabricado en colaboración” (1997, p. 269).

Las enseñanzas de los padres fueron reforzadas por las autoridades del centro, específicamente por la primera coordinadora general, quienes mediante sus discursos logran impregnar las mentes de los/as estudiantes con sentimientos de compasión o culpa, debido al esfuerzo o sacrificio que hacen sus padres para que ellos/as puedan estudiar, de tal manera que los persuaden haciéndolos sentirse obligados a esforzarse para corresponder al sacrificio de los padres. Al respecto, comentó Javier:

Recuerdo que hubo una plática ... donde, o sea, nos reunió a todos los estudiantes, que éramos como doscientos, me imagino, que éramos de la primera generación y nos reunió y empezó a platicar con nosotros sobre el esfuerzo que nuestros papás hacen para la escuela y que nosotros estudiemos, y, o sea, fue una plática muy, muy emotiva y entonces, o sea, tuve la fortuna de estar ese día ahí, y estén, y eso me ayudó mucho, estén a recapacitar y ya pues, y a partir de ese día, o sea, pues dije: qué estoy haciendo, o sea, estoy desperdiciando la oportunidad de, pues, poder ser alguien y ya, a partir de ese día estén, me puse las pilas.

Reforzando lo dicho por Javier, Luisa también comenta las palabras mencionadas por la primera coordinadora general del centro, ya que con base en una plática que ella les impartió, considera que logró recapacitar para esforzarse más en sus estudios de bachillerato:

la maestra decía: cuando uno es estudiante no solamente tienes sobre tus hombros tus sueños, tienes los sueños de tu familia, de tus papás de verte convertido en una persona profesionista.

Desde esta perspectiva, los padres ejercen en los hijos/as, al igual que los/as maestros/as y autoridades del Centro Nicodemo, lo que Bourdieu y Passeron (1998) llaman una acción pedagógica violenta; estos autores manifiestan que toda acción pedagógica “es objetivamente una violencia simbólica en tanto que imposición, por un poder arbitrario, de una arbitrariedad cultural⁴¹” (p. 45); esta acción pedagógica puede ser ejercida por todos los miembros educados de una formación social o grupo, por los miembros del grupo familiar a los que la cultura de un grupo o de una clase confiere esa tarea o por el sistema de agentes explícitamente designados para ello por la educación institucionalizada; de esa forma, diversos agentes sociales contribuyen a la reproducción de la arbitrariedad cultural de las clases dominantes o

⁴¹ Los autores consideran que la “selección de significados que define objetivamente la cultura de un grupo o de una clase es arbitraria en tanto que la estructura y las funciones de esta cultura no pueden deducirse de ningún principio universal, físico, biológico o espiritual, puesto que no están unidas por ningún tipo de relación interna a la ‘naturaleza de las cosas’ o a una ‘naturaleza humana’.

de las dominadas. El poder simbólico de la acción pedagógica no se reduce a la imposición de la fuerza, ya que sólo puede producir su efecto propiamente simbólico “en tanto, en cuanto que se ejerce en una relación de comunicación” y sólo puede producir su efecto propiamente pedagógico cuando “se dan las condiciones sociales de la imposición y de la inculcación” (pp. 45-47).

La necesidad cultural, como necesidad cultivada, el asistir a la escuela, entonces, es producto de la autoridad pedagógica de la familia o de la escuela. Socialmente es visto de forma positiva por la familia, por la comunidad y la sociedad en general, el pertenecer a una institución educativa que posee reconocimiento, ya que la buena imagen de esa institución, el pertenecer a ella, se le impregna a la persona. Dentro de una sociedad capitalista, es necesario ostentar un certificado o título universitario para tener valor dentro de la misma. Sin embargo, diversas realidades muestran: “Un segundo elemento, a lo mejor más importante, de contradicción, [el cual] surge entre las expectativas que el sistema educativo (y en general cultural) suscita en términos de ‘liberación’, de autorrealización, de movilidad social vertical y la imposibilidad del sistema social (mercado del trabajo) y del mismo sistema escolar (mecanismos de selección y exclusión) de satisfacerlos en términos adecuados” (Bechelloni en Bourdieu y Passeron, 1998, p. 20).

De esta forma, el permitirle a jóvenes el acceso a una institución educativa, no causa directamente ni asegura la justicia social, ya que como se ha comentado en el estado del arte, con base en Veleda, Rivas y Mezzadra (2011), la justicia educativa depende en primera instancia de lo que sucede fuera de la escuela, sobre todo de la estructura social establecida por los grupos hegemónicos, así como de las condiciones de vida de sus familias, de la infraestructura de servicios con los que cuentan en sus hogares y la atención de su salud. Lograr la justicia social implicaría transformaciones en los mecanismos meritocráticos bajo los cuales opera el sistema universitario, así como transformaciones en las relaciones que las escuelas mantienen con otras instituciones productivas para impactar su economía y calidad de vida familiar.

El bachillerato significa una oportunidad en el presente para la juventud que ha sido catalogada en condición socioeconómica y cultural en desventaja; y también,

pensando en el futuro, éste adquiere un significado de instrumento o medio para lograr la superación personal, el progreso económico e intelectual. El aspecto económico, como parte de la dimensión distributiva de la justicia social, es percibida como un factor necesario para lograr el reconocimiento en la sociedad, por lo que la educación es vista como un instrumento válido y legítimo para lograrlo.

El Centro Nicodemo, como escuela de la Universidad, se convierte en un instrumento de lucha social de jóvenes en desventaja socioeconómica y cultural para el logro del ideal de vida adulta incorporado de la sociedad, por lo que se tiene finalmente, un individualismo enmascarado de liberación solidaria.

Sin embargo, como mencionan Tinoco y Evangelista (2006), la perspectiva de la juventud como transición y preparación para el futuro, en el cual tendrá oportunidades, tuvo sentido mientras ésta era breve, pero actualmente, con la prolongación de dicho período es más difícil definir el término de esa etapa, ampliándose hasta los 20, 25 ó 30 años. Los cambios sociales y económicos han tenido como efecto la desestructuración de la fase juvenil hacia arriba al exigir más acreditaciones en el marco de menos opciones laborales, y hacia abajo, al adelantarse la fase puberal y sociocultural de la adolescencia (p. 183).

La invisibilidad ante los efectos negativos del modelo de estado neoliberal sobre sus propias vidas es un arma para que los grupos hegemónicos continúen reproduciendo la injusta distribución de bienes y servicios entre los miembros de la sociedad, por lo que es necesario el despertar de la conciencia, el liberarse de la opresión de ideologías que nos hacen cómplices en prácticas sociales y educativas injustas.

Sin ser exhaustivos en el análisis, también se encontraron reproducciones de modelos hegemónicos asociados al género⁴², ya que en los grupos focales y en las entrevistas individuales realizadas con el alumnado, se observó en algunas de las

⁴² Con base en Guzmán y Bolio (2010), se considera que el género es una construcción social y cultural de las diferencias sexuales, a partir de lo cual son construidos los conceptos de masculinidad y feminidad, pudiendo variar de una sociedad a otra y de una época histórica a otra. Abarca el conjunto de características, de oportunidades y de expectativas que un grupo social asigna a las personas y que éstas asumen como propio (p. 23).

respuestas expresadas por los varones, la incorporación de una identidad masculina caracterizada por asumir el papel de proveedor que tradicionalmente se espera de “los hombres”, asignándole a sus futuras esposas, un rol dependiente de ellos, económicamente hablando; también se pudo observar, en la forma de expresarse, un modelo de masculinidad dominante, al asumir que les corresponde como “hombres” el tomar la iniciativa en la conformación de una familia, dejando en una posición pasiva a las mujeres. Como ejemplo de ello se presenta lo mencionado por Ricardo, estudiante de la cuarta generación del bachillerato, en situación de irregular:

En un futuro pronto me imagino que voy a tener familia y esten...
hijos qué mantener y pues así se necesita buena preparación y un
buen trabajo para tener una buena familia, vivir bien.

Relacionado con lo anterior, en el grupo focal con estudiantes que recursaban la asignatura Desarrollo del pensamiento científico, un estudiante comentó, que estudiaba el bachillerato:

Porque quiero tener una buena carrera, quiero estudiar Ingeniería
Química Industrial o Nuclear, quiero terminar una profesión para
poder casarme.

En ese caso, tener la carrera profesional le permitirá ser un buen prospecto para poder casarse, pudiendo cumplir su rol como proveedor de su futura familia.

Según Guzmán y Bolio (2010) como mandato de la masculinidad, los hombres deben ser productivos como parte de su rol hegemónico de género. En un grupo social bajo esta idea, le sería asignado a la mujer un papel complementario de subordinación. Entre otros ejemplos hegemónicos asociados a la masculinidad están el ser trabajador, el ser responsable, audaz, sexualmente activo e independiente; por otra parte, bajo este modelo tradicional de masculinidad, le sería asignado a la mujer, un rol débil, abnegado, tierno, dócil, sexualmente pasiva o receptora y dependiente (p. 23).

Por el contrario, de acuerdo con lo expresado por algunas estudiantes, se encontró el deseo de romper la dominación masculina, encontrando en la educación universitaria, un medio para lograr la emancipación económica, logrando a través de la formación universitaria, una oportunidad de independizarse, de ser autosuficientes al poder mantenerse a sí mismas; desde este punto de vista, el haber concluido el bachillerato forma parte de un logro asociado al género. Relacionado con esta idea, Rita, estudiante egresada de la primera generación, quien obtuvo la calificación menos alta en la asignatura Evaluación de interacción comunitaria, comentó:

Orgullosamente, de mi familia tanto materna como paterna soy la primera mujer que está estudiando su carrera, y que además terminó la preparatoria, que mis primas no, no estudiaron y algunas se casaron muy jóvenes, y de hecho de mi colonia soy la única que terminó la prepa ... porque todas mis vecinitas se fueron de irregulares.

El hecho de que las mujeres ya puedan estudiar, ha requerido varias transformaciones sociales, siendo los movimientos feministas un factor clave. De acuerdo con estas transformaciones consistentes en desmitificar el papel asignado a la mujer en el espacio privado de la familia, ha sido imprescindible para el surgimiento de las mujeres como ciudadanas, como sujetos políticos plenos, con derechos y obligaciones en el contrato social.

De esta forma, el lograr una formación universitaria tiene diferentes significados, los cuales son explicados no sólo por la etapa de vida o por la clase social con la cual un estudiante se identifica, sino que también influyen los roles asignados al género femenino o masculino en los cuales han sido socializados en sus familias y en la misma escuela.

V.2.1.2 La buena educación

Con base en las razones expresadas por el alumnado participante en los grupos focales, con respecto a su elección del Centro Nicodemo, así como las narraciones de sus experiencias como estudiantes del Bachillerato General Comunitario, fueron encontradas diversas ideas relacionadas con representaciones

sociales acerca de una “educación de calidad”. El término calidad fue mencionado frecuentemente por los/as estudiantes, como reflejo de haber incorporado a su proceso de formación, el lenguaje empresarial, aplicado ya de manera generalizada a la educación; un lenguaje que externa la ideología neoliberalista que impregna la vida académica en la Universidad Diamante del Sureste.

En los textos analizados, el término calidad va solo, es decir, no se encuentra acompañado de adjetivos como buena, mala o mediocre, de tal manera que en el pensamiento del alumnado participante, queda implícita la noción de bueno, muy bueno o excelente cuando se menciona que la educación es de calidad.

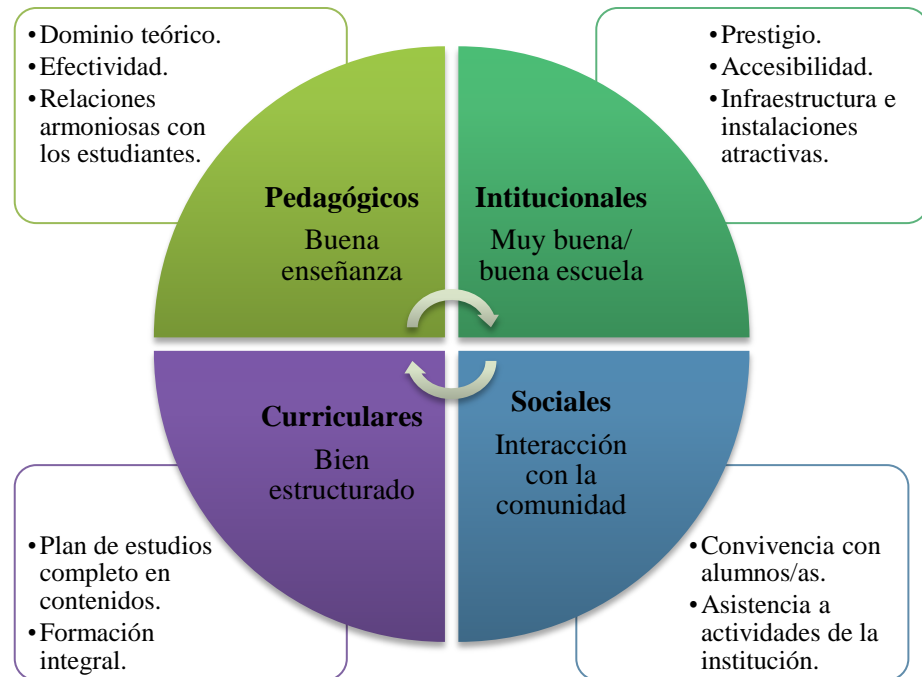
En este caso, los conceptos de calidad manifestados por el alumnado, con base en Pérez (2004, pp. 19 – 22), representan las nociones complementarias de: a. percepción del servicio como satisfactorio, criterio básico de la calidad total, uno de los enfoques de movimientos de la calidad; y b. Aquello que afecta la naturaleza de las cosas, enfoque absoluto bajo el cual la calidad equivale a una cualidad, clase, categoría, entendida como sinónimo de bueno, excelente o elevado.

Según Pérez (2008), es de justicia una educación que atienda a todos sin exclusión y para afrontar momentos críticos de la educación, se ha impuesto como objetivo ir a una ‘educación de calidad’, expresión que considera redundante, pues si la educación no es de ‘calidad’ en ningún caso puede tratarse en verdad de ‘educación’, lo que le hace sospechar que si tanto se habla de calidad, en una época en la que el igualitarismo dejó de estar presente, puede ser percibido el hecho de una calidad que es imposible que llegue a todos, estando ante una nueva promoción de nuevos privilegios, por lo tanto es necesario:

No sucumbir a la ‘calidad como ideología’, ... como tapadera de intereses de clases y de grupos que, imbuidos en una cultura de la satisfacción que adorna su modo de vida, apelan a la necesaria calidad de la enseñanza, aduciendo que se han cubierto los objetivos cuantitativos de su extensión universalizada, para despedirse de exigencias igualitarias y defender expectativas excluyentes (Pérez, 2008, pp. 50 – 51).

A continuación son presentados diversos factores que configuran nociones expresadas por los/as estudiantes acerca de lo que consideran: una educación de calidad, o en otras palabras, una buena educación. Las nociones descritas integran diversas ideas basadas en la creencia⁴³ de que están recibiendo en el Centro Nicodemo una educación de calidad, creencia incorporada al escuchar comentarios de familiares, amigos/as, profesores/as, medios de comunicación, o por haber hecho comparaciones de sus experiencias escolares en el nivel inmediato anterior (secundaria) con la experiencia de amigos/as que estudian el bachillerato en otras escuelas. Los factores identificados como parte de las diversas nociones de una educación de calidad, consisten en aspectos de tipo pedagógico, como el desempeño observado en el profesorado, aspectos académicos referidos al currículo oficial, aspectos institucionales como la infraestructura, así como el tipo de relaciones que guarda la institución con la sociedad como sistema abierto. En la figura 29 puede observarse la representación de dichos factores y sus relaciones entre sí.

⁴³ La creencia, con base en su aspecto psicológico, es entendida como la actitud mental que expresa el grado de certidumbre con el que los hombres acogen una idea, tienen una cosa por verdadera o real (Bont ye Izard, 1996, p. 192)

Figura 29. Factores asociados a diversas nociones de una buena educación.

Factores institucionales

Como factores institucionales han sido considerados elementos de organización escolar (estructura, infraestructura), ambiente social y relaciones externas que los/as estudiantes mencionaron al referirse a la Universidad Diamante del Sureste y al Centro Nicodemo como una buena o muy buena escuela.

El ser una muy buena escuela implica que la gente conocida hable bien de ella y que la recomiende; es decir, involucra el reconocimiento social, la posesión de prestigio en el medio. Como ejemplo de estas ideas, se encuentran las razones de elección de la institución expresadas por Simón, quien menciona haber entrado al Centro Nicodemo porque:

Me dijeron que es una escuela muy buena y que es reconocida por muchos.

Reforzando la idea anterior, Juan Carlos mencionó:

Porque mi primo estudia aquí y me dijo que era una escuela muy buena y quise venir a probar.

Según Poulsen (2006, pp. 113 - 116) el prestigio es relacional, y se basa en el reconocimiento y la evaluación que un público hace de un autor. Puede ser considerado como un atributo personal, y sólo puede atribuirse si un público o fuente lo acepta; en ese sentido, en términos del prestigio, no importa lo que eres, sino lo que la gente piensa que eres; el prestigio puede ser definido como “la estimación y crédito social concedido a un autor, por parte de una fuente con la benevolencia de un público determinado” (p. 115); por lo tanto la asignación de prestigio es arbitraria.

En este caso, el prestigio es entendido como una propiedad que posee el Centro Nicodemo, ya que su servicio educativo es valorado positivamente por los integrantes de la sociedad (familiares, miembros de la comunidad), quienes a su vez son valorados por el centro, y comunicado a padres del alumnado y a éste.

En los tres grupos focales realizados con los estudiantes fue expresada la idea de que el prestigio de la escuela permite tener confianza en la educación recibida, de tal forma que en teoría, el egresar de una institución reconocida, es una llave que abre las puertas para ingresar a la Facultad deseada o para encontrar un buen empleo. Como ejemplo de esta forma de pensar, se encuentra lo comentado por Mari, al referirse al Centro Nicodemo:

Te da más accesibilidad para entrar a otras Facultades, o sea, que otras escuelas [preparatorias] ... es mejor que una técnica, porque te dan accesibilidad a un buen trabajo cuando es de la UDS ... Te preparan mejor que en las escuelas técnicas donde nada más ves pocas cosas pero aquí no ... una amiga por mi casa estudió en el CECITEY⁴⁴ y no la quisieron aceptar en su trabajo y no sé por qué, de verdad, en que tenía el grado de la CECIYET.

⁴⁴ El CECITEY es un centro de educación profesional técnica que constituye un subsistema de educación media superior a nivel nacional con sedes en los estados del país, que ofrece un bachillerato bivalente.

Los expresado anteriormente por los/as estudiantes del Centro Nicodemo, ejemplifican la naturalización de la existencia de ventajas a su favor en la calidad de la educación. Históricamente, se ha visto en la conformación de la educación media superior mexicana, que el bachillerato ofertado por las universidades tiene una formación más completa y mejor en cuanto a contenidos disciplinares, y formación humanística, en contraste con el subsistema de educación técnica o tecnológica, lo cual refleja una perspectiva conservadora en la forma de entender los objetivos de la educación: los/as que van a la universidad serán los/as que dirijan, los que lideren, y los que se queden con una formación técnica serán los empleados.

Relacionado con lo anterior, de acuerdo con Ornelas (2007): “la educación universitaria se convierte en el objetivo preferido del neoliberalismo por varias razones: por ser un magnífico negocio, pero sobre todo por motivos ideológicos, pues en ellas se forman quienes podrán sostener inalterable el status quo” (p. 126).

Otra característica de una buena escuela, identificada con base en lo comentado en los grupos focales, fue la relación que se hace entre un modelo tradicional, caracterizado por una educación basada en la disciplina⁴⁵, el orden y el estudio, con la buena educación; haciendo referencia a esa idea, a continuación se presenta lo mencionado por Frank:

Es una escuela muy bien portada y que sus alumnos están dedicados al estudio.

También existen ideas relacionadas con el contagio del prestigio institucional, ya que algunos estudiantes piensan que al estudiar en el Centro Nicodemo, simbólicamente, el prestigio de éste les es transferido por el hecho de formar parte de él; en otras palabras, el prestigio que tiene el centro, al formar parte de la UDS, le da prestigio al estudiante como persona, ante los miembros de la sociedad. Por ejemplo, en la respuesta de Marte, mejor promedio de la primera generación del bachillerato, puede ser observada esta idea:

⁴⁵ Se entiende como disciplina, a lo que Weber (2006) ha denominado como: “la probabilidad de que un número determinado de personas preste obediencia automática y rápida a una orden, en virtud de una actitud arraigada por la práctica” (p. 162).

Y pues estudiar en una escuela, pues me da prestigio la universidad.

Adicionalmente, se encontró en lo expresado por el alumnado en los grupos focales, la atribución de rasgos humanos que configuran la identidad del Centro Nicodemo, de tal forma que, como buena escuela, es percibida por éstos con vida y personalidad propia, es decir, ha sido humanizada. Como ejemplo de ello, a continuación es presentado lo comentado por Milán con respecto a dicho centro:

[Es] Buena, responsable, limpia, armoniosa, sana.

Adicionalmente al prestigio como componente que configura la idea de ser una buena escuela, también se hizo referencia a la accesibilidad que ésta brinda para ingresar y permanecer en ella. Dicha accesibilidad implica, por una parte, el cobrar cuotas de inscripción o pagos económicos en contraste con otras instituciones educativas similares, y por otra, tener una ubicación cercana al domicilio de los estudiantes, o facilidades de transporte; ejemplos de ambos componentes de la accesibilidad, pueden encontrarse en lo mencionado por Miriam:

Siempre quise entrar en una escuela de la UDS, pero la [escuela preparatoria] A y la B cobraban muy caro, y están muy lejos.

La importancia del acceso a las instalaciones del centro fue mencionado de manera consistente en los tres grupos focales realizados, sin embargo, no se hizo referencia al acceso para personas que presentan alguna discapacidad de tipo físico. El tipo de acceso resaltado consistió en que el Centro tenga sus instalaciones ubicadas en la parte sur de la ciudad, donde se carece de escuelas que ofrezcan estudios de bachillerato, que desde sus perspectivas, sean de calidad. Como ejemplo de esto se presenta lo mencionado por Karla:

Queda cerca de mi casa y hay facilidad de trasladarme.

Según el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) (2003), en el Plan Nacional de Educación 2001-2006, fue definida la calidad del

Sistema Educativo Mexicano con base en seis dimensiones esenciales: pertinencia, relevancia, eficacia interna y externa, impacto, eficiencia y equidad (p. 8).

Atendiendo a dichas dimensiones de la calidad, el acceso físico a una escuela de la UDS, concedido a la juventud del sur de la ciudad de Mérida, sería una forma política de interpretar en la práctica, la equidad educativa, entendida como el acceso a una educación de calidad en todos los lugares, y no sólo en los sectores privilegiados.

Aunque el acceso físico no se encuentre directamente relacionado con la calidad en la formación, el hecho de que una institución con prestigio tenga instalaciones en su localidad, constituye un elemento de relevancia en el discurso político incorporado por los/as estudiantes, pues simbólicamente se rompe con la idea de que: para tener el derecho a una buena educación es necesario trasladarse a escuelas ubicadas en colonias de clase media o alta.

Factores pedagógicos

El buen desempeño del profesorado fue expresado por el alumnado como un elemento importante que distingue a la educación de calidad recibida en el Centro Nicodemo, en contraste con la experiencia vivida en otras escuelas.

El término “Buena enseñanza” fue mencionado en los grupos focales para referirse al desempeño de profesores/as que, desde su punto de vista, han propiciado cambios positivos en su forma de aprender o en lo que ha sido aprendido. Haciendo referencia a esta idea, se presenta lo expresado por Chico, participante del grupo focal integrado con estudiantes de la primera generación del Centro Nicodemo:

Cuando entré acá, no sabía mucho de matemáticas, o sea, te enseñan lo básico, y aquí aprendí en cambio, super demasiado, acá te dan buena enseñanza, antes no sabía redactar textos y ahora ya, ya medio sé.

Se puede observar que la noción de buena enseñanza, en este caso, va ligada a una intervención del profesorado que logra un cambio observable en el alumnado con respecto a un mejor dominio teórico-práctico de las disciplinas dominantes en el

currículo, como son comunicación y matemáticas, claro, en contraste con el estado de conocimiento previo identificado por el alumno.

Lo anterior ejemplifica, con base en Martínez (2008), la concreción de la garantía de la calidad de la educación en dos tipos de acciones: 1. La evaluación de conocimientos que muestran los estudiantes del sistema de educación, sus logros obtenidos, y 2. La evaluación del desempeño docente (p. 24). Este énfasis en los buenos resultados educativos, o mejor dicho, en el desarrollo de las competencias esperadas política y socialmente, se centran en reproducir, desde el punto de vista de este mismo autor, lo que es, y no producen lo que debería de ser, es decir, “se pone el énfasis en el mundo real, exterior, en lo observable, y no en los procesos subjetivos del que reproduce la competencia” (p. 35).

Otro aspecto que configura las nociones de una buena enseñanza, es la exigencia, en el alumnado de un nivel de desempeño elevado, así como fomentar en éste la dedicación hacia el estudio y la competitividad; dichas ideas pueden verse representadas en los comentarios de Julian y Nacho, al referirse al buen desempeño del profesorado:

Julian: te presionan para obtener un buen aprovechamiento.

Nacho: o sea, muchos de los niveles competitivos, el nivel intelectual, los conocimientos, la forma de trabajo; hemos aprendido a hacer una investigación completa, a recurrir a personas.

Sin embargo, a pesar de que una parte del alumnado tiene la idea de que la buena enseñanza implica exigencia, otros estudiantes piensan que es necesario un límite en ella; al respecto, Luis comenta:

El desempeño de los maestros es genial, pero es demasiado a veces.

En las citas anteriores puede observarse la naturalización de la meritocracia, justificada en el discurso académico como virtud estudiantil que debe ser cultivada por el profesorado que imparte una buena enseñanza. Al respecto comenta Martínez

(2005) que la meritocracia, “tras una fachada igualitarista ha querido ocultar con el barniz de la ‘cultura del menor esfuerzo’ las desigualdades: individualizando perversamente problemas estructurales y desplazando la responsabilidad hacia quienes lo padecen ... ‘el fracaso escolar lo padecen quienes quieren’ quienes ‘no quieren estudiar’ (p. 70).

Por otra parte, en los tres grupos focales, fue mencionado como parte de la noción de buena enseñanza, la posesión de conocimientos en gran cantidad por parte del profesorado. Y aunque en la literatura de evaluación del desempeño docente, ha sido ampliamente debatido qué tanto un alumno puede evaluar el dominio teórico del profesorado, lo que se hizo evidente es que: la idea de tener muchos conocimientos forma parte de un buen profesor o profesora, importando más la cantidad de éstos, sin mencionar su valor moral. Lo anterior ejemplifica el discurso educativo que se centra en resaltar la importancia de la cantidad de contenido aprendido, es decir, una educación bancaria, descuidando la profundidad y naturaleza del mismo. Como ejemplo de esto, se presenta lo comentado por Frida:

Tiene buenos maestros, con abundantes conocimientos.

También se comentó en los grupos focales, la idea de que un buen maestro es una buena persona. Según lo dicho por los/as estudiantes, más allá de la tarea de enseñar contenidos, algunos/as profesores/as del Centro Nicodemo han logrado establecer relaciones armoniosas, cordiales, de respeto, empatía y solidaridad con ellos/as, llegando incluso, a ser percibidas por un alumno, como una relación de amistad. En este caso, consideran que el profesorado, siendo adulto, les ha proporcionado escucha, atención y consejos, es decir, constituye un apoyo emocional, adicional al interés por su aprendizaje. Un ejemplo de esto puede ser encontrado en lo expresado por Guillermo, Rosalía y Manuel, estudiantes de primer nivel:

Guillermo: su característica principal [del Bachillerato General Comunitario] serían sus maestros buena onda, obvio, no todos.

Rosalía: la relación que hay entre el maestro – alumno. Los maestros como que en otros estados, secundarias, preparatorias, por decirlo así... se quedan al margen, no se centran por decirlo así, con un alumno de qué es lo que les pasa, cuáles son sus problemas, sólo explican las cosas y tal vez tu no las hayas entendido, o cosas así por el estilo, en cambio aquí los maestros se toman la importancia de que el alumno aprenda realmente.

Manuel: te escuchan, te dan consejo en el aula, respeto como amigo.

El ser tomado/a en cuenta como persona es una idea clave que representa la ruptura de esquemas tradicionales con respecto al rol que desempeña el profesorado, entonces surge la idea de un profesorado exigente y a la vez humano. Esa humanidad hacia ellos/as por parte del profesorado permite establecer un vínculo afectivo, y según López (1985), establecer dicho vínculo es una necesidad tan primaria como comer, y esos vínculos, una vez establecidos, “constituyen una poderosa fuerza de unión con los demás y uno de los motivos más fuertes de conducta prosocial” (p. 10). El vínculo afectivo puede surgir entre el/la profesor/a y el alumnado con base en las interacciones diarias en el aula. En esa interacción, el reconocimiento de cada alumno/a, requiere por parte del profesor o profesora, una actitud permanente de acogida y una voluntad de comunicación que se concreta en diversas situaciones; en otras palabras, implica aceptar al alumno sin condiciones, tal y como es, comprender su manera de pensar, vivir y sentir, así como confiar en sus posibilidades (Martín y Puig, 2007, pp. 47- 49). La creación del vínculo afectivo le posibilita al profesor o profesora influir en el/la estudiante, por lo que cumplir sus exigencias académicas y seguir sus recomendaciones, se acepta y naturaliza como el rol que le corresponde desempeñar en el centro, aunque sea injusto o pedagógicamente discutible.

Factores curriculares

Los factores curriculares incluyen el plan de estudios o currículo oficial⁴⁶ en cuanto a objetivos, contenidos y estrategias planificadas institucionalmente y legitimadas por las autoridades educativas; el currículo vivido, interpretado y puesto en marcha por el profesorado, así como el currículo oculto o la ideología incorporada como normas y valores que guían los comportamientos de los estudiantes.

Con respecto al plan de estudios, se ha hecho notoria la idea de que una buena educación implica un contenido curricular extenso, en cuanto a la presencia de un mayor número de asignaturas comparado con otros planes de estudio de bachillerato; y no sólo extenso, sino también variado, al permitirle al alumnado la posibilidad de tener una formación en diferentes áreas disciplinares ligadas a las carreras profesionales, concepto básico utilizado en la literatura del campo curricular para hacer referencia a una noción reducida de la flexibilidad curricular. Estas ideas fueron encontradas en comentarios mencionados por Jeremy y Carmina:

Jeremy: estricto, fácil de entender, abarcativo, trabajoso, tedioso, muy bien estructurado.

Carmina: que tienes formas diferentes de las asignaturas. No se basan en sólo una asignatura, se centra mucho en diferentes ramas y después puedes ver si te gustan o no, así cuando salgas de aquí ya puedes saber lo que quieres ser en la vida.

Los textos citados ejemplifican, con base en Alonzo y Canto (2002), los denominados diseños curriculares logocéntricos, los cuales son los más populares y los más ampliamente utilizados en las instituciones educativas, por la simple razón de que el conocimiento, y por lo tanto, el contenido, han sido reconocidos y aceptados comúnmente como parte integral del currículo y se basan en una tradición de racionalismo académico. En este caso, es percibido como positiva la formación que enfatiza la adquisición de conocimientos a través de la enseñanza de asignaturas,

⁴⁶ Aquí se hace referencia a tres de los cinco tipos de currículo identificados por Posner (2005): el currículo oficial representado por los documentos oficiales como el plan de estudios; el currículo operacional que constituye la realidad vivida; y el currículo oculto, consistente en normas y valores incorporados muchas veces de manera inconsciente, al darse las interacciones en el aula o en la escuela.

lo cual contrasta con lo expresado por el alumnado cuando se habla de las causas de reprobación: el plan de estudios está muy cargado, son muchas asignaturas las que se llevan al semestre. Por lo tanto, es necesario repensar críticamente el currículo común establecido, en cuanto a calidad y profundidad de los contenidos obligatorios para la formación disciplinar, integral y ocupacional.

Otra idea con respecto al currículo que representa una buena educación, está en el aprendizaje de actitudes positivas para establecer relaciones sociales, pues perciben la utilidad para mejorar su vida en sociedad; al respecto, Armín expresó que al estudiar en el Centro Nicodemo ha logrado:

Dejar de ser egoísta con mis cosas y escuchar a mis amigos.

Como parte del currículo vivido, las ideas de los/as estudiantes son un reflejo de los sentidos y significados dados por un profesorado diverso a la formación. Lo expresado por el alumnado en los grupos focales hace referencia no sólo a la percepción de logros relacionados con un mayor aprendizaje o dominio de contenidos disciplinares, de sus conceptos, reglas y procedimientos; adicionalmente, también se ha hecho referencia al desarrollo de actitudes y valores sociales; se tiene la percepción de haber aprendido a ser más sociable, así como la convivencia, la generosidad, el ser solidario/a, el dialogar con la familia y llevarse mejor con compañeros, amigos y su comunidad. En otras palabras, han integrado a sus nociones de una buena educación, el que ésta abarque la formación integral, una formación que toca la vida personal, social y familiar de los/as estudiantes, más allá del aprendizaje de las disciplinas.

Esta característica de la buena educación, hace referencia, en parte, a la perspectiva curricular denominada por Posner (2005) como experiencial, cuyo principal representante es Dewey, quien agregó como nuevo criterio del currículo, el desarrollo del crecimiento saludable de la experiencia individual, de tal modo que cualquier asignatura o actividad de aprendizaje, debía contribuir al desarrollo intelectual, social y personal, ya que conforme las personas se desarrollaran de manera saludable, también la sociedad se desarrollaría y cambiaría gradualmente en formas igualmente saludables (como se citó en Posner, 2005, pp. 52-53). En este

caso es enfatizada la formación en el aspecto social, la cual impacta a la persona, sin embargo no fue mencionado de manera clara el desarrollo intelectual ni el individual para considerar que existe la percepción de una educación equilibrada en esos tres aspectos.

La apertura de la escuela, al permitir la participación de investigadores y miembros de grupos sociales que trabajan de forma extraescolar con los estudiantes en actividades de cuidado de la salud, uso de redes sociales, fomento de la lectura, entre otras, también ha ocasionado cambios en la percepción de los estudiantes acerca de lo que es una buena escuela, centrándose en que ésta incluye actividades de interés para la salud y el ocio, además de permitir con naturalidad el ser sujetos de investigación para conocer sus características somatológicas, físicas y psicológicas como estudiantes pertenecientes a clases sociales desfavorecidas. Como ejemplo de esto, Mariana, estudiante de la primera generación del bachillerato mencionó que :

Hubo una ocasión de que hicieron una carrera de, aquí en la escuela, de la semana de la salud, y su interés por la salud y vinieron a checar a los hombres y cosas así.

En el texto anterior puede observarse la idea de que una buena escuela incluye la presencia externa de profesionistas preocupados por el bienestar de los estudiantes. Se considera como natural, que las autoridades educativas, investigadores y personal de instituciones externas, centren su interés en ellos/as para ayudarlos a salir adelante.

Otra noción de buena educación está ligada a la percepción de que ésta logre cambios positivos en la vida de los/as estudiantes, ya que según experiencias personales, propicia formas de pensar y sentir asociadas con la madurez psicosocial esperada en la vida adulta; por ejemplo, Jaime menciona que al estudiar en el Centro Nicodemo:

Me he podido identificar como una persona que se quiere superar y ha logrado que madure en ciertos puntos.

En este caso, una buena educación tiene como característica transformar al/ a la joven en adulto/a, incorporando en el alumnado deseos de superación, así como la manifestación de formas de pensar que representen madurez, como estar consciente de los problemas sociales, el ser responsable en la escuela en cuanto a estudiar y hacer tareas, así como ser respetuoso/a y solidario/a. En el discurso académico se les menciona la responsabilidad como característica exclusiva de la adultez, encontrando una noción negativa de la juventud, asociada a irreflexión e irresponsabilidad, por lo que madurar intelectual y socialmente debe ser una tarea de desarrollo que debe ser lograda a través de una buena educación. Lo anterior es expresado por Karla de la siguiente manera:

He logrado ser una persona consciente y más responsable, además de cambiar mi manera de pensar y ver la vida.

Como se ha podido observar en los textos citados, existe la noción de que una buena educación debe erradicar actitudes y conductas que desde la perspectiva adulta son percibidas como lo negativo en la juventud: el egoísmo, la irresponsabilidad, la falta de consciencia sobre la propia vida y lo social, la falta de respeto y el conformismo. Estas ideas representan en gran parte la visión tecnologicista de la educación, cuyo precursor ampliamente conocido en el campo curricular fue John Franklin Bobbit, quien recomendó basar la planificación del currículo formal en torno al análisis de la vida adulta, con el objeto de identificar aquello en lo que niños o jóvenes deberían ser formados para desenvolverse en un futuro en la sociedad. Como parte del currículo formal, el aprendizaje de estas actitudes adultas ha sido considerado como necesario por el grupo de diseñadores, con el objeto de que los/as alumnos puedan interactuar con los miembros de la sociedad; sin embargo, no fue mencionado, como parte del currículo vivido, el desarrollo de la crítica y reflexión que debe acompañar la formación valoral-actitudinal para la convivencia ciudadana.

Factores sociales

El Centro Nicodemo, como parte de la universidad, ha incorporado a su filosofía institucional la política de responsabilidad social, estableciendo vínculos con la comunidad. Estos vínculos son señalados por el alumnado como característica

única del centro, que la distingue de las otras escuelas de la UDS que ofrecen estudios de bachillerato. En los tres grupos focales realizados, fue mencionada la forma en la cual el centro propicia el acercamiento del alumnado a los miembros de la comunidad. Relacionado con lo anterior, se presenta el siguiente segmento narrativo del grupo focal realizado con estudiantes de la primera generación:

Nos hicieron ver (que) íbamos a estar muy ligados a la comunidad, a los problemas que existían en nuestra comunidad, cómo podríamos solucionarlos y más que nada, volvernos sensibles por decirlo así, ante la comunidad, para poder ayudarla y salir adelante, cosa que la prepa A y la B no tienen, no tienen mucha relación con su entorno, por decirlo así.

Ingresar como alumno/a del Centro Nicodemo, implica trabajar obligatoriamente con la comunidad, mediante las asignaturas del eje de interacción comunitaria que forman parte del contenido curricular común, así como las actividades socio-comunitarias que realizan con las personas de colonias cercanas al centro. Y aunque en los grupos focales hubo un estudiante que manifestó abiertamente no gustarle las actividades con la comunidad, se hizo evidente la desaprobación del grupo al callarlo para que no hablara al respecto, centrándose los otros en describir lo que hacían como parte de dichas actividades:

¡Claro!, igual hubo un taller donde vinieron varias personas de un parque que se llama Aak donde convive mucho con la escuela; vinieron a dar pláticas sobre cómo crear una hortaliza y igual no fue sólo para los alumnos, sino que se invitó a la comunidad a pasar para ayudarlos a diseñar una.

la misma gente de la colonia viene a la escuela y les enseñamos a hacer Canchés⁴⁷.

⁴⁷ Cajones de madera llamados localmente “huacales”, donde vienen empaquetados productos agrícolas, los cuales son reutilizados cubriéndolos con maya para evitar la salida de tierra y abono con los cuales son rellenos para sembrar diversos tipos de hortalizas como tomate.

Las actividades narradas por los/as estudiantes incluyen la realización de actividades al aire libre o en otros escenarios fuera del aula, así como el llevar a los miembros de la comunidad a la escuela, para que interactúen con ellos/as. En este caso, las ideas de buena educación están relacionadas con la inclusión de actividades que acerquen a los/as estudiantes a los problemas socioeconómicos de sus comunidades y proporcionarles herramientas teórico-prácticas para enseñarle opciones a los miembros de la comunidad, de tal forma que puedan resolver los problemas encontrados. Las actividades descritas en los grupos focales muestran gran énfasis en el fomento de la agricultura como alternativa para el sustento familiar que rescata el cultivo de productos hortícolas locales con el uso técnicas tradicionales como la elaboración de los mencionados Canchés.

La idea de ayudar a la comunidad es transmitida desde una cultura hegemónica, ya que los/as estudiantes son formados para después enseñarle a miembros de la comunidad en desventaja socioeconómica, una forma de subsistir o vivir sanamente en su situación de pobreza, sin embargo, el/la estudiante se mira como parte de un grupo selecto que ha sido extraído de su comunidad para ser educado como universitario, quien ya empoderado influye con sus conocimientos y habilidades en la comunidad, enseñándole a los miembros que la integran, aquello que ignoran por su condición de marginación. Como ejemplo de esta forma de pensar, se encuentra lo comentado en el grupo focal realizado con estudiantes de la primera generación del Bachillerato General Comunitario:

Convivir con ... convivir... [ríen] ... convivir bien, convivir con la comunidad en la que estás y colaborar.

O sea, como Intercambiar información con las personas que no tienen la oportunidad de estar acá.

Eso es, como transmitir lo aprendido, la interacción, es como que transmitir a tu comunidad todo lo que aprendes.

Como dijo ella, ver igual que lo aprendido en el aula lo aplicas en la realidad interactuando con ellos.

Relacionado con las actividades que realizan los/as estudiantes como parte de su preparación para interactuar con la comunidad, Félix, integrante de un grupo focal con estudiantes del primer semestre (segunda generación) comenta que:

Interactúa con la sociedad y trata de cambiar el estilo de vida y conocer nuestra cultura.

De tal forma, se manifiesta la idea de que el Centro Nicodemo, con la intervención de su alumnado, trata de cambiar el estilo de vida de la comunidad para que incorporen aspectos de un modelo de vida deseado, para lo cual están formando a bachilleres con conocimientos de desarrollo sustentable y sostenible, así como de la cultura Maya local, interpretado por expertos de la propia institución o de instituciones colaboradoras, sin considerar la intervención de la gente de la comunidad originaria de dicha cultura o de otras culturas indígenas, en el proceso de conocimiento y aprendizaje de dichas culturas, a pesar de que los integrantes de ésta son migrantes de pueblos cuya cultura originaria mayormente es la Maya u otra cultura indígena del país que estaría siendo excluida.

Lo anterior es una muestra de la forma en la cual ha permeado en toda la comunidad de la universidad, un discurso universitario que tiene como política el rescate de la cultura Maya por parte de su comunidad académica y estudiantil, sin embargo los miembros de la comunidad que provienen de otros grupos étnicos permanecen invisibles en la promoción de proyectos con la comunidad. Por otra parte se hace presente en las formas de hablar del alumnado, la falta de identificación con etnias indígenas. Por otra parte, el conocimiento aprendido por el alumnado del Centro, según las expectativas escolares, debe ser reproducido por éstos con los miembros de la comunidad, con la intención de formarlos en aquello que, bajo un prejuicio de clase, ignoran por su condición de pobreza: cultura maya, cuidado del ambiente y cultivo adecuado de productos hortícolas para el consumo humano. Existe la noción de que las comunidades que habitan en el sur de la ciudad, deben aprender a subsistir y ahorrar cultivando sus propios alimentos, además de que son personas que deben ser formados en el cuidado del medio ambiente y que están perdiendo las tradiciones de su cultura maya, por lo que hay que ayudarlos, como universitarios, a rescatarlas. Aunado esto al sentimiento de compasión expresado por

algunos/as miembros del alumnado al referirse a la comunidad que representa en el discurso a los “desfavorecidos” que no son ni yo, ni nosotros, si no ellos/as, aquellos que no tuvieron la oportunidad de recibir una educación universitaria.

Las nociones de una buena educación, implican la aceptación de que ésta debe privilegiar a unos cuantos, pues debe otorgar un nivel de formación competitiva, en contraste con la ofrecida por otras escuelas, ya que los/as alumnos formados/as en las buenas escuelas tienen que ser los/as mejores para que puedan desenvolverse con éxito en la vida académica y profesional dentro de una sociedad basada en la meritocracia, poca demanda de profesionistas y oferta diversa de éstos. Igualmente, la buena educación implica ideas relacionadas con la formación en valores sociales para una adecuada convivencia humana y la ayuda a comunidades en condición de pobreza.

¿Una buena educación es injusta? El precio que se tienen que pagar por una buena educación

Si bien, en el bloque anterior fueron expuestas ideas acerca de diversas nociones que representarían la buena educación recibida, en este apartado serán analizados textos relacionados con el rol identificado como deseable para ser un buen alumno/a en el Centro Nicodemo, así como la dificultad de representarlo, según los comentarios de estudiantes.

La reprobación de asignaturas fue un tema frecuentemente mencionado por los/as estudiantes, sobre todo cuando hablaban acerca de los problemas enfrentados al estudiar en el Centro Nicodemo. Por ejemplo, en el grupo focal con estudiantes del tercer semestre del bachillerato, mencionaron:

Deber, reprobación matemáticas, 1, 2 y 3, 3 veces. Es consecutivo.

Aparte la carga excesiva. Es mucha carga de estudio.”

Reprobar materias.

Por el exceso de materias que hay, o sea, no tienes demasiado tiempo para dedicar a cada una y si te dedicas a las que debes pues dejas las otras y las debes, es una o la otra (ríen).

A parte igual por los maestros, hay algunos que no les entiendes. Eso igual no entienden la carga académica que tienen los alumnos y no se entiende la complejidad del contenido.

Se piensa que la reprobación es causada por la gran cantidad de asignaturas que integran el plan de estudios, lo que conlleva a tener que realizar “muchas tareas”, aunado a la complejidad del contenido y el tener que cumplir un horario absorbente, por lo que, bajo esas difíciles circunstancias, se piensa que lo más común es: reprobado. Al respecto, en el grupo focal con estudiantes de primer semestre comentaron:

A pesar de ser una niña inteligente y de tener los recursos para realizar todo, a mi me cuesta hacer 4 tareas al día y pues aquí casi muero cuando vi cuánta tarea dejan y las horribles actividades integradoras y el proyecto casi hacen que me dé un infarto y pues hasta la fecha aún me estoy acostumbrando.

El exceso de tareas hizo que me desnivelara y que reprobara varias asignaturas.

La verdad, si la salida de clases es 2:30 (p.m) yo en lo particular pediría que si fuera posible salir antes, porque hay ocasiones que marcan demasiada tarea y no lo podemos terminar porque salimos tarde, ya que hay que ir al ciber a investigar.

Y es que, en lo mencionado por el alumnado se ha observado un choque entre el rol incorporado como alumno/a en los niveles educativos anteriores, con el nuevo rol como alumno/a del Centro Nicodemo, o mejor dicho, con el nuevo rol como alumno/a de una escuela de la universidad. Por ejemplo, Felipe y Luis comentaron en el grupo focal con estudiantes de la primera generación:

Felipe: sí he tenido problemas por el tipo de programa que se lleva, ya que no es algo que realice propiamente, es decir, no estoy acostumbrado.

Luis: se me ha obstaculizado el desempeñar la actitud, pues me gana la flojera y eso hace que no cumpla con mis tareas.

Existe la idea de que la buena educación proporcionada por la universidad, implica desempeñar un rol de alumno/a dedicado/a al estudio, el tener habilidades intelectuales, disciplina, así como estar dispuesto a realizar sacrificios personales como la renuncia a la propia juventud y a la vida social con familiares y amigos. Por ejemplo, Karla, estudiante de la primera generación del bachillerato comentó al respecto:

Muchos se querían cambiar de escuela, es hacer un logro y en ese proyecto tienes que poner un trabajo coherente, no sé qué les pasa! no sé si es por flojera; hay muchos que se dieron de baja que debieron pocas materias; muchos prefieren lo fácil ... está más fácil y rápido me dan mi certificado de estudios; aquí ya te preparan para la vida, para cuando entres a la universidad ya sabes, las cosas no son como pensabas en la secundaria, no tienes mucho tiempo para estar con los amigos; dos de ellos no están estudiando, entraron y a los dos meses dejaron de estudiar. Si te dan la oportunidad es para estudiar; aquí es que sabes, cómo lo prácticas. Ahorita sí estamos un poquito estrellados, sí puedo y echarle las ganas.

Con base en las entrevistas se conforma la idea de que ser estudiante universitario implica la muerte momentánea en la vida social presente para existir como alguien importante en la vida social futura. Se habla de una renuncia con respecto a dejar de realizar actividades importantes desde la perspectiva de la juventud, por el deseo de ser universitario. En este sentido, se presenta el comentario de Arturo, quien en un grupo focal con estudiantes de primer semestre comentó como problema enfrentado:

Falta de tiempo, sobretodo algunas veces, bueno todo el tiempo dejo cosas importantes por permanecer en el bachillerato.

Si bien se han hecho notorias diversas nociones con respecto al rigor, exigencia, dedicación y complejidad conceptual que implicaría una buena educación (o la educación en una escuela de la UDS), se manifiesta la existencia de un choque de intereses dado lo que se tiene que invertir como alumno/a para recibirla: esfuerzo, dedicación, habilidades, tiempo, desgaste emocional, muerte social momentánea. Implica la aceptación racionalizada de que para recibir una buena educación es necesario renunciar al disfrute de la juventud vivida por los/as otros/as que no optaron por la educación universitaria.

Se manifiesta a través de sus palabras, la expectativa y el derecho como ciudadanos de recibir una buena educación, encontrando una doble contradicción entre justicia - injusticia: el ser justos con su formación implica otorgarles una educación desigual e injusta, es decir, una educación de élite, sin embargo, dado las características que implica ésta, se percibe igualmente como necesario, el vivir un rol de alumno/a que resulta injusto para los intereses sociales de una vida juvenil posmoderna, pero que a su vez es el justo para la vida universitaria neoliberal.

El discurso construido con base en los comentarios y opiniones del alumnado participante, está conformado por la calidad como política, objetivo y estrategia a seguir en la educación proporcionada por las escuelas que integran el Sistema Educativo Mexicano. Discurso que tiene sus orígenes, según Pérez (2008) en “la actividad económica del mundo empresarial, y que, al adoptarlo sin las suficientes cautelas, se corre el riesgo de traspasar al ámbito educativo los criterios economicistas que rigen un mercado muy competitivo” (p. 51).

El discurso construido con respecto a estudiar consiste en hacer las tareas y permanecer de 7 a 10 horas diarias en la escuela, sobre todo si se reprueba; en congruencia con ese discurso, salir a pasear, estar con los amigos, convivir en cuestiones no académicas significa perder el tiempo, un tiempo que es necesario invertir en la escolarización, pues sólo en la escuela, con base en el mérito individual, podrán ser obtenidas las credenciales necesarias para el sistema capitalista. Ha sido construido un discurso de comunidad académica universitaria, bajo un sentimiento de resignación, en cuanto a la aceptación de un rol que consiste en sobrevivir a la

academia adaptándose al rigor, a la exigencia, a los diversos estilos de ser de sus maestros y maestras. Complementariamente, el tiempo, en el discurso estudiantil construido, refleja un sentido eficientista en cuanto a su empleo racional en la realización de actividades productivas para el logro a futuro de los fines organizacionales: su incorporación a la vida universitaria. En el discurso académico universitario, el tiempo y su utilización, adquieren un sentido conservador que lleva implícito el estrés de la vida adulta como algo natural, normal y necesario en un estado neoliberal que produce una educación pública elitista.

En el siguiente apartado serán presentadas las miradas del profesorado, en contraste o complicidad no sólo con las miradas del alumnado, sino en contraste con lo vivido en el aula e interpretado por la investigadora.

V.2.2 Justicia social, educativa y escolar a través del desarrollo tecnocrático de competencias en el alumnado: ideas construidas por el profesorado



Rol del profesorado: enseñar por competencias, ¿un trabajo distinto?

Lo mencionado por el profesorado entrevistado de forma individual, coincide en hacer referencia al desempeño de un trabajo diferente como personal docente del Centro Nicodemo, en comparación con su experiencia docente en otros bachilleratos; inclusive, una profesora manifestó que trabajar como docente en el centro ha sido una experiencia diferente a la vivida en las otras dos escuelas preparatorias de la misma UDS.

Con respecto a lo que significa desempeñar un trabajo diferente, el profesorado participante hizo referencia a aspectos de planificación curricular y didáctica que institucionalmente deben ser elaborados con base en el enfoque de educación centrada en competencias, de tal manera que el trabajo realizado como profesor/a, implica la elaboración en tiempo y forma de secuencias didácticas y de actividades de aprendizaje. El nuevo lenguaje aplicado a la planificación didáctica por competencias ha sido incorporado por el profesorado, sin embargo, en la evaluación institucional realizada al Centro Nicodemo a finales del año 2011 por la UDS, se reportó que al iniciar el semestre no se tenía lista la planificación de las secuencias, proyectos integradores y evidencias de logro; esta forma tecnocrática de evaluar la planificación didáctica con base en la entrega de evidencias, refleja el predominio del paradigma positivista en la valoración del trabajo docente, ejerciendo institucionalmente un control burocrático del mismo. Por lo tanto, ser docente en el Centro Nicodemo implica entregar la planificación de la enseñanza por competencias en los formatos institucionales. Mario, profesor del curso remedial de la asignatura Desarrollo del pensamiento lógico, mencionó que aunque no había cursado la capacitación otorgada por la UDS para trabajar las competencias, ha recibido el apoyo de compañeras para aprender a desarrollar, desde su punto de vista, esa nueva forma de trabajar:

Me falta todavía tomar el diplomado sobre el enfoque de competencias, sin embargo, pues he recibido apoyo por parte de los maestros, los profesores de área, la maestra I, la maestra M que me están apoyando con las secuencias, y con ... la dinámica que se ha de

llevar frente a grupo. Lo que sí he visto, eh... que es totalmente diferente... es otra forma de trabajar, se le exige más al estudiante, valga la redundancia, no se le exige más en contenidos, sino más bien a base de sus habilidades y competencias que él mismo pueda desarrollar sobre la materia.

Lo expresado por el profesor Mario muestra el sentido práctico que le ha dado a lo que significa enseñar por competencias: exigirle más a los/as estudiantes para que éstos logren el “hacer” más que el saber. Con base en esta forma de pensar, las habilidades que el alumnado debe lograr representan el eje para el diseño y/o selección de las actividades a realizar en el aula, centradas en la ejercitación, en la aplicación. Desde esta perspectiva, al desempeñar su nuevo rol docente bajo el enfoque de competencias, es fundamental enseñarle al alumnado cómo aplicar lo que está aprendiendo. Entonces, el utilitarismo es un principio básico para tomar decisiones en el proceso educativo.

Este énfasis en la práctica y el principio de enseñar el contenido “cuanto baste para” también pudo ser observado en el curso remedial de Desarrollo del pensamiento científico y en las clases del eje de interacción comunitaria, en las cuales el contenido enseñado y aprendido es básico y está resumido en materiales elaborados por el profesorado, dado la naturaleza del contenido curricular considerada como práctica. Esto también fue comentado por el alumnado de la primera generación, al referirse a las asignaturas que integran dicho eje. Como ejemplo de esto, se presenta lo comentado por Rodrigo, egresado de la primera generación del bachillerato, cuando hace referencia a la asignatura Evaluación de interacción comunitaria:

No era una asignatura con, con mucha teoría, sino que era más como pensar, pensar lógicamente sobre cómo ayudar a la comunidad y esas cosas, y ... siento que no era algo muy difícil, algo que se tuviera que estudiar, por eso fue una facilidad que hubo.

Relacionado con lo anterior, cabe señalar los efectos que Torres (2008) ha advertido con respecto a las perspectivas psicologistas de la educación, bajo las

cuales los grupos conservadores disimulan sus ideales con lenguajes y escenas más populistas, lo que ocasiona que el profesorado poco a poco vaya cambiando sus focos de atención, siendo lo más interesante y de actualidad, la creación de ambientes cognitivamente estimulantes y potenciar las capacidades de cada estudiante, quedando como algo secundario la selección de contenidos con los que deberían estimular y desarrollar las capacidades [o competencias en este caso], por lo que bastaba desarrollar las estructuras cognitivas para que el alumnado se convirtiera en una persona educada (p. 147). En este caso se corre el riesgo de una formación conceptual superficial, débil, escasa, en aras de privilegiar el aprendizaje y aplicación de métodos y técnicas para el hacer, es decir, sería atendido el cómo sin prestar mucha atención a la reflexión y el análisis del qué, por qué y para qué, entonces, la educación sería reducida a una formación técnica descuidando lo científico, así como el desarrollo de la reflexión y del pensamiento crítico y divergente.

Cabe aclarar que en la asignatura Evaluación de interacción comunitaria, se observó que a los/as estudiantes se les asignaba como tarea la elaboración de bitácoras acerca de las actividades de aprendizaje realizadas, en las cuales debían escribir reflexiones acerca de lo aprendido y autoevaluar la forma como habían realizado la actividad; sin embargo dichas bitácoras son un medio para la autorregulación y el fomento de una metacognición que no va más allá del contenido básico proporcionado por el profesorado.

Adicionalmente al énfasis de poner en práctica aquello que el alumnado aprende en el aula, otra característica identificada como parte de la enseñanza por competencias, es la sistematización del proceso educativo, ya logrado en el siglo pasado con la aplicación del conductismo como perspectiva para hacer más eficiente la enseñanza. Por ejemplo, para la profesora Flor, quien impartía el curso remedial de la asignatura Desarrollo del lenguaje algebraico, enseñar por competencias consiste en:

Las diferencias están en el tipo de manejo de actividades a realizar en el aula, eh... acá se trata de dar una actividad que sea de tipo inducción que ellos puedan ver, eh... muchas veces hasta ver la

necesidad de entonces introducir un nuevo concepto en lo que se refiere al área de matemáticas, que, se trata de que ellos vayan viendo entre lo que ya conocen de su entorno, entre lo que ya vieron en la secundaria, eh... sí más o menos qué sería la necesidad ahorita en lo que refiere al tema, después una actividad en donde ya les das, de ¡ah! Mira, sí es esto, y a trabajar esto, y ya luego otra actividad de tipo de prueba, tratando de que sea con mucho más apoyo en el aula, o sea, en ese sentido.

La narración de la profesora Flor describe su traducción a la práctica, de lo aprendido por ella en la capacitación acerca de la enseñanza por competencias, otorgada al profesorado de bachillerato de la UDS. Lo descrito por la profesora: el empleo de actividades para inducir el tema identificando el conocimiento previo del alumnado, crear la necesidad de aprendizaje para después presentar el tema, practicarlo en el aula y evaluar qué tanto fue aprendido, refleja la racionalidad técnica que sigue predominando en la formación docente, y por lo tanto, en la enseñanza. Lo comentado por la profesora Flor refleja la confusión y falta de definición que se tiene en las reformas y capacitaciones con respecto a lo que significa una competencia, y por lo tanto, la enseñanza y el aprendizaje de ésta. En lo mencionado por esta profesora, se ejemplifican las fases tradicionales del proceso educativo, que constituyen momentos clave en la técnica de enseñar: inducción, desarrollo y conclusión; específicamente, en la fase de inducción se incluye la activación del conocimiento previo, aporte teórico de David Ausubel en la década de 1960, quien contribuyó al mejoramiento de la selección de experiencias de aprendizaje con el concepto de aprendizaje significativo, teoría que según Posner (2005) conforma las bases de la perspectiva constructivista. Existen autores que expresan en sus obras el desarrollo de competencias, o mejor dicho, la planificación de la enseñanza para el desarrollo de competencias, con base en el constructivismo, sin embargo, la genealogía del constructivismo se basa más en la experiencia, en los procesos de aprendizaje que conllevan a construcciones y reconstrucciones particulares, y por otra parte, las competencias se enfocan en el logro de resultados mensurables y traducibles en indicadores observables: evidencias de conocimiento, de desempeños directos e indirectos, entre otras.

Según lo comentado por los/as profesores/as en las entrevistas individuales, la realización de proyectos es la estrategia clave con la que institucionalmente se busca tanto el desarrollo como la evaluación de las competencias del alumnado, siendo traducida su elaboración en una calificación final. Con respecto al empleo del proyecto como estrategia de enseñanza y de evaluación del aprendizaje, Mario, el profesor de Desarrollo del pensamiento intelectual expresó:

Si bien es cierto que en otros bachilleratos o en otros enfoques no se utiliza tanto la herramienta de competencias, aquí se prioriza, y no solamente se prioriza en ese sentido, sino que además, el alumno está comprometido con el desarrollo de cada una de las materias porque tiene que elaborar ciertas actividades, ciertos proyectos, y obviamente una evaluación que al final me va a dar, eh, la calificación final, el joven se compromete más en ese sentido porque no es nada más ir, estar en el salón, cumplir con ciertas tareas y al final presentar el examen, sino que más bien, el joven lo que hace es adentrarse al tema conforme se va avanzando en las actividades. Elaborar un proyecto, sí, de todas las actividades que se han realizado, y a su vez, eh, el examen, conformando esto, eh, porcentajes de calificación.

Otra vez se hace presente el sentido práctico que le ha sido otorgado al conocimiento, ya que éste, según la idea del profesor Mario, es aprendido mientras se hacen actividades que son integradas finalmente en un proyecto; el conocimiento sería desde este punto de vista: “el suficiente para elaborar el proyecto” o “sólo lo que se tiene que saber para realizarlo”; el examen, entendido como la prueba escrita, también sigue figurando entre los criterios de evaluación, pero se manifiesta su poca relevancia en la conformación del puntaje final, siendo desplazado por los proyectos.

El proyecto, empleado en el currículo escolar en el siglo XX, siendo precursores John Dewey y William Kilpatrick, según Miguel (2005, p. 112): es un método basado en el aprendizaje experiencial y reflexivo, en el que el alumnado lleva a cabo su realización en un tiempo determinado para resolver un problema o abordar una tarea mediante la planificación, diseño y realización de una serie de

actividades, a partir del desarrollo y aplicación de aprendizajes adquiridos y del uso efectivo de recursos. Complementariamente, Cerda (2001) menciona que el proyecto puede ser entendido desde un plan sistemático para alcanzar algunos fines y objetivos específicos, hasta la proyección social y espiritual del ser humano para trascender y proyectarse hacia los demás. Es definido como una estrategia de planificación educativa con potencial para propiciar en el alumnado pensamiento crítico, colaboración, independencia, responsabilidad y potencial investigador en los estudiantes, vinculando la escuela con el aula y el trabajo en la sociedad (pp. 9-40).

Según las experiencias narradas por el alumnado participante, el proyecto es abordado desde el enfoque de la investigación cuantitativa. Por ejemplo, Ricardo, estudiante en situación de alumno irregular, mencionó que un proyecto es:

Es más bien una investigación, que nos ponen de un tema, sacar, esten... por así decirlo, un proceso, tienes qué investigar, tienes qué anotar, hacer bitácoras, y así.

El enfoque otorgado por el profesorado en la práctica, al proyecto, se basa en un paradigma positivista para realizar investigación social, llegando a ser entendidos la investigación y el proyecto como sinónimos, empero, no fue observada la noción de proyecto como una propuesta colectiva para la trascendencia humana, elaborado de forma participativa con la comunidad.

El proyecto es pensado como la clave para trabajar un currículo integrado, sin embargo, tiene como base un plan de estudios conformado por asignaturas que contienen contenidos resultantes de la fragmentación de las disciplinas, siendo más viable trabajarlo con estructuras curriculares modulares o con estructuras integradas, que desde el punto de vista de Tobón (2006), serían los denominados proyectos formativos.

Durante los cursos, fueron observadas algunas dificultades para emplear el contenido curricular de las asignaturas cursadas en la elaboración de un determinado proyecto. La solución acordada por el profesorado ha sido que empleen contenidos del área disciplinar aunque éstos no correspondan específicamente a los temas

abordados en la asignatura; por ejemplo, en matemáticas son aceptados proyectos que emplean el cálculo de frecuencias y porcentajes, aunque el contenido de la asignatura sea álgebra. El profesorado asesora al alumnado en el desarrollo de sus proyectos dependiendo de su área de conocimiento, siendo más frecuentemente consultado el profesorado del área de comunicación, de matemáticas y el de interacción comunitaria.

El discurso del profesorado con respecto a los proyectos es positivo, ya que se considera algo innovador para el desarrollo de competencias, aunque sí reconocen la falta de tiempo disponible para supervisar el desarrollo de los mismos. Existe alumnado que se ha visto beneficiado con la realización de proyectos, al ganar concursos académicos y de investigación, como el caso de Rita, quien acudió al Congreso Internacional sobre Investigación y Desarrollo para presentar su proyecto de los juegos tradicionales. En contraste, el trabajo por proyectos implica desde la percepción estudiantil en desventaja, el gasto de recursos extra como el tiempo y el dinero, además de habilidades sociales y estratégicas para trabajar en equipo con otros/as compañeros. Por ejemplo, Mara, estudiante en situación de irregular, expresa rechazo hacia la elaboración de los denominados proyectos transversales, constituyendo desde su punto de vista algo desagradable:

los proyectos transversales no me gustaban, teníamos que ir allá y lo poníamos, por ejemplo, si decíamos que íbamos a ir no sé, a dar pláticas en la colonia, teníamos que estar yendo, viendo, y al final del año iba la maestra a ver cómo lo hicimos, y de hecho valía la mitad de nuestra calificación, no me gustaba.

La experiencia mencionada por Mara representa dificultades encontradas en el aprendizaje orientado a proyectos, ya identificadas por autores como Miguel (2005), quien menciona que es difícil llevar a cabo esta estrategia con alumnado poco motivado o con experiencias negativas en su rendimiento académico, dado la carencia de conocimientos y experiencias relacionadas con los contenidos sobre los que se desea aplicar el método (p. 114), los cuales son adicionales a la falta de tiempo del profesorado para proporcionarle acompañamiento y supervisión al alumnado en el desarrollo de dicho proyecto.

De esta forma, el enfoque de competencias, comercializado a nivel mundial para su uso en los sistemas educativos y en las escuelas que lo integran, en un mercado globalizado de libre oferta y demanda, actualmente constituye un enfoque educativo hegemónico, empleado bajo el discurso de hacer no sólo más eficiente la formación, sino más justa en cuanto al planeamiento de un tratamiento didáctico específico y controlado que contribuya a la igualdad esperada en los resultados educativos, pero al no ser considerados los diferentes puntos de partida del alumnado en la aplicación del mismo tratamiento didáctico, aprender se convierte en una experiencia negativa que incrementa la situación de desventaja académica.

En el discurso, enseñar por competencias implica otorgarle mayor autonomía al alumnado, y un gran énfasis en la aplicación del contenido aprendido para la elaboración de proyectos que partan de situaciones o problemáticas de su comunidad, donde los estudiantes demuestren que emplean los contenidos estudiados o relacionados con las asignaturas cursadas. Sin embargo, al observar las clases de los cursos remediales (ver tabla 22), fue notorio un gran énfasis en el aprendizaje a nivel de comprensión y ejercitación de los contenidos disciplinares, así como una total presencia del alumnado en el aula, características que reflejan una enseñanza tradicional, predominando una combinación de varias perspectivas: con base en Posner (2005) pudo observarse en el profesorado la perspectiva centrada en la disciplinas, es decir, en el dominio de los conceptos fundamentales de las ciencias para poder, más adelante derivar otros conceptos, principios o reglas útiles para ingresar a la universidad. También fue observada la perspectiva tradicional, al tratar de inculcarle al alumnado una formación básica para encontrar un empleo, centrada en el dominio de habilidades herramientas como redacción, ortografía, resolución de problemas de matemáticas y valores de convivencia social elementales, como la responsabilidad, la puntualidad, el respeto y la tolerancia.

Tabla 22. Características de la enseñanza observadas en las clases de los cursos remediales

Características	Desarrollo del lenguaje algebraico	Desarrollo del pensamiento intelectual	Desarrollo del pensamiento científico
-----------------	------------------------------------	--	---------------------------------------

Estrategia de enseñanza	La maestra explica cómo resolver los ejercicios en el pizarrón y deja otros como práctica.	El maestro explica con apoyo de sus apuntes proporcionando ejemplos y usa mucho el interrogatorio.	La maestra emplea el interrogatorio intercalado con la explicación de los temas.
Forma de organización del trabajo de los estudiantes	Individual	Individual y en equipo	Individual y en equipo
Materiales curriculares	Materiales impresos elaborados por el profesorado que incluyen resumen de teoría y ejercicios o actividades	Materiales impresos elaborados por el profesorado que incluyen resumen de teoría y ejercicios o actividades	Materiales impresos elaborados por el profesorado que incluyen resumen de teoría y ejercicios o actividades
Valores inculcados	Puntualidad, respeto	Puntualidad, disciplina, respeto a derechos de autor	Puntualidad, Respeto, tolerancia, respeto a derechos de autor
Forma de participación del alumnado	Pasar al pintarrón a resolver ejercicios incluidos en los materiales curriculares	Contestar preguntas acerca del contenido y proporcionar ejemplos de la teoría	Contestar con sus propias palabras preguntas acerca del contenido y proporcionar ejemplos
Recursos y medios empleados	Pintarrón	Pintarrón y proyector multimedia	Pintarrón y proyector multimedia
Estrategia de aprendizaje privilegiada	Resolución de ejercicios de los materiales	Lectura de comprensión de los materiales	Lectura de comprensión de los materiales
Concepto de alumno competente	Resolver bien los ejercicios: siguiendo principios, reglas y procedimientos además de hacerlo en el menor tiempo posible.	Responder correctamente preguntas acerca del contenido de los materiales de lectura y reflejar comprensión proporcionando ejemplos correctos.	Responder correctamente y con sus propias palabras, preguntas acerca del contenido de los materiales de lectura y reflejar comprensión proporcionando ejemplos correctos.

La profesora de Desarrollo del lenguaje algebraico, con 11 años de experiencia docente y Licenciada en matemáticas, mostró seguridad en el dominio del contenido, así como una actitud de escucha, preocupación y dedicación hacia el aprendizaje del alumnado; lo cual era percibido por éste, quien dependía mucho de ella y necesitaba constantemente de su guía y aprobación. Además, el contenido aprendido en esta asignatura era percibido por la mayoría del alumnado como difícil por su nivel de abstracción. La profesora explicaba los ejercicios de álgebra cuantas

veces era necesario, hasta que los estudiantes comprendieran la aplicación del algoritmo y desarrollaran la habilidad de resolver correctamente los ejercicios y problemas, llevando a algunos/as al extremo al presionarlos/as para que los resolvieran en el menor tiempo posible. Esta profesora representaba un autoridad por el dominio de un contenido disciplinar difícil, rompiendo esquemas tradicionales de género en cuanto la tradicional masculinización del dominio de las matemáticas; además esta profesora también era reconocida por su posición jerárquica como profesora universitaria.

Por otra parte, el profesor del curso remedial de la asignatura Desarrollo del pensamiento intelectual, Licenciado en Derecho, sin formación pedagógica, explicaba los temas con apoyo de una libreta de apuntes o del material de lectura del curso y sus presentaciones, mostrando una inseguridad en el dominio del contenido, lo cual era sentido por parte del alumnado, a quien culpabilizaba constantemente por no entender los temas, bajo el argumento de que no asumían su responsabilidad, la cual consistía en leer sus materiales con anticipación; además, en sus explicaciones empleaba ejemplos ya comentados durante el curso regular, los cuales eran reconocidos y comentados por el alumnado. Durante sus exposiciones, el profesor insistía constantemente en que el alumnado tomara apuntes durante la sesión de clase, lo cual no era realizado por algunos/as alumnos/as, quienes también se reusaban a hacer la tarea.

La profesora del curso remedial de la asignatura Desarrollo del pensamiento científico, Licenciada en Educación, con un poco más de un año de experiencia docente, presentaba como contenido el “método científico” bajo el paradigma positivista. En la clase, la profesora exponía los temas empleando presentaciones, o formaba equipos y el alumnado era el que pasaba a exponer, y ella iba completando la información, en caso de que dicho alumnado no lo hubiera expuesto de forma completa y correcta. En esta clase la profesora enfatizaba mucho el respeto cuando alguien hablaba y exponía, así como las reglas de cortesía en el aula. Su juventud y la confianza dada al alumnado era considerado por éste como debilidad, por lo que parte del alumnado se comportaba desafiante en su clase, siendo en su mayoría los varones quienes intentaban sabotear constantemente su clase.

Como se puede observar, en contraste con el discurso expresado, cada profesor o profesora crea un universo propio en cuanto a la forma como se vive el enseñar y el aprender. La existencia de particularidades en los estilos de enseñanza marcan una pauta para comprender que el desarrollo profesional docente alcanzado es desigual, aunque existan similitudes por área de conocimiento, como es el caso de los dos cursos remediales del área de sociales que emplean más el trabajo en equipos, en contraste con matemáticas, donde se trabaja mayormente de forma individual, por lo tanto, no puede esperarse una igualdad de tratamiento guiado por secuencias didácticas diseñadas ex – ante en el “enfoque de competencias”.

En este caso, el poder del profesor o profesora, según Dubet y Martuccelli, (1998) marca la totalidad de la relación pedagógica; el profesorado se mueve entre la responsabilidad y la culpabilidad con base en la percepción de su entrega a la profesión (p. 170). En la escuela el principio de reciprocidad (que debe existir entre profesor/a – alumnado) está en la base de una sociabilidad ideal, la buena relación pedagógica es de naturaleza igualitaria (trato justo, imparcial) y supone un respeto mutuo y un equilibrio de sentimientos: respetar al alumnado y darle su lugar como éste (idealmente) lo hacen con él o ella (p. 190). El profesorado del centro no es cualquier profesor o profesora, sino es “un/a profesor /a universitario”.

Adicionalmente, en relación con el trabajo distinto que desempeña el profesorado, fueron encontradas explicaciones relacionadas con dificultades enfrentadas al ser docente de jóvenes en desventaja económica, cultural y académica. Como parte de su experiencia como profesor en el centro, Mario mencionó durante su entrevista individual, que la condición de desventaja económica de muchos/as estudiantes influye negativamente en el aprendizaje:

En muchas ocasiones el alumno no tiene la capacidad financiera para poder desplazarse yéndose a otra biblioteca, o bien para la elaboración o la simple compra de material didáctico para exposiciones, para que entregue trabajos como pueden ser cartulinas, hojas en blanco, impresiones, pagar un ciber de 5, 10 pesos, al adolescente, al muchacho de esta zona de la ciudad se le complica demasiado porque prácticamente vienen a la escuela con

lo del camión y si acaso para comprarse una coca, entonces dejarle un trabajo pues sí sería este, alguna, alguna característica peculiar para, para no poder este, concluir el mismo.

Por otra parte, también fue mencionada la situación académica inicial de los estudiantes, sobre todo del alumnado de la primera generación del bachillerato, ya que implicó, según la opinión del profesorado entrevistado, un factor de desventaja para lograr un mejor aprovechamiento académico, ya que desde su apreciación, dicho alumnado presentaba escasos o nulos conocimientos previos de matemáticas, así como problemas de redacción, ortografía y disciplina en la elaboración de tareas. Con respecto al factor académico, la profesora Flor comentó:

Sí hay muchas deficiencias en nuestro sistema básico realmente... este... preguntas por cosas, crees que hay cosas que pues... que ya saben y te das cuenta que no, sí eso de algún modo hace que sea más lento el poder avanzar, no imposible, pero sí más lento.

La condición de vulnerabilidad económica, familiar y académica manifestada por algunos/as estudiantes, ha ocasionado que parte del profesorado tienda a protegerlos/as y ayudarlos/as, reflejándose el paternalismo en las acciones emprendidas con el alumnado beneficiado. Para ejemplificar esto, a continuación es presentado un extracto del grupo focal realizado con estudiantes de la primera generación del bachillerato:

La mayoría de los maestros siempre que pedimos una oportunidad nos conceden plazos exagerados e incluso extremos, nos ayudan en los exámenes.

Los maestros te conocen como alumno, platican y son accesibles, ayudan.

Te escuchan, te dan consejo en el aula.

A pesar de que su tiempo está apretado, hay reciprocidad en enseñarnos lo que no entendemos de otros maestros.

Algunos nos dan su hora para terminar la tarea, o nos imprimen nuestros trabajos gratis.

La creación de una imagen de alumnado vulnerable y en desventaja, fue difundida durante la primera coordinación del centro, en congruencia con los discursos expresados por la rectoría y direcciones generales de la UDS; al respecto, la profesora Solangel, coordinadora del área de formación integral e interacción comunitaria, comenta:

Desde un inicio nos comentaron [las autoridades] cuáles eran las características de los alumnos a los que íbamos a recibir, y que era necesario pues esta parte humana y sensible de poderlos tratar considerando las necesidades académicas que pudieran tener.

El paternalismo, consistente en la superprotección de alumnos y alumnas que son diferentes, evidencia aún más las diferencias y crea más desigualdad entre éstos (Morollón, 2005, p. 71). Como decía Ilich (1973), “el altivo paternalismo de la élite se formula incluso entre los objetivos políticos como igualdad (gratuidad, universalidad) en la oportunidad escolar”, y cada nueva escuela establecida bajo esa ley deshonra al no escolarizado y lo hace más consciente de su inferioridad (p. 27). El paternalismo naturaliza la existencia de diferentes estatus sociales, y coloca al protegido o protegida en una situación desigual, por lo que necesita la piedad del poderoso o poderosa, perdiendo su autodeterminación, su capacidad de ejercer la libertad en el ejercicio de sus derechos humanos y civiles.

En contraste, al observar cómo se manejan las relaciones entre el profesorado y alumnado dentro del aula, se nota la aplicación del castigo positivo (asignar más tarea, o recibir regaños) para mantener el poder del profesorado y su manejo de la disciplina en el aula. Por ello, a continuación serán presentados los roles esperados en el alumnado por parte del profesorado y las situaciones que surgen como manifestación de la resistencia del alumnado hacia el dominio adulto.

Rol de alumno/a

El ser exigente con el alumnado es una idea que impregna el discurso del profesorado entrevistado. Relacionado con esta forma de Pensar, la maestra Flor comentó que enseñar en el Centro Nicodemo, implica desde su perspectiva, el tener inicialmente a alumnos que presentan problemas para cumplir con el nivel de exigencia esperado en una escuela de la UDS, pues ha observado que:

Lamentablemente quizá ellos no lo ven ahorita que aquí se les esté, estamos hablando de la Universidad, se trata de mantener un buen nivel académico, no, entonces ellos... no están acostumbrados al rigor de entregar las tareas, o sea, de estar cumpliendo con la tareas, sí, entonces a ellos se les hace que es muy difícil.

Su expectativa como profesora consiste en tener alumnos/as disciplinados/as, cuyo desempeño académico sea alto; lo adecuado para la universidad, desde su punto de vista, es contribuir a que los/as estudiantes cumplan con un modelo de alumno/a universitario/a. Es decir, dado el rol docente que ella desempeña como profesora en una escuela de la universidad, espera que el alumnado del centro también desempeñe el rol de estudiante que le corresponde en dicha escuela, el cual consiste en cumplir con el rigor exigido en la enseñanza. Ella mencionó que desde su punto de vista, ha observado cambios positivos en el alumnado que se encuentra en una situación crítica de reprobación, ya se muestran participativos en los cursos remediales, en comparación con el curso regular:

Están con mucha mejor actitud que cuando los conocí en septiembre, cuando tuve tiempo de conocer cómo trabajaban en el aula normal, a como están trabajando ahorita, también mejoraron en la cuestión de la confianza, en la confianza de preguntar, en la confianza de resolver su ejercicio, no estoy diciendo que todos, porque hay que todavía les falta, eso de que quizás les salió mal, ya no es de que no lo muestro porque me salió mal, ya tienen una mejor actitud que los va a llevar a su propio conocimiento, el preguntar, o sea, no es malo, es bueno porque puedes reafirmar tu conocimiento, o ver, ellos no preguntaban, no me decían de intentarlo, mientras, ellos no preguntaban, no decían, como que tenían miedo de pasar a

la pizarra, no, como que me va a salir mal, ya ahorita siento que están en otra tónica, definitivamente.

El participar en el aula preguntando sus dudas, pasando al pizarrón a resolver ejercicios, o el estar resolviendo los ejercicios y verificar con la maestra si lo están haciendo bien, son conductas consideradas por la profesora Flor como positivas para el aprendizaje. Si bien ella habla de la confianza adquirida en el alumnado, dichas conductas representan la confianza que ella espera de éste como profesora, ya que confiar en ella significa reconocer su autoridad en el dominio del contenido de la asignatura y su didáctica, así como el interés en lo que ella enseña; por otra parte, el realizar como alumno/a lo que les asigna, también representa para ella el reconocimiento de su autoridad y poder por parte del alumnado. Sus creencias con respecto a la forma como se aprenden matemáticas, han sido traducidas en toda una dinámica de enseñanza en el aula, lo cual crea en la mente de los/as alumnos/as que logran confiar y adaptarse a su estilo de enseñar, un estilo para aprender las matemáticas.

En los cursos remediales fue observado el modelaje, por parte del profesorado, del tipo de alumno/a esperado en el Centro Nicodemo. El rol de un buen alumno o alumna es aquél o aquella que se encuentra centrado/a en la tarea al emplear el tiempo en el aula para la realización de actividades de aprendizaje asignadas por el profesorado; es aquél o aquella que se encuentra callado/a y concentrado/a escuchando la explicación de sus profesores/as y quien responde correctamente a las preguntas que se le hacen con respecto a los conceptos básicos, y quien resuelve correctamente los ejercicios asignados por su profesor/a en el pizarrón. Es alguien responsable que realiza toda la tarea asignada para la casa, es decir, lee los materiales elaborados por el profesorado y resuelve los ejercicios o tareas correspondientes. Además, es quien demuestra interés en aprender, participando en las clases al expresar sus dudas con respecto al contenido aprendido, o pasando al pizarrón o respondiendo de forma oral los ejercicios o preguntas formuladas por el profesorado. Por lo tanto, son penalizadas con regaños o llamadas de atención, por parte del profesorado, conductas del alumnado como: el estar platicando con compañeros o compañeras durante la clase, el no haber terminado toda la tarea asignada para la casa, el no haber leído con anticipación los materiales

que serán explicados en la clase, o el agredir y burlar a compañeros por resolver incorrectamente un ejercicio, no poder contestar correctamente una pregunta o por tener problemas personales entre ellos/as.

En las clases observadas, algunos/as alumnos/as son respetuosos cuando se dirigen hacia sus profesores y profesoras, aunque no todos les responden a éstos/as cuando entran al aula y les dan los buenos días. Entre el alumnado de los primeros semestres, existen formas de comunicación que no están basadas en reglas de cortesía, ya que tanto hombres como mujeres acostumbran hablarse con insultos o palabras altisonantes; además, varios de ellos/as pegan cuando algo no les gusta; cabe aclarar que estas conductas no fueron observadas en los alumnos de la primera generación.

El hecho de estar recibiendo constantemente, como grupo de estudiantes, diversas llamadas de atención del profesorado por no realizar las tareas, por no leer, por no estudiar, aunado a la exigencia del profesorado de concentrarse en la tarea, de utilizar el tiempo en prestar atención a sus explicaciones en el aula, el emplear como estudiante ese tiempo sólo para dedicarse a resolver ejercicios para adquirir práctica, o para participar preguntando sus dudas, hace que el salón de clases sea percibido negativamente como un lugar de castigo, en el cual son sometidos a la realización de actividades disciplinares cuyo nivel de abstracción resulta difícil para algunos/as, despertando en éstos/as, sentimientos de rechazo o miedo: rechazo a lo que se considera difícil, miedo al equivocarse y recibir burlas de los compañeros que se creen más capaces, o rechazo hacia los regaños de parte del profesorado por no haberlo leído, estudiado o practicado. La participación del alumnado es controlada por el profesorado, éste es siempre quien solicita la participación, la cual es variable y depende de la seguridad del alumno/a con respecto al tema estudiado; incluso se presentan situaciones en las que el alumno o alumna se niega a participar, concediendo postergar, por parte del profesorado, dicha participación, bajo la indicación que más adelante tendrá que hacerlo.

Entre el alumnado existe complicidad para realizar conductas consideradas como indebidas por el profesorado (por distraerlos de su principal trabajo): estudiar. Por lo que a espaldas de éste, aquellos que logran hacer lo indebido (usar el celular,

platicar, entre otras) quedan para algunos/as como héroes y para los que han incorporado la cultura escolar quedan como flojos o rebeldes.

Entre los mismos estudiantes hay diferencias en cuanto a la pertenencia a grupos: estudiantes dedicados a estudiar, que aceptan y toman como propios los discursos del profesorado, estudiantes que de forma evidente le muestran rebeldía al profesorado: no prestan atención, no hacen la tarea, y otros que le hacen sentir al profesorado que sí estudian y hacen las tareas, a la par que reconocen que no dan su mejor esfuerzo y prefieren llevársela tranquilo; también existen estudiantes con problemas de antecedentes previos, bajo capital cultural, escaso vocabulario y con dificultad para comprender conceptos o contenidos abstractos.

En las clases observadas, existieron dos tipos de alumnado muy marcado: los/as cumplidos/as y los/as chistosos/as.

El alumnado cumplido es aquel que escucha las explicaciones del profesorado, que se esfuerza a diario por hacer y entregar las tareas para la casa, quien utiliza el tiempo de la clase para realizar la tarea y se esfuerza por concentrarse en ella y avanzar, a pesar de las constantes interrupciones de su concentración por parte de los/as chistosos. El alumnado cumplido aprehende como suyas las normas, reglas y pautas de conducta del profesorado, y muestra la virtud de la laboriosidad, reflejo del compromiso que debe tener con el aprendizaje del contenido presentado por el profesorado y su propia educación. El alumnado cumplido es aquel que ya ha incorporado la cultura escolar y se encuentra alienado por el universo simbólico que representa la universidad.

Según Bauman (2010) en una sociedad alienada, esta naturaleza inalienable de la cultura se tiende a ocultar o desdibujar. Con los centros de control prudentemente localizados fuera del alcance de una persona, todos los postulados fuera de lo esperable, desenfrenados o inmanejables se presentan como socialmente irrelevantes, como extrañas aberraciones (p. 336). En este caso el alumnado “cumplido” está en una sociedad universitaria alienada y eso provoca en ellos/as que perciban al alumnado chistoso como aquél que traiciona el acto educativo, aquél que rompe el ritual de la clase.

Como Dubet y Martuccelli (1998) mencionan: el alumnado está subordinado a categorías y normas escolares por la omnipotencia percibida en el profesorado. En esta vinculación entre escolar y maestro se manifiesta con más claridad la aspiración a una fuerte unidad, no desprovista de conformismo, y la relación alumno- maestro se construye sobre la búsqueda de un reconocimiento por el maestro (p. 95-96). Entonces, las razones del esfuerzo escolar del alumnado “cumplido” se ven en cuanto a lograr el reconocimiento del profesorado, reafirmando el valor como persona dentro del grupo y como estudiante en la escuela.

El alumnado chistoso es aquél que sabotea la clase como una forma de confrontar la autoridad del profesor o profesora, lo cual genera adrenalina; compete con el profesorado por escucha, por atención, y a diferencia de éste, logra obtener la popularidad. Este tipo de alumno fue encontrado al observar los cursos remediales: Desarrollo del pensamiento intelectual Desarrollo del pensamiento científico y las clases de la asignatura Desarrollo comunitario. La representación del rol de alumno chistoso era realizada mayormente por los hombres, ya que sólo fue observado el caso de una mujer quien representó en un grupo de Desarrollo comunitario, el rol de alumna chistosa, en contraste con varios hombres de los otros grupos que realizaban ruidos, sonidos con la boca o con las manos, o decían en voz alta (durante la exposición o presentación de videos) algo que le restara seriedad a lo mencionado por el profesor o profesora. Los chistes estaban centrados mayormente en estereotipos de género y sexuales, por ejemplo: cuando un hombre le guardaba el lugar a un compañero, los alumnos chistosos, a manera de burla y en un tono de voz fuerte, decían riendo: son novios, son novios, a lo que una profesora respondía tratando de guardar orden y disciplina: no, sólo son amigos, reproduciendo de esta forma la preferencia sexual heterosexual que consideraba como legítima e incuestionable.

Con base en Dubet y Martuccelli (1998), el alumno chistoso, al cual denominan “payaso”: denuncia a la escuela y todo lo que procede de ella es ‘nulo’...” y si él está en la escuela, “su honor es no participar subjetivamente de ella y rechazar, por principio, todo lo que procede de la forma escolar”. El verdadero payaso no colabora y destruye la situación escolar, es un virtuoso de la payasada:

astuto, ingenioso, bribón, capaz de desestabilizar las situaciones de la clase: rompe el ritmo de la clase y sigue esta estrategia hasta el sacrificio extremo de sus calificaciones (p. 249). Es un opositor de la escuela, de ahí su honor, opone su “grandeza personal a las normas escolares”, es grande en la vida y pequeño en la escuela (p. 241).

Así como el alumnado cumplido muestra compromiso, el alumnado chistoso muestra resistencia, resistencia a renunciar a la libertad y al disfrute, sacrificio que ya ha sido asumido por el alumnado cumplido.

Por otra parte, el profesor o profesora se muestra a sí mismo ante el alumnado como una figura de autoridad, como el/la adulto que tiene la razón acerca de las cosas y eventos que se dan en el aula, quien tiene el derecho de corregir y juzgar al alumnado sin ponerse en duda su opinión o acciones. Dialogar sobre por qué no se ha leído, comprendido o terminado la tarea, no tiene un espacio ni un tiempo dentro del aula, ya que éste es reducido, y por su condición de estudiantes en situación de reprobación, deben de aprovechar todo ese espacio y ese tiempo disponibles para estudiar.

En algunos alumnos y alumnas (incluido el alumnado chistoso) fue observado el rechazo hacia la figura de autoridad que representa el profesorado y a lo vinculado con dicha figura: lectura, trabajo, tarea y disciplina dentro del salón. En dos casos (Desarrollo del lenguaje algebraico y Desarrollo del pensamiento intelectual) se observó la forma en la que el mismo profesorado transmite un concepto negativo de “estudiar”, ya que de manera inconsciente es asociada con la realización de actividades que constituyen un “castigo”: hay que leer más, hay que hacer más tarea, lo cual implica dejar de tener vacaciones o tiempo libre para dedicarse a su vida juvenil, por lo que ser estudiante consiste en resignarse a vivir día a día en la escuela el castigo de estudiar, perdiendo todo sentido de disfrute “el ser estudiante”, así como su asociación con sensaciones y sentimientos positivos. Debido a lo anterior, algunos/as alumnos/as recurrieron al sabotaje de las clases: se resistían a hacer las tareas o realizaban otras actividades dentro el aula: platicar con compañeros, usar el teléfono celular, realizar tareas de otras asignaturas, entre otras, aunque esta situación

fue observada con mayor frecuencia en el curso remedial de Desarrollo del pensamiento intelectual.

También se observó que el profesorado de los cursos remediales no prestaba atención a las múltiples señales que les mandaban algunos /as alumnos/as durante las clases: no quiero hacer la tarea, no quiero participar, prefiero platicar, ya me aburrí, me divierto masticando chicle y no escuchando tu exposición, es pesado el horario, no le encuentro sentido al contenido de los materiales, siento pena de decir lo que pienso, entre otras. Esas señales enviadas por distintos/as alumnos/as en los diferentes cursos remediales observados, reflejan el malestar del estudiante al estar encerrado en el aula, condicionado a recurrir las asignaturas que adeudó. El profesorado, en su papel, se muestra ocupado en cubrir el contenido considerado como el más importante del programa, o mejor dicho, el contenido fundamental de su asignatura, aunque también cuida dentro del aula el mantenimiento de la disciplina y el respeto de los estudiantes hacia él/ella y entre los/as alumnos/as.

La disciplina

Transversal al contenido enseñado, durante el tiempo que transcurre en el aula, el profesorado está pendiente de mantener la disciplina en el aula.

El profesorado supervisa constantemente que el desempeño de su rol no sea saboteado por el alumnado que demuestra rebeldía o desgano por estudiar; específicamente, en el caso del profesor de Desarrollo del pensamiento intelectual y de la profesora de Desarrollo del lenguaje algebraico, pudo notarse la creencia de que el alumnado no colabora con ellos para que puedan cumplir efectivamente con la enseñanza de su asignatura. También se observó cómo este mismo profesorado, les comunicaba a los estudiantes un concepto negativo de lo que es ser un/a alumno/a joven, ya que en ocasiones emitían llamadas de atención y comentarios generalizados hacia el grupo como: por qué no hacen la tarea, si no tienen nada más que hacer (Flor), o: a mí no me engañan, aunque crean que sí lo hacen no me engañan (Mario), de tal forma que existía una atribución de identidad grupal negativa: estudiantes flojos/as e irresponsables, tramposos/as o mentirosos/as.

La puntualidad, como parte de la disciplina, también era considerada importante, por lo que cada profesor o profesora empleaba en las clases observadas diferentes estrategias para hacerle notar al grupo que debe ser puntual, ya que la impuntualidad siempre era sancionada; el alumno o alumna que llegaba impuntual era evidenciado mediante conductas del profesorado como: mirarlos fijamente antes de autorizarles la entrada, mencionar su nombre en voz alta cuando entran a la clase, retenerlos y pedirles que les den a todos/as los buenos días antes de entrar, o en otros casos, ya no dejarlos pasar al aula.

El manejo del poder en el aula era observable en cada clase; constantemente el profesorado hacía evidente su posición de superioridad en el dominio de la asignatura y la posesión de la madurez característica de un adulto: es quien se centra en la tarea, quien ha estudiado y leído, quien emplea el tiempo de forma productiva en el aula y modela las virtudes de ser universitario/a. Por otra parte, los estudiantes tienen poder unidos como grupo, no delatando a compañeros y compañeras que hacen a espaldas del profesorado, conductas que éste considera dignas de sanción: no hacer la tarea asignada para resolver en el aula, jugar el celular, platicar o comunicar información no relacionada con el contenido de la asignatura, burlarse de ellos o imitarlos, insultarlos con señas de manos, entre otras. Hacer lo indebido en el aula introduce diversión en ese espacio que para algunos/as alumnos/as es de aburrimiento.

El concepto de disciplina representado a través de las acciones y reflejados en los discursos del profesorado de los cursos remediales, está vinculado con el poder, con la dominación, definida por Weber (2006) como “la probabilidad de que un número determinado de personas preste obediencia automática y rápida a una orden, en virtud de una actitud arraigada por la práctica” (p. 162); según este mismo autor, el concepto de disciplina “incluye el carácter de ‘práctica rutinaria’ de una obediencia masiva, acrítica y conformista” (p. 163). Bajo una forma autoritaria de entender el rol docente, esta noción de disciplina es la ideal, pero produce en el alumnado efectos negativos como el rechazo a la escuela y a la permanencia en el aula bajo esas reglas.

Al respecto del distanciamiento entre profesor/a-alumnado, Dubet y Martuccelli (1998) mencionan que: la distancia en la integración opera por varios procesos, siendo el más importante la percepción del alumnado de la injusticia del profesorado y los límites de su omnipotencia; el/la alumno/a juzgado por el/la profesor/a juzga a éste/a como miembro de un grupo que comparte las normas escolares; se propicia un alejamiento del profesorado al reconocer que no es perfecto, que tienen sus defectos. El profesor/a es el/la dueño/a de la clase, aquél que mantiene el orden en la clase. En el cara a cara con la clase, se construye el oficio docente y de la percepción de esa relación se desprende (o no) la satisfacción (o insatisfacción) (pp. 103, 162).

El silencio

El silencio o ausencia de palabras por parte de los y las estudiantes, es un hecho que fue observado en los tres cursos remediales. El silencio, como signo, adquiere dentro de las relaciones que se dan en el aula, diversos significados.

Como frenaje

El silencio opera como significante del miedo del alumno o de la alumna, de su inseguridad, de su desconfianza, de su inactividad, de su falta de opinión o respuesta. El silencio es mejor que hacer o decir algo que, de entrada, será rechazado, negado o censurado por el profesorado. Como ejemplo de esto, a continuación es citada una situación observada en la clase de Desarrollo de pensamiento intelectual, con el maestro Mario:

El maestro interrumpe un momento la revisión de la tarea para llamarle la atención a un grupo de estudiantes diciéndoles:
señoritas, si no están dispuestas a trabajar, que salgan.
Las alumnas guardan silencio.

El silencio en el aula, también puede surgir en los y las estudiantes como un hecho impuesto por el profesorado, exigido por éste como una forma de mantener la disciplina y concentrarse en la tarea, tal es el caso del silencio solicitado por la profesora Aida en la clase de Desarrollo del pensamiento científico:

A ver chicos, recuerden, mientras exponen sus compañeros hacer silencio y prestar atención. Muy bien, prestamos atención chicos.

En los dos casos anteriores, el silencio representa una de las conductas esperadas en el aula como parte del desempeño del rol de estudiante, se enseña que un alumno debe callar; en este caso, el silencio impuesto es un frenaje de conductas consideradas como inadecuadas en el aula, representando para el alumno una característica que refleja su existencia como alumno o alumna, más no como persona.

Como expresión de la desesperanza aprendida

El silencio también representa saberse en una posición de desventaja en relación con su profesor o profesora, quien tiene el poder de administrar la palabra y que además, representa la fuente de la palabra legítima en el aula, por lo que dicho silencio tiene sentido ante la imposibilidad de ser escuchado, de ser comprendido/a o de que sus palabras sean tomadas como ciertas o veraces. Un ejemplo de ello se encuentra en la clase de Desarrollo del lenguaje algebraico, donde la maestra Flor le pregunta al alumnado:

¿Terminaron la tarea? (sus alumnos y alumnas responden que no)
 ella, en tono elevado de voz, les vuelve a preguntar: ¿por qué? si
 ustedes no están llevan otros cursos, ¿o sí?
 Se oye silencio por parte de los estudiantes.

En el curso remedial de Desarrollo del pensamiento científico, el silencio se hizo presente para evitar responderle a la profesora, como una forma pasiva de poder autodeterminarse:

Una alumna golpea a la puerta y pide hablar con Yanet, la maestra
 Aida le dice, a ver Yanet, ¿cuál es un ejemplo de obstáculo
 epistemofílico? para que puedas salir, la alumna duda, unos
 compañeros hablan, la maestra pregunta: ¿chicos quedó alguna

duda?, nadie habla, se escucha silencio, la maestra dice: bueno chicos, el que calla otorga.

En este caso, el silencio representa el optar por ejercer su derecho de no querer hablar en una determinada situación. El negarse a hablar, implica ejercer su poder, dejar en secreto lo que se cree, lo que se piensa, lo que se sabe y lo que se hace, como una forma de ganar ventaja sobre el otro, en este caso, sobre el maestro o maestra.

Según Perrenoud (1991), como se citó en Perrenoud (2006), el silencio que sigue a diferentes tipos de conversaciones es definido de forma uniforme en las clases sin tener en cuenta las necesidades y ritmos personales del alumnado. Por lo tanto:

el alumno (sic) se encuentra a menudo en situación de tener cosas que decir cuando no es el momento de hablar y tener deseos de callarse o de no escuchar nada en el momento que se le ruega a participar en la conversación. Estos contratiempos dentro de la comunicación son también contratiempos en el funcionamiento intelectual y en el aprendizaje” (p. 196).

Marcarle los tiempos al alumnado, incluso de cuándo se debe hacer silencio, constituye parte del trabajo docente, ya que sólo de esta forma logra mantener el control de la situación, es decir, el control de su enseñanza, al poder controlar al alumnado, y por lo tanto “su aprendizaje”, algo que es poco deseable por ir en contra de la naturaleza constructiva y particular del mismo proceso de aprender.

Los aplausos

De forma particular, en el curso remedial de Desarrollo del pensamiento científico, fue observada una situación en donde los y las estudiantes debían exponer un tema en pequeños grupos, con base en la lectura de sus materiales. Después de la exposición de cada grupo, se presentaron una serie de aplausos por parte de los y las estudiantes como una forma de representar la solidaridad, el compañerismo y la lealtad a las ideas de los y las compañeros/as. El aplauso adquiere aprobación de lo

hecho por sus compañeros, demostrándoles su apoyo a pesar de la inconformidad manifestada explícitamente por la maestra acerca del desempeño de cada equipo de trabajo. En este caso, los y las estudiantes se unieron para mostrar fuerza y poder como grupo ante una tarea que, con base en las entrevistas, se espera que cumpla el profesorado y no ellos o ellas. La juventud de la profesora, su años de experiencia docente, y el no ser autoritaria en el aula, son factores encontrados que propician mayor soltura en las conductas de los y las estudiantes, así como el manifestar su poder como grupo.

En este caso en particular, la autoridad de la profesora es desafiada por el alumnado al no reconocer su poder sobre ellos/as. Como mencionan Dubet y Martuccelli (1998): “El desorden es una manifestación anómica de la debilidad del maestro, no una protesta; se tiene un maestro que tiene una clase difícil y que no está muy seguro de sí mismo” (p. 168).

Hasta ahora se ha mostrado cómo el desempeño de los roles, en este caso, del profesorado que enseña técnicamente con base en el enfoque de competencias (quien le imprime su sello personal a la enseñanza de sus disciplinas con base en su formación y experiencia), así como el del alumnado cumplido, son necesarios para el logro de la justicia escolar basada en el esfuerzo individual.

La universidad es un universo simbólico que representa un mundo de élite al cual desea pertenecer el alumnado “cumplido”, quienes han objetivado la vida universitaria, es decir, la han hecho real a través de la representación del rol que les corresponde como estudiantes de una escuela de la universidad. El mundo universitario ha rebasado a cada estudiante, existiendo por sí mismo, por encima y más allá de los escolares. Su institucionalización fue conformándose por más de 400 años, teniendo que pasar por diversas etapas históricas, hasta establecerse formalmente en la conciencia de la sociedad yucateca como una institución pública de educación superior con prestigio en el medio, función que en gran parte le ha correspondido al profesorado, con base en el cumplimiento de su rol como profesor o profesora de la universidad.

En el siguiente apartado será analizado el componente comunitario, complementario al componente disciplinar que fue caracterizado y explicado en este apartado con base en tres cursos remediales de asignaturas consideradas clave por tener mayor índice de reprobación.

V.2.3 El componente de interacción comunitaria



Las comunidades de interacción: “nosotros” ayudando a los “otros”

Con base en la observación de las clases de las asignaturas de Desarrollo social comunitario, Evaluación de interacción comunitaria, y las actividades socio-comunitarias, se evidenció que los y las estudiantes tienen interacción con varias comunidades: sus familiares, compañeros y compañeras de clase, la comunidad académica y estudiantil del centro, sus vecinos y vecinas institucionales (aquellos/as que viven en la colonia donde está ubicada la escuela) así como sus vecinos y vecinas en cuanto a la ubicación de su domicilio. Esto coincide con lo expresado por la coordinadora del profesorado del eje de interacción comunitaria, quien comentó en el grupo focal un concepto bastante amplio acerca de lo que se entiende por comunidad:

Puede impactar de manera directa a su comunidad, entendiendo el término comunidad desde casa, desde la comunidad educativa, hasta el contexto que le rodea.

Partiendo de esta idea, la interacción para la cual están formando al alumnado, en teoría, abarca todos los grupos sociales o humanos con los cuales el/la estudiante tenga contacto en esta etapa de su vida.

Relacionado con la interacción comunitaria, Parcerisa y Úcar (2009) mencionan como acción comunitaria, a toda acción social, intencionada o no, que es desarrollada por múltiples actores profesionales o no profesionales, en el marco de un espacio o escenario compartido llamado comunidad. Lo interesante de esta idea radica en el denominado “espacio o escenario compartido”, dado que algunos/as estudiantes comparten con los miembros de su familia, realidades sociales similares a las vividas por gente de la colonia donde se ubica el centro, o donde está ubicado su domicilio, sin embargo, su convivencia con el profesorado los lleva a adaptarse a la interacción con una comunidad académica y científica, más culta (desde la percepción de parte del profesorado), generando la identificación de algunos alumnos y alumnas con una comunidad exitosa, competitiva y con poder, perdiéndose la identificación con los grupos vulnerados, quienes empiezan a ser mirados como los

otros, reproduciéndose un rol colonizador cuando se da la interacción con las comunidades vecinas.

Según Denzin y Lincoln (2011) en el contexto colonial, la investigación [y podríamos afirmar, que incluso cualquier otra actividad profesional o académica que haga uso de ella, como es el caso de los proyectos comunitarios que realiza el alumnado del Centro Nicodemo], se convierte en un modo objetivo para representar al ‘Otro’ perteneciente a una categoría en desventaja (de piel negra), frente a la categoría dominante (mundo blanco) (p. 43); de tal manera que el conocimiento obtenido mediante investigaciones cualitativas eran incorporados “al cúmulo de estrategias colonizadoras y se revelaban, así, como los modos de controlar al Otro extranjero, desviado o perturbador” (p. 44). Varios investigadores e investigadoras han dejado documentado el grado en que la investigación cualitativa temprana, al igual que la contemporánea, estuvieron y permanecen implicadas en estos sistemas de opresión (p 104).

Relacionado con esta idea, Healy (2001), al analizar el trabajo social, menciona que el trabajo ortodoxo, bajo un enfoque individualista de la profesión, reproduce la ideología del profesionalismo y la dominación, mediante la imposición del poder profesional sobre los clientes o recibidores de servicios, quienes son mantenidos en una situación de indefensión, vistos como inferiores por su condición de clase, pocos conocimientos u otras características por las cuales han sido vulnerados.

Por otra parte, falta la transformación de ideologías conservadoras dominantes, que redirijan las prácticas de interacción con la comunidad, debiendo hacer hincapié, según Healy (2001) en lo local, lo contextual, en la promoción de prácticas que estén sometidas a cuestionamiento y negociación permanentes en los lugares donde es desarrollada la práctica profesional, donde el diálogo es fundamental, encontrando en las teorías de Foucault y de feministas posestructurales, elementos teóricos y prácticos más abiertos y sensibles al contexto para transformar las relaciones de poder y la identidad en las prácticas profesionales (pp. 71, 123).

Un choque observado en la interacción, en relación con la formación de identidades/ subjetividades (o pertenencia a grupos) dentro del aula, se dio con los ejemplos que proporcionó una profesora de la asignatura Desarrollo social comunitario, ya que fue mostrado el cuidado de recursos naturales con base en un estilo de vida perteneciente a clases sociales medias y altas, con el cual dos alumnos del salón manifestaron no coincidir, lo cual fue pasado por alto. Lo anterior puede ser observado en la cita relatada a continuación:

La maestra Solangel le dice al grupo: quizá por los recursos no podemos implementar en nuestras casas paneles solares pero, ¿qué podemos hacer?, ¿cultivar?, ¿ahorrar energía?, ¿agua?

La maestra menciona: ¿Cómo usar el follaje de un árbol de navidad? leña, abono, ¿algo más donde no tengamos que alterar?

Un alumno dice: para matar moscos; otro alumno menciona: como composta, para halloween, para perfumar. La maestra: claro que sí, ahí está, ¡miren! (la maestra muestra imágenes en una presentación de power point) y le dice al grupo: hay mucho ruido, a ver, a ver...

Un alumno exclama: mi casa no está así (la imagen muestra una casa de nivel medio-alto).

la maestra continúa explicando: como material decorativo, hablando del follaje, el olor, es un aromatizante natural. Otro alumno comenta: lástima que no compro arbolito de navidad.

la maestra continúa diciendo: estos son algunos ejemplos de cómo podemos ahorrar o mejorar el uso.

Los ejemplos proporcionados por la profesora Solangel estaban contextualizados con imágenes correspondientes a un nivel socioeconómico medio o medio alto, distinto al de los dos alumnos, quienes expresaron no tener esa realidad en sus casas (estructura de la casa, mobiliario), sin embargo, el ejemplo queda como lo ideal en cuanto a prácticas de utilización de recursos naturales. La situación descrita refleja nuevamente la visión colonizadora, que en este caso, habita en la profesora, quien reproduce un estilo de vida dominante, promovido en los medios masivos de comunicación, en las TIC, e inclusive en los libros de texto. Durante la clase, no fue observado el reconocimiento de estilos de vida o prácticas sociales

distintas a los modelos europeos u occidentales, como es el caso de estilos de vida indígenas, en cuanto a fotografías proyectadas o ejemplos presentados en el aula.

Según Kincheloe (2008) los saberes indígenas constituyen formas de conocimiento subyugado local, basado en la experiencia de vida, ajeno a la ciencia occidental, por no haberlo producido, y que es transmitido en el tiempo, por personas de un determinado territorio geográfico o cultural; pero hasta este siglo XXI, europeos [cultos] están empezando a apreciar el valor de la cultura indígena en los campos de la salud, la medicina, la filosofía, la agricultura, entre otros. Es un tipo de conocimiento que la educación ideológica occidental ha tratado tradicionalmente de desacreditar y erradicar (p. 53).

Además, el contenido expuesto por la profesora, va más allá de un contenido disciplinar vinculado con la ecología, ya que se muestra el consumo, mediante el uso de árboles de navidad, lo cual lleva implícito, en el lenguaje de Bordieu (2007): modos de dominación basados en prácticas económicas que conllevan una lógica del mismo tipo; de tal forma que se le muestra al alumnado un estilo de vida que tiene naturalizado, como parte de una convivencia social (festejar la navidad), la reproducción de prácticas (como la realización de ceremonias de navidad), cuyo fundamento real es de tipo económico (venta – compra de árboles de navidad).

Este caso representa un ejemplo de la forma como el capitalismo, a través de los medios masivos de comunicación y las nuevas TIC, impregna la vida de los seres humanos y la forma tan natural con la cual se considera el consumo como parte de la vida misma, siendo empleados como ejemplos de contenidos de aprendizaje en la docencia. Como explica Bordieu (2007): todo el trabajo simbólico que apunta a transmutar, por la sincera ficción de un intercambio desinteresado, las relaciones arbitrarias de la explotación, en relaciones duraderas un tanto fundadas en la naturaleza (p. 179).

Como menciona McLaren (1997): el significado en el aula no es autogenerado ni está totalmente disponible a la conciencia activa de sujetos autónomos. Variantes pedagógicas, incluso las más liberales, sólo producen en sus prácticas sus propias relaciones de subordinación con respecto a relaciones sociales y

culturas dominantes; la cultura se ha convertido en una relación idealizada con otro imaginario, pudiendo tomar consciencia de la similitud entre la enseñanza como una forma de publicidad y el rol de propaganda (269–271), entendiendo con base en Haineault y Roy que la publicidad consolida el pensamiento colectivo propagando la convicción de que este mundo de libre circulación de bienes contiene todos los objetos necesarios para satisfacerlos (pp. 171-172).

También se encontró, con base en entrevistas individuales, la existencia de alumnos que en un inicio no se identificaban con el Centro Nicodemo, por estar vinculado en discursos de directivos, de algún/a profesor/a o de familiares y amigos, con poblaciones marginadas, dado la colonia donde está ubicado. Por ejemplo, Javier, alumno con la calificación más alta en la asignatura Evaluación de interacción comunitaria, comenta:

Al principio era algo, o sea, no, tampoco quería en esa escuela porque... pues, decían, no, que el centro Nicodemo, o sea, que no... no... decían ... que es escuela de marginados y todo eso y pues sí me sentía mal por lo que decían no, y era que no, cómo voy a ir a esa escuela, o sea, yo mismo hablaba mal de esa escuela en ese entonces.

Relacionado con la cita anterior, Mara, alumna en situación de irregular, también mencionó la existencia de prejuicios con respecto a la ubicación del Centro:

Dicen que la prepa está feo porque allá, que es un lugar donde hay puros maleantes, o sea, en el aspecto de que es un lugarcito muy alejado, está casi en el periférico... entonces ¿verdad que es un lugarcito que ya por hay de las 3:00 de la tarde usted ya no ve a nadie?, y pues por eso muchos [dicen] no me gusta, no me gusta, por cómo está la escuela.

Los dos textos citados, entre otros de las entrevistas individuales realizadas al alumnado participante, ejemplifican connotaciones negativas hacia las regiones urbanas marginadas con las cuales ellos y ellas no quieren ser asociados/as, ya que el

modelo de vida ideal, comunicado por los grupos que ostentan el poder económico y político, es la riqueza, la comodidad, una imagen publicitaria atractiva vinculada al poder. Y en esta época posmoderna, el capital es el que continúa dominando la educación ideológica.

El capital transnacional “ha adoptado una estética que celebra la comercialización de la diferencia, de lo efímero, del espectáculo y de la moda”; esta nueva y flexible estética del capital adquiere su fuerza hegemónica gracias a su habilidad para emplear el terreno cultural para el adoctrinamiento ideológico, éste se presenta como un objetivo político fundamental, un lugar donde es construida la conciencia ideológica, un nuevo escenario para la educación ideológica (Kincheloe, 2008, pp. 53-54).

Relacionado con el ejercicio del poder, la cultura popular, observada según Kincheloe (2008), en los medios masivos de comunicación (televisión, cine, radio) y las nuevas tecnologías de información y comunicación (internet, mensajes de móviles, ipods), así como los centros comerciales, parques temáticos, entre otros, constituyen escenarios de una pedagogía cultural actual de la comercialización que se encuentra con las personas en sus campos de existencia afectiva, de tal forma que las ideologías, para ser efectivas son articuladas con dicho plano afectivo (pp. 54-55). Vinculándose, por ejemplo, en los textos citados, a la pobreza y a la vida en territorios marginados, con emociones de desagrado. Este mismo autor también menciona que el poder da forma a la subjetividad individual, de tal manera que rechaza lo comunitario y da forma a vidas privilegiadas y oprimidas desgarrando el tejido social (p. 64 -65).

Pero al ingresar a una escuela universitaria, el alumnado debe desarrollar una identidad perteneciente a un grupo de universitarios, idea reflejada en el discurso construido por algunos integrantes del profesorado, como el maestro Diego, quien manifestó haber trabajado con sus estudiantes la motivación y la habilitación para romper con el imaginario social⁴⁸ acerca de que el Centro Nicodemo es una escuela integrada por jóvenes marginados/as. Éste comentó:

⁴⁸ El término imaginario social es conceptuado con base en Randazzo (2011) como: “un ‘centro simbólico’ que tendría que ver con las ‘articulaciones de sentido últimas’, dotando de una sólida

Siempre con este imaginario colectivo, algunas instituciones los llaman marginados, los llaman pobrecitos, y ellos ya se dieron cuenta que ni son marginados ni pobrecitos, y que pueden llegar a niveles muy altos como ahora que han ingresado a nivel superior, como haber ganado un concurso de ciencias, como haberse presentado en un estrado y entre micrófonos y ante los investigadores [de la universidad] con su ponencia, ... escribiendo, concursando, estos chicos van a llegar muy, muy lejos, ¿por qué?, porque tienen muchas capacidades que todavía ni ellos han descubierto y que nuestra tarea es ayudarlos a descubrir esas capacidades.

La ideología del profesor Diego refleja la idea de justicia social de la modernidad, centrada en otorgar igualdad de oportunidades a los y las estudiantes, teniendo como criterio de distinción el mérito individual, presuponiendo que el talento y el esfuerzo son independientes de las condiciones sociales de origen. Lo anterior tiene como efecto la naturalización de la escuela como institución social que legitima, a través del éxito individual, las desigualdades sociales, como ya lo habían señalado Bordieu y Saint (1998).

La sociedad, en su proceso de refundación generacional, a través de las nuevas generaciones, se reconstituye a través de la escuela; calidad, competencia, competitividad, es el lenguaje legítimo, es la versión que se reconoce institucionalmente para esa función, en el menoscabo y el desgaste del capital cultural y de la cultura.

En algunas ocasiones, cuando se hablaba del trabajo con la comunidad, se hacía referencia a los otros, como si la comunidad representada por los vecinos institucionales, estuviera separada de la comunidad integrada por el profesor o profesora y sus respectivos alumnos, en este caso, el alumnado representaba la

inteligibilidad a la totalidad del acontecer y de la praxis cotidiana, procurando una ‘homogeneidad de sentido’ a lo social”, pp. 11-12

comunidad universitaria, y no la comunidad en desventaja, mostrándose nuevamente la mirada colonizadora en la forma como la comunidad académica y estudiantil del Centro Nicodemo interactuaba como institución universitaria con sus vecinos locales. Así lo ejemplifica lo mencionado por Martha, alumna con la calificación menos alta de la asignatura Evaluación de Interacción comunitaria:

En los proyectos que hacíamos, como que todos convivíamos, hasta las mismas personas de nuestra, de la colonia San Luis Dzununcan convivían con nosotros, en hortalizas no fueron muchas personas, pero siento que las personas que fueron como que aprendieron, aprendieron lo importante que es crear en su patio, o sembrar esten... tipos de... esten... de frutos que siempre son para beneficio mismo y como alumna fue una satisfacción que esas personas hayan ido y hayan tomado tanto interés en aprender eso.

En el texto citado, la frase “como que todos convivíamos” y “como que todos aprendieron” conlleva la idea de simulación como la participación real de la convivencia con la comunidad, en este caso, percibida de esta forma por la alumna. En este texto se reconoce la falta de implicación con la comunidad y del trabajo realizado con ella, el cual fue más una tarea para aprobar una asignatura, un contacto efímero que no ha logrado, en este caso particular, lazos afectivos, aunque en lo expresado por el profesorado que participó en el grupo focal, existe alumnado que se encariña con las comunidades y pide continuar el trabajo con ellas, lo cual es complejo dado los tiempos programados y los recursos disponibles. Al referirse a los miembros de la comunidad, como “esas personas” conlleva una mirada distante hacia el otro. La satisfacción, en este caso, está basada en la valoración del propio trabajo como alumna, al ser apreciada por el otro, quien se interesa en lo que ella enseña, mostrándose la unidireccionalidad en el intercambio de conocimientos.

Por otra parte, en las clases de Desarrollo social comunitario (grupo 1), impartida por la profesora Solangel, fueron observadas manifestaciones de burla por

la condición social de pobreza de determinado compañero. Por ejemplo, en las notas de observación, se hizo esta cita cuando estaba siendo tratado el tema: cuidado del agua, donde unos jóvenes se burlaban de un compañero diciéndole:

Él si cuida el agua porque la tiene que jalar del pozo [ríen]. La maestra Solangel no presta atención a ese comentario y se dirige al grupo diciéndole: todas las actividades las van a hacer en su casa y deben realizarlo en su casa y si traen evidencia les vamos a dar premios.

Esta situación cuyo potencial pudo ser utilizado pedagógicamente para iniciar la discusión del alumnado con respecto a prejuicios por la pertenencia a una determinada clase social, vinculándola con diferencias ideológicas en cuanto a la percepción del valor del cuidado del agua, fue ignorada, perdiendo un contenido que emerge de la ideología de los estudiantes para poder fomentar el desarrollo de pensamiento crítico y la autoreflexión, en lugar de ello, la profesora centra la atención del alumnado en la tarea, y con base en una perspectiva conductista, les menciona el uso de premios como reforzador para que practiquen en sus casas el buen uso de recursos naturales como el agua.

Otro caso de burlas cargadas de prejuicio social estuvieron relacionadas con la pertenencia a la etnia maya, encontrando diferentes formas de abordar esta situación por parte del profesorado participante, como se muestra a continuación en las siguiente cita correspondiente a la cuarta clase de Desarrollo social comunitario con el grupo 1, donde estaban tratando el tema: “Carta a la tierra”, mediante una actividad consistente en escribirle de forma individual una carta a ésta.

Los alumnos empiezan a bromear: Querida tierra, por este medio...

Un alumno molestando a un compañero: a ver Tizoc, escribe tu carta en maya, escríbela a la tierra del Tepeyac. La maestra (dirigiéndose al grupo): a ver, a ver, esos que están platicando, les voy a recepcionar su carta porque se supone que ya terminaron.

Y aunque esta situación fue muy obvia durante la clase, dado que el alumno que mencionaba los comentarios discriminatorios hablaba empleando un tono de voz fuerte para que todo el salón escuchara, la maestra ignoró dichos comentarios, simplemente le llamó la atención a los alumnos y alumnas para que terminaran la tarea. En esta clase, el poder dado a la tarea consiste en ser la ordenadora de todo el tiempo en el aula, la directriz principal de todo el proceso de enseñar y el de aprender.

Por otra parte, en la clase de Evaluación de interacción comunitaria también surgieron comentarios que desacreditaban el valor de la cultura maya, específicamente, de la lengua maya y de la gente que la habla. Como ejemplo de esto, a continuación se cita una situación observada en una clase de dicha asignatura, durante la cual, los alumnos y alumnas de un equipo discuten las debilidades de un proyecto implementado, el cual consistió en enseñarle a sembrar huertos a los miembros de la comunidad:

Un alumno menciona: los carteles fueron hechos en letras chinas y la gente de acá no lo entiende, pudieron difundirlo en maya; otro alumno le responde: el analfabetismo; otro dice: ya dejen de discutir eso, otra debilidad, ... [los alumnos se burlan de cómo algunas personas que hablan maya: un alumno imita el hablar de las personas combinando en una oración palabras en español y maya, los alumnos de ese equipo ríen]. El maestro se acerca y les dice: en algunas universidades extranjeras valoran la cultura maya, hay cursos y gente que habla maya [Los alumnos se quedan un rato serios, sin hablar]. Uno de ellos le dice: maestro, es que los intendentes cuando hablan en maya usan palabras en español; uno de sus compañeros, conocedor de la lengua maya le contesta: lo que pasa es que no hay [esas] palabras en maya y por eso usan español.

Se hizo notorio la desvalorización de la cultura maya por parte de algunos miembros del alumnado, pero a diferencia de la otra clase, el maestro resaltó la

importancia de ésta, al darse cuenta de que el alumnado ridiculizaba a la gente Maya hablante; empero, la forma en la cual el profesor trata de rescatar la importancia y el valor social de ésta, consiste en asociarla con el valor que cobra para la sociedad internacional al ser reconocida por un tercero: el extranjero y la universidad. Es decir, la cultura, la lengua maya tiene valor cuando el otro, considerado como superior, se lo otorga, no reconociéndose su valor por sí misma.

Relacionado con iniciativas basadas en la cultura Maya, en la primera generación de estudiantes fue desarrollada una propuesta que consistió en un proyecto de rescate de dicha cultura a través del juego con niños y niñas, sin embargo, cuando una alumna menciona por qué fue significativo para ella, puede observarse el predominio de la formación de investigadores y del éxito académico por encima del reconocimiento del valor de la cultura Maya. A continuación se cita lo mencionado por Rita, estudiante de la asignatura Evaluación de interacción comunitaria, quien menciona su experiencia en el proyecto Juconuco:

El proyecto ganador fue uno que se llama Juconuco, que es jugando y conociendo nuestra comunidad, nuestra cultura, y hablaba de... ese proyecto trataba básicamente de enseñarle mediante juegos y dinámicas a niños de entre 8 y 12 años, este... Varios aspectos sobre la cultura Maya: historia, costumbres, juegos, en especial, juegos tradicionales, y en ese proyecto, o sea, dio el camino para que pudiéramos dar a conocer el proyecto en un congreso de investigación ... a mí me tocó exponerlo ... en el Congreso internacional sobre investigación y desarrollo y mi tema fue importancia de los juegos tradicionales, a mí me tocó presentar el proyecto de Juconuco y pues ahí, en esa plática hablamos de la importancia de que los niños conocieran los juegos tradicionales de cómo la tecnología había hecho que los niños no se interesaran por la cultura y pues esa es una de las experiencias más significativas para mí porque, pues nunca había participado en un congreso y me gustó mucho haber participado en un congreso.

En este ejemplo puede observarse nuevamente la identificación de una estudiante con una comunidad universitaria – científica, y la utilización de su trabajo académico para vivir experiencias extraescolares consideradas de prestigio en la comunidad académica, perdiendo valor en sí misma la cultura Maya, pues se tiene la idea de que: si lo maya es estudiado o rescatado por los universitarios, o por los extranjeros, entonces cobrará valor. Esta situación refleja la desvalorización de los rasgos distintivos de la cultura maya al ser asociados con lo rural, con personas vulneradas, siendo manejada equívocamente como sinónimo de involución, de falta de desarrollo, reproduciéndose injusticia en la dimensión del reconocimiento, observando en algunos integrantes del Centro Nicodemo, con base en Fraser y Honnet (2006), la existencia de patrones culturales de representación, interpretación y comunicación que desvalorizan las culturas indígenas.

Al respecto de la cultura Maya, el profesor Diego comentó en un grupo focal, que en esta primera ocasión (hasta el año 2014) sí aparece explícitamente los términos interculturalidad y trabajo disciplinario en los otros programas, pero que en los otros momentos, a las otras generaciones se les habló sobre respeto, valores y costumbres del espacio donde van a trabajar, pero cree que a lo mejor sería un área de oportunidad para ellos, ya que él no habla maya, y si bien, en el salón pregunta si alguien conoce, sabe, algún término y demás, ese no es el propósito, no han profundizado y al menos no está tampoco explícito en los programas.

Este aspecto refleja la importancia del conocimiento de tipo más científico y metodológico en los programas, dejando de lado la cuestión sociocultural, el reconocimiento del valor social de la cultura maya, y de otras culturas de las cuales proviene el alumnado de otros estados de la república mexicana, lo cual es indispensable para trabajar con las comunidades ubicadas alrededor del Centro Nicodemo.

La pedagogía en el eje de interacción comunitaria: competencias, evidencias ¿y algo más...?

Con base en la observación de las clases de las asignaturas Desarrollo social comunitario y Evaluación de interacción comunitaria, las entrevistas individuales

realizadas a la maestra Solangel y al maestro Diego, y el grupo focal llevado a cabo con el profesorado del eje de interacción comunitaria, fueron identificadas diversas estrategias didácticas, de motivación y socialización empleadas o mencionadas por el profesorado para desarrollar en el alumnado las competencias correspondientes a este eje.

Pudo evidenciarse en ambas asignaturas observadas, un enfoque centrado en la resolución de tareas o actividades de aprendizaje dentro del aula, las cuales, inicialmente estaban centradas en la lectura y definición de conceptos básicos, continuando con actividades enfocadas a la lectura y comparación de metodologías existentes para la fase del proyecto comunitario que iba a ser abordada durante el curso: el diagnóstico en el caso de Desarrollo social comunitario, o la evaluación de la implementación de proyectos comunitarios en cuanto a la asignatura de Evaluación de interacción comunitaria (ver tabla 23).

El estilo predominante en la práctica docente de ambas asignaturas observadas fue el técnico. Según Ornstein y Hunkins (2009), los educadores que utilizan un enfoque científico-técnico, intentan esbozar sistemáticamente aquellos procedimientos que faciliten el desarrollo del currículo; emplean un paradigma de medio a fin que sugiere que mientras más rigurosos son los medios, es más probable que se alcancen los fines deseados. Los seguidores de este enfoque indican que tal programa diseñado sistemáticamente se puede evaluar, y priorizan la adquisición de conocimientos y un sistema educativo que sea eficiente al máximo (p. 212).

Tabla 23. Estrategias didácticas empleadas para el aprendizaje de los contenidos curriculares en las clases de las asignaturas observadas

Asignatura Estrategias didácticas	Desarrollo social comunitario	Evaluación de interacción comunitaria
--------------------------------------	-------------------------------	---------------------------------------

Observadas	<ul style="list-style-type: none"> • Resolución de actividades en pequeños grupos para la definición explicación de conceptos • Lectura y /o explicación de conceptos encontrados en los materiales de lectura ante sus compañeros y la profesora, como estrategia de revisión de las actividades • Proyección de videos y comentarios por parte del a profesora y estudiantes 	<ul style="list-style-type: none"> • Resolución de actividades en pequeños grupos para la definición explicación de conceptos • Exposición de las respuestas de las actividades realizadas en pequeños grupos • Desarrollo de un proyecto de evaluación en pequeños grupos
Mencionadas en las entrevistas (adicionales a lo observado)	<ul style="list-style-type: none"> • Trabajo colaborativo • Trabajo independiente • Trabajo en pequeños grupos • Practicas a través de proyectos comunitarios • Exposición del profesor con apoyo de medios audiovisuales (videos) 	<ul style="list-style-type: none"> • Trabajo colaborativo • Aprendizaje basado en problemas • Aprendizaje basado en proyectos • Integración de alumnos con maestro • Interacción con la comunidad • Autogestión • Fomento de pensamiento crítico – reflexivo en la resolución de tareas

Las estrategias didácticas empleadas en las clases observadas, estaban centradas en el aprendizaje conceptual de la terminología básica correspondiente a cada curso del eje de interacción comunitaria. El nivel de complejidad alcanzado en el aprendizaje de los conceptos, con base en Robert Marzano, era de tipo declarativo, llegando en ocasiones a nivel procesal, en cuanto al aprendizaje y la aplicación de pasos de un proceso para el desarrollo del proyecto en la etapa correspondiente a la asignatura cursada.

Se observó una mayor preocupación de la profesora Solangel en actividades ya establecidas en el plan de clase, dejando pasar la discusión de temáticas derivadas de los problemas cotidianos identificados por los alumnos y las alumnas. Se pudo evidenciar la predominancia de la racionalidad técnica en el desempeño de la función

docente del profesorado observado. A continuación se cita una situación observada que ejemplifica dicha racionalidad técnica:

La maestra Solangel explica: Podemos orientar a los miembros de la comunidad para que no desperdicien agua, evitando que haya fugas, reutilizando el agua.

Los alumnos y alumnas mencionan: poner una cubeta. Una alumna menciona: ahí por mi casa y por casa de mi tía hay fuga de agua, ya lo reportamos a la Japay⁴⁹ y no han ido, nunca van, son flojos. La maestra le contesta: hay que tomar evidencias y llevárselas. Los alumnos le responden a la maestra: como no están involucrados no hacen caso. La maestra le repite al alumnado: hay que tomar evidencias y llevárselas. La maestra cambia el tema y les pregunta: ¿van a participar en brigadas de limpieza?

En este caso, hacer invisibles las problemáticas ciudadanas en el proceso de enseñar, conlleva a la aceptación, a la complicidad en cuanto al tratamiento burocrático e ineficiente de procesos de administración pública para la resolución de dichas problemáticas.

La tarea constituyó en todos los cursos observados, el medio empleado por el profesorado para que los alumnos y alumnas adquirieran un pensamiento estructurado, ordenado, y también para que aprendan a ser organizados; constituye el instrumento pedagógico para controlar lo que se aprende y lo que debe ser ignorado, una herramienta para enseñar a obedecer, a seguir instrucciones, reglas y ser dependiente del uso de estilos de redacción, del uso de plantillas, es decir, consiste en un mecanismo para imponer el poder, para ejercer el control y reproducir la características de trabajadores y trabajadoras eficientes esperadas por los grupos dominantes. El aprendizaje se convierte en el dominio de procesos, de procedimientos, en fin, en la habilidad técnica para llevar a cabo, de forma eficiente, tareas asignadas por otros/as.

⁴⁹ Junta de agua potable y alcantarillado del Estado de Yucatán.

Durante las clases de ambas asignaturas, también se observó que el alumnado no llevaba libro de texto; el material didáctico consistía en lecturas seleccionadas o elaboradas por el profesorado y entregado al alumnado en formato impreso (en el caso de Desarrollo social comunitario) o en formato electrónico (para la asignatura de Evaluación de interacción comunitaria), el cual contenía la teoría básica de cada curso.

El profesorado de estas dos asignaturas manifestó haber tenido la necesidad de emplear estrategias de motivación durante sus clases, siendo las más comunes, en cuanto a su ocurrencia observada en las clases: el reforzamiento verbal y no verbal de las respuestas emitidas por el alumnado en la resolución de las tareas (cuando eran consideradas como correctas, completas y suficientes, por el profesorado), ejemplificándose nuevamente el pensamiento tecnocrático en la formación (ver tabla 24).

Tabla 24. Estrategias empleadas o mencionadas por el profesorado para motivar al alumnado

Asignatura	Desarrollo social comunitario	Evaluación de interacción comunitaria
Estrategias de motivación Observadas	<ul style="list-style-type: none"> • Aplaudirle a los estudiantes después de que pasan a exponer. 	<ul style="list-style-type: none"> • Emplear palabras de retroalimentación como muy bien, Perfecto, cuando proporcionan respuestas correctas.

Asignatura	Desarrollo social comunitario	Evaluación de interacción comunitaria
Estrategias de motivación Mencionadas en las entrevistas	<ul style="list-style-type: none"> • Preguntarles: ¿cómo estás? Emplear dinámicas como juegos que les permita relajarse (10, 15 minutos) • Platicar con ellos/as 	<ul style="list-style-type: none"> • Realimentación de trabajos como preparación para acceder a niveles superiores. • Estar pendiente de ellos/as mediante

	<p>sobre aquello que les preocupe o interese.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sacarlos un momentito a la cancha. 	<p>preguntas y comentarios.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Hacer que los y las estudiantes corrijan sus trabajos, llamarlos y cuestionarlos. • Preguntarles a los estudiantes qué van a hacer después, dónde van a estar y cómo se visualizan en el nivel superior. • Canalizarlos con las tutoras.
--	--	--

Como puede observarse en la tabla 24, las estrategias de motivación mencionadas por la profesora Solangel están centradas en un interés hacia el alumnado como persona, atendiendo aspectos mayormente emocionales y físicos, mostrándose una imagen protectora como profesora, asociada al estereotipo femenino de la profesión docente.

En contraste, las estrategias de motivación empleadas específicamente por el maestro Diego, estaban mayormente enfocadas al logro académico, más característico de un estereotipo masculino, quien mencionó en su entrevista individual:

Yo siempre les preguntaba, qué quieren, cómo lo quieren, para qué lo quieren y siempre me aseguraba de preguntarles cómo les va a ser de beneficio esto, para aquellos, los que quieran acceder a niveles superiores me aseguraba, los realimentaba, en este caso, la primera generación, tal pudiera ser molesto, por ejemplo, de pronto les pedía estén.. que me entregaran un trabajo electrónico y que los nombraran de alguna manera y los recibía y veía que no tenían las características y a la clase siguiente decía, desplegaba los correos que me habían enviado y les decía estos no están bien elaborados, por qué los elaboraste de esta manera, por qué si ya tienes las indicaciones no lo estás haciendo, no solamente, algunos lo tomaban como una especie de regaño, sí cierto, me lo han comentado, a veces mi tono es muy duro, no con el afán de

molestarme ni agredirlos, o de hacerlos sentir mal, sino con el afán de decir, ya te comenté cómo lo iba a pedir, te lo di por escrito, lo comentamos, lo analizamos, pero por qué lo estás entregando así.

En la descripción de la forma de motivar al alumnado, el profesor Diego sigue de forma evidente, un enfoque conductista que enfatiza el cumplimiento de una estructura homogénea en la realización de las tareas, propia de organizaciones burocráticas, positivistas, en las cuales se tiene un único estilo de presentación de los trabajos individuales para vincularlo a una imagen corporativa, creada para dar la idea de profesionalismo, coartando la expresión individual y la creatividad, cayendo nuevamente en el énfasis técnico que se tiene en la enseñanza.

Lo anterior está vinculado, con base en Mc Laren (1997), en educadores que bajo la perspectiva del primer mundo, no llegan a entender que: en las escuelas anglosajonas fracasan un gran número de estudiantes pertenecientes a minorías porque se está poniendo demasiado énfasis en comercializar con el estatus del capital cultural de uno (p. 29). Y bajo la idea del profesor Diego, el dominio de la forma profesional de la presentación de los trabajos escolares es un requisito para desempeñarse eficientemente como alumno/a universitario.

En relación con la socialización, el profesorado también mencionó el haber considerado como necesario, el aprendizaje de conductas protocolarias requeridas en interacciones sociales formales, asociadas con el “ser civilizado/a” desde una ideología hegemónica (ver tabla 25).

Tabla 25. Estrategias empleadas o mencionadas por el profesorado para trabajar la socialización con el alumnado

Asignatura	Desarrollo social comunitario	Evaluación de interacción comunitaria
Estrategias de socialización		
Observadas	<ul style="list-style-type: none"> • Trabajo en equipo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Trabajo en equipo
Mencionadas en las entrevistas	<ul style="list-style-type: none"> • Enseñanza de reglas de cortesía: Buenos días, • Tratarlos con cortesía como hábito positivo 	<ul style="list-style-type: none"> • Trato cordial y amable • Trabajo colaborativo • Modelaje proactivo: involucrarse con los

	<ul style="list-style-type: none"> • Solucionar problemas a través del diálogo. 	alumnos en la realización de actividades socio-comunitarias: palear, sembrar.
--	--	---

Otra estrategia considerada por los profesores Solangel y Diego para desarrollar habilidades de socialización, consistió en emplear con el alumnado el trabajo en equipo, sin embargo, durante las clases fue observada una organización interna de los equipos de trabajo basada en la división desigual de la tarea.

La estrategia que fue más significativa, en palabras del alumnado, para desarrollar habilidades de socialización, en coincidencia con lo mencionado por el profesorado en el grupo focal, fue el contacto con gente de diferentes edades y en condición socioeconómica, como resultado de la participación en los proyectos comunitarios y en las actividades comunitarias. Al respecto, Rita, alumna de la asignatura Evaluación de interacción comunitaria, comentó en su entrevista individual que gracias a los proyectos comunitarios:

Yo tengo una visión a tratar con personas de la tercera edad, y con adolescentes, siento que eso me ayudó mucho a ser más extrovertida, porque cuando yo empecé la preparatoria era muy tímida, no podía hablar con las personas, me cohibía, me sentía muy pequeña, pero cuando trabajas con ese tipo, con distintas personas de distintas edades, eso te ayuda a desenvolverte en cualquier contexto, con cualquier persona y eso es lo que yo creo que ese es el aprendizaje más significativo que me ha dejado los proyectos comunitarios, trabajar en equipo y con otras personas.

En el texto citado en el párrafo anterior, es resaltado el trabajo en equipo (con compañeros de la escuela) y el contacto con personas en diferentes etapas de vida, a través de la implementación de proyectos comunitarios, considerado como una experiencia significativa.

Los conceptos clave en las clases del eje de interacción comunitaria

Con base en las clases observadas, pudieron ser identificados varios conceptos clave en el aprendizaje de las asignaturas del eje de interacción comunitaria: Desarrollo comunitario, responsabilidad social, agente de cambio y retribución a la sociedad, los cuales fueron abordados igualmente en las entrevistas individuales realizadas tanto al profesorado como al alumnado participante. A continuación son analizados los significados y sentidos recontextualizados por el profesorado o reconstruidos por el alumnado.

Desarrollo comunitario

En relación con el desarrollo comunitario, fueron encontradas nociones vinculadas con el cambio dirigido a la transformación de las vidas, y a la solidaridad en cuanto a la ayuda o mejora de un estado actual de las comunidades (mencionados por el alumnado con base en las lecturas de sus materiales), así como un proceso para apoyar el cambio en las comunidades (enfaticado en la clase por la profesora). Por ejemplo, en la clase de Desarrollo social comunitario con la profesora Solangel fue observado lo siguiente:

La maestra inicia la revisión de la tarea, ella pregunta: ¿Qué es el desarrollo comunitario? Un alumno: es lo que busca, ayuda a transformar la vida de las personas, de la comunidad. la maestra: okey, es un proceso, ¿podemos cambiar a las personas en un día? no, ¿qué se requiere? tiempo, planeación. A ver, Alexis: “se requiere una planeación...”. La maestra: lo importante es prepararse, es conocer ese problema y prepararse para saber cómo solucionarlo... para lograr el desarrollo comunitario deben trabajar todos en conjunto, políticos... debe surgir respecto a lo que necesitan. Con base en necesidades, por eso que es importante hacer lo que comentaban aquí: un diagnóstico.

Fueron ejemplificadas ideas de desarrollo vinculadas al cambio, coincidente con el concepto de desarrollo de González Casanova (1971) como se citó en Mijangos (2006) el cual implica progreso y evolución, significados que le han

precedido en la historia del pensamiento occidental, implica la idea de un cambio continuo que lleve a un mejor estado del cual se parte. Sin embargo, la noción de desarrollo comunitario resaltada por la profesora, refleja la definición como método, proporcionada por Erdozaia (1992) acerca del desarrollo comunitario como un proceso racional, coordinado y sistemático que, en respuesta a unas necesidades o demanda social, pone en marcha a una comunidad, suscitando su autoconfianza y voluntad para participar activamente en el desarrollo y destino de la misma, de forma agrupada y organizada, en cooperación, autoanalizándose, descubriendo sus necesidades, fijándose objetivos a alcanzar, así como medios y modos de hacerlo, a fin de lograr el desarrollo integral de la misma... (p. 119). Sin embargo, aunque se habla de una participación activa de la comunidad, en el caso de la experiencia de la primera generación de este bachillerato, los proyectos para incidir en el desarrollo comunitario de las colonias, fueron seleccionados por los alumnos y alumnas, quienes siguieron una metodología de investigación para el diagnóstico y diseño de los proyectos, involucrando a los miembros de la comunidad sólo como informantes.

Con respecto a la forma de entender la participación ciudadana, la maestra Solangel mencionó en su clase de Desarrollo social comunitario:

Solangel: a ver aquí, ¿quién es el relator? una participación ciudadana de todos los participantes, bueno, para llegar al desarrollo comunitario todos debemos participar...

Un alumno menciona: las jerarquías de participación.

La maestra se dirige hacia el alumno: eso que acabas de mencionar de jerarquías es importante, porque tiene que ver funciones, porque si no hay funciones se vuelve un caos, se esperaría que alguien tome el liderazgo, si lo hacemos en pequeñito podemos ver cuántas dificultades podría causar la falta de organización.

En la cita anterior, la participación se encuentra basada en el liderazgo de aquellos que dominan un proceso: el diagnóstico de necesidades, y aunque se habla de un ideal, en cuanto a la participación de todos, es enfatizada la jerarquía en la división del trabajo, distinguiendo el desempeño de diferentes funciones que deberán ser lideradas por una persona, quien establece orden y organización. Esta noción

refleja una concepción elitista y técnica de lo que es el desarrollo comunitario, ya que enfatiza el proceso para llegar a él; se centra en el cómo, más que analizar el para qué, el por qué y el qué se entiende por desarrollo, desde la perspectiva de la comunidad misma. No fue tratada la participación democrática en cuanto a la comunidad como co-responsable de liderar el proyecto, reproduciéndose nuevamente la mirada colonizadora en la forma de abordar las necesidades del otro, del otro con menor escolaridad, por estudiantes en una posición ventajosa, otorgada por la formación pre-universitaria, que les ha dado como herramienta, el manejo de técnicas de investigación.

Responsabilidad social

Con respecto a las nociones enseñadas y aprendidas acerca de la responsabilidad social, se encontraron ideas asociadas con ayudar a las personas que tienen menos recursos, el compromiso hacia algo o alguien, o como una obligación personal. A continuación son presentados algunos diálogos presenciados durante la observación de las clases de Desarrollo social comunitario vinculadas con los temas.

La profesora Solangel, explicando el concepto de responsabilidad:

Debemos ser responsables porque hay personas que necesitan más, cuando tenemos algo y no queremos, otros estudiantes sí necesitan las cosas, podíamos ayudar aportando cosas.

Complementariamente a la idea citada en el párrafo anterior, los alumnos y alumnas contestan durante la clase, con base en un diagnóstico realizado por la profesora, lo siguiente:

Una alumna dice: es un compromiso con las personas;

Otro alumno comenta: comprometerse a algo;

Otra alumna menciona: es el deber que tenemos; en uno es lo que debemos hacer y compromiso es lo que queremos hacer.

La maestra se dirige al grupo y les dice: escuchen bien: ¿todos tenemos compromiso social?

Los alumnos y alumnas responden: nooo.

La maestra pregunta otra vez: ¿y todos tenemos responsabilidad?

Algunos/as estudiantes mencionan: nooo, otros/as: siiiii.

La maestra le dice al grupo: sí todos debemos tener, ahora escriban su definición de responsabilidad social, aunque les lleve tres líneas, escríbanlo.

Como puede observarse en la situación pedagógica descrita, la noción de responsabilidad social fue vinculada con el compromiso hacia algo o hacia las personas, proporcionándole al alumnado un conocimiento descontextualizado de las responsabilidades ciudadanas, de los derechos humanos y de los deberes políticos. La noción enfatizada se basa más en la caridad, en la creación de la necesidad de darle al otro, no sólo lo que necesita, sino también aquello que no valoramos, basándose en el chantaje afectivo, en el sentimiento de compasión hacia los desvalidos. Relacionado con esta idea, Rita, egresada de la primera generación del bachillerato comentó:

Quando se es joven creo que no te das cuenta de lo que está pasando a tu alrededor, solo vives para ti, para el momento, pero cuando llega, llegan personas que... que intentan hacer de ti una persona responsable como lo fueron los maestros del área de socio-comunitario, te das cuenta de muchas cosas, te das cuenta de que tu puedes ayudar, como que te hace consciente de que si un día tu llegaras a ser una persona que sobresaliera en la sociedad, esa... esa... esten... esa, cómo decirlo, esa posición podrías utilizarla para ayudar a otros, no solamente para congratularte de tus logros, sino para ayudar a los demás.

Entonces, la responsabilidad también está vinculada a la idea de rebasar la etapa de la juventud, la cual es asociada con una connotación negativa donde la responsabilidad no tiene cabida, por lo que se necesita llegar a la etapa adulta, en la cual ha sido logrado un estatus que permite ayudar a los desventurados que no tuvieron la mismas oportunidades de progreso.

Como habló Zaratustra (en Nietzsche, 1972, p. 35):

“¡Qué dije amor! Lo que yo llevo a los hombres es un regalo!”

No les des nada, dijo el santo. Es mejor que les quites alguna cosa y que la lleves a cuestras junto con ellos – eso será lo que más bien les hará: ¡Con tal de que te haga bien a tí!

¡Y si quieres darles algo, no les des más que una limosna, y deja que además la mendiguen!

Retribución a la sociedad

La forma mencionada con mayor frecuencia en las entrevistas individuales realizadas al alumnado, en cuanto a la forma de retribuir a la sociedad, estuvo basada en la realización de los proyectos comunitarios, por lo que la aplicación de los conocimientos aprendidos sobre las técnicas de la investigación para desarrollar proyectos comunitarios, fue la principal actividad de tipo académico asociada al significado de este término. A continuación se presenta a manera de cita lo mencionado por Rodrigo al respecto:

El plan de estudios que es de bachillerato general Comunitario, yo creo que se enfoca en... pues en ayudar a la comunidad en crear, crear proyectos que beneficien a la sociedad, yo creo que sí.

La retribución a la sociedad también estuvo vinculada con una idea altruista, generosa, relacionada con compartir con otras personas lo aprendido en la escuela mediante las actividades socio-comunitarias. A continuación se presenta la explicación de Rita en relación con su proyecto comunitario de huertos orgánicos:

La manera de retribuir lo que se nos había dado en la sociedad, por ejemplo, cuando se hizo lo de huertos... En ese proyecto pues se invitó a la gente para que conocieran en qué temporada se puede sembrar, por ejemplo cilantro, este... tomate, y vegetales que pudieran crecer en la tierra del estado, y de hecho también nosotros estudiamos cómo hacer esten... fungicidas, insecticidas, o sea, yo estuve en eso de cómo hacer insecticidas, fungicidas y de cómo, de cómo este... manejar la tierra, de cómo saber si la tierra estaba bien, cómo sembrar, cómo colectar las

semillas, y pues eso mucha gente no lo sabe, pues había que se dedica al campo pero no sabe ese tipo de cosas, entonces pues, esa fue una manera, documentarnos para compartir lo que habíamos aprendido con los demás...

Cabe resaltar, que en la cita del párrafo anterior, se observa que no fue tomado en cuenta el conocimiento práctico de los miembros de la comunidad que se dedicaban a la siembra, siendo resaltado en lo mencionado por la alumna, el desconocimiento de dichos miembros acerca de cómo sembrar de determinada manera, siendo subsanado esto, desde su perspectiva, por ella misma, quien no practica la siembra, pero que posee las habilidades para investigar documentalmente la forma de hacerlo, y que además, ya posee el conocimiento enseñado por sus maestros y maestras al respecto.

La situación anterior ejemplifica la legitimidad del conocimiento, siendo otorgada sólo a aquél conocimiento formal enseñado por la escuela y documentado en los libros, atribuyéndole legalidad a lo enseñado en escuela, ya que con base en Weber (2006): en virtud de que está estatuido positivamente, es considerado como lo absolutamente válido, dado la creencia de que algo tiene un valor absoluto (p. 125).

Agente de cambio social

Otro concepto considerado relevante en las competencias a desarrollar en el eje de interacción comunitaria, es llegar a ser agente de cambio social. Al respecto, hubieron estudiantes que se autodefinían como agentes de cambio social, y también existieron alumnos que no se consideraban un agente de ese tipo.

Las ideas vinculadas con el ser agente de cambio social fueron la iniciativa, la creatividad, el poder liderar cambios y la innovación; por ejemplo, Javier y Rodrigo, egresados de la primera generación del bachillerato comentaron que no se autoidentifican como agentes de cambio social, y lo definen como:

Javier: alguien que por ejemplo, que da la iniciativa a algo para poder este cambiar algo en la sociedad, o sea, no, ¿algo así? [ríe] un agente de cambio.

Rodrigo: es alguien, alguien innovador que hace cosas que benefician a la sociedad de una forma innovadora y que impacten en la misma sociedad.

En ambos casos, son resaltadas las características que se supone, debe ostentar un agente de cambio social, aunque los estudiantes mostraban inseguridad en la respuesta dada, entre ellas: la iniciativa, la creatividad, y la capacidad para producir procesos de transformación en las comunidades, procurando el beneficio de éstas; sin embargo, en lo mencionado no son considerados los miembros de la comunidad como protagonistas del cambio, como personas copartícipes y responsables del mismo y tampoco mencionaron el alcance percibido en su actuación como futuros agentes de cambio. Esta idea refuerza los discursos emitidos por el profesorado en cuanto a formar líderes para conducir los procesos de cambio en las comunidades; y aunque lo narrado por los estudiantes, en cuanto a actividades de aprendizaje relacionadas con ser agentes de cambio social, no consistió en haber liderado procesos de cambio, no obstante, como estudiantes han incorporado la idea de que en un proceso de cambio, a ellos les corresponde ser los líderes, dado la formación en proyectos de investigación que les ha sido dada en el centro y su experiencia al haber terminado un nivel de educación media superior.

Por otra parte, quienes manifestaron que se consideraban como agentes de cambio fueron mayormente las alumnas, para quienes consiste en ser un modelo para las otras personas, mostrando la realización de conductas correctas para el cuidado del ambiente, asumiendo un papel de educadora, el cual le ha sido otorgado tradicionalmente a la mujer. Por ejemplo, Rita menciona por qué se considera una agente de cambio:

No sé si está bien como, lo que hago, pero algunas veces cuando yo estoy en la calle y la gente tira basura yo lo recojo y se lo llevo y le digo: creo que se le cayó esto, entonces si yo fuera una persona que

no le importaran las cosas que hicieran los demás en la sociedad, yo creo que vería que tiraran basura y no diría absolutamente nada, pero a mí me gusta hacerles ver las cosas que están haciendo mal porque pues si uno no lo hace y tampoco otra persona lo hace, nunca van a corregir ese error que están cometiendo entonces por eso a veces sí me siento agente de cambio en algunas situaciones así.

La Década de la Mujer (1976-1985) de las Naciones Unidas fue clave para poner de relieve el importante y a menudo invisible rol de la mujer en el desarrollo social y económico de los países y las comunidades del Tercer Mundo, y el especial predicamento de las mujeres de bajos ingresos (Moser, 1998, p. 2). La consciencia despertada en las mujeres y su participación en la economía fue la manera de hacer visible su participación en la sociedad, más allá de la familia y de su hogar. Relacionado con lo anterior, se ha observado mayor participación de las mujeres, en este caso, madres de familia, en los proyectos comunitarios realizados por el alumnado.

En las clases se observó que la responsabilidad social y el ser agente de cambio social, fueron contenidos vinculados a temáticas ambientales como contaminación y uso de recursos naturales para el desarrollo sostenible y sustentable.

El contenido tratado en las clases con respecto al desarrollo comunitario era básico, y la noción de desarrollo comunitario observada en la práctica, a través de los proyectos realizados con las comunidades y las actividades socio-comunitarias, tuvo un enfoque de desarrollo centrado en la productividad para el mejoramiento de la economía familiar, y también existieron actividades socio-comunitarias (estimulación temprana) con acciones de tipo asistencial, centradas en educar a las personas de la comunidad en aspectos de salud, lo cual es importante, pero no lleva a una aspiración mayor en otras esferas del desarrollo.

Sin embargo, como menciona Mijangos (2006): el momento histórico actual indica la imposibilidad del desarrollo sustentable en un marco de violenta explotación de la gran mayoría de los seres humanos. Es imposible el desarrollo

sustentable bajo el dominio hegemónico de un modelo de civilización que favorece cada vez más a menos habitantes del planeta en los países llamados ‘desarrollados’ mientras son despilfarrados recursos naturales de manera alarmante para los ecosistemas; a la vez que el neoliberalismo renueva en escalas nunca antes vistas la vocación etnográfica del capitalismo. El desarrollo sustentable implica una visión holística y compleja que vincula, como parte de un todo, a los asuntos de orden económico, técnico, de mercado, políticos, de salud, educación y cultura, que necesariamente inciden en las posibilidades de desarrollo en el ámbito local (pp. 40-42).

Es necesario e importante el análisis del aspecto político en el desarrollo comunitario, o por el contrario, de la involución de las comunidades, así como la participación del alumnado en dicho análisis, trabajando en conjunto con los miembros de la comunidad.

Como menciona Palma (2003): independientemente del grado de desarrollo de un país, la participación es ahora una de las aspiraciones principales de los estratos políticamente conscientes de toda la población, lo cual representa la forma moderna de la democracia social (p. 277). Para el empoderamiento de los miembros más vulnerados de las comunidades en desventaja económica, social y educativa, es requerido un modelo de desarrollo comunitario, el cual según Palma (2003), se encuentra basado en la participación y la deliberación de las personas para movilizarse y actuar por lo que concierne a sus intereses y al bien común. En este sentido, la comunidad es entendida como protagonista de los proyectos y su propio agente transformador, con base en la búsqueda de nuevas formas de liderazgo y transacción entre los grupos humanos que suplanten a los sistemas de control y abuso de poder (p. 271).

Con respecto a la forma de trabajo observada en el componente comunitario, se considera necesario transformar las prácticas, dirigiendo esfuerzos del alumnado en otorgarle mayor protagonismo a los diferentes miembros de la comunidad. Si bien, en el grupo focal con el profesorado se consideró que la comunidad participaba en el diseño de los proyectos al tomar en cuenta como informantes de sus necesidades, a la presidencia municipal y otros grupos de poder, es deseable

otorgarle a las personas de la comunidad, el desarrollo de sus capacidades para ejercer sus derechos políticos, encaminados a la autogestión no sólo en cuestión de alimentación o salud, como necesidades básicas, sino en la transformación de ideologías que reproduzcan la dependencia de gobiernos paternalistas. Empero hay que considerar, con base en Bauman (2010), que el crecimiento (o desarrollo) no se contempla únicamente como satisfacción progresiva de las necesidades básicas hasta que desaparezcan, sino también en forma de motivaciones de crecimiento específico por encima de esas necesidades básicas: talento, capacidades, tendencias creativas, potencialidades constitucionales, las cuales solo pasan a primer plano cuando las básicas están solventadas (p. 334).

V.2.4 Prácticas políticas relacionadas con la justicia social y educativa



Fuente: Gosscinny y Uderzo. (1976). *Asterix, Obelix y compañía*. (23 álbum). Grijalbo/ Dargaud.

En relación con la presencia de la política en la vida académica y estudiantil del Centro Nicodemo, fue encontrado un discurso que entiende la política escolar como aquellas directrices plasmadas en los modelos educativos, las guías de diseño curricular y la normatividad institucionales, alineadas a las reformas educativas dictadas en cada período presidencial.

Según el coordinador general del centro y la profesora Solangel, coordinadora del eje de formación integral e interacción comunitaria, la injerencia política, entendida como la participación del gobierno y de los partidos políticos en las cuestiones formativas en el Centro Nicodemo, es nula, constituyendo un factor de invisibilidad. En contraste, durante en el período de observación de las clases, hubo un día en el que suspendieron una hora de clase para que integrantes de un partido político, bajo el nombre de una asociación civil, regalaran ordenadores portátiles al alumnado de la primera generación, en una fecha cercana al inicio de las campañas políticas para la gubernatura del Estado; al comentar esto en la entrevista individual con el maestro Julio, el coordinador general del centro, éste minimizó el acto, negando la influencia política de este hecho en el alumnado y el profesorado, a pesar de la existencia documentada de esta acción en la prensa, como puede observarse en lo citado a continuación:

Creo que son respetuosos de la autonomía universitaria y ... nunca me dijeron nada de que no debe ir el gobierno del Estado, sino que yo como universitario pues al frente de una dependencia universitaria tenía que velar porque la autonomía fuera una realidad y no, que no se vuelva una arena política ... hay que recordar que el Centro Nicodemo fue gestionado también en ... la administración de la gobernadora, pero no por esa razón ellos tenían que utilizar el Centro Nicodemo como botín político ... fueron también los políticos muy respetuosos, sí fueron invitados para lanzar un programa eh... por ejemplo el diputado, en su momento pidió permiso a las autoridades, para que el mismo gobernador actual, en su campaña, o antes de entrar en campaña... llegó con un grupo de empresarios a repartir

computadoras, laptops a los estudiantes de tercero, y todo eso pues ... no tuvo ningún tinte político, más bien de participación eh... social, participación ciudadana y buscando que la población estudiantil y de padres de familia sea favorecidas.

El hecho de repartir ordenadores portátiles al alumnado, posteriormente fue empleado para la creación de una imagen positiva del candidato del partido de derecha a la gubernatura estatal, siendo difundidas fotografías de esa entrega de portátiles en la parte trasera de los autobuses de transporte público. Sin embargo, la entrada del partido político al centro trató de ser manejada como una iniciativa civil con fines sociales, mas no políticos, evitando en todo momento reconocer que fue una forma de promover al futuro candidato a la gubernatura, el cual ganó las elecciones y es el actual gobernador del Estado.

Y aunque en algunos miembros del profesorado, como el del maestro Diego, se observa el reconocimiento de líneas de acción en las altas esferas de la Universidad Diamante del Sureste, desconocidas por él, manifiesta que a él sólo le corresponde la libertad de cátedra, permaneciendo igualmente invisible la ideología política reproducida por la escuela, en este caso, sólo se hace evidente la reducción del concepto de política a la existencia de partidos políticos y períodos de elecciones. No fue manifestado un concepto de política como las formas de participación ciudadana y el reflejo de éstas en las interrelaciones que se dan entre la comunidad académica y estudiantil con el gobierno del Centro Nicodemo, en cuanto a su funcionamiento, el currículo y el desempeño docente. Como menciona Weber (2006): existe el poder cuando existe una persona que manda con éxito sobre otras, y cuando este poder va unido a un aparato administrativo y a un grupo social organizado, ésta tiene un poder institucionalizado de carácter político, cuyo aparato administrativo garantiza con el uso de coacciones, la existencia y validez de sus ordenamientos, dentro de un territorio determinado y de una manera continuada (pp. 163-165), como es el caso del gobierno sobre las escuelas y de las escuelas sobre los grupos que la conforman.

Se tiene una noción de lo político, con base en Martínez (2005) como una actividad gerencial de macro-organizaciones que gestionan lo público, acepción

manejada hasta los años 1960 – 1970 por la izquierda; actualmente ya rebasada por la noción de política de la Escuela de Frankfurt, que basa la existencia de la política en una relación de poder en cualquier ámbito que ocurra (pp. 29 – 30).

El poder dado al alumnado del Centro Nicodemo, en cuanto a la participación en el gobierno de la Universidad Diamante del Sureste, formando parte del Consejo Académico Universitario, es nulo, ya que no existe en dicho centro la figura de alumno/a consejero/a, quien es electo por la comunidad estudiantil, con el objeto de que éste/a participe y vote en decisiones “propuestas” por el rector, a diferencia de las escuelas preparatorias, en las cuales sí existe esta figura de representación estudiantil. Este hecho, derivado de la constitución del centro como unidad académica y no como escuela, es percibido por algunos alumnos como Javier, que han sido jefes de grupo, como una falta de flexibilidad en el pensamiento del coordinador general, sin darse cuenta de que no depende de él otorgarle esta posibilidad al alumnado, ya que esa función le corresponde a la autoridad con más poder en la institución: el rector. Ejemplificando esta situación, se cita a continuación lo mencionado por Javier:

Es algo de que... o sea, se platicó con el coordinador... esten... desgraciadamente supongo que el coordinador tiene una mentalidad de que no sabría describir, considero muy lamentable eso, puesto que tener la oportunidad de tener un representante del centro Nicodemo en un consejo y en la universidad, o sea, nos hace más pertenecientes y más partícipes en las decisiones que se toman para las escuelas y con eso, o sea, ya darnos a conocer más y llegar a conocer nuestras ideas o algo así. Es... es muy lamentable, o sea, y qué lástima que no, que no hay todavía y quién sabe si haya.

En este caso, se puede evidenciar la falta de inclusión de la voz y del voto de las escuelas de la Universidad Diamante del Sureste establecidas como unidades académicas, así como el total desconocimiento de este aspecto establecido en los estatutos universitarios, por parte del alumnado del Centro Nicodemo. Las unidades académicas, de manera estratégica han sido creadas en zonas geográficas

consideradas como vulneradas, con el propósito de contribuir al desarrollo de las comunidades, por lo tanto el control ejercido institucionalmente es mayor.

La lógica segregacionista en el establecimiento del Centro Nicodemo

En el Centro Nicodemo, el alumnado fue segregado según su condición socioeconómica; de hecho, esta segregación existe en todo el sistema educativo mexicano y en otros sistemas educativos del mundo, donde la calidad educativa depende del rumbo o sector donde esté ubicada la escuela, encontrando que a mayor nivel socioeconómico de la zona donde está insertada ésta, mayor es la calidad de educación. Esta idea está basada en resultados de pruebas que establecen el ranking entre las instituciones educativas, observando que obtienen mejores puntajes alumnos y alumnas que asisten a escuelas ubicadas en zonas urbanas de clase media alta o alta, en contraste con resultados de escuelas ubicadas en zonas rurales de clase muy baja o baja. Esta distribución geográfica de la calidad de la educación, influye en el aprendizaje no sólo por el aspecto escolar, sino también por las condiciones de capital cultural de la familia, de los/as vecinos/as y amigos/as, así como por el acceso a bienes y servicios como el conocimiento y la tecnología. En este caso, el Centro Nicodemo se encuentra ubicado en la periferia de la ciudad, región con características de rezago en cuanto a servicios como agua potable, energía eléctrica, vías de comunicación y transporte. Por lo que la construcción de este centro, implicó para su funcionamiento la llegada de energía eléctrica, agua potable, pavimentación de calles y ampliación de servicio de transporte, impactando a las comunidades vecinas, no sólo con la llegada del bien social que significa la educación en su nivel medio superior, sino con el acceso a otros bienes sociales como los ya comentados.

Se asentó un principio de igualdad al abrir en esa zona marginada, una escuela pública de la universidad con mayor prestigio en el estado, sin embargo, la estrategia seguida por esta institución continúa reproduciendo la creación de desigualdades en estas comunidades, ya que el acceso no es completamente abierto a todos/as los/as ciudadanos que aspiren ingresar, ya que hay un proceso de selección, y una vez habiendo ingresado, se vive otro proceso selectivo: la exigencia académica sólo va siendo superada por aquél alumnado que logre incorporar la cultura universitaria y cumpla con los estándares de calidad establecidos en cada curso, así como en los tiempos previstos para avanzar en el bachillerato y poder concluirlo.

Históricamente, el Centro Nicodemo marcó una pauta al llevar educación considerada de alta calidad al estar respaldada por las credenciales que ostenta la UDS; su inserción, como se ha comentado, implicó cambios visibles a corto plazo en cuanto al mejoramiento de los servicios públicos en la colonia donde fue construido, sin embargo, su presencia lleva a una separación del alumnado proveniente de la misma colonia, de sus integrantes que no han tenido el acceso a este nivel y calidad educativos.

A pesar de que en el discurso, se sostiene que este centro fue creado para jóvenes en desventaja, analizando la estrategia compensatoria que constituye el Centro Nicodemo y su Bachillerato General Comunitario, es notorio que con el objeto de enriquecer la educación ofrecida por el programa, fueron añadidos el componente comunitario y el componente ocupacional, los cuales han tenido diferente importancia para el alumnado, dado su traducción a la práctica por parte del profesorado y el respaldo político otorgado por las autoridades de la UDS, cobrando mayor relevancia en el discurso y en la práctica, el componente comunitario, en congruencia con la política internacional vigente acerca del emprendimiento de acciones en favor de la responsabilidad social vinculada con el desarrollo comunitario, visto como una forma de extender, en teoría, el beneficio de la educación formal universitaria a las comunidades vecinas marginadas.

El plan de estudios que guía el proceso educativo en el Centro Nicodemo, se trata de un currículo separado del institucionalmente establecido para la educación media superior en la UDS, ya que no fue empleado el plan de estudios en vigor para las escuelas preparatorias, incluyendo un diseño curricular nuevo, que además del componente propedéutico (integrado por contenidos disciplinares), como ya ha sido mencionado, incorporó los componentes: interacción comunitaria y ocupacional. Con base en la explicación de las lógicas empleadas para la justicia social identificadas por Connell (2006), no se puede afirmar que este nuevo currículo oficial, denominado como plan de estudios, sea opositorista y mucho menos contrahegemónico, ya que su contenido mayoritariamente es propedéutico, y aunque incluye la interacción con comunidades en desventaja, ésta es breve abarcando sólo 20 horas durante toda la duración del bachillerato, a través de las actividades socio-comunitarias, más 80 horas de duración consideradas oficialmente para la realización

de actividades de aprendizaje de las asignaturas obligatorias del eje, en contraste con las 300 horas que abarcan las asignaturas disciplinares; además, el plan de estudios ofertado por el Centro Nicodemo, no consigue incorporar desde su diseño, los intereses y necesidades de las personas en condición vulnerada, como son el alumnado y la gente en condición más desventajosa de las comunidades con las que se interactúa.

El discurso institucional que señala la desventaja social y económica del alumnado, ha ocasionado molestia en el profesorado y alumnado, al considerarse estigmatizados en una categoría sin reconocimiento social y cargada de prejuicios, por lo que han tenido, según lo comentado en las entrevistas individuales, que demostrar su competitividad participando en diversos eventos académicos y culturales, lo cual les ha beneficiado al ser respetados y valorados como comunidad universitaria, pues han demostrado con logros académicos del alumnado destacado, que sí son competitivos, siendo mejores que el alumnado de otras instituciones educativas, incluso mejores que el alumnado de las otras dos escuelas preparatorias de la UDS. Por lo tanto, aunque en el discurso se considera que la escuela fue creada bajo una lógica opositora, al estar ubicada en una zona marginada de la ciudad y dar servicios educativos a jóvenes vulnerados, el funcionamiento de la misma sigue reproduciendo el currículo hegemónico del bachillerato a nivel nacional, basado en el mérito académico.

Tomando en cuenta los criterios y principios de Gimeno (2002) entorno a la justicia educativa y curricular, a continuación es presentado un análisis del Centro Nicodemo con respecto a la aplicación del principio de igualdad con el reconocimiento de diferencias.

Se encuentran aspectos un tanto contradictorios: por un lado, si se toma en cuenta la justicia como igualdad de acceso, en el caso particular del Centro Nicodemo, se presenta como principio de justicia un acceso diferenciado, ya que dicho centro fue creado para que ingresen en él, jóvenes hombres y mujeres identificados por la Universidad en situación de desventaja socioeconómica, sin embargo, ese principio de justicia es contradicho con la aplicación del reconocimiento al mérito, en cuanto a que son seleccionados aquellos aspirantes con

mejores resultados en el examen de selección, por lo tanto, sí se consideran diferencias en el acceso, anulando la igualdad de oportunidades, existiendo una discriminación con respecto a la baja capacidad académica demostrada. Es decir, en lugar de existir una discriminación positiva para aceptar a los y las aspirantes en condiciones más vulneradas, existe una selección que se basa más en la capacidad académica y motivación hacia los estudios, lo cual resulta lógico dado los sistemas de evaluación a los que son sometidas las escuelas de la universidad, donde el indicador de retención estudiantil y eficiencia terminal son parte del juicio acerca de su calidad como institución educativa; no obstante, para la aplicación de la justicia social, siendo una institución pública y autónoma, se puede evitar, con base en el principio de discriminación positiva, el uso de pruebas como criterio para el ingreso al Centro.

Con respecto a la etapa de permanencia, pudieron ser encontradas varias estrategias compensatorias, centradas en reforzar el aspecto académico:

1. La implementación de un seminario de inducción, enfocado en sus inicios, según documentaron los estudiantes de la primera generación, a contextualizar al alumnado en el ambiente universitario y concientizarlo acerca de la importancia de estudiar. El impacto del seminario de inducción es considerado desde el punto de vista del profesorado como insuficiente para subsanar las deficiencias académicas del alumnado, ya que según los profesores y las profesoras participantes en el estudio, aunque los/as alumnos/as admitidos sean los de mejor desempeño en el examen de selección, no logran tener las habilidades académicas mínimas que establece el perfil de ingreso del plan de estudios del Bachillerato General Comunitario, además de presentar, desde su apreciación, deficiencias en habilidades para el estudio. En este caso, hablando de igualdad de permanencia, pudo observarse la aplicación de una misma estrategia compensatoria para todo el alumnado; sin embargo, no se encontró la existencia de mecanismos que tiendan a igualar, previamente al tratamiento (enseñanza), las capacidades académicas y conocimientos previos del alumnado de nuevo ingreso, estableciendo diferencias de atención para adecuar la formación ofrecida en el seminario de inducción hacia la compensación de desigualdades negativas en dicho alumnado, siendo el tiempo de duración y el contenido de éste insuficientes.

2. La impartición de cursos remediales para la aprobación de las asignaturas. Esta estrategia compensatoria, consistía en poder recurrar de forma intensiva, las asignaturas adeudadas por el alumnado. Cada alumno o alumna que adeudaba determinada asignatura, asistía a clases durante una o dos semanas, en las cuales el profesorado encargado del curso remedial, repasaba con ellos/as el contenido fundamental de la asignatura, proporcionando explicaciones, asignando tareas y revisando y retroalimentando proyectos entregados durante el curso regular, que iban a ser mejorados sustancialmente para obtener un puntaje que les permitiera aprobar la asignatura, en conjunto con la calificación que obtuvieran en un examen que les era administrado al término del curso remedial. Aunque esta estrategia compensatoria ayudó a incrementar la permanencia, involucrando demandas de mayor gasto en cuanto a instalaciones, equipo, y tiempo de trabajo académico tanto por parte del profesorado como del alumnado en situación de reprobación, fue sancionada al ser evaluado el funcionamiento del centro por la Coordinación de educación media superior de la Universidad, ya que este hecho no se encontraba avalado por la reglamentación universitaria correspondiente, regresando a los exámenes extraordinarios clásicos, para lo cual son proporcionadas asesorías en tiempo extra-clase, haciendo uso de servicios sociales de diferentes carreras de la universidad; pero las asesorías son voluntarias, y aunque se le aconseja al alumnado con dificultades en las asignaturas como matemáticas, el acudir a ellas, parte del alumnado refiere no disponer de más tiempo extra para asistir a ellas, y algunos/as otros/as reportan la incompatibilidad de su horario disponible con el del profesorado, para atenderlos. La asignatura donde fue observado mayor apoyo de servicio social para proporcionar asesorías fue matemáticas, aunque esto como estrategia ya busca extenderse a otras áreas, pero todavía no es una realidad; además, es necesario tomar en cuenta las diferencias en las características y habilidad pedagógica de los prestadores y prestadoras de servicio social, así como sus efectos en el aprendizaje más allá de los índices de aprobación de exámenes.

La carga académica establecida en el currículo oficial es igualitaria en cuanto al número de asignaturas que deben ser cursadas en determinado semestre, sin considerar la posibilidad de diversificarla dependiendo de las características particulares de cada alumno/a. Esta oferta curricular igualitaria puede ser injusta

para estudiantes cuyas condiciones personales como tener que trabajar, ser padre/madre de familia, tener dificultades en el desarrollo de sus capacidades académicas, entre otras, les dificultan llevar la misma carga académica que un estudiante con características más ventajosas para avanzar en sus estudios.

La existencia de profesorado con formación pedagógica y disciplinar diferente (existe alumnado que reportó en grupos focales que el profesorado es amable, sabe, explica bien, pero también manifestaron la existencia de profesores/as a quienes no les entienden, o cuya actitud es discriminatoria), propicia el logro de resultados distintos, reproduciendo desigualdades, en unos casos en favor de los menos favorecidos, y en otros casos a favor de los más aventajados. Es decir, fue observada una igualdad de tratamiento al interior de cada clase: existía profesorado que explicaba varias veces un tema para los menos aventajados en sus capacidades académicas, sintiéndose aburridos los más aventajados, existiendo dispersión del grupo; pero también existía profesorado que daba una igualdad de tratamiento sin considerar al alumnado con problemas para comprender conceptos abstractos, observando progresar a los/as alumnos/as aventajados/as, pero pasando desapercibida la existencia de otros/as estudiantes con dificultades para comprender que desistían de hacer la tarea en el aula, dedicándose más a jugar o platicar.

Durante el trabajo de campo fueron observadas prácticas que pueden favorecer la exclusión, por ejemplo, aunque se tienen grupos de alumnos y alumnas el profesorado distingue entre éstos quienes sí continuarán sus estudios hacia la universidad, ya sea por las capacidades demostradas o por haberlo manifestado explícitamente, lo cual influye en la dedicación y esmero exigido para la realización de tareas. Un ejemplo de esto se encuentra en lo expresado por el profesor Diego en su entrevista individual, quien mencionó:

Este credencialismo, entendido como la obtención de certificaciones y títulos, contribuye a la reproducción de desigualdades económicas que continuarán marcando desigualdades en la sociedad. Este es un ejemplo de la forma en la que la escuela participa, con base en Connell (2006), de forma decisiva en la producción de las jerarquías sociales, seleccionando y excluyendo a sus propios clientes para abastecer los mercados de trabajo credencialistas; los sistemas educativos fomentan

la creencia de que las personas merecen un mejor trato por ser más inteligentes o estar mejor formadas o porque sus padres y ellas mismas se sacrificaron para conseguir esos bienes, resultando paradójico que los programas de igualdad de oportunidades descansen y refuercen la creencia en el mérito (p. 41).

Dado estas situaciones, es requerida una diversificación de la enseñanza en sus contenidos, en sus tiempos y en sus estrategias tanto de enseñanza como de evaluación, siendo recomendable realizar evaluaciones del progreso del alumno o alumna en particular, y no evaluaciones únicas al alumnado basadas en la norma. También debe evitarse agrupar al alumnado por niveles o categorías, por lo tanto, no debería existir un grupo integrado mayormente por alumnos repetidores, separados de los estudiantes en situación de alumno/a regular, ya que esta segregación puede ocasionar efectos negativos en el alumnado considerado como de menor nivel, así como en el profesorado encargado de éste.

Aunque existen programas federales como becas, o iniciativas estatales / empresariales como entrega de computadoras para los estudiantes que cubren ciertos requisitos como un promedio considerado aceptable, las principales causas de abandono (reprobación, ausentismo, embarazo, tener que trabajar) muestran la insuficiencia de estas estrategias de compensación de recursos económicos y tecnológicos, siendo necesario el apoyo económico independientemente del mérito académico. Se presentan características familiares y económicas que no son resueltas con el importe de la beca, o con la entrega de una computadora, las cuales contribuyen a la reprobación y al abandono escolar, por ejemplo, se encontró la existencia de alumnado con problemas económicos que ya no puede seguir estudiando porque tiene que trabajar o de alumnado que reprueba porque trabaja y estudia y no tiene el tiempo suficiente para poder aprobar todas sus asignaturas en tiempos ordinarios, y por lo tanto, no tienen el promedio mínimo para tener acceso a una beca.

Otras opciones que podrían ser consideradas para ser implementadas en el centro es el establecimientos de vínculos como firmas de convenios de colaboración con otras instituciones que apoyen a las familias del alumno o alumna para encontrar empleo, u obtener un empleo con mejor sueldo, así como instituciones que ofrezcan

servicios gratuitos o de costo mínimo para la atención de salud física y emocional que mejoren la vida familiar y personal del alumnado, como condición para un mejor desarrollo y aprendizaje. Sin embargo, como se ha comentado en el apartado anterior, correspondiente al análisis del componente comunitario, hay que llevar a las personas de la comunidad a una transformación ideológica que las libere de la dependencia de programas que tienen fines remediales enfocados sólo a la atención de carencias económicas, sin centrarse en la revalorización de la dignidad de la persona humana.

VI. Experiencia como investigadora

Aprender a ser investigadora: evitar caer en la tarea de pseudoinvestigar

Ser investigadora educativa no es fácil, ya que además de requerirse la formación teórica en diferentes paradigmas, enfoques, teorías, metodologías y técnicas de investigación, la práctica es indispensable, de tal forma que se aprende a investigar investigando, lo cual se va logrando poco a poco, reconociendo los errores cometidos en todo el proceso de investigación, sobre todo, aquellos cometidos cuando se tiene acceso al campo y se interactúa con las personas. Además, la práctica como investigador o investigadora, debe estar acompañada siempre de una conducta ética y moral.

Bajo una mirada colonizada, investigar significa invadir el espacio, el tiempo, en fin, la vida de uno. Actualmente, autores como Denzin y Lincoln (2011), con base en una mirada crítica hacia la investigación cualitativa, denuncian la forma en cómo ésta funciona como una metáfora del conocimiento, el poder y la verdad coloniales proveyendo fundamentos para los informes y representaciones del 'Otro', reproduciendo, por ejemplo, el racismo (p. 43); también han enfatizado la importancia del protagonismo en la investigación de los sujetos que son investigados/as, ya que ellos/as nos pueden enseñar aspectos desconocidos o poco familiares para nosotros, que resultan cruciales para poder mirar las distintas realidades que han construido como reflejo de sus identidades sociales, de tal forma que la esencia, la razón de ser de la investigación que realicemos, deberá estar impregnada de las visiones de los/as participantes que las protagonizan y no deberán contener únicamente el sello del investigador o investigadora doctos en ciencia, debiendo incorporar la democracia en todo el proceso de investigación. Sólo de esta forma se evitará invadir y colonizar al otro u otra a través de la investigación. El rol

del investigador o investigadora no radica en imponer su poder a las personas objeto de investigación, sino interactuar con ellos y ellas haciéndolos partícipes en la reconstrucción de significados dados a las diversas experiencias vividas de forma individual y colectiva.

Optar por un paradigma interpretativo para realizar un estudio de casos representó para mí un reto que me permitió crecer de formal personal, profesional y social. Nunca había elaborado o participado en una investigación cualitativa; mi experiencia previa como investigadora consistía en haberme desempeñado como asistente y co-responsable en investigaciones educativas de corte cuantitativo, mayormente se trataba de estudios descriptivos tipo encuesta, por lo que, en un inicio me resultaba difícil ver y entender las situaciones educativas bajo una racionalidad que no sea positivista. El querer realizar una investigación cualitativa implicó para mí el resquebrajamiento de mis propios esquemas mentales sobre cómo hacer investigación, para irme adentrando poco a poco en otra forma de pensar la investigación y la realidad. Me di cuenta de que el lenguaje con el que me expresaba y guiaba mi pensamiento, y por lo tanto, guiaba mis planes de investigación, era un reflejo de la formación positivista y de la estructura social hegemónica neoliberalista que permeaba la cultura escolar en la cual me había desenvuelto como estudiante, y después como profesional.

Denzin y Lincoln (2011) mencionan que el investigador cualitativo puede ser visto como un bricoleur , como “la persona que, en el cine, une las imágenes en el montaje” p. 49. Es alguien que se define y se manifiesta por su trabajo, de tal forma que existen bricoleurs interpretativos, políticos, narrativos, entre otros; el interpretativo, como resultado de sus estrategias, y los métodos que utiliza, consiste en una construcción emergente que va cambiando y tomando nuevas formas a medida que incorpora diferentes herramientas, métodos y técnicas para representar e interpretar las cuestiones críticas estudiadas (p. 50).

En este caso, me esforcé por cambiar la estructura mental que ya me había conformado para realizar investigación educativa, lo cual era necesario para poder verme a mí misma como una bricoleur interpretativa, política y crítica, lo cual no fue fácil, ya que implicó la realización de lecturas bajo racionalidades críticas,

posestructurales incluso revolucionarias, que al inicio eran muy densas, y por lo tanto, difíciles de entender, al emplear un lenguaje profundo y especializado en una tradición o tradiciones para mí, desconocidas. Sobre todo cuando llegaban los momentos de análisis e interpretación, donde en un inicio era capaz sólo de repetir lo que los y las participantes me decían contando frecuencias cada vez que lo dicho era referido en los discursos. En esta tarea, el papel de mi asesor de tesis fue fundamental, quien me proporcionó lecturas acerca de los errores cometidos al analizar los discursos, así como propuestas sociológicas de análisis del discurso que me hicieron darme cuenta de la riqueza y profundidad que implicaba un análisis crítico de los discursos, asimismo, pude darme cuenta de mis propios errores al quedarme en un nivel descriptivo demasiado bajo, o asumir que lo dicho reflejaba una única realidad o que lo dicho era veraz, siendo sinónimo de lo que se pensaba y se hacía, poco a poco, leyendo, releyendo autores como Foucault, Paulo Freire, Karen Healy, Peter Mc Laren, José Gimeno Sacristán, Phlippe Perrenaud, Basil Bernstein, Juan Bautista Martínez, entre otros, pude lograr ir un poco más allá de la simple descripción, aunque reconozco que el desarrollo de esta habilidad requiere de la realización de varios años de práctica mediante la participación en diversos estudios críticos, siendo esta tesis el inicio y una primera experiencia al respecto.

Tocar como investigadora en formación, un tema tan delicado como los factores o aspectos que generan más injusticias que justicia, ha sido complejo y difícil, porque durante el trabajo de campo puede causar la incomodidad de algunas autoridades educativas al verse reveladas verdades innombrables consideradas como lo común, reflejando la reproducción de injusticias sociales y escolares que acarrea la administración empresarial de la educación formal, por lo que como investigadora vi la necesidad de desarrollar habilidades sociales e interpersonales, así como una política sofisticada que me permita negociar el acceso a información relevante, y sobre todo, el desarrollar acciones que permitan establecer diálogo con todos y todas las participantes para revelar con honestidad los hallazgos no sólo positivos, sino también aquellos aspectos que necesitan ser mejorados. También es importante no tomar partido a favor de los y las poderosos/as, cumpliendo los deseos de quienes tienen y quieren mantener dicho poder a pesar de que las cosas no anden bien, y si es necesario tomar partido como investigadora, hay que estar a favor de los participantes menos favorecidos. Por lo tanto, también se necesita, como

investigadora, educar críticamente a las autoridades educativas y al profesorado en la realización democrática de espacios de diálogo, así como la inclusión de los intereses de los grupos vulnerados, respetando que en el informe sean reveladas diferentes opiniones, aunque no favorezcan a la administración. Este aprendizaje surgió como resultado de la actitud de “todo está perfecto”, “estamos haciendo las cosas muy bien en este centro”, demostrada por autoridades, profesorado y la mayoría del alumnado participante. Reconozco que esta actitud está permeada por la ideología neoliberal que han incorporado, lo cual implica ver como algo normal o natural en las escuelas: el academicismo, la meritocracia sin equidad, la competitividad, la tecnocracia y el positivismo como formas privilegiadas de llegar al éxito.

A través de la realización de este estudio de caso aprendí que hacer investigación es difícil, pero no imposible, sobre todo, se necesita que las autoridades educativas que se encuentran al frente de las instituciones, desarrollen habilidades de autorreflexión, de autocrítica, dado la cultura de la infalibilidad existente en algunos, entendida ésta como inherente al performance de sus roles escolares y sociales; es indispensable reconocer aspectos que sin ser conscientes, están afectando negativamente el desarrollo humano de los y las estudiantes; es indispensable no cegarse ante los propios fallos, y ser capaz de ver los errores cometidos como una experiencia de aprendizaje que posibilita el cambiar con fines de mejorar la situación actual.

Investigar para cambiar: descubrirse y reinventarse en el campo

Cuando inicié la investigación estaba llena de prejuicios con respecto al Centro Nicodemo y a los estudiantes que asistían a él. El primer día que me presenté con el Coordinador general para negociar mi acceso, me sentía nerviosa por lo “peligroso” del rumbo donde estaba ubicado éste. Como tenía una experiencia previa en una escuela secundaria situada al sur de la ciudad, me imaginé que las instalaciones del Centro Nicodemo se encontraban en mal estado, con las paredes llenas de grafitis y el mobiliario roto, rayado, escarabajado o dañado, la asistencia de estudiantes indisciplinado/as o groseros/as que no le hacen caso al profesorado, en fin, me había formado una película mental llena de prejuicios e imaginarios sociales. Al acudir a la escuela me di cuenta que las instalaciones estaban bien cuidadas, que las paredes no tenían grafitis, y que las sillas y demás mobiliario se encontraban en

buen estado. El contacto con los y las estudiantes me hizo ver que la realidad imaginada distaba de las características observadas posteriormente en la vida escolar y académica del Centro Nicodemo, ahí aprendí una gran lección: evitar generalizar a priori y sin conocer con profundidad diversas realidades que ocurren en un mismo contexto. Me di cuenta que los y las estudiantes son diversos, y modelan maneras de ser diferentes: algunos se consideran estudiosos/as, otros/as rebeldes, otros/as son toscos/as inicialmente en su trato, por no contestarme los buenos días o la sonrisa, pero que también son colaboradores/as, respetuosos/as y, en su mayoría, obedientes con el profesorado y las autoridades escolares. Al inicio me costó mucho trabajo interactuar con el alumnado, empecé por reconocer que al inicio era una persona completamente desconocida para ellos/as, a la cual asociaban con el profesorado, por lo que tuve que encontrar estrategias y desarrollar habilidades sociales para ganarme la confianza y aceptación del alumnado, y sobre todo, aprender de sus normas y mecanismos de socialización que yo necesitaba para poder interactuar con ellos/as.

Debo reconocer que mi primer contacto con el profesorado fue diferente, ya que al trabajar como profesora para la misma Universidad Diamante del Sureste, había cierta identificación institucional de mi parte hacia ellos/as, al considerarme del mismo gremio, lo cual siempre traté de tener presente y reflexionar sobre cómo esto afectaría mi forma de ver e interpretar el caso que estaba estudiando. Al inicio, en mis primeras observaciones, yo mantenía una especie de complicidad con el profesorado, al ponerme siempre de su lado e incluso anotar en mi libreta comentarios como: los estudiantes no se concentran, no leen, le faltan al respeto al profesor, es decir, miraba la clase como profesora, sin poder comprender el porqué del sentido de las conductas del alumnado; por lo que tuve que ser más empática con éste y desprenderme del sentimiento inicial de identificación con el profesorado. Sobre todo para poder interpretar lo que estaba detrás de las conductas de los y las estudiantes.

Cuando empecé el trabajo de campo, durante la primera semana llevaba todo el material y equipo necesarios para poder registrar lo observado en los cursos remediales: videograbadora, libreta de notas, ordenador portátil, y oficios de acceso, así que videogrababa las sesiones de clase, llevaba un diario de notas, y apuntaba todo lo que ocurría en las sesiones; y aunque tanto el profesorado como el alumnado

estuvieron de acuerdo en que yo grabara cada sesión, conforme transcurrió esa semana, me di cuenta que los estudiantes, además de estar incómodos con mi presencia, evitaban decir o hacer algo para que no quedara grabado, me di cuenta que evitaban no estaban actuando de forma natural, o había estudiantes que se inclinaban o tapaban la cara para no ser videograbados, por lo tanto, decidí dejar de utilizar ese medio de registro en las siguientes fases del trabajo de campo: más adelante, en las entrevistas individuales, tanto el profesorado como el alumnado expresaron su deseo de no ser videograbados, sintiéndose más cómodos sólo con la grabadora de voz.

Al inicio de mis observaciones, centraba mi mirada en el desempeño del profesorado bajo una racionalidad meramente técnica y en mis primeras notas no podía evitar escribir comentarios relacionados con mi apreciación de acciones, que según la microenseñanza o los principios de la didáctica, debería haber hecho determinado profesor o profesora para hacer más eficiente su forma de enseñar; entre mis primeras apreciaciones estaban el que los profesores y profesoras de los cursos remediales optimizaran mejor el tiempo, dedicándolo a actividades de aprendizaje como debates o discusiones. De forma personal, mediante la autoreflexión y la guía de mi asesor, tuve que darme cuenta de esos errores que estaba cometiendo como investigadora; necesité primero hacer conscientes mis esquemas mentales con base en los cuales estaba interpretando las realidades que observaba y darme cuenta de que si no me despojaba de concepciones previas o ideales propios, iba a ser imposible mi comprensión de las diversas situaciones y discursos que representaban la realidad construida por las personas que integraban el centro.

Inicialmente, al observar las clases empecé a elaborar juicios erróneos como el conformarme una idea de ineficiencia en el uso del tiempo por parte de estudiantes y profesores, así como de la falta de rigor científico y disciplina en la enseñanza de los diversos temas, por lo tanto, tuve que re-educar mi forma de ver y entender las situaciones que ocurrían en el aula: tuve que abandonar la mirada coloquial o vulgar para desarrollar una mirada científica, libre de presuposiciones o juicios imprecisos que no me correspondía realizar como investigadora.

Como mencioné en el apartado anterior de este capítulo, realizar el análisis del discurso bajo una racionalidad crítica implicó que leyera varias obras científicas

para tener un bagaje suficiente, así como la utilización básica de herramientas metodológicas necesarias para iniciarme en esta tarea. Al inicio, sólo hacía descripciones superficiales con base en los discursos de los/as informantes, y tendía a generalizar lo que decían algunas personas como si fuera la forma de ser, pensar y sentir de todo la población estudiantil y comunidad académica del centro.

A través de los resultados encontrados, “me cayó el veinte” de la ideología neoliberal, de la racionalidad tecnocrática que impregnaba mi mente como educadora, ideología bajo la cual fui formada hasta el posgrado y con base en la cual guié mi práctica educativa en el área de currículo por 10 años, hasta que surge mi interés en la temática de la justicia educativa, empiezo a leer, y esas lecturas me aportan ideas interesantes, reveladoras, e inquietantes con las cuales contrasto mi pensamiento anterior, en el cual estoy trabajando poco a poco para permearme de teorías críticas que me permitan mirar el daño ocasionado a la humanidad, por el deterioro de actitudes ciudadanas como la solidaridad, la colaboración y la convivencia democrática, por el abuso de la racionalidad técnica y de la racionalidad económica aplicadas en la forma de administrar la educación formal, en la formación docente, el desempeño del rol del/a estudiante, del/a administrador/a, del/a profesor/a y del/a investigador/a.

Observé en mí un crecimiento no sólo en el ámbito profesional, sino también como profesora. En el ámbito personal, cambié como ser humano y mujer, al confrontar mi propia ideología y descubrirme, como egresada de la Universidad, impregnada igualmente de la ideología neoliberal; y como investigadora tuve mi primera experiencia realizando un estudio de caso cualitativo. Repito: hacer investigación cualitativa no es fácil e implica no sólo profesionalismo, sino humildad para reconocer la importancia y la riqueza del otro u otra, quienes me dieron la oportunidad de aprender de ellos/as como investigadora y ser humano.

Finalmente, con base en la experiencia vivida al desarrollar este estudio de caso, me he planteado como retos posteriores, en este camino de ser investigadora, el seguir trabajando en la línea de la justicia educativa, la justicia escolar, y la justicia curricular, empleando para ello paradigmas y diseños de investigación que eviten que mi trabajo de investigación reproduzca sistemas de opresión. Ahí cobra relevancia

el desarrollar estudios comprometidos con el cambio social para la transformación de las relaciones entre investigadora – investigados/as. Dado estos propósitos, el empleo de diseños como el estudio de casos y la investigación acción, bajo un paradigma crítico, incluyen, según Ryan y Destefano, 2000, citados por Denzin y Lincoln (2011): el diálogo colaborativo, la toma de decisiones participativas, la deliberación democrática inclusiva, así como la máxima representación y participación de todos y todas las personas implicadas (p. 104); ahora más que nunca se enfatiza la necesidad de realizar investigaciones que rescaten la riqueza de la participación democrática y la colaboración en el trabajo de las comunidades indígenas. En dichas comunidades, la ética de la investigación implica establecer y mantener relaciones recíprocas de respeto y cuidado (Denzin y Lincoln, 2011, p. 107).

Con el objeto de integrar los hallazgos encontrados, presento el siguiente capítulo de conclusiones, en el cual proporciono explicaciones con base en los objetivos de investigación planteados en la introducción del presente trabajo.

VII. Conclusiones

¡Oh hombre! ¡Presta atención
 ¿Qué dice la profunda medianoche?
 “Yo dormía, dormía,-
 De un profundo soñar me he despertado:-
 El mundo es profundo
 Y más profundo de lo que el día ha pensado.
 Profundo es su dolor -,
 El placer – es más profundo aún que el sufrimiento:
 El dolor dice: ¡Pasa!
 Mas todo placer quiere eternidad-,
 - ¡Quiere profunda, profunda eternidad!”
 (Nietzsche, 1972, p. 24)

En este capítulo presento las conclusiones derivadas de este estudio de casos realizado a lo largo de cuatro años. Inicialmente he organizado dichas conclusiones en torno a los objetivos de la investigación, y posteriormente finalizo con una figura con la cual integro el concepto reconstruido como principal resultado de esta investigación: las nociones de justicia escolar en el contexto particular abordado.

Objetivo 1:

Reconstruir diversos significados y sentidos que explican las razones del ingreso, permanencia y egreso de alumnos y alumnas de las dos primeras generaciones de un bachillerato comunitario, relacionadas con la justicia social y educativa, así como los significados y las prácticas escolares del eje de interacción comunitaria con respecto a la responsabilidad social, la autodefinition como agente de cambio social y la retribución a la comunidad, con base en su experiencia de “ser estudiante” de un programa educativo enmarcado en un contexto social de desventaja socioeconómica y cultural.

En el alumnado estuvieron representadas nociones de justicia social y educativa coincidentes con una redistribución desigual de bienes y servicios, así como con la reproducción de falta de reconocimiento social hacia grupos vulnerados como las poblaciones indígenas, las personas en condición de pobreza y la etapa de la juventud. Lo más peligroso es su naturalización en los discursos de las autoridades educativas, del profesorado y de los padres, que han impregnado a su vez, los discursos del alumnado participante. A continuación, en la figura 30 se muestra una síntesis de ideas representadas en los discursos del alumnado participante, relacionadas con la (in)justicia social y educativa.

Figura 30. Nociones de (in)justicia educativa representadas en discursos del alumnado

	Redistribución	Identities/ subjetividades	
		Rechazadas Vs	Incorporadas
Ideas hegemónicas que representan nociones de (in) justicia	Naturalización de existencia de estructura social, económica y educativa desiguales.	<ul style="list-style-type: none"> • Pobreza • Educación técnica o tecnológica 	<ul style="list-style-type: none"> • Riqueza • Educación universitaria
	División social del trabajo que reproduce jerarquías de poder y autoridad desiguales.	<ul style="list-style-type: none"> • Obrero • Empleado 	<ul style="list-style-type: none"> • Profesionista • Patrón/ directivo
	Reconocimiento	Desvalorizadas	Valorizadas
	Falta de valoración simbólica y cultural hacia grupos vulnerados.	<ul style="list-style-type: none"> • Juventud (inmaduros/as, irresponsables, irrespetuosos/as, dependientes) 	<ul style="list-style-type: none"> • Adulthood (Respetuosos/as, responsables, independientes)
	Menor estima, prestigio y respeto hacia integrantes de grupos vulnerados.	<ul style="list-style-type: none"> • Personas con estudios menores a media superior • Personas de ascendencia maya 	<ul style="list-style-type: none"> • Personas con estudios de nivel superior • Extranjero

Entonces, en el discurso, el bachillerato adquiere un significado de medio, de instrumento para lograr un estilo de vida adulta basado en un modelo hegemónico occidental, caracterizado por el éxito, el progreso, por el logro de un estatus social digno de reconocimiento, buscado, por ejemplo, por un hombre joven para ser un mejor partido, o por una mujer joven como una forma de empoderamiento para lograr la independencia. Desde esta perspectiva, el bachillerato adquiere un sentido utilitarista, es algo por lo que se tiene que pasar para obtener un desarrollo y una mejoría en la calidad de vida actual en contraste con la de los padres y vecinos.

Los/as estudiantes que continuaron en el bachillerato y que lo concluyeron han incorporado un discurso basado en la importancia del estudio para el éxito en la vida adulta, por lo que la actividad principal en su vida juvenil debe ser estudiar, hacer las tareas y permanecer de 7 a 10 horas diarias en la escuela, sobre todo si reprueban, por lo tanto, salir a pasear, estar con los amigos, convivir en cuestiones no académicas es perder el tiempo, un tiempo que necesitan invertir en su educación si

desean salir adelante. Esto ocasiona que los y las jóvenes tengan una percepción negativa acerca de los que se van: son unos/as flojos/as que les gusta perder el tiempo en cosas que no valen, al menos que no valen para la cultura escolar que ellos han incorporado y reproducen como parte de sus nuevas vidas de universitarios/as. Los estudiantes que se quedan, “los/as cumplidos/as” han incorporado la cultura escolar, se han adaptado a ella, a los diversos estilos de ser de sus maestros y maestras, y su forma de pensar ha sido permeada por los discursos que las autoridades escolares, profesores/as y demás comunidad académica de la escuela les ha transmitido.

El componente comunitario ha logrado despertar la consciencia en el alumnado en cuanto a las condiciones de los miembros de comunidades en desventaja, aunque fueron identificados distintos grados de compromiso en el alumnado con respecto a ser agente de cambio y retribuir a la sociedad por la educación gratuita recibida, manifestando oralmente un mayor compromiso las mujeres participantes en contraste con los hombres.

La comunidad es valorada como un espacio diferente al aula para aprender, para crecer en cuanto al aspecto humano, sin embargo se reconocen, se identifican como un grupo selecto que ha logrado una educación de élite distinto al conformado por los miembros de las comunidades marginadas, incluso de los miembros de su propia familia. Los sentimientos al respecto son encontrados, existe cohesión entre el alumnado cumplido, quien también se identifica como un grupo diferente del alumnado chistoso. El éxito escolar, en cuanto a la terminación de estudios y buenas notas, es logrado por el alumnado cumplido, quienes contribuyen a la reproducción de la vida universitaria en su futura vida académica, reinterpretada con base en su interacción con el profesorado del Centro Nicodemo.

Objetivo 2:

Reconstruir diversos significados y sentidos de la enseñanza vinculados con la justicia social y educativa, con base en la experiencia de “ser profesor/a” en el Bachillerato General Comunitario del Centro Nicodemo, así como con base en las prácticas pedagógicas empleadas por el profesorado de los cursos remediales, en la

formación de alumnado catalogado en situación de desventaja socioeconómica y cultural.

El profesorado es el dueño de la clase, es aquél que mantiene el orden en ésta, el responsable de cumplir un ritual pre-establecido con base en secuencias didácticas. El estar frente al alumnado, cara a cara con cada uno de ellos/as, le otorga sentido a su práctica, porque mediante esa interacción construye y reconstruye su trabajo docente, y de su percepción acerca de cómo se va dando esa relación, se siente satisfecho o insatisfecho con el trabajo desempeñado. El orgullo docente está relacionado con formar alumnos/as competitivos, con lograr que sea aprendido el contenido disciplinar y poder contener o controlar al alumnado manteniendo la disciplina en el aula. La autoridad es entendida de diversas formas: como dominio de contenido, como posición jerárquica otorgada por el centro, o como el reconocimiento otorgado por el alumnado tanto en el dominio disciplinar como en el establecimiento de vínculos afectivos con éste, yendo más allá de la clase.

Ser justo/a como profesor/a, implica el logro del aprendizaje de lo que le corresponde enseñar, cumpliendo con el nivel de exigencia esperado por la universidad, entonces, la justicia escolar consiste en proporcionarle al alumnado la formación requerida para ingresar a dicha universidad, debiendo enseñar lo que le corresponde en su área disciplinar. Por otra parte, el profesorado del eje de interacción comunitaria, ha logrado ir más allá de un contenido disciplinar, poniendo énfasis en el desarrollo de habilidades herramientas como la metodología de la investigación y un estilo de redacción científica, lo cual también conforma una noción de justicia escolar. Ser justo con el alumnado también implica adaptar los requisitos de entrega de las tareas, dependiendo de las posibilidades o recursos económicos y académicos del alumnado en desventaja, pudiendo aplazar el tiempo de entrega de éstas, o las formas de entrega (a mano y no en computadora), entre otras.

Adicionalmente, la justicia escolar también implica el alinearse al discurso político basado en la implementación de reformas, en este caso, la educación centrada en competencias. Enseñar por competencias es la consigna para lograr la justicia social a través de la educación, por lo que hay que diseñar secuencias

didácticas que incluyan la realización progresiva de proyectos, con base en la elaboración de diversas actividades de aprendizaje, mostrándose de esta forma un predominio de la racionalidad técnica bajo la cual opera la enseñanza legítima del Centro Nicodemo. Para contribuir a la justicia social se necesita fortalecer “el hacer” en el alumnado, por lo que los saberes ya no tienen el protagonismo en el proceso educativo, ya que su importancia dependerá de su utilidad para ingresar a la universidad o para desarrollar los proyectos.

Contribuir al logro de la justicia social y educativa requiere transformar a la juventud irresponsable, rebelde y cínica en adultos responsables, obedientes y honestos. Consiste en otorgarle al Estado una clase universitaria de élite, al haber logrado pasar varios filtros de calidad.

La enseñanza también refleja matices personales que nos hacen ver la diferencia que marcan en un proceso de enseñanza, factores personales de la vida del profesorado como su vocación docente, percepción de su misión pedagógica, educación profesional para la docencia, así como la capacitación recibida institucionalmente y las expectativas de éxito tanto personal como docente. Por ejemplo, el Flor, que durante once años de experiencia docente, domina el contenido disciplinar de la asignatura que enseña, y que ha aprendido con base en su práctica, una pedagogía que le ha llevado a comprender la forma en la que a un alumno se le facilita el aprendizaje de un determinado contenido, es reconocido en cuanto a su autoridad y su poder en el saber disciplinar. Por otra parte, el profesor Diego, quien se autoevalúa como docente y evalúa la funcionalidad de sus decisiones acerca de diversos recursos didácticos, quien busca nuevas teorías, nuevos recursos, y una constante actualización, opera bajo una racionalidad práctica, y está armando pedagógicamente hablando, para enfrentar diversas situaciones didácticas que faciliten el desarrollo de habilidades en el alumnado que vayan más allá de un contenido aprendido de forma teórica, logrando comunicarles la importancia de la competitividad individual. En contraste, un profesorado sin formación profesional en docencia, como el profesor Mario, que basa su enseñanza en el conductismo, que se centra en culpabilizar al alumnado por no leer, por no estudiar, interesándose más en el cumplimiento del programa, en el estudio de los temas, y en el cómo enseñar, diseñando para ello sus secuencias, opera bajo una racionalidad técnica,

transmitiéndole al alumnado una noción de aprendizaje superficial, consistente en el cumplimiento burocrático de tareas.

Como fue narrado en el párrafo anterior, los efectos en la formación del alumnado serán diferentes en cuanto a los resultados logrados en el aprendizaje. Sin embargo, el profesorado, sin una pedagogía crítica, continuará enseñando, de forma implícita en sus discursos pedagógicos, ideologías dominantes basadas en un neoliberalismo que deshumaniza cada vez más a la juventud y resquebraja las culturas, mediante su capitalización.

Institucionalmente, los modelos pedagógicos basados en una racionalidad tecnocrática como las competencias, bajo los cuales se pretende inyectar calidad a la práctica docente, omiten la posibilidad de crear espacios y tiempos para la reflexión filosófica y pedagógica de ideologías dominantes implícitas y sus efectos en la moralidad humana, ya que temáticas vinculadas a una convivencia respetuosa de las diferencias en aspectos de género, preferencias sexuales y clases sociales, entre otras, quedan fuera de discusión en el aula, permaneciendo invisibles modelos hegemónicos que reproducen injusticias con respecto a la falta de reconocimiento de la dignidad humana.

Objetivo 3:

Comprender los significados, sentidos y prácticas escolares del eje de interacción comunitaria del Bachillerato General Comunitario del Centro Nicodemo, con base en las estrategias didácticas, de motivación y de socialización empleadas por el profesorado para lograr en los estudiantes la responsabilidad social, la autodefinición como agente de cambio y la retribución a la comunidad, con base en la experiencia del alumnado y profesorado participante en las asignaturas Desarrollo social comunitario y Evaluación de interacción comunitaria.

La estrategia didáctica clave en las asignaturas de este eje es el proyecto, mayormente de tipo productivo, alrededor del cual se encuentra el contenido a aprender y las actividades que serán desarrolladas con la comunidad por el alumnado. El proyecto constituye el eje vertebrador del trabajo del profesorado y del

alumnado. La motivación hacia el aprendizaje fue entendida de forma diferente, ya que una profesora se centra más en aspectos psicológicos relacionados con el estado emocional, y el profesor se centra en el éxito en la universidad, por lo que las estrategias empleadas difieren dependiendo del fin buscado por el profesor o profesora: unas centradas en quitar el estrés mediante el juego y las otras enfocadas en el desarrollo de habilidades de autorregulación en la forma como elaboran los trabajos.

Ante la expectativa institucional, también existe el discurso de solidaridad con el desarrollo de las comunidades en situación de marginación, sean poblaciones vecinas al Centro Nicodemo, o poblaciones alejadas geográficamente, pero consideradas afines institucionalmente a las poblaciones vecinas en situación de desventaja social, las cuales son consideradas como escenarios alternativos de aprendizaje por parte del alumnado y del profesorado del eje de interacción comunitaria, en los cuales son desarrolladas (como valores agregados a la formación), habilidades como investigadores sociales cuantitativos, y empatía en el desarrollo de la consciencia social.

El poder logrado por el profesorado de este eje ha contribuido a la captación de mayores recursos humanos y materiales; empero, existen percepciones contrarias al valor positivo dado al eje comunitario en el discurso, por parte de algunos alumnos y alumnas, dado el poco valor en tiempo y en créditos curriculares otorgados, teniendo que invertir, no sólo tiempo extracurricular, sino dinero extra (materiales, pasajes, viáticos). En el discurso, los resultados percibidos como logros de las asignaturas interpretadas por el profesorado de este eje, han trascendido la enseñanza de contenidos específicos como las nociones de desarrollo comunitario, desarrollo sustentable y sostenible, así como ser agente de cambio, siendo reconocido el aprendizaje de contenidos y habilidades herramientas como metodología de investigación, estilo de redacción científica y habilidades sociales, como un empoderamiento individual para ser competitivos en la universidad y en su comunidad, lo cual es el reflejo de la cultura universitaria en cuanto a formación de la clase dominante a la que le corresponde liderar a personas que no tienen esa formación de élite.

Aunque el profesorado del eje de interacción comunitaria ha logrado un estatus reconocido en la comunidad académica, por el tipo de prácticas basadas en proyectos iniciales de investigación, que establecen contacto con la comunidad local, se continúa reproduciendo, en la forma de abordar el desarrollo de dichos proyectos, un paradigma positivista en cuanto a la conceptualización del modo de llegar al conocimiento, de evaluar las realidades (en este caso una realidad objetiva), así como en la aplicación de la ciencia y la tecnología por parte del experto, para definir y estructurar las necesidades del otro, de las comunidades locales vecinas de ascendencia maya (o de otra etnia indígena), quienes participan como informantes representados por autoridades como presidentes municipales, existiendo un vacío en cuanto a la inclusión de los que tienen menos voz, de las personas más vulneradas de las comunidades para lograr el diseño participativo, democrático y crítico de proyectos emancipadores.

Objetivo 4:

Comprender las prácticas políticas y académicas en la administración del Centro Nicodemo, vinculadas con la justicia social y educativa, que configuran ideologías de poder en la formación de jóvenes que cursan un bachillerato comunitario enmarcado tanto en un contexto social de desventaja socioeconómica y cultural, como en un contexto político de responsabilidad social, con base en la experiencia del coordinador general del centro.

Existe en el discurso el alejamiento del proceso educativo de la política pública, aunque en la práctica ésta forme parte de la vida académica del centro. La política, pensada en torno a partidos políticos y votaciones, se considera ajena a la educación, cuando ésta representa de hecho el principal instrumento de los grupos de poder, así como el principal instrumento de cambio para la vida democrática.

La escuela representa el principal vehículo social al cual puede acudir la juventud y los padres/madres de familia para el logro de justicia en la vida presente y futura de los/as jóvenes. Por lo tanto, para contribuir al logro de la justicia, la administración general debe de proporcionar, mediante una gestión eficiente y

oportuna, la infraestructura y el recurso humano para que se dé el aprendizaje del currículo oficial y logren reducirse los índices de deserción.

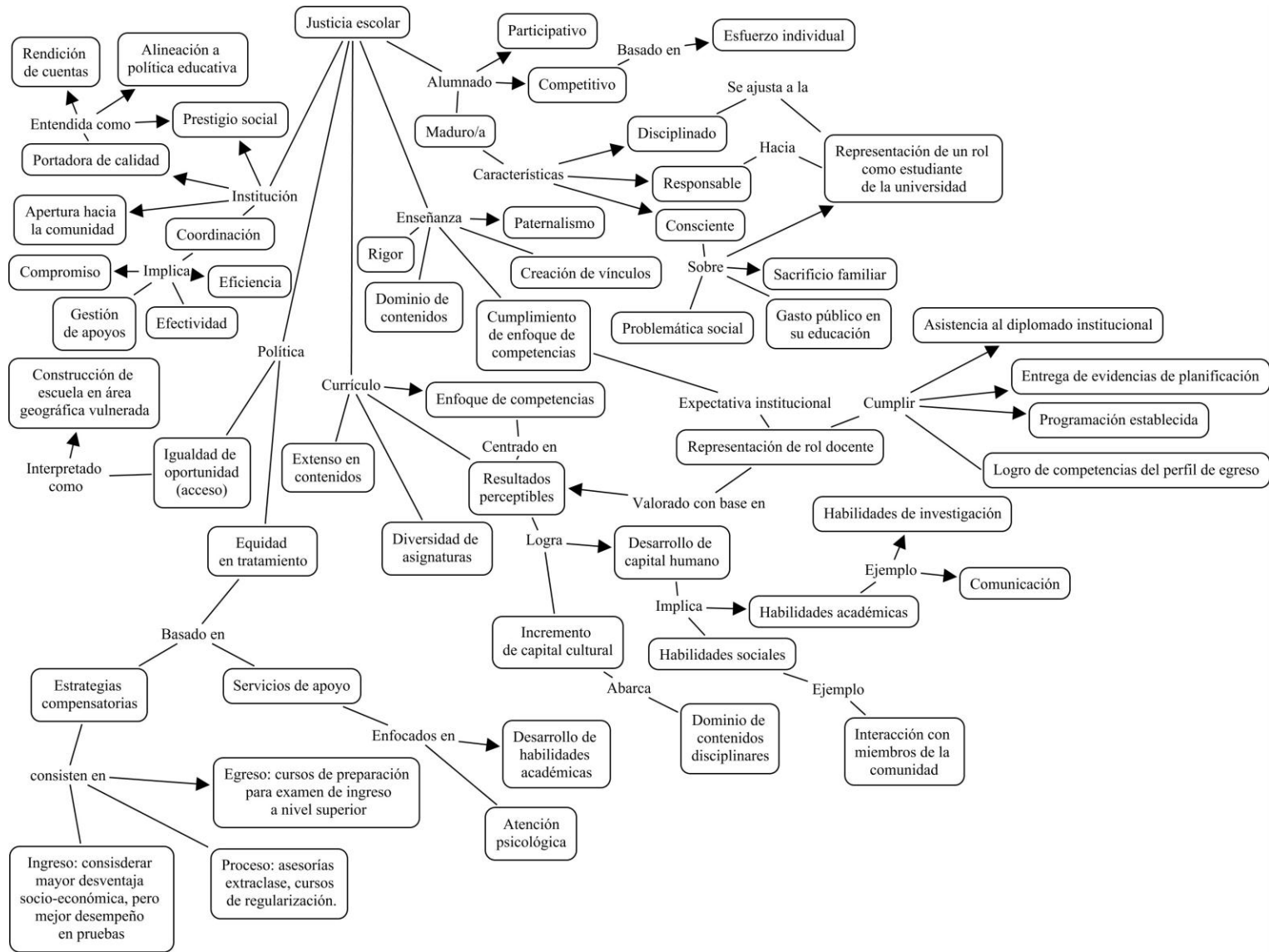
El mundo universitario es legitimado por el coordinador general del centro y el profesorado. Se logra la transmisión de la cultura académica de la UDS en el alumnado cumplido, y sin éstos, lo que significa ideológicamente la “Universidad” dejaría de existir, por lo tanto, es necesario perpetuar su existencia a través de los rituales: las clases en el aula y los discursos del coordinador general en los eventos académicos. Lo que significa ser un/a alumno/a de la universidad ha quedado sedimentado en la consciencia de sus estudiantes. El “yo” de cada alumno/a o profesor/a se objetiviza según las distintas tipificaciones disponibles, así que el tipo de profesor/a o alumno/a que se quiera representar, va siendo estructurado según la objetivización de las tipificaciones existentes de alumnado y profesorado. El representar los roles esperados en la interacción significará “somos universitarios”. Al ejercer el rol que le corresponde, el profesorado le otorga significado y sentido a lo que es “La universidad” haciéndola realidad en la experiencia del alumnado.

Se encontró un discurso hegemónico dominante en la comunidad académica de la universidad basado en una ideología que naturaliza la reproducción de la estratificación social mediante la reificación de la meritocracia, entendida como el esfuerzo individual (que reproduce desigualdades sin considerar diversos puntos de partida) y del credencialismo (obtención de títulos) como instrumentos de empoderamiento individual necesarios para la competitividad académica y social. En contradicción con ese discurso, algunas de las prácticas escolares observadas en el alumnado representaron resistencia a la incorporación de la cultura escolar universitaria, manifestando rebeldía hacia la domesticación académica, hacia la representación de un rol de alumnado dedicado a obedecer a la autoridad y homogeneizarse con un estándar establecido institucionalmente.

El constante contacto con esta cultura escolar y el reforzamiento de ella por parte de la familia y amigos/as logran permear el pensamiento de algunos/as estudiantes que finalmente se auto convencen, al objetivar la realidad que debe ser vivida para ser educado a nivel superior, es decir, incorpora la cultura escolar de la universidad a su consciencia y se sedimenta en ella.

El concepto de una escuela de calidad que proporciona una buena educación ha sido construido con base en apreciaciones de características consideradas como positivas para la formación de la juventud, representando elementos ideológicos de un modelo hegemónico de justicia escolar, en el cual pueden reflejarse pensamientos basados en prácticas complementarias pero también contrarias, como el discurso del profesorado de formar un alumnado competitivo, a la vez es paternalista con éste, dado que su condición social catalogada como en desventaja. Como se puede observar (ver figura 31), los elementos descritos pueden no coincidir con las características esperadas en una noción alternativa de justicia escolar basada en el empoderamiento del alumnado en conjunto con la comunidad para la convivencia solidaria y el desarrollo de una sociedad democrática.

Figura 31. Nociones de justicia escolar reconstruidas con base en las representaciones de la comunidad académica y estudiantil del Centro Nicodemo



El primer paso para iniciar la transformación escolar entorno a la justicia social y educativa, es despertar, hacer consciente, en palabras de Freire, que el opresor habita en nosotros, en nuestra forma de pensar, de ver la vida y el mundo, y liberarnos en comunión con nuestros compañeros, colegas, vecinos y familia, lo cual es papel no sólo individual, sino del Estado, de la familia, de las comunidades, de los grupos de cibernautas, de las televisoras, de las editoriales y de los intelectuales que escriben para ellas, de los lectores y de los consumidores de lecturas, educándonos en capacidades humanas como la reflexión, la crítica, el diálogo y el respeto, en la búsqueda de la dignidad humana, para crear conjuntamente una cultura popular diferente a la del consumismo, a la del menor esfuerzo y a la búsqueda inmediata del placer y a la mercantilización de las virtudes humanas. Es tiempo de retomar la educación, no basándola en contenidos disciplinares descontextualizados, o demasiado abstractos para mentes privilegiadas, ni en contenidos excesivamente técnicos sin sustento epistemológico, filosófico o ético, sino en una educación que rescate el valor de ser culto, de tener un bagaje cultural que permita desarrollar el análisis y la comprensión de diversas tradiciones culturales, entre ellas, de conocimientos filosóficos, epistemológicos, científicos, ecológicos, éticos y morales, así como de la discusión del sentido de éstos en la vida y en el desarrollo de la humanidad, para ello se propone partir de la discusión, del diálogo inclusivo acerca de las características básicas, fundamentales, de lo que se entiende como un buen ciudadano o ciudadana, respetando los derechos humanos en un esquema de libertades individuales y colectivas. Lo anterior abre el paso a una forma diferente de entender y hacer el desarrollo curricular, pensándolo como una responsabilidad ciudadana bajo una perspectiva crítica, que requiere el empleo de formas participativas, democráticas y éticas para crear, implementar y evaluar programas educativos de educación formal, no formal e informal, con las comunidades vulneradas, aprendiendo de sus condiciones particulares de vida, de sus nociones de desarrollo, acerca de la paz y de la convivencia armónica, de los sentidos que la vida tiene para ellos/as, confiando en sus capacidades para crear, ser, existir, cambiar y transformarse.

Otra educación, requiere desestructurar la organización hegemónica de las escuelas, y debe estar fundamentada en la comprensión y el establecimiento de

relaciones respetuosas entre la administración y la comunidad académica y estudiantil del centro escolar; dichas relaciones deberán establecerse para el desarrollo participativo de todo el proceso educativo (identificación de problemáticas, diseño curricular, adaptaciones curriculares, evaluación del currículo), basándose en la cooperación, el diálogo abierto y el deseo compartido para crecer en conjunto con los miembros de las comunidades más cercanas y con aquellas con las cuales se desee construir democráticamente una ciudadanía en común.

El currículo común es un instrumento poderoso para luchar por la justicia escolar, un currículo cuyo contenido y experiencias reales evite la desigualdad, la exclusión y la discriminación. Un currículo que evite el desarraigo en cuanto a la negación de la identidad cultural local, pero que también permita la convivencia armónica y solidaria con integrantes de otras culturas. Un currículo que desarrolle capacidades de pensamiento reflexivo y crítico, a través del diálogo, del debate abierto, ocasionando fracturas en las estructuras hegemónicas que nos hacen ver como lo normal, la existencia de desigual valor humano y el sobresalir a costa de la explotación del otro u otra. No es malo querer alcanzar el éxito o la superación de un estado actual, lo malo es hacerlo a costa de dejar en una situación de desventaja a las otras personas. Un currículo que le permita al alumnado analizar críticamente las categorías de clase social, el género, la etapa de vida, la preferencia sexual, la raza o etnia, incorporadas de forma inconsciente o consciente, que los/as lleven a creerse ser más o menos que otros/as humanos/as. En fin, un currículo que proporcione una educación que revalorice lo minimizado, que visibilice lo oculto y que emplee el potencial transformador de lo que se considera como tabú en contraste con lo legítimo.

El papel del profesorado en esta tarea es fundamental, por lo que se requiere el desarrollo de una pedagogía crítica para la construcción participativa de una forma contrahegemónica de educar, tomando en cuenta las necesidades de interacción con personas diversas, así como las problemáticas de las comunidades y grupos sociales marginados. A la administración, incluyendo al profesorado y a los/as representantes de la comunidad, le corresponde repensar los efectos negativos de estructuras jerárquicas verticales en la toma de decisiones y el manejo del poder. Sólo cuando se comprenda que los seres humanos debemos dejar de ser explotados y esclavizados

(ideológica y económicamente) por los hombres y mujeres con el poder, se tendrá la voluntad para crear grupalmente un universo simbólico alternativo donde la igualdad sea un hecho, donde ya no sea necesaria la equidad porque ya habremos logrado la emancipación de formas de dominación que reproducen desventajas sociales y económicas que vulneran a las personas menos beneficiadas.

VIII. Referencias

- Alonzo, Carlos, Canto, Pedro y Cisneros, Edith. (2005). *Glosario básico de currículo*. Yucatán, México: Universidad Autónoma de Yucatán.
- Amor Ocampo, Israel. (2004). *Modelo Educativo de Nivel Medio Superior: Bachillerato Integral Comunitario de Oaxaca*. Tesis para obtener el grado de Maestro en Ciencias en Ingeniería de Sistemas. Escuela Superior de Ingeniería Mecánica y Eléctrica, Unidad Profesional “Adolfo López Mateos”.
- Anton, J. (2009). *Critical Pedagogy Is Not Enough. Social Justice Education, Political Participation, and the Politicization of Students*. En W. M. Apple, W. Au y L. A. Gandin. (Eds). *The Routledge international handbook of critical education*. New York: Taylor & Francis.
- Apple, Michael. (1994). *Educación y poder*. (2ª ed.). España: Paidós. Original inglés. Traducción de Isabel García.
- Apple, Michael. (1996). *La política del saber oficial: ¿Tiene sentido un curriculum nacional?* En *Volver a pensar la educación*. Madrid: Morata.
- Araujo, Angélica. (2010). *Plan Municipal de Desarrollo*. Mérida 2010 – 2012.
- Azorra, Hugo. (2007). *Migración familiar y crecimiento infantil en Mérida, Yucatán, México*. Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional (CINVESTAV). Departamento de Ecología Humana. Mérida, Yucatán, México. Tesis para obtener el grado de maestro en Ciencias en la especialidad de Ecología Humana. Octubre.
- Bauman, Zygmunt. (2010). *La cultura como praxis*. (2ª ed.). España: Paidós Studio.
- Berger, P. y Luckmann, T. (1968). *La construcción social de la realidad*. Buenos aires, Argentina: Amorrortu editores.
- Bernstein, Basil. (1998). *Pedagogía, control simbólico e identidad*. España: Morata.

- Bolívar, Antonio. (2004). Ciudadanía y escuela pública en el contexto de diversidad cultural. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 9 (20), 15-38.
- Bolívar, Antonio. (2012). Justicia social y equidad escolar. Una revisión actual. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 1 (1), 9-45.
- Bont, Pierre e Izard, Michael. (1996). *Diccionario Akal de Etnología y Antropología*. España: Akal.
- Bourdieu, Pierre. (1997). *Capital cultural, escuela y espacio social*. México: Siglo XXI Editores.
- Bourdieu Pierre y Passeron Jean Claude. (1998). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. (3ª ed.). México: Distribuciones Fontamara, S. A.
- Brouwer, Jani y Martinic, Sergio. (1991). *Promotores comunitarios: Sus aportes y dificultades*. The Hague, Fundación Bemard van Leer.
- Bueno, Abad, José Ramón. (1991). *Hacia un modelo de servicios sociales de acción comunitaria: una aproximación cualitativa*. España: Popular, D. L.
- Cámara de diputados del H. Congreso de la Unión (5 de febrero de 1917). *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. Diario Oficial de la Federación*. Última reforma publicada DOF 13-10-2011. México.
- Carbonell, Jaume. (2002). El profesorado y la innovación educativa. En Cañal de León, Pedro (coord.). *La innovación educativa*. pp. 11 - 26. España: Akal - Universidad Internacional de Andalucía.
- Castillo, Alfonso y Pablo Latapí Sarre (1983). *Educación no formal de adultos en América Latina. Situación actual y perspectivas*. Santiago, Chile: OREALC, Disponible en:
<http://unesdoc.unesco.org/images/0005/000561/056140sb.pdf>
- Cerda, Gutiérrez, Hugo. (2001). *Cómo elaborar proyectos. Diseño, ejecución y evaluación de proyectos sociales y educativos*. (4ª ed.). Colombia: Mesa redonda / Magisterio.
- Cieza, José Antonio. (2006). Educación comunitaria. *Revista de Educación*, 339, 765-799.

- Cochran, Marilyn & Demers, Kelly. (2009). Teacher Education as a Bridge? Unpacking Curriculum Controversies. En M. Connelly, M. Fang He and J. Phillion. *The Sage Handbook of Curriculum and Instruction*. USA: Sage Publications.
- Collins, Randall. (1989). *La sociedad credencialista. Sociología histórica de la educación y la estratificación*. España: Akal/ Universitaria.
- Comboni Salinas, Sonia, Juárez Núñez José Manuel, Tarrío García María. (2005). Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México). Resurgimiento cultural indígena: el pueblo Ayuujk de Santa María Tlahuitoltepec, Mixe, Oaxaca. El Bachillerato Integral Comunitario Ayuujk Polivalente. Vol, XXXV, núms. 1-2, pp. 181-208.
- Conde Gutiérrez del Álamo, Fernando. (2010). *Análisis sociológico del sistema de discursos. Cuadernos metodológicos 43*. España: Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS).
- Connell, R. W. (2006). *Escuelas y justicia social*. (3ª ed). España: Morata.
- Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL). (Enero, 2013). Prioridades de Desarrollo Social para el Plan Nacional de Desarrollo 2013 – 2018.
- Coordinación de Medios de Comunicación de la Universidad Autónoma de Yucatán. Boletín Informativo 3 de mayo de 2013. Disponible en red, <http://www.uady.mx/sitios/prensa/boletines/may-13/03-may-13.html>. Consultado del 16 de mayo de 2013.
- Coordinación General de Extensión de la Universidad Autónoma de Yucatán. Boletín Informativo 27 de febrero de 2009. Disponible en <http://www.uady.mx/sitios/prensa/boletines/feb-09/27-feb-09.html>, consultado el 4 de enero de 2010.
- Coordinación General de Extensión de la Universidad Autónoma de Yucatán. Boletín Informativo 13 de octubre de 2009. <http://www.uady.mx/sitios/prensa/boletines/oct-09/13-oct-09.html>, consultado el 4 de enero de 2010.
- Cortés, Rodas Francisco. (2005). Reconocimiento y justicia. Entrevista con Axel Honneth. *Estudios Políticos*, (27), 9-26.
- Cosacov, Eduardo. (2009). *Diccionario de Términos Técnicos de la*

- Psicología*. (3ª ed.). Argentina: Editorial Brujas.
- Cruz, M. (Coord.). (2009). *Diagnóstico sobre la realidad social, económica y cultural de los entornos locales para el diseño de intervenciones en materia de prevención y erradicación de la violencia en la región sur: el caso de la zona metropolitana de Mérida, Yucatán*. México: Comisión Nacional para Prevenir y Erradicar la Violencia contra las mujeres (CONAVIM) – Gobierno Federal - SEGOB.
<http://www.conavim.gob.mx/work/models/CONAVIM/Resource/pdf/MERIDA.pdf>
- Dájer, Alfredo. (31 de agosto de 2009). La UADY lista para iniciar actividades de la Escuela Preparatoria Tres. En Boletín Informativo. En red.
 Disponible en: <http://www.uady.mx/sitios/prensa/boletines/ago-09/31-ago-09.html>.
- Denzin, Norman. (1979). *The Research Act in Sociology*. Chicago: Aldine.
- Denzin, Norman y Lincoln, Yvonna. (Comps.). (2011). *Manual de investigación cualitativa*. Volumen I. Barcelona, España: Gedisa.
- Diario Oficial de la Federación. (1993). *Ley General de Educación*. Última reforma publicada DOF 20-05-2014. (En red). Disponible en <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/137.pdf>
- Díez, G. J. (2009). *Globalización y educación crítica*. España: Ediciones desde abajo.
- Dirección General de Desarrollo Académico. (Octubre, 2011). *Informe de Evaluación Unidad Académica Con Interacción Comunitaria*. Mérida, Yucatán, Universidad Autónoma de Yucatán.
- Documento final de la Cumbre Mundial 2005. (Del 14 al 16 de septiembre de 2005). En Red. Consultado el 12 de octubre de 2011 de: http://www.un.org/spanish/summit2005/fact_sheet4.pdf.
- Dubet, Francois y Martuccelli, Danilo. (1998). *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. España: Losada.
- Duncan, Jeff, y Morrell, Ernest. (2008). La pedagogía crítica y la cultura popular en una clase de inglés de un instituto urbano de educación secundaria. En McLaren, P. y Kincheloe, J. (Eds.). *Pedagogía crítica. De qué hablamos, dónde estamos*. España: Graó. pp. 253-276.

- Echazarreta, Carlos. (2009, 27 de febrero). Boletín Informativo. Recuperado de <http://www.uady.mx/sitios/prensa/boletines/feb-09/27-feb-09.html>
- Erdozaia, (1992). Los valores básicos de una sociedad y el desarrollo comunitario. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*. 7, 99-128.
- Escudero, Juan. (editor). (1999). *Diseño, desarrollo e innovación del currículum*. España: Síntesis.
- España, Alejandra, Estrada, Ivett y Bacelis, Karen. (2013). Las diferencias de género en la Unidad Académica Bachillerato con Interacción Comunitaria. En Leticia, Paredes (Coord.). *Hombres y Mujeres de la Universidad Autónoma de Yucatán. Un Análisis Descriptivo con Perspectiva de Género*. Yucatán, México: Universidad Autónoma de Yucatán.
- Fascioli, Ana. (2011). Justicia social en clave de capacidades y reconocimiento. *Revista de Filosofía*, 23 (1), 53-77.
- Fernández Enguita, M. Capítulo IV. Iguales, ¿Hasta dónde? Complejidades de la Justicia Educativa. (2006). En José Gimeno Sacristán (Comp.). *La reforma necesaria: Entre la política educativa y la práctica escolar*. Consejería de Educación del Gobierno de Cantabria/ Morata: España.
- Fine, Michelle & Lois, Weis. (2005). Compositional studies, in two parts. Criticism theory an analysis of social (in) justice. En Denzin, Norman, & Lincoln, Yvonna. *The Sage Handbook of Cualitative Research*. (3rd. Ed.). USA: SAGE.
- Fischman, Gustavo y Gandin, Luis. (2008). Escola Ciudadã y los discursos críticos de la esperanza educativa. En McLaren, P. y Kincheloe, J. (Eds.). *Pedagogía crítica. De qué hablamos, dónde estamos*. España: Graó. pp. 287-303.
- Freire, Paulo. (2002). *Pedagogía del oprimido*. (54ª ed.). México: Siglo XXI editores, S. A. de C. V.
- Gago, Antonio. (2002). *Apuntes acerca de la Evaluación Educativa*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Gallino, Luciano. (2005). *Diccionario de sociología*. (3ª ed.). México: Siglo XXI editores, S. A. de C. V.
- García-Huidobro, Joaquín. (1997). Más allá de las modernizaciones. La

- reconstitución del estado. *Revista Chilena de Derecho*. 24 (2), 225-251.
- García, Martín y Puig, Josep. (2007). *Las siete competencias básicas para educar en valores*. España: Graó.
- Gimeno Sacristán, José. (2002). *Educación y convivir en la cultura global*. (2ª ed.). España: Morata.
- Gimeno Sacristán, José. (2008). *El valor del tiempo en educación*. España: Morata.
- Goffman, Erving. (1997). *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Graizbord, B. y González-Alva, Rocío. (2012). Centros de desarrollo comunitario apoyados por el Programa Hábitat: una aproximación cualitativa. *Economía, Sociedad y Territorio*, 12 (39), 299-332.
- Greco, Orlando. (2008). *Diccionario de sociología*. (2ª ed.). Argentina: Valleta Ediciones.
- Greenwood Davydd y Levin, Morten. (2011). La reforma de las ciencias sociales y de las universidades a través de la investigación acción. En Norman Denzin e Yvonna Lincoln. (Comps.). *Manual de investigación cualitativa*. Volumen I. Barcelona, España: Gedisa.
- Guba, Egon. (1990). The alternative paradigm dialog. En Egon, Guba (Comp.). *The Paradigm Dialog*. California, USA: Sage.
- Gutiérrez, L. y Rodríguez, F. (Julio- septiembre 1997). El Pensamiento Educativo en el México Posrevolucionario. *Revista de la Educación Superior*, VOL.XXVI (3), número 103. En red. Consultado el 20 de noviembre de 2011 de http://www.anuies.mx/servicios/p_anuies/publicaciones/revsup/res103/info103.htm
- Guzmán, Gezabel y Bolio, Martha. (2010). *Construyendo la herramienta perspectiva de género: cómo portar lentes nuevos*. México: Universidad Iberoamericana.
- Heredia, Norma. (2010). *Innovar en la enseñanza media superior desde la perspectiva y experiencia del profesorado*. Informe del proyecto de investigación FEDU 10-003, con financiamiento de la convocatoria

- 2010 Jóvenes investigadores de la Universidad Autónoma de Yucatán. México: UADY.
- Illich, Ivan. (1973). *En América Latina: ¿Para qué sirve la educación?*. Argentina: Ediciones búsqueda.
- Instituto Nacional de Geografía y Estadística (INEGI). (2013). *Perfil sociodemográfico: Estados Unidos Mexicanos: Censo de Población y Vivienda 2010*. México: Instituto Nacional Estadística y Geografía.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE). (2003). *¿Qué hace a una escuela, una buena escuela? Calidad educativa, su evaluación y principales retos para México*. México: Autor.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE). (2013). *Panorama educativo de México. Indicadores del Sistema Educativo Nacional 2012. Educación básica y media superior*. México: Autor.
- Krueger, R. A. & Casey, M. A. (2000). *Focus groups: A practical guide for applied research*. Sage Publications.
- La Belle, Thomas. (1986). *Nonformal education in Latin America and the Caribbean: Stability, Reform or Revolution?* USA: Praeger.
- Latorre, Antonio. (2007). *La investigación – acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. España: Graó.
- Llena, Asun, Parcerisa Arthur, y Úcar, Xavier. (2009). *10 ideas clave. La acción comunitaria*. España: Graó.
- López, Félix. (1985). *La formación de los vínculos sociales*. España: Servicio de Publicaciones del Ministerio de Educación de Educación y Ciencia.
- Martínez Rodríguez, Juan Bautista. (2005). *Educación para la ciudadanía*. España, Madrid: Morata.
- Martínez Rodríguez, Juan Bautista. (2008). Globalización de los discursos de calidad y evaluación y su impacto en la identidad del profesorado. En J. B. Martínez Rodríguez y J. L. Aróstegui. *Globalización, Posmodernidad y Educación. La calidad como coartada neoliberal*. España: Universidad Internacional de Andalucía / Akal.
- Marx, Karl. (1972). *Manuscritos: Economía y filosofía*. Madrid: Alianza.
- McLaren, Peter. (1997). *Pedagogía crítica y cultura depredadora. Políticas de oposición en la era posmoderna*. España: Paidós educador.

- McLaren, Peter y Kincheloe, Joe. (Eds.). (2008). *Pedagogía crítica. De qué hablamos, dónde estamos*. España: Graó.
- Miguel Díaz, Mario de (Dir.). (2005). *Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias. Orientaciones para promover el cambio metodológico en el Espacio Europeo de Educación Superior*. España: Ministerio de Educación y Ciencia / Universidad de Oviedo.
- Mijangos, Juan Carlos. (2006). *Educación popular y desarrollo comunitario sustentable. Una experiencia con los Mayas de Yucatán*. México: Plaza y Valdés, S.A. de C.V. / Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales.
- Montesinos, David. (2007). *La juventud domesticada: Cómo la cultura juvenil se convirtió en simulacro*. España: Popular.
- Morollón, Pardo Mar. (2005). La diversidad cultural y sus conflictos, un camino hacia la interculturalidad. En M. Santos Guerra (Coord.). *Aprender a convivir en la escuela*. (pp. 67 – 86). España: Universidad Internacional de Andalucía / Akal.
- Moser, Caroline. (1998). Planificación de género. Objetivos y obstáculos. En E. Largo (Ed.). *Género en el Estado. Estado del género*. pp. 1-9. Chile: Isis Internacional.
- Nietzsche, Friedrich. (1978). *Así habló Zaratustra. Un libro para todos y para nadie*. España: Alianza editorial.
- Nisbet, Robert. (1986). La idea de progreso. *Revista Libertas*, 45, (2), 1 – 30.
- Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2007). *Sistemas educativos nacionales*. Autor. Disponible en: <http://www.oei.es/infibero.htm>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. *Revisión de la Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (CINE)*. 5 de septiembre de 2011, Original: Inglés <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002116/211619s.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. *Tesaurus de la UNESCO*. Disponible en <http://databases.unesco.org/thessp/>
- Ornelas, Jaime. (2007). *Educación y neoliberalismo en México*. (2º. ed.).

- Puebla, México: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.
- Ornstein, Allan y Hunkins, Francis. (2009). *Curriculum. Foundations, Principles, and Issues*. (5th ed). United States of America: Allyn and Bacon / Pearson.
- Palma, Marco Antonio. (Ed.). (2003). *Programa UNI-Mérida. Una experiencia en la atención primaria de la salud*. Yucatán, México: Universidad Autónoma de Yucatán.
- Paredes, Leticia. (Coord.). (2013). *Hombres y Mujeres de la Universidad Autónoma de Yucatán. Un Análisis Descriptivo con Perspectiva de Género*. Yucatán, México: Universidad Autónoma de Yucatán.
- Pérez, Gómez Ángel. (2002). Comprender la enseñanza en la escuela. Modelos metodológicos de investigación educativa. En Gimeno Sacristán José y Pérez Gómez Ángel. *Comprender y transformar la enseñanza*. (11ª ed.). España: Morata.
- Pérez, Gómez Ángel. (2004). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. (4ª ed.). España: Morata.
- Pérez, José Antonio y Valdés, Mónica. (Coords.). (2005). *Jóvenes Mexicanos. Encuesta Nacional de Juventud 2005*. México: Instituto Mexicano de la Juventud.
- Pérez, Ramón. (2004). La calidad de la educación. En R. Pérez, F. López, M. D. Peralta y P. Municipio. *Hacia una educación de calidad. Gestión, instrumentos y evaluación*. España: Narcea.
- Pérez, Serrano Gloria. (2007). (4º ed.). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. II. Técnicas y análisis de datos*. Madrid, España: La Muralla.
- Pérez, Tapias José. (2008). La ideología de la “calidad” en las propuestas educativas neoliberales. En J. B. Martínez Rodríguez y J. L. Aróstegui. *Globalización, Posmodernidad y Educación. La calidad como coartada neoliberal*. España: Universidad Internacional de Andalucía / Akal.
- Perrenoud, Philippe. (2006). *El oficio de alumno y el sentido del trabajo escolar*. España: Editorial Popular.
- Pieck, E. (1996). *Función social y significado de la educación comunitaria. Una sociología de la educación no formal*. México: El Colegio

- Mexiquense: UNICEF.
- Popkewitz, Th. S. (2000). *Sociología política de las reformas educativas*. (3a ed.). España: Morata/ Fundacion Paideia.
- Poulsen, Christian. (2006). El prestigio como factor discriminatorio en la Universidad. En Eulalia Pérez, Paloma Alcalá, Marta González, Paloma de Villota, Concha Roldán y María Jesús Santesmases. (Coords.). *Ciencia, Tecnología y Género en Iberoamérica*. España: Ministerio de Educación y Ciencia/ CSIC/ Consejo Superior de Investigaciones Científicas.
- Puelles Benítez, M. (2006). *Problemas actuales de política educativa*. España: Morata.
- Quintana, José María. (1991). La educación más allá de la escuela. En *Tratado de Educación Personalizada. Iniciativas sociales en educación informal*. España: Rialp, S. A.
- Rawls, John. (1995). *Teoría de la justicia*. (2ª ed.). México: Fondo de cultura económica. Original inglés, 1971, traducción de María Dolores González.
- Rodríguez, R. M. M. (2003). *Las Metamorfosis del cambio educativo*. España: Akal.
- Sandoval, Carlos. (1996). *Investigación Cualitativa*. Bogotá Colombia: Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (ICFES).
- Schmelkes, Silvia. (1996). *La Evaluación de los Centros Escolares*. En red. Disponible en: <http://www.campus-oei.org/calidad/sylvia.htm>
- Secretaría de Educación Pública. (2008). *Manual de Organización General de la Secretaría de Educación Pública*. México: Autor.
- Secretaría de Educación Pública (Diciembre de 2013). *Programa Sectorial de Educación 2013-2018*. México, D.F: Progreso, S.A. de C.V.
- Secretaría de Educación Pública. (2007). *Programa sectorial de educación 2007 – 2012*. México: Talleres de la Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos - Autor.
- Secretaría de Educación Pública. (2009). *Reforma Integral de la Educación Media Superior*. En red. Disponible en <http://www.reforma->

iems.sems.gob.mx/

- Secretaría de Educación Pública. (2012). Sistema Educativo de los Estados Unidos Mexicanos. Principales Cifras Ciclo Escolar 2011-2012. México: Autor.
http://fs.planeacion.sep.gob.mx/estadistica_e_indicadores/principales_cifras/principales_cifras_2011_2012.pdf
- Secretaría de Educación Pública – Consejo Nacional de Fomento Educativo. (1989). *Consulta Nacional para la elaboración del programa de modernización del sistema educativo. Educación Comunitaria*. México: Autores.
- Secretaría de Gobernación. (1996). *Ley Orgánica de los Municipios del Estado de Yucatán*. http://www.e-local.gob.mx/wb/ELOCAL/ELOC_dsF.
 Últimas Reformas: De los artículos del 91 al 95 y 149 y se creó el artículo 95-bis. Publicadas el 26 de agosto de 1996 (3 de marzo de 1997).
- Sen, Amartya. (1995). *Nuevo examen de la desigualdad*. Madrid: Alianza Editorial.
- Sen, Amartya. (2000). *Desarrollo y libertad*. Barcelona: Planeta.
- Simons, Helen. (2011). *El estudio de caso: Teoría y práctica*. Madrid, España: Morata. Original Inglés, 2009.
- Stake, Robert. (1994). *The Art of Case Study Research*. (4ª ed.). USA: Sage.
- Stake, Robert. (2005). Qualitative Case Studies. En Denzin, Norman y Lincoln, Yvonna. *The Sage Handbook of Qualitative Research*. (3th ed). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Stake, Robert. (2007). *Investigación con estudio de casos*. (4ª ed.). España: Morata.
- Subsecretaría de Educación Media Superior (SEMS) y Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Nivel Superior (ANUIES). (2008). *Diplomado Competencias Docentes en el Nivel Medio Superior*. En línea. Recuperado el 18 de mayo de 2010 de <http://foros.anuies.mx/profordems/>
- Subsecretaría de Educación Pública. (2008). La Reforma Integral de la Educación Media Superior. Resumen Ejecutivo.

- Tinoco, Rolando y Evangelista, Angélica. (2006). La problemática de inserción de las y los jóvenes del Sur – Sureste. En J.A. Pérez y M. Valdés (Coords.). *Jóvenes Mexicanos. Encuesta Nacional de Juventud 2005* (pp. 175 – 207). México: Instituto Mexicano de la Juventud.
- Tobón, S. (2006). *Formación basada en competencias pensamiento complejo diseño curricular y didáctica*. (2ª ed.). Ecoe Ediciones.
- Tomasevski, Katarina. (2004). *El asalto a la educación*. Barcelona: Intermón-Oxfam.
- Torres Santomé, Jurjo. (2008). Obviando el debate sobre la cultura en el sistema educativo: Cómo ser competentes sin conocimientos. En J. Gimeno Sacristán. A.I. Pérez Gómez, J. B. Martínez, J. Torres, F. Angulo y J. M. Álvarez. *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?*. pp. 143-155. España: Morata.
- Torres Santomé, Jurjo. (2009). *La justicia curricular. El caballo de Troya de la cultura escolar*. España: Morata.
- Torres, Rosa María. (2005). *Justicia educativa y justicia económica. 12 tesis para el cambio educativo. Estudio encargado por el Movimiento Internacional de Educación Popular y Promoción Social*. España: Instituto Frónesis - Fe y Alegría.
- Universidad Autónoma de Yucatán (UADY). (1985). *Reglamento del Personal Académico de la Universidad Autónoma de Yucatán*. Mérida, Yucatán, México: Autor.
- Universidad Autónoma de Yucatán (UADY). (2009). *Plan de Estudios del Bachillerato con Interacción Comunitaria*. Documento inédito.
- Universidad Autónoma de Yucatán (UADY). (2010). *Plan de Desarrollo Institucional 2010 - 2020*. Documento inédito.
- Veleda, Cecilia, Rivas, Axel y Mezzadra, Florencia. (2011). *La construcción de la justicia educativa. Criterios de redistribución y reconocimiento para la educación argentina*. Buenos aires, Argentina: CIPPEC/ UNICEF/ Embajada de Finlandia.
- Weber, Max. (2006). *Conceptos sociológicos básicos*. Madrid, España: Alianza editorial.
- Whitty, Geoff. (2000). *Teoría social y política educativa. Ensayos de*

sociología y política de la educación. España: Pomares. Traductor José
M. pomares.

IX. Apéndices

Apéndice A. Plantilla del contrato firmado por cada participante y la investigadora

CONSENTIMIENTO DE PARTICIPACIÓN

El/la que suscribe, _____, después de haber comprendido que la investigación “*Significados de la justicia social a través de un curriculum oficial de nivel medio superior en Yucatán, México: un estudio de casos*” a cargo de Norma Graciella Heredia Soberanis, estudiante del Doctorado: “Investigación Educativa para el Desarrollo del Currículo y de las Organizaciones Escolares” de la Universidad de Granada, España, pretende construir la historia y el significado del Bachillerato con Interacción Comunitaria de la UADY con base en las perspectivas de sus directivos, servicios escolares, docentes y alumnos; analizar las diversas prácticas pedagógicas que concretan las perspectivas educativas de directivos, profesores y líderes de servicios educativos que implementan dicho bachillerato así como analizar los logros, problemas y dificultades que han enfrentado éstos durante dicha implementación, acepto participar voluntariamente en dicha investigación.

Tengo pleno conocimiento de que esta investigación es realizada por Norma Heredia Soberanis como tesis doctoral y que puedo contactarme con ella o con su asesor, el Dr. Juan Bautista Martínez Rodríguez (email jbmr@ugr.es), si tuviera alguna inquietud acerca de la misma.

Se me ha informado que las observaciones y las entrevistas son grabadas, y me ha sido asegurada la confidencialidad de la información proporcionada, así como el anonimato, pudiendo ser publicados los datos en una forma que no se me identifique en ningún modo.

Soy consciente que durante las entrevistas daré la oportunidad de que se me haga cualquier pregunta y discutir cualquier dificultad relacionada con mi participación como profesor/a del Bachillerato con Interacción Comunitaria de la UADY. Podré realizar cuantos comentarios considere oportunos para mejorar o completar la visión del asunto estudiado, y comprendo que la información relevante que ha sido recogida puede ser incluida en el informe final de la investigación, tomando en cuenta las diferentes perspectivas de las personas implicadas. Una vez elaborado el informe, me será dado a conocer, el cual no será definitivo hasta que dé mi aprobación, y una vez aprobado, se le podrá dar cuanta difusión considere oportuno la investigadora responsable.

Libremente elijo participar en la investigación y comprendo que puedo retirarme en cualquier momento y sin dar alguna razón.

Firma: _____ Fecha: _____

Firmado: _____ (Investigadora)

Por favor, proporcione los datos que crea conveniente para establecer contacto con Ud.

Tel. Particular: _____ Tel. Celular: _____ E-mail:

_____. Si lo desea, puede indicar el rango de tiempo u horas más propicio para ser contactado/a por teléfono:

Apéndice B. Instrumentos utilizados en el trabajo de campo

**Apéndice B1. Formulario empleado para tomar notas
durante las observaciones**

Notas de campo/ Observaciones

Fecha	
Actividad:	
Horario:	
Lugar:	
Descripción	
Experiencia	

Apéndice B2. Guiones para la conducción de entrevistas individuales

Apéndice B2.1 Guión de entrevista individual para el profesorado participante de los cursos remediales

Objetivo particular relacionado: Construir la experiencia de “ser profesor/a” del Centro Nicodemo, con base la percepción de sentidos, significados y prácticas con respecto al Bachillerato General Comunitario, del profesorado de áreas curriculares consideradas como críticas.

Experiencia como profesor/a en el Bachillerato

1. ¿Cómo llega a ser profesor/a en el bachillerato con interacción comunitaria?
2. ¿Podría usted relatarme su experiencia como profesor/a en esta escuela?

Significados y sentidos del Bachillerato

3. ¿Qué significa para usted este bachillerato con interacción?
4. ¿Qué caracteriza de manera significativa a este bachillerato?
5. ¿Cuál es su razón de ser como profesor/a en este bachillerato?
6. ¿Por qué un estudiante egresado de nivel medio superior viene a estudiar este bachillerato?

Percepción de logros y dificultades con respecto al Bachillerato

7. ¿Cuáles son los principales logros que ha tenido al trabajar como docente en este bachillerato?
8. ¿Cuáles son los principales problemas o dificultades que ha enfrentado al trabajar como docente en este bachillerato?

Apéndice B2.2 Guión de entrevista individual para el profesorado del eje de interacción comunitaria

Objetivo particular relacionado: Construir la experiencia de “ser profesor/a” del Centro Nicodemo, con base en las estrategias didácticas, de motivación y de socialización utilizadas por el profesorado de áreas curriculares consideradas como críticas al presentar el índice de aprobación más alto o el más bajo, para lograr que su enseñanza sea significativa para el alumnado.

Experiencia como profesor/a en el Bachillerato

1. ¿Cómo llega a ser profesor/a en el bachillerato con interacción comunitaria?
2. ¿Cómo se sintió el primer día que entró al aula como docente en esta escuela?
3. Para usted, ¿cuál es la razón de ser de este bachillerato?
4. Desde su punto de vista ¿qué motiva a un egresado de secundaria a ingresar a este bachillerato?
5. ¿Cuál es su misión como profesor/a en este bachillerato?
6. ¿Podría usted relatarme su experiencia como profesor/a en esta escuela durante su primer año de docencia?

Estrategias didácticas

7. ¿Cuáles son las estrategias didácticas que usted emplea para enseñar las asignaturas que le han sido asignadas en este bachillerato?
8. ¿De qué forma considera que facilitan el aprendizaje?
9. ¿Podría describirme cómo enseñaba durante su primer año de docencia?
10. ¿Puede hacerme un relato de un día cotidiano en el aula, con los estudiantes?
11. ¿Ha sentido la necesidad de incorporar cambios a su práctica docente inicial, con base en su experiencia con los/as estudiantes de este centro?
12. ¿Cuáles han sido los cambios que usted ha incorporado a su enseñanza?

Estrategias de motivación

13. ¿Cómo se da cuenta de que un alumno/a está motivado o desmotivado en el aula?
14. ¿Al momento de interactuar con sus alumnos/as en el aula, cree necesario trabajar la motivación de los mismos hacia lo que usted les enseña?
15. ¿Podría hacer una descripción de situaciones en las cuales ha sentido la necesidad de utilizar estrategias de motivación con sus alumnos/as?
16. ¿Cuáles son las estrategias de motivación que ha utilizado con sus alumnos/as?

17. ¿Cuáles son los cambios que ha observado en sus alumnos/as al implementarlas?

Estrategias de socialización

18. ¿Considera necesario trabajar la socialización en el aula?
 19. ¿Podría hacer una descripción de situaciones en las cuales ha sentido la necesidad de utilizar estrategias de socialización en el aula?
 20. ¿Qué estrategias de socialización ha utilizado con sus alumnos/as?
 21. ¿Cuáles son los cambios que ha observado en sus alumnos/as al implementar las estrategias de socialización?

Preguntas de cruce

22. ¿Cuáles piensa usted que son las causas que llevan a un/a alumno/a a tener un rendimiento escolar alto en el bachillerato?
 23. Por otra parte, ¿cuáles piensa usted que son las causas que llevan a un/a alumno/a a tener un rendimiento escolar bajo? ¿y a desertar del bachillerato?
 24. ¿Considera que existe influencia/ injerencia política en este bachillerato?
 25. ¿De qué forma considera que esa influencia/ injerencia política afecta el funcionamiento de la escuela?
 26. ¿Qué repercusiones considera que tiene esa influencia/ injerencia política en el profesorado? ¿y en el alumnado?
 27. ¿Cuáles son los principales logros que ha tenido al trabajar como docente en este bachillerato?
 28. ¿Cuáles son los principales problemas o dificultades que ha enfrentado al trabajar como docente en este bachillerato?
 29. Con base en su experiencia como docente, para contratar a un nuevo profesor/a, idealmente ¿qué características debe cumplir éste/a para impartir clases en esta escuela?
 30. Si usted fuera responsable del área de desarrollo profesional del profesorado de esta escuela, ¿en qué enfocaría dicho desarrollo profesional?
 31. ¿Desea agregar algo más a su experiencia como profesor/a de este bachillerato?

Apéndice B2.3 Guión de entrevista individual con estudiantes de la asignatura: Evaluación de Interacción Comunitaria

Propósito: comprender los sentidos y motivaciones para estudiar el bachillerato, así como los significados y prácticas escolares del eje de interacción comunitaria de estudiantes con alto y bajo rendimiento escolar.

Objetivo particular: construir la experiencia de “ser estudiante” del Centro Nicodemo, con base en los significados y prácticas escolares de asignaturas del eje de interacción comunitaria con respecto a la responsabilidad social, la autodefinition como agente de cambio social y la retribución a la comunidad.

Contextualización / inducción

1. ¿Puedes relatarme tu experiencia como estudiante en el Centro Nicodemo?
2. ¿Puedes describirme un día cotidiano como estudiante en el Centro Nicodemo?

Motivaciones para el ingreso y permanencia en el bachillerato

3. Piensa en el momento en que estabas terminando de cursar la escuela secundaria ¿cuáles fueron los motivos que te llevaron a ingresar al Bachillerato del Centro Nicodemo?
4. ¿Cuáles son los motivos que te llevaron a concluir este bachillerato?

Sentidos del bachillerato

5. ¿Qué ha representado para ti este Bachillerato?
6. ¿Qué características explican la identidad este Bachillerato y lo distinguen de otros?
7. ¿Cuáles son los principales logros que has tenido al estudiar este bachillerato?
8. ¿Cuáles son los principales problemas o dificultades que has enfrentado al estudiar en esta escuela?

Situación escolar actual en la asignatura: Evaluación de Interacción Comunitaria

9. ¿Puedes narrarme tu experiencia como alumno/a, en la asignatura de Evaluación de Interacción Comunitaria?
10. ¿Cómo te describes como alumno/a en la asignatura de Evaluación de Interacción Comunitaria?

11. ¿Qué percepción crees que tiene el maestro de Evaluación de Interacción Comunitaria acerca de ti?
12. ¿A qué crees que se deba la calificación que obtuviste en la asignatura de Evaluación de Interacción Comunitaria?
13. ¿Cuáles son las facilidades que obtuviste para estudiar esta asignatura?
14. ¿Cuáles son las dificultades que enfrentaste al estudiar la asignatura de Evaluación de Interacción Comunitaria?
15. ¿Qué aprendizajes te llevas de la asignatura de Evaluación de Interacción Comunitaria?
16. ¿En qué te ha ayudado en tu vida, el hecho de estudiar en la asignatura de Evaluación de Interacción Comunitaria?
17. Si tuvieras la oportunidad de cambiar algo a las clases de la asignatura de Evaluación de Interacción Comunitaria, ¿qué cambiarías? ¿Por qué?

Apéndice B2.4 Guión de entrevista individual con estudiantes que obtuvieron las calificaciones más altas en la primera generación del bachillerato

Propósito: conocer y comprender los sentidos y motivaciones para estudiar el bachillerato, así como los significados y prácticas escolares del eje de interacción comunitaria de estudiantes con alto rendimiento escolar o en riesgo de abandono escolar.

Objetivo particular relacionado: construir la experiencia de “ser estudiante” del Centro Nicodemo, con base en los sentidos y motivaciones que explican el ingreso y permanencia en el bachillerato, de alumnos y alumnas con alto rendimiento escolar o en riesgo de abandonar la escuela, así como los significados y prácticas escolares del eje de interacción comunitaria con respecto a la responsabilidad social, la autodefinición como agente de cambio social y la retribución a la comunidad.

Datos socio-demográficos (para preguntar antes de la entrevista): grado escolar, sexo, edad, promedio escolar, cuántas asignaturas ha reprobado, cuántas veces, con quién vive actualmente, colonia donde vive.

Motivaciones para el ingreso y permanencia en el bachillerato

1. Al terminar la escuela secundaria, ¿cuáles fueron los motivos o razones que te llevaron a estudiar el bachillerato?
2. Cuéntame cómo llegas a ser alumno/a de esta escuela.
3. ¿Qué personas influyeron en tu decisión para estudiar el bachillerato?
4. Cuando ingresaste al bachillerato, ¿cómo te sentiste durante tu primera semana de clases?
5. Actualmente, ¿cómo han cambiado esos sentimientos que experimentaste? o ¿te sigues sintiendo igual que durante tu primera semana de clases?
6. ¿Puedes relatarme cómo es un día cotidiano en esta escuela?
7. Cuéntame cómo es un día de clase agradable en la escuela, ¿y uno desagradable?
8. Tomando en cuenta los motivos que te impulsaron inicialmente a estudiar el bachillerato, ¿en qué han cambiado éstos con base en tu experiencia como estudiante en esta escuela?
9. ¿Cuáles son las razones por las cuales un estudiante pensaría abandonar este bachillerato?

Sentidos del bachillerato

10. ¿Qué representa para ti este bachillerato? ¿y para tus compañeros o padres?
11. Desde tu punto de vista ¿cuáles son las razones por las cuales existe este bachillerato?
12. ¿Qué piensas con respecto a lo famosa que es esta escuela en relación con las noticias que salen en la prensa o en internet?
13. ¿Para qué fines te ha servido estudiar este bachillerato?

Situación escolar actual

14. ¿Cuáles fueron las causas que te llevaron a estar en tu situación académica actual?
15. ¿En qué ha consistido el o los apoyos que has recibido para realizar tus estudios durante el bachillerato?
16. ¿Cuáles son las características que debe cumplir una enseñanza para que sea entendible, útil, motivante y agradable para tí ?
17. ¿Pertenece a alguna asociación, sociedad o club estudiantil, o juvenil?
18. Si tuvieras la oportunidad de cambiar algo al bachillerato, ¿qué y cómo lo cambiarías? ¿Cuáles son las razones de tus sugerencias?

Significados y prácticas escolares del eje de interacción comunitaria

19. ¿Qué piensas con respecto a la inclusión del eje de interacción comunitaria como parte obligatoria del bachillerato?
20. ¿Cómo describirías la contribución que ha tenido el eje de interacción comunitaria en tu formación?
21. ¿Puedes narrarme tu experiencia como alumno/a, en las asignaturas del eje comunitario?
22. ¿Qué te llevas del eje de interacción comunitaria para aplicarlo en tu vida?
23. ¿Qué es para ti la responsabilidad social?
24. ¿Podrías describirme algunas tareas escolares (asignadas por sus profesores de desarrollo comunitario) donde hayas aprendido o puesto en práctica la responsabilidad social?
25. Desde tu punto de vista ¿qué hace un agente de cambio social?
26. ¿Cuáles son las razones por las que te consideras o no un agente de cambio social?

27. ¿Puedes describirme algunas experiencias en la escuela o fuera de ella donde hayas tenido la oportunidad de ser un agente de cambio social?
28. ¿Qué acciones has realizado dentro o fuera de la escuela como una forma de retribución a tu comunidad?
29. Si tuvieras la oportunidad de tomar decisiones con respecto al eje de interacción comunitaria, ¿qué mantendrías y qué cambiarías? ¿Por qué?
30. ¿Deseas agregar algo más? ¿se me ha olvidado tomar en cuenta algo que consideres importante?

Apéndice B2.5 Guión de entrevista individual con el Coordinador General del Centro Nicodemo

Objetivo particular relacionado: Comprender la influencia de las dimensiones políticas, académicas y de justicia social que configuran la toma de decisiones en la administración general del Centro Nicodemo.

Experiencia en la Coordinación general

1. ¿Cómo se sintió cuando fue nombrado coordinador general de esta escuela?
2. ¿Podría hacer un relato de las condiciones en las cuales se encontraba la escuela cuando usted inició su gestión?
3. ¿Cuál fue su percepción inicial del alumnado y profesorado de esta escuela?
4. ¿Qué retos ha experimentado como coordinador general de este centro?

Dimensión política

5. ¿Cómo es el trabajo de un coordinador general a diferencia de un director de escuela?
6. ¿Qué implicaciones tiene el hecho de que este centro escolar esté constituido como unidad académica y no como escuela preparatoria?
7. ¿Cómo considera el grado de autonomía otorgado por rectoría para la toma de decisiones con respecto a la escuela?
8. ¿Cómo considera la estructura formal de la comunicación para la resolución de problemáticas que se presentan en la escuela?
9. ¿Qué problemas se presentan con mayor frecuencia en la escuela?
10. ¿Qué proceso general es seguido para resolver problemáticas relacionadas con el alumnado, profesorado, demás personal de la escuela o de la infraestructura?
11. ¿Siente algún tipo de influencia o presión por parte de representantes e integrantes de grupos sociales como la familia para la toma de decisiones con respecto al centro?
12. ¿Qué opinión tiene acerca de las notas periodísticas que han sido publicadas por el gobierno o por la universidad acerca de esta escuela?
13. ¿Considera que el gobierno tiene injerencia en el funcionamiento de esta escuela? ¿de qué forma la ejerce?

Dimensión académica

14. ¿Cómo son los alumnos y alumnas de esta escuela?
15. ¿Cuál sería el perfil ideal de un/a alumno/a de esta escuela?
16. ¿Cuál considera que debe ser el perfil ideal que debe cubrir el profesorado de esta escuela?
17. ¿Qué políticas ha implementado como necesarias de para la gestión de los procesos y decisiones académicas?
18. ¿y con respecto al profesorado y demás personal de apoyo académico?

Educación y Justicia social

19. ¿De qué forma puede la educación contribuir a la aplicación de la justicia social?
20. ¿Cuál es su opinión con respecto a la idea de que este bachillerato es un instrumento para el logro de justicia social?
21. ¿En qué principios de justicia social está basado este bachillerato?
22. ¿Podría darme algunos ejemplos de la forma como las máximas autoridades universitarias aplican la justicia social en este bachillerato?
23. Con base en su experiencia en esta escuela, ¿cómo el gobierno del estado aplica la justicia social en la educación?

Apéndice B2.6 Guión de entrevista individual con estudiantes en situación de alumno/a irregular

Propósito: conocer y comprender los sentidos y motivaciones para estudiar el bachillerato, los significados de éste construidos por el alumnado al cursarlo, así como las prácticas escolares vividas por estudiantes que se encuentran en situación de irregulares.

Objetivo particular relacionado: construir la experiencia de “ser estudiante” del Centro Nicodemo, con base en los sentidos y motivaciones que explican el ingreso a éste así como las principales razones para estar como alumno/a irregular.

Motivaciones para el ingreso en el bachillerato

1. Al terminar la escuela secundaria, ¿cuáles fueron los motivos o razones que te llevaron a estudiar el bachillerato?
2. Cuéntame cómo llegas a ser alumno/a en el Bachillerato comunitario.
3. ¿Qué personas influyeron en tu decisión para estudiar ese bachillerato?
4. Cuándo ingresaste al bachillerato, ¿cómo te sentiste durante tu primera semana de clases?
5. ¿Puedes relatarme cómo era un día cotidiano en esta escuela?
6. Cuéntame cómo era un día de clase agradable en la escuela, ¿y uno desagradable?
7. Tomando en cuenta los motivos que te impulsaron inicialmente a estudiar el bachillerato, ¿cambiaron éstos con base en tu experiencia como estudiante en esta escuela?

Sentidos del bachillerato

8. Desde tu punto de vista, ¿cuáles son las razones por las cuales existe este bachillerato?
9. ¿Qué representó para ti haber estudiado este bachillerato?
10. ¿En qué ha consistido el o los apoyos que recibiste para realizar tus estudios durante el bachillerato?
11. ¿Para qué fines te ha servido el haber estudiado este bachillerato?

Valoración del bachillerato

12. ¿Cuáles son las razones por las cuales te encuentras en situación de alumno/a irregular?

13. Para mejorar el bachillerato, ¿qué es necesario mantener, cambiar o eliminar? ¿Cuáles son las razones de tus sugerencias?

Apéndice B3.1 Preguntas estímulo para la conducción del grupo focal con estudiantes de los cursos remediales

Propósito: conocer y comprender los significados, sentidos y motivaciones para estudiar el bachillerato, de estudiantes que adeudaron asignaturas y se encuentran asistiendo a cursos remediales.

Objetivo particular relacionado: construir la experiencia de “ser estudiante” del Centro Nicodemo, con base en los sentidos y motivaciones que explican el ingreso y permanencia en el bachillerato, de alumnos y alumnas que asisten a cursos remediales para aprobar las asignaturas que adeudan.

Motivaciones para el ingreso al bachillerato

1. ¿Cuáles fueron los motivos o razones que los llevaron a cursar el bachillerato?
2. ¿Por qué estudiar el Bachillerato en el Centro Nicodemo?

Significados y sentidos del bachillerato

3. ¿Qué características definen la identidad del Bachillerato General Comunitario?
4. ¿Cuál es la razón de ser del Bachillerato General Comunitario?

Valoración de experiencias durante el bachillerato

5. ¿Qué logros han tenido al estudiar este bachillerato?
6. ¿Qué problemas o dificultades han enfrentado al estudiar este bachillerato?
7. ¿Desean agregar algo más por considerarlo importante?

Apéndice B3.2 Preguntas estímulo para la conducción del grupo focal con profesorado del eje de interacción comunitaria

Objetivo particular relacionado: Comprender los sentidos, significados y prácticas escolares del eje de interacción comunitaria del bachillerato del Centro Nicodemo, con base en la experiencia docente del profesorado.

Significados y sentidos del eje de interacción comunitaria

1. ¿Qué sentido tiene el eje de interacción comunitaria en la formación de un bachiller egresado de la Universidad?
2. Considerando el plan de estudios actual, ¿Qué peso tienen las asignaturas del eje de interacción comunitaria?
3. En cuanto a la interacción comunitaria, ¿qué comunidad o comunidades abarcan los proyectos o actividades realizados por los y las estudiantes como parte de las asignaturas del eje?

Prácticas escolares del eje de interacción comunitaria

4. ¿Cuál es la función o funciones de las actividades socio-comunitarias en la formación de los estudiantes?
5. ¿Qué resultados o efectos han sido obtenidos por el alumnado al cursar las asignaturas del eje de interacción comunitaria?
6. ¿Hablando de política, qué papel juega ésta en la formación de los estudiantes dado su interacción con la comunidad?
7. En cuanto a género, ¿Qué caracteriza la interacción comunitaria de una estudiante mujer? ¿y la de un hombre?

Autopercepción de identidades como profesorado del eje de interacción comunitaria

8. ¿Qué implica ser profesor o profesora del eje de interacción comunitaria?
9. ¿Qué estatus representa en la comunidad académica de esta escuela, ser profesor de una asignatura del eje de interacción comunitaria?
10. ¿Algo más que deseen agregar con respecto al eje de interacción comunitaria de este bachillerato?

**Apéndice C. Transcripciones de entrevistas
individuales, grupos focales y notas de observaciones
(DVD no. 1)**

Apéndice D. Diario de la investigadora (CD no. 2)

Apéndice E. Informe para los/as participantes

Ejemplo



EL RECTOR SUBE AL ESTRADO Y DA UNAS PALABRAS EN PRIVADO A JAVIER PARA POSTERIORMENTE DIRIGIR UNAS PALABRAS A LOS PRESENTES..



