



BENEMÉRITA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE PUEBLA

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

COLEGIO DE FILOSOFÍA

**LOS VALORES EN LA CURRICULA DE LA REFORMA INTEGRAL DEL
COLEGIO DE BACHILLERES DEL ESTADO DE PUEBLA**

TESIS QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE

LICENCIADO EN FILOSOFÍA

PRESENTA

GUILLERMO VARGAS RECHY

ASESOR: DR. VICENTE CARRERA ÁLVAREZ

Puebla, Pue. Octubre de 2014

ÍNDICE

	Página
INTRODUCCIÓN	4
CAPÍTULO I Los valores y la educación en valores	8
1.1 Los valores	8
1.1.1. Definiciones, características y clasificación de valores	8
1.1.2. Breve historia sobre la filosofía de los valores	15
1.2.- Filosofía de la educación y la educación en valores	20
1.2.1. Algunos filósofos educadores en Grecia	20
1.2.2 Filosofía de la educación en la historia	25
CAPÍTULO II El educador-docente en la Educación Media Superior	35
2.1. El educador-docente en la relación maestro-alumno	35
2.2 Breve historia de la pedagogía	
2.3. La educación Media Superior en México	49
2.3.1 La Educación Media Superior en el Sistema Educativo de la Colonia en México	49
2.3.2 La Educación Media Superior en el Sistema Educativo de México prerrevolucionario	51
2.3.3 La Escuela Nacional Preparatoria en el Sistema Educativo de México posrevolucionario	55
2.3.4 Creación y Surgimiento de Colegio de Bachilleres	60

CAPÍTULO III	66
EL ENFOQUE PEDAGÓGICO DE LA ENSEÑANZA POR	
COMPETENCIAS	66
3.1 El enfoque pedagógico de la enseñanza por competencias	66
3.2 La RIEMS como reforma Integral.	74
3.3 Funciones del Docente en la Educación Media Superior	85
CAPÍTULO IV	92
LOS VALORES EN EL CURRÍCULUM POR COMPETENCIAS	
DEL COLEGIO DE BACHILLERES DE PUEBLA	92
4.1. Competencias, aprendizaje significativo, valores	92
4.2. Educación en valores según la REIMS	95
4.3. Los valores en los programas actuales en el Colegio de Bachilleres de Puebla	103
CONCLUSIÓN	106
REFERENCIAS	110

INTRODUCCIÓN

“Como individuos y como ciudadanos tenemos perfecto derecho a verlo todo del color característico de la mayor parte de las hormigas y de gran número de teléfonos antiguos, es decir muy negro. Pero en cuanto educadores no nos queda más remedio que ser optimistas, ¡ay! Y es que la enseñanza presupone el optimismo tal como la natación exige un medio líquido para ejercitarse. Quien no quiera mojarse, debe abandonar la natación; quien sienta repugnancia ante el optimismo, que deje la enseñanza y que no pretenda pensar en que consiste la educación”.

Fernando Savater

El valor de educar

Cuando se está inmerso en los procesos educativos, como es mi caso como docente de Bachillerato con más de 20 años de servicio enseñando cuestiones sobre asignaturas relacionadas con asuntos filosóficos, los alumnos se preguntan: ¿qué nos enseñan nuestros maestros?, ¿qué es lo que aprendemos con ellos?; por su parte, los buenos docentes se preguntan: ¿qué es lo que enseñamos a estos jóvenes?, ¿qué les transmitimos realmente y qué les deberíamos ofrecer?

Estas preguntas tienen que ver con el horizonte educativo en que se mueven los sistemas de Educación de las diferentes naciones y, también, con el específico contenido de los procesos de aprendizaje y de enseñanza, pues no son solo conocimientos que se repiten de manera tradicional, o una teoría que encierra un procedimiento específico innovador sobre los procesos de enseñanza; va más allá de esto. En estos procesos van inmersos elementos culturales e ideológicos que determinan la formación de los individuos, una formación que responde a unas situaciones históricas-sociales determinadas pues el proceso de enseñanza-aprendizaje de saberes lleva implícito el contenido de unos elementos sociales que se adquieren y se hacen perdurables: éstos son los valores culturales que una determinada sociedad quiere para las nuevas generaciones.

Lo anterior está muy presente en las modernas teorías educativas de Rousseau, Pestalozzi, Dewey, Freinet, Neill, Makarenko, Bourdieu, Freire, Giroux, McLaren, etc. Todos ellos han respondido al momento histórico en el cual se ha desarrollado su propuesta educativa, dando una alternativa de cambio a la educación. En estas propuestas se muestra una propuesta que orienta lo que se quiere formar a todo ser humano como deber ser, esto es, el mejor ser humano de cualquier presente-futuro; ojalá se tuviera clara una definición del ser humano que se quiere para que la sociedad caminara de forma integrada y libre, pero no, las propuestas de definición por parte de los diferentes filósofos de la educación son muy variadas y responden a una preocupación social determinada, a un modo de

ver el momento histórico en el que se desarrollan, en alguno de los casos, como es de esperarse, a contracorriente de cada situación social.

Se da por hecho que los docentes conocen acerca de los valores; es muy común la frase “educar en valores” y se pueden enlistar una serie de valores que están ya determinados que se persigue que tenga el “Alumno”, pues en este proceso se está formando a un ser Humano con valores universales determinados, o sea “el perfil valorar que todo ser humano debe tener” o que “determinado ser humano debe tener” para responder adecuadamente a una sociedad, o a un grupo social donde están ubicados, ofreciéndole los elementos necesarios para vivir en esa determinada sociedad.

La tesis que presento tiene que ver con la manera específica de cómo la cuestión de los valores está presente en una Reforma Educativa propuesta en México desde hace unos lustros: develar qué horizonte educativo propone, en qué contexto histórico se propone y cómo los contenidos valorativos están presentes en el currículum de Educación Media Superior(EMS) como parte de la formación propuesta para una Educación Básica(EB) ofrecida a las nuevas generaciones por parte del Estado Mexicano; en específico, cómo se conforma en el currículum educativo de EMS el proceso de enseñanza-aprendizaje de los Valores en el contexto del siglo XXI.

Porque se aborda la problemática del cómo se alude a los valores en la Reforma Educativa que se realiza en el nivel Medio Superior y, en concreto, cómo se realiza en el currículum del Colegio de Bachilleres del Estado de Puebla, sin embargo, fue obligado iniciar con la relación que guarda con la filosofía de los valores y con los enfoques pedagógicos contemporáneos, o con lo que considero que tiene que ver con el modo de orientar los contenidos curriculares.

Por eso, en el primer Capítulo fue necesario definir qué es un valor, abordando filósofos y otros teóricos, desglosando lo que ellos entienden por valor para situarme en el contexto del concepto que se usó en el transcurso del análisis, para, después, intentar introducirme de manera breve en cómo se han dado

diversas propuesta de filosofía de los valores y, posteriormente, poder establecer una relación entre la educación y la filosofía permitiendo así mostrar el tema de la educación en valores.

En el segundo Capítulo intenté definir qué es el educador docente en esa relación áulica entre educador-educando en la que se delimita y se reconstruye mediante la acción diaria frente a frente, docente y alumno, la integración mutua.

En el tercer capítulo, abordé el sistema educativo mexicano, y la ubicación histórica de la educación de la educación media superior, un recorrido desde su origen hasta la creación del Colegio de bachilleres, cómo es que se establecen los cambios en los programas que pretendo abordar a través de la llamada Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS) y en ello el papel del docente en la RIEMS, el marco del quehacer docente y el perfil profesional de éste según esta nueva orientación muy marcada por el enfoque de competencias.

Para ello, fue necesario analizar los Acuerdos secretariales surgidos desde 2006 que dan origen a la creación y funcionamiento de la actual Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS), además de los Acuerdos que fundamentan la estructura académica del COBACH con sus específicas normatividades.

En cuarto capítulo, desglosé el dónde se indican, cuáles valores y cómo está la cuestión de enseñanza-aprendizaje de los valores en la RIEMS. Desglosé elementos y los procesos en los que se indica transmitirlos, además el cómo, en específico los aborda los Planes y Programas de la institución (COBAEP)

Finalmente, realicé un análisis crítico general sobre este modelo institucional sobre Educación en valores, intentando ofrecer elementos alternativos con una breve Propuesta general.

CAPÍTULO I

LOS VALORES Y LA EDUCACIÓN EN VALORES

El propósito de este primer Capítulo es la de dejar en claro la idea de la relación que guarda, en el plano de los valores, la filosofía con lo educativo, revisando algunos conceptos que participan y sustentan los procesos de aprendizaje de cualquier ámbito educativo, sea el formal (o escolar), el no formal (generalmente, en instituciones no educativas) y el informal (el que ocurre en el mundo de la vida cotidiana). Por eso, en un primer momento analizo el concepto de valor y cómo se va definiendo este concepto, los sentidos y orientaciones que tiene, para pasar, posteriormente, a hacer un análisis de cómo este concepto está analizado a partir de la filosofía de los valores, cómo está inmerso en los procesos de enseñanza desde el origen del pensamiento filosófico, cómo es que se ha abordado y que es lo que ha prevalecido. Por ello, analizaré la función de la filosofía y la relación que guarda con la educación, la actitud que aquella ha tomado con respecto a los procesos educativos y que hoy se encuadra en la 'educación en valores'.

1.1. Los valores

1.1.1 Definiciones, características y clasificación de valores

Cuando hablamos de valor tenemos que definir el marco en el que se usa el concepto. Los valores tienen que verse como parte de los productos culturales de cambios y transformaciones a lo largo de la historia. Surgen con un contenido que cambian (o desaparecen) en las distintas épocas. Por ejemplo, la virtud y la felicidad son valores; pero el comportamiento de las personas del mundo actual al ser virtuosas (o viciosas) y felices (o infelices) es diferente a la concepción y comportamiento que tuvieron los griegos sobre estos valores en la antigüedad. Es, precisamente, el significado social e histórico que se atribuye a los valores uno de los factores que influye para diferenciar los valores tradicionales, aquellos que

educaron a la sociedad en el pasado, generalmente referidos a costumbres culturales o principios religiosos y los valores modernos, los que comparten las personas de la sociedad actual. En sentido humanista, se entiende por valor lo que hace que un hombre sea tal, sin lo cual perdería la humanidad o parte de ella. El valor se refiere a una excelencia o a una perfección. También se considera un valor decir la verdad y ser honesto; ser sincero en vez de ser falso; es más valioso trabajar que robar. Ampliemos:

A) *¿Qué se entiende por valor?* El concepto tiene contenidos y significados diferentes; su enfoque y análisis nos remite a múltiples orientaciones y perspectivas diferentes:

Ferrater M. (en su Diccionario de filosofía) va a tener una definición en la que afirma:

“Los valores son cualidades irreales, porque carecen de corporalidad, pero su estructura difiere de la de los objetos ideales, así mismo irreales, pues mientras estos últimos pertenecen propiamente a la esfera del ser, solo de cierto modo puede admitirse que los valores “son”” (Ferrater M, 1985, pág. 424).

Por su parte Abbagnano, (también en su Diccionario) afirma que el uso del concepto valor en sentido filosófico no es de siempre, afirma que:

“El uso filosófico del término Valor comienza solo cuando su significado se generaliza para indicar cualquier objeto de preferencia o de selección, lo que ocurre por primera vez con los estoicos. (que)...denominaron valor a los valores de las selecciones morales. Lo hicieron así por entender el bien en sentido subjetivo y en consecuencia, podían considerar los bienes y sus relaciones jerárquicas como objetos de preferencia o de elección. Entendieron por valor, en general, toda contribución a una vida conforme a la razón...” (Abbagnano N. , 1982, pág. 1173)

En estas dos definiciones se advierten dos posturas opuestas: que los valores o son objetivos (que responden a situaciones externas al propio hombre) o que son subjetivos (que son meras posiciones personales, individuales o sociales). Hay algunas posiciones integradoras de estas dos posiciones extremas que van en contra de la posición asumida, sobre todo, por los defensores de la realidad material y objetiva de los valores, como la de Max Scheler, cuando alude a la axiología de los valores en su libro *El formalismo en la ética y la ética material de los valores* (1913-1916), que destaca que los valores morales no cambian de una época a otra, pues lo que se produce es una variación de la perspectiva frente al valor. Según el filósofo alemán, esos valores serían inmutables y de lo que se trataría más bien es de una inadecuación o insuficiencia de los actos que lo intuyen; es posible intuir emotivamente la esencia de los valores, ya que éstos son objetivos, materiales y no relativos.

Max Scheler provenía de la escuela fenomenológica de Husserl. De ahí que su pensamiento se encaminó a “ir a las cosas mismas” como dictaminaba el lema que expuso su fundador Husserl en las *Investigaciones lógicas* (1900). En el caso concreto, Scheler aplicó la fenomenología a la vida emocional, los valores, las ideas.

Scheler utilizó la fenomenología para estudiar los fenómenos emocionales y sus respectivas intencionalidades (los valores) y a partir de ellos elaboró una sólida y original fundamentación personalista de la ética: la realización de los valores se concretiza en modelos humanos que invitan a su seguimiento. Dichos modelos serían el héroe, para los valores vitales, el genio, para los valores espirituales y el santo, para los valores religiosos.

Un aporte fundamental de Scheler ha sido la descripción de la enorme riqueza e importancia ética que posee la vida emocional del hombre. La cual es primaria respecto de otra forma de saber. Especial importancia poseen el amor y el odio como las actitudes radicales para la captación de los fenómenos valóricos. Partiendo del método Husseriano de reducción fenomenológica, Scheler distinguió las esencias de lo que es tangible, real o existente, lo que ha llevado a algunos a

acusar a Scheler de platónico. Desde este nuevo fundamento Scheller critica el enfoque ético meramente formal del filósofo alemán Immanuel Kant y lo cambia por un estudio de los valores en cuanto contenidos específicos de la ética, los que se presentan de un modo directo e inmediato a la persona y no a la conciencia como sostenía Husserl.

Los valores, según Scheler, se presentan objetivamente, esto es a priori.

Otros antropólogos filosóficos tienen su propia visión de los valores. Por ejemplo Frondizi, afirma que:

“los valores son meras posibilidades, esto es, no tienen existencia real sino virtual” (Frondizi R. , 1987, pág. 18).

Por su parte, para el marxista A. Sánchez Vásquez,

“el valor no lo poseen los objetos de por sí sino que estos lo adquieren gracias a su relación con el hombre como ser social. Pero los objetos, a su vez, sólo pueden ser valiosos cuando están dotados efectivamente de ciertas propiedades objetivas” (Sánchez V., 1981, pág. 118)

Y L. Prieto afirma: "Todo valor supone la existencia de una cosa o persona que lo posee y de un sujeto que lo aprecia o descubre, pero no es ni lo uno ni lo otro. Los valores no tienen existencia real sino adheridos a los objetos que lo sostienen. Antes son meras posibilidades" (Prieto F. L., 1984, pág. 186).

Estas interpretaciones, cada una por su cuenta, no alcanzan a explicar la expresión total de los valores, ya que los valores no se reducen a las vivencias solo del sujeto ni independientes de él. Por eso, Sánchez Vásquez afirma:

“Los valores existen para un sujeto, entendido éste no en un sentido puramente individual, sino como ser social...Es el hombre –como ser

histórico-social y con su actividad práctica- el que crea los valores y los bienes en que se encarnan, y al margen de los cuales solo existen como proyectos u objetos ideales” (Sánchez V, 1981, pág. 123).

Los valores solo existen y se reconocen en una condición social, son reconocidos en ésta y, evidentemente, solo se dan en ella, son creados por y para el hombre, se originan en el devenir social regulados por la práctica humana, pueden permanecer o desaparecer, el significado de estos puede ser el mismo o variar, de acuerdo a dicha condición social.

Como hemos visto éstas son algunas de las definiciones que pueden dar acercamiento al concepto de valor, en relación con la práctica humana; Vázquez afirma:

“La práctica de los valores desarrolla la humanidad de la persona, mientras que el contravalor lo despoja de esas cualidades” (Vázquez E. , 1999, pág. 3)

Desde un punto de vista socio-educativo, los valores son considerados referentes, pautas o abstracciones que orientan el comportamiento humano hacia la transformación social y la realización de la persona. Son guías que dan determinada orientación a la conducta y a la vida de cada individuo y de cada grupo social, el valor generalmente es la preferencia del estudiante por determinadas cualidades, acciones u objetos y la importancia que tienen para él, en condiciones específicas y que le sirven de guía para su vida.

Cada persona, va a actuar de acuerdo con el valor que le otorga a los posibles comportamientos a desempeñar, así su sistema de valores, determina su conducta social. Los valores son reconocidos en sus actos, se manifiestan cuando existe la coherencia entre lo que se dice, se piensa y se hace.

B) *¿Cuáles son las características de los valores? ¿Qué hace que algo sea un valor?* A lo largo de la historia, la humanidad ha tenido diferentes criterios para establecer la categoría o la jerarquía de los valores. Estas formas se rigen por la

condición social o el ámbito social en que se manifiestan, Algunas de esas características pueden ser:

“(a) Durabilidad: los valores se reflejan en el curso de la vida. Hay valores que son más permanentes en el tiempo que otros. Por ejemplo, el valor del placer es más fugaz que el de la verdad.

(b) Integralidad: cada valor es una abstracción íntegra en sí mismo, no es divisible.

(c) Flexibilidad: los valores cambian con las necesidades y experiencias de las personas.

(d) Satisfacción: los valores generan satisfacción en las personas que los practican.

(e) Polaridad: todo valor se presenta en sentido positivo y negativo; todo valor conlleva un contravalor.

(f) Jerarquía: hay valores que son considerados superiores (dignidad, libertad) y otros como inferiores (los relacionados con las necesidades básicas o vitales). Las jerarquías de valores no son rígidas ni predeterminadas; se van construyendo progresivamente a lo largo de la vida de cada persona.

(g) Trascendencia: los valores trascienden el plano concreto; dan sentido y significado a la vida humana y a la sociedad.

(h) Dinamismo: los valores se transforman con las épocas.

(i) Aplicabilidad: los valores se aplican en las diversas situaciones de la vida; entrañan acciones prácticas que reflejan los principios valorativos de la persona.

(j) Complejidad: los valores obedecen a causas diversas, requieren complicados juicios y decisiones” (Denis Santana, 1999, pág. Web).

Esta jerarquización está contextualizada, como ya se ha dicho, por la condición social en que se gesta, ahora bien,

C) *¿Pero cómo se clasifican los valores? ¿Qué tipos de valores existen?*

No existe una ordenación deseable o clasificación única de los valores; las jerarquías valorativas son cambiantes, se mueven de acuerdo a las variaciones del contexto social. Lo importante a resaltar es que la mayoría de las clasificaciones que han sido propuestas incluye la categoría de valores éticos y valores morales. M. Scheler describe una jerarquía de valores:

“1) Valores de lo agradable y lo desagradable, (2) valores vitales, (3) valores espirituales: lo bello y lo feo, lo justo y lo injusto, valores del conocimiento puro de la verdad, y (4) valores religiosos: lo santo y lo profano “ (Scheler, 1941, págs. 173,175,176,177).

Pero la clasificación más común discrimina valores lógicos, éticos y estéticos que también han sido agrupados en objetivos y subjetivos, como afirma Frondizi:

“El valor será objetivo si existe independientemente del sujeto o de una conciencia valorativa; a su vez, será subjetivo si debe su existencia, a su sentido o validez a reacciones, ya sean fisiológicas o psicológicas, del sujeto que valora.” (Frondizi R. , 1987, pág. 18).

Rokeach formuló “valores instrumentales o relacionados con modos de conducta (valores morales) y valores terminales o referidos a estados deseables de existencia (paz, libertad, felicidad, bien común)” (Rokeach, 1973, págs. 12-13).

La clasificación detallada que ofrece Marín Ibáñez es otra; diferencia seis grupos:

“(a) Valores técnicos, económicos y utilitarios; (b) Valores vitales (educación física, educación para la salud); (c) Valores estéticos (literarios, musicales, pictóricos); (d) Valores intelectuales (humanísticos, científicos, técnicos); (e) Valores morales (individuales y sociales); y (f) Valores trascendentales (cosmovisión, filosofía, religión)” (Marín Ibáñez R. , 1976, págs. 192-193)

Estas diversas posiciones teóricas respecto a la definición de valor, características y jerarquización ha tenido su historia propia a lo largo de la historia de la filosofía.

1.1.2. Breve historia sobre la filosofía de los valores

La problemática sobre los problemas valorativos han estado presentes desde los orígenes mismos de la Filosofía; se le denomina también Teoría de los Valores. Con el pensamiento griego, ya Platón en la *Apología de Sócrates* dilucida sobre el deber, sobre lo bueno y lo malo; sin embargo la específica rama de la filosofía sobre los valores aparece hasta finales del siglo XIX y principios del XX pues es cuando se conforma la Axiología, que se ocupa del estudio profundo sobre la cuestión del valor, intentando responder, como arriba ya veíamos, preguntas como: *¿Qué son los valores?; ¿son objetivos o subjetivos? ¿Absolutos o relativos?*,

A) *¿De qué se encarga la axiología?*

Etimológicamente el término proviene de “Del fr. *axiologie*, y este del gr. ἄξιος 'digno', 'con valor' y el fr. *-logie* '-logía” (Diccionario R. A., Real Academia Española 1894), que dice que La palabra axiología viene de las palabras griegas *axios*: digno y valioso; *logos*: tratado; más el sufijo *-ia*, que indica cualidad.

Tenemos otra definición de axiología: “En su origen significa aquello que es digno” o “tratado de lo digno o valioso. Con el tiempo su significación ha variado, definiéndose finalmente como “estudio o teoría de los valores” disciplina que se ocupa de los valores” (Etimologias.dechile.net)

Ya en la Teoría de los valores y (como disciplina filosófica,) los primeros personajes que usan el concepto de axiología, entre otros, según Abagnano, fueron tanto Lapie como Von Hartmann (“P. Lapie, Logique de la volonté, 1902, p. 385; E. von Hartmann Grundriss der Axiologie 1908; W.M. Urban, Valuation, 1909.” (Abagnano N. , 1982, pág. 120).

Pero no es con Lapie y con Von Hartman que se inicia la reflexión sobre valores y juicios de valor. Esta reflexión es anterior a la definición del concepto axiología.

Quienes se dedicaron a reflexionar filosóficamente sobre los valores en términos filosóficos fueron, en el siglo XVIII,:

a) el escocés D. Hume, (encargado de la reflexión sobre valores morales, elaborando una teoría irreligiosa y subjetivista al respecto, no tomando partido sobre si son de razón o de sentimiento las preferencias valorativas; sus libros: Fueron *Tratado de la naturaleza humana* y *Ensayos de moral y política*), y

b) en el s. XIX, el alemán Nietzsche, quien define que los valores no son solo juicios morales o estéticos, sino que también engloban aquellas formas de observación cotidiana, las cuales encierran determinada forma de valorar, poniendo en juego determinados valores por parte del individuo.

c) Pero, también, su contemporáneo Karl Marx, sobre todo en *Los Manuscritos Filosófico-Económicos* y en *El Capital*, reflexionó sobre el valor (y el plusvalor) económico en relación a los valores de libertad y de autonomía.

Pero volvamos a Nietzsche para puntualizar sobre la cuestión de los valores del ‘mero hombre’ y cómo postula unos valores para el superhombre: Es en este devenir histórico con la conceptualización de Nietzsche sobre filosofía,

cuando se marca el inicio de una nueva conceptualización para abordar el mundo de los valores; Nietzsche afirma:

“La verdadera filosofía- tal como yo la entiendo y la vivo- es voluntaria en medio de los hielos y las cumbres ingentes; la ansiosa investigación en cuanto hay de extraño y problemático de la vida, de cuanto refuta y ataca la moral” (Nietzsche F. , 1981, pág. 13).

Él critica a la moral cristiana y sus respectivos valores. La filosofía en Nietzsche plantea la substitución de la moral hasta ese entonces establecida y, en consecuencia, la transmutación de los valores; en el Origen de la tragedia afirma:

“La moral misma, ¿no sería una <<voluntad de negación de la vida>>, un secreto instinto de aniquilamiento, un principio de ruina, de decadencia, de denigramiento, un comienzo de un fin y, por consiguiente, el peligro de los peligros?... En este libro mi espíritu se reconoce como defensor de la vida <<contra>> la moral...” (Nietzsche F, 1983, pág. 16).

Con esta acción Nietzsche ubica a la filosofía como la herramienta crítica del mundo moral, de los valores cristianos dominantes; la filosofía va a reconstruir el mundo valorativo del hombre, que reafirma la vida, eliminando los valores ficticios que la moral establecida hasta entonces ha hecho suyos. Es en este momento cuando se va a realizar una filosofía del valor, un análisis crítico constructivo de los valores que rigen al hombre.

d) Son muchas las corrientes filosóficas que surgen sistematizando el tema de los valores; la búsqueda sobre la comprensión y la definición de valor orienta a múltiples posiciones; a finales del siglo XIX y principios del XX se dan movimientos de manera sistemática que abordaban esta problemática que, con la observación de Nietzsche, revolucionan el pensamiento; las obras fundamentales que analizan la problemática axiológica y que dan origen a abordar la problemática axiológica ya se había gestado con Max Scheler al escribir en 1918 *El formalismo en la ética y la materialidad de los valores*, y , posteriormente, Nikolai Hartmann con *Ética* en 1926.

Como decíamos, para Scheler los valores no se pueden definir, pues los considera cualidades valiosas con su propio dominio de objetos, relaciones en las que existe un orden y una jerarquía independientemente de la existencia del mundo. Como se aprecia, la reflexión de Scheler acerca de los valores constituye una orientación teórica para el estudio de los valores en la Educación.

Por su parte, Hartmann (1888-1950) coincide con Scheler, y plantea que el sujeto es el ser existente que posee un mundo interior frente al exterior, portador y realizador de valores. En este caso, los valores quedan excluidos de la existencia, su ser es ideal, un mero deber ser, una tendencia a la realidad pero divorciada de ella.

Estas interpretaciones hacen alusión a posiciones que históricamente han determinado lo que es el valor, posiciones de índole metafísica o absolutista, de índole subjetivista u objetivista. Como indicábamos en el primer apartado de este inciso, el subjetivismo defiende que el valor a las cosas está en función de la necesidad, el deseo de posesión, el gusto, determinando el sujeto su valor en función de la satisfacción, dependiendo de la sensibilidad humana particular o colectiva y el efecto que causa. . Hartmann afirma al respecto:

“...cada sujeto, en la medida que alcanza el valor con su capacidad de captación, tiene que captarlo necesariamente como lo que es en sí, incluyendo su carácter específico de valor, y no como algo diferente. Solo en ese sentido incluso los principios matemáticos son subjetivamente universales; no todo el mundo puede entender cada ley, pero quien la entiende, la ve necesariamente tal y como es en sí y no de otro modo. (Hartmann., 2011, pág. 551)

En síntesis, podría decir que el valor es una categoría mental, una forma subjetiva “a priori” del espíritu humano, sin más contenido que aquel que le presta la estructura formal de la mente. Los valores no son reacciones subjetivas individuales sino ideas presentes en el pensamiento de los hombres.

En una orientación neokantiana, se podría decir que, admite que todo valor depende de la aprobación de un grupo social, de tal modo que algo es bueno, malo, útil... en función de la satisfacción que produce al resto de la sociedad. La escala de valores es la que aprueba el grupo, la legitimidad de un valor, procede del respaldo de la mayoría.

Este acuerdo mayoritario es el que legitima los valores en cuanto que cada sociedad configura y crea sus propios valores, aceptando y rechazando otros u otros.

Por otra parte está la visión objetivista que afirma que los valores son objetivos, existen en sí; esta teoría reafirma al valor como valor externo al hombre, como un ente ideal, como entidades supremas inmutables y absolutas que existen por sí mismas sin poder ser afectadas por el hombre. En su libro, *Ética cristiana*, Drietrich von Hildebrand menciona al sostener esta posición:

“La objetividad de la moral, su innegable diferencia de nuestro temperamento arbitrario de nuestros deseos subjetivos, nos la explica esta teoría por el hecho de que son las creencias de una comunidad, lo que el individuo encuentra como algo dado de antemano impuesto por la tradición” (Reséndiz, 1975, pág. 358).

Desde esta perspectiva, el hombre no crea el valor sino que lo descubre. Surgen como oposición a las doctrinas subjetivistas. Los valores, en consecuencia, trascienden la experiencia subjetiva, son anteriores y surgen al margen de ella a la vez que permanecen inmutables, mientras que en el subjetivismo la experiencia humana está sometida a cambios.

La Escuela fenomenológica (base de las posiciones de M. Scheller) otorga al valor una independencia total respecto al sujeto, afirmando que los valores no son ni reacciones subjetivas ante los objetos, ni formas apriorísticas de la razón: son objetos ideales, objetivos, pues valen independientemente de las cosas y de nuestras valoraciones. Valen por sí mismos, más allá de cualquier realidad física o psíquica, que captamos por la experiencia sensible. Cada perspectiva presenta un

aspecto unilateral, la interpretación del valor no puede limitarse a lo puramente subjetivo, ni reside en la mera objetividad, sino que existe una relación dinámica entre sujeto y objeto. El valor surge de la relación que mantiene el sujeto en el acto de valorar, con el objeto, depositario del valor. Es aquí donde los valores son una síntesis de reacciones subjetivas frente a cualidades que se hallan en el objeto. Frondizi afirma sobre esto de la siguiente manera:

“...el valor no es una estructura, sino una cualidad estructural que surge de la reacción de un sujeto frente a propiedades que se hallan en un objeto.”
(Frondizi, 1987, pág. 213)

La cuestión del lugar que ocupan los valores en la filosofía es un aspecto muy debatido por otras teorías como son los marxistas y metafísicos, que han puesto especial interés en su estudio para un adecuado conocimiento.

En este sentido, es ineludible destacar el sustento aportado por la Filosofía a la formación de los valores en la Educación. El propósito marcado desde esta perspectiva presupone asumir una determinada posición acerca de la comprensión de la teoría y las vías para su estudio.

1.2.- Filosofía de la educación y la educación en valores

1.2.1 Algunos filósofos educadores en Grecia

Según el conocido mito de la caverna, expuesto por Platón, existen hombres que, dejando la oscuridad de las sombras, voltean a la luz, asumen el reto de quitarse las cadenas que atan a las impurezas de este mundo corrompido, y se liberan. Pareciera ser que ésta sea la tarea educadora: liberarnos, primero, de esa corrupción para, después, acercarnos a los valores puros, lograr verdaderamente incorporar principios a través del proceso educativo, liberarse y liberar a nuestros alumnos, creando el futuro de una nueva humanidad reeducada.

Sin embargo, estos ideales pedagógicos tan nobles deber estar orientados por una doctrina consistente y más correcta; de lo contrario, hay el riesgo de caer en un romanticismo en valores, donde todos actuamos pero sin saber a dónde vamos.

Tal doctrina de los valores no puede ser tan complicada que corra el riesgo de no ser entendida por nadie, salvo grandes doctos en la materia; pero tampoco el tema de los valores puede reducirse a meras recetas que trivialicen y relativicen todo contenido axiológico. Una de las principales tareas de la de la filosofía de los valores o axiología consistirá en cuestionar contantemente los sistemas morales proponiendo un sistema de valores, teniendo en consideración el origen y el desarrollo histórico de éstos.

La educación en valores, su investigación, docencia y práctica debe ser comprensible por todos, y en esto, los que se hallan inmersos en el proceso educativo tienen una labor titánica.

Hablar de valores en la educación supone considerar la forma en que los seres humanos nos relacionamos con el mundo, nuestro entorno social y cómo aprender a resolver conflictos, a dialogar y a cooperar. Supone también reflexionar sobre dichos valores y la forma de compartirlos. Considero que en la educación se debe intentar transmitir y poner en la práctica los valores que hará posible una vida civilizada para poder vivir en sociedad.

¿Cómo formar un criterio de valores en los alumnos que respondan a un deber ser “ciudadano” ideal, con valores adecuados? A través de la historia han existido múltiples ejemplos y éstos solo son algunos de ellos:

a) Quilón, integrante de los siete sabios de Grecia, al dialogar con sus discípulos afirmaba: “Conócete a ti mismo”, Importante expresión esculpida en el oráculo de Delfos. En primer lugar, implica que discípulo se interiorice, a ir dentro de sí, a leer dentro: *intus legere*, -de donde proviene la palabra “inteligencia”-. El autoconocimiento es primordial para la acción, punto de partida de la educación en valores, se sabe que el maestro es un elemento externo que invita al discípulo a

superarse y, para ello es necesario es que éste deba interiorizarse, conocerse a sí mismo, saber sus potencialidades, saber sus alcances y limitaciones. Es tarea del docente en valores motivar e invitar cordialmente a que sus alumnos se conozcan cada vez más, propiciando espacios de reflexión, dentro y fuera del aula, donde analicen su conciencia, su ser.

b) Pitágoras, filósofo matemático, solía dividir sus cursos en dos: acusmáticos (los que escuchan), quienes en un lapso de cinco años sólo escuchaban al maestro, y matemáticos (los avanzados), quienes ya participaban activamente con preguntas y aportaciones. Aunque la teoría de los lapsos de tiempo es ya muy superada, lo perenne es la actitud de escucha, previa a toda participación. Es necesario desarrollar el oído, somos auditivos, visuales o quinestésicos, no podemos formar una vana opinión. Entendemos ahora por qué la música era tan importante para Pitágoras, pues invita a callar, afina la escucha a analizar y puede crear la reflexión personal. El enseñar a los alumnos a escuchar atentamente, a maravillarse por un buen lapso de tiempo, motivándolos a que intenten contestarse preguntas, para después, complementar asimilando la información, formándoles el criterio, valorando.

c) Otro gran maestro fue Sócrates, quien con su método mayéutico estimulaba a sus alumnos para que extrajeran la verdad desde su interior, con sus fuerzas. El primer paso de la mayéutica era saberse ignorante, reconocer que “sólo sé que no sé nada”. A partir de esta humildad, la persona estaba dispuesta a buscar la verdad con la propia capacidad hasta el cansancio, pidiendo el auxilio de su maestro, quien hacía las veces de “partero” siendo el alumno el paridor. El maestro socrático no es el que pretende un enciclopedismo en sus alumnos, ni mucho menos hacerlos diestros en los sofismas, sino que despierta a sus discípulos de su inconciencia, superficialidades, vanidades, prejuicios y mentiras y los invita a buscar la verdad a escapar de la caverna diría Platón.

El secreto socrático era preguntar bien. Ésta es una de las tareas eternas de los profesores, a veces olvidada o reducida a evaluaciones objetivas; urge cuestionar a los alumnos, llevarlos a un profundo examen de sus motivaciones,

convicciones, acciones y valores. Las personas analíticas pareciera que están en vías de extinción, y esto no puede continuar.

d) Parménides de Elea, en su poema ontológico escribía: *“los mortales... bicéfalos, yerran perdidos”* (Bacca J. D., 1991, pág. 40), pues hay muchas personas que no tienen una cabeza, sino varias, no están unificadas en sus pensamientos, sentimientos, y acciones. El maestro del siglo XXI se enfrenta a un reto gigante: formar el criterio de sus alumnos, los cuales están influenciados por múltiples factores sociales, televisión, religión, educación, la globalización, pareciendo que ya no son ellos los que deciden, pues se encuentran enajenados. Contra esto hay una esperanza: por naturaleza, la persona tiende a la razón, a la reflexión, a la búsqueda de la verdad; aunque a veces esto lo haga de forma errónea o incorrecta. Los maestros tenemos la exigencia de no pluralizar a los educandos, sino de singularizarlos en un criterio rector de su actuar ético, en su familia, escuela y comunidad. Reflexión crítica y constructiva de su entorno social. Pero a menudo les enseñamos a ver todo fácil: el de la conveniencia.

e) Heráclito de Éfeso solía repetir a sus pocos discípulos: *“por gusto preferirían los burros paja a oro”* (Bacca J. D., 1991, pág. 240)

Este es un hecho rotundo: el gusto mueve a muchas personas a valorar su realidad. Dolorosamente el gusto ha sustituido al criterio, no sabiendo discernir lo más valioso de lo menos valioso. Alguno podría argumentar: ¿pero si al burro no sólo le gusta, sino que le conviene más la paja que el oro? A lo que se puede contestar: si el burro tuviera criterio, elegiría el oro pues con él compraría cien veces más paja. Es tarea de los educadores formar un criterio que les facilite a los jóvenes comprender, valorar y escoger el “oro” en cada momento de su existencia. Es cierto que en ocasiones el oro son los libros frente al televisor, la reflexión frente al juego de video, la paciencia frente a la agresividad, la amistad frente a la soledad; pero más cierto aún es que tampoco nosotros los educadores actuamos convencidos de que nuestro trabajo es el oro frente a otros oficios, o que vale más la pena ser educado que no serlo.

De lo que pensamos acerca de los valores, depende su clarificación, la correcta escala de los mismos. Sin criterio las jerarquías axiológicas personales corren el riesgo de oponerse al bienestar familiar y social. Con criterio, por el contrario, es posible el diálogo, el entendimiento incluso intercultural, la democracia, la tolerancia y el respeto.

Hernández afirma:

“Formar un criterio valorativo en las nuevas generaciones exige una educación personalizada, que atienda a la especificidad de cada alumno. Conlleva una confianza en la razón como capaz de distinguir lo verdadero de lo falso, lo bueno de lo malo, lo bello de lo abominable. El criterio valorativo es lo importante de toda la axiología, pues si el fin de la educación en valores es que la persona los reconozca, acepte, asuma y practique libremente” (Hernández, 1989, pág. 29).

La escuela es un agente intermediario entre la sociedad y el estado. La escuela es el mecanismo transformador que históricamente se ha ido adecuando de acuerdo a las necesidades del momento presente y futuro.

El objetivo primordial y fundamental de la educación en valores es el proporcionar a los seres humanos, una formación que les permita conformar su esencial e identidad, así como construir una concepción de la misma y del mundo para poder enfrentarse a él y transformarlo con una visión ética, con el fin de saber vivir.

Educar en valores es, necesariamente, educar en la dignidad humana.

(En esto, debo ser fiel seguidor de maestros y maestras que he tenido y me han mostrado que la persona humana es digna en sí misma, digna de respeto y cariño, digna de comprensión y exigencia).

La dignidad humana es el valor fundamental y que fundamenta el resto de los valores. Si el hombre en sí mismo no fuera digno, ¿qué razón tendría llamar valiosas a sus acciones y productos?

Ya he mencionado que vivimos en un ambiente en que lo factible, y no lo valioso, se hace. Habitualmente, la tecnología y la economía modernas son áreas del quehacer humano que no se rigen por valores superiores o por un criterio normativo ético, sino por la viabilidad de lo calculable; y propuestas en la mayoría de los casos, esto es erróneo, se pierde la calidad humana, impera la necesidad de reevaluar los criterios normativos como fuente del actuar humano apegados a la conciencia y a los valores; es fundamental enseñar a pensar bien, a formar una “cabeza bien hecha” y no “bien llena”, como escribe Edgar Morín, para después actuar correctamente, Información no es conocer.

1.2.2 Filosofía de la educación en la historia

Para proponer o plantear una ‘definición’ sobre la filosofía de la educación en valores, de manera general, haría más bien una aproximación a un aspecto más general de qué es la filosofía o el quehacer filosófico para de ahí hacer las observaciones correspondientes pasando al plano de la filosofía de la educación y específicamente educación en valores.

En un primer momento, la interpretación de filosofía en su origen va a estar sujeta al momento en el cual surge; surge en el contexto griego y específicamente el primero que lo usa es Pitágoras al definirse el mismo como filósofo. La Filosofía en sí es la actitud misma que interroga por la esencia del “ser” se muestra como el proceso en el que se ve inmerso el hombre para comprender su existencia, para comprender su mundo, la filosofía tiene que ver con las preguntas que permiten apropiarse de este mundo mediante una explicación racional. Los griegos le dan sentido a la propia filosofía al vivirla.

En la Edad Media cobra un sentido teológico respondiendo este al origen creador del mundo, pero es en la edad moderna con pensadores como Descartes, Hume, Locke, Rousseau, Kant, quienes le van a dar nueva vitalidad a la filosofía; Kant afirma:

“...entre todas las ciencias racionales (a priori) solo la matemática se puede aprender, pero nunca la filosofía (a no ser históricamente) sino que, en lo que respecta a la razón, se puede solamente, cuando mucho, aprender a filosofar” (Kant, 1973, pág. 849).

Para Kant la filosofía hay que vivirla; al reflexionar sobre el mundo se produce el filosofar, el mundo se comprende y se sistematiza, se explica, se tiene una actitud ante ella y el mundo.

Y más de un siglo después, reconvirtiendo de manera existencialista a Kant, Heidegger no se aleja demasiado de la apreciación de Kant, el afirma:

“La filosofía es la correspondencia expresada asumida y en desarrollo, que corresponde a la llamada del ser del ente. Solo experimentando el modo en que la filosofía es, aprendemos a conocer y saber qué es eso de la filosofía” (Heidegger, 2004, pág. 64).

Para Heidegger, es la expresión propia del ser, esta se realiza construyéndola, desarrollándola, hay que sumergirse en ella, también es vivencial.

Bochenski también tiene una interpretación propia sobre la filosofía:

“que es una ciencia extremadamente difícil. Donde casi todo se pone siempre en tela de juicio, donde no rige ningún supuesto ni método tradicional” (Bochenski, 1971, pág. 11).

Lo característico de ella es la reflexión sobre el propio mundo, sobre el ser mismo, una reflexión sistemática, que le da sentido al pensamiento, a la razón.

“La filosofía se hace únicamente planteando preguntas, razonando, poniendo a prueba ideas y pensando en posibles argumentos en contra de las mismas, y reflexionando en cómo funcionan realmente nuestros conceptos” (Nagel, 1995, pág. 8).

Sobre el “ser del mundo”, cargado de una historia social que le da sentido a la existencia, para explicarla, comprenderla y transformarla, Sánchez Vázquez afirma:

“La filosofía expresa el modo como los hombres de una época, y particularmente en la sociedad dividida en clases, conciben su relación con el mundo, entre los propios hombres, de acuerdo con sus intereses. En este sentido puede afirmarse que toda filosofía tiene un contenido ideológico. Claro está que la mayoría de las filosofías ignoran, o se resisten a reconocer este ingrediente ideológico, y se presentan con una pretensión de universalidad que escaparía a ese condicionamiento particular” (Sánchez Vázquez A. , 1979, pág. 187).

Él responde a un planteamiento marxista siendo éste el análisis y crítica de las contradicciones de clase, develar el contenido ideológico dominante y mediante la filosofía dialéctica hecha revolución, transformar al mundo.

Por su parte, Leopoldo Zea explica de manera clara y sencilla, desde su consideración qué debe entenderse por filosofía, y cuál es su quehacer:

“Todo filósofo debe estar preocupado por su mundo y su sociedad, no tanto, el pretender parecerse a este o a aquel modelo. No debe estar preocupado por pensar en máximas o en la construcción de un sistema; no se debe estar preocupado por ser llamado filósofo: Simplemente debe estar preocupado por enfrentar los problemas del hombre de su tiempo, del cual, también él es expresión. Y buscar a estos problemas soluciones, de ser posible, definitivas” (Zea Leopoldo, 1976, pág. 25)

Si tomamos como punto de partida el planteamiento expuesto por L. Zea, debemos decir que la filosofía por su propia naturaleza aborda, problematiza y transforma un conjunto de realidades. Más allá de estas respuestas están las mismas preguntas que la originan, Savater afirma:

“la filosofía no brinda soluciones sino respuestas, las cuales no anulan las preguntas pero nos permiten convivir racionalmente con ellas, aunque sigamos planteándonoslas una y otra vez: por muchas respuestas filosóficas que conozcamos a la pregunta que inquiere sobre qué es la justicia o qué es el tiempo, nunca dejaremos de preguntarnos por el tiempo o la justicia ni descartaremos como ociosa o superadas las respuestas dadas a esas cuestiones por filósofos anteriores. Las respuestas filosóficas no solucionan las preguntas de lo real, (aunque a veces algunos filósofos lo hayan creído así), sino que más bien cultivan la pregunta, resaltan lo esencial de ese preguntar y nos ayudan a seguir preguntándonos, a preguntar cada vez mejor, a humanizarnos en la convivencia perpetua con la interrogación. Porque ¿qué es el hombre, sino el animal que pregunta y que seguirá preguntando más allá de cualquier respuesta imaginable?” (Savater, 1999, pág. 22).

Podría nombrar más definiciones de Filosofía o de filosofía de la educación pero utilizo éstas como referencia. Lo que se desea enfatizar es que debemos entender a la filosofía y su quehacer como un elemento constitutivo de nuestro saber, y como referente en nuestras vidas. En cuanto que propone un sentido, una significación y una orientación consecuente con nuestra vida, que puede ir de lo más sencillo o simple lo más complejo o profundo. Sobre todo, si tomamos esta idea que aprehende esas estructuras generales, tanto de conocimiento como de existencia.

Al interior de ese conjunto de realidades se encuentra y se ubica el campo educativo, donde tiene su espacio y su tratamiento específico.

Al respecto se puede decir lo siguiente: una de las direcciones o de las intencionalidades de la filosofía de la educación estaría dada en términos de ofrecer una comprensión-interpretación, tanto del acto de conocer como de sus respectivas prácticas y de las consecuencias que conlleva dichas prácticas. Esto enunciado de esta manera puede parecer una obviedad, pero reflexionando con cuidado y detalle veremos que no es tan accesible ni fácil su comprensión, en razón de que exige agudeza, profundidad y método de trabajo, y en buena medida, una dosis importante de compromiso teórico y social.

Por otro lado, esta cuestión nos lleva a una consideración muy concreta, que bajo la actual problemática histórica parece como si hubiera desaparecido del horizonte académico e intelectual, y es el asumir críticamente nuestra realidad. Es decir, de hecho implica el postular una determinada filosofía educativa, y los alcances que puede tener. Donde la definición y la significación que tiene educar expresa un contenido tan preciso que si lo llegamos a entender en sus diversos ángulos debemos concluir que por la situación que se vive socialmente, no podemos estar de acuerdo con el panorama que se manifiesta. Se ha dicho que:

“La filosofía de la educación debe ser un vehículo para descubrir los elementos alienantes y los diversos modos como el poder se ejerce en los distintos grupos sociales, las formas en que los grupos de las clases dominantes se afincan, determinan y someten las conciencias de los individuos la reducirlos a entes “seriados”, por medio de valores morales, sociales y políticos impuestos, no reflexionados, constituyendo sociedades cerradas de características rígidas y de una estructura social jerárquica, en donde las masas sólo practican el silencio, que en muchas ocasiones coincide con la visión fatalista de la sociedad y de la historia y hace difícil asumir una actitud transformadora de sus condiciones de existencia”. (Magallón A. M., 1993, pág. 131)

Con esta afirmación, lo que se pretende poner en claro es el peso o el contenido que debe guardar la reflexión filosófica sobre la educación, y que sin

desea extremar los términos de la misma, demanda mayores aportes y planteamientos en cuanto a lo que acontece. En este sentido, a la filosofía de la educación es necesario concebirla como un puente que permite establecer la relación que mantienen los hombres con el mundo, desde su propia historia. Porque a partir de ella se va mostrando sus acciones y pensamientos, develando su verdad.

La filosofía de la educación vista de esta forma, nos permitiría establecer, no sólo un compromiso teórico más explícito con este campo, sino también un compromiso concreto, real, más efectivo un compromiso ético; y así poder visualizar un rumbo, un camino, una serie de objetivos, o si se quiere llegar a una determinada propuesta que se asiente en un cuerpo de principios y fundamentos que se puedan expresar como un todo. Donde los distintos actores y niveles educativos institucionales vean reflejadas sus aspiraciones, necesidades, intereses, deseos y prácticas. Esto es, que sea vista como una reflexión que recoja de forma crítica, dinámica y dialéctica conocimientos, saberes, capacidades, experiencias e inquietudes. Es decir, el carácter crítico de la reflexión filosófica en materia educativa debe mostrar los problemas, sacar a la luz: los ocultamientos, los enmascaramientos, las simulaciones, las apariencias, los vicios, las inercias que una determinada reflexión o formulación va entretejiendo desde su propia elaboración. Esta es una labor fundamental en este quehacer. Esto debería ser uno de los aspectos centrales, no sólo en esta materia, sino en el amplio espectro de nuestra vida cotidiana.

La visión latinoamericana sobre la educación se plasma en Freire cuando afirma:

"La educación liberadora, problematizadora, ya no puede ser el acto de depositar, de narrar, de transferir o de transmitir conocimientos y valores a los educandos, meros pacientes, como lo hace la educación bancaria, sino ser un acto cognoscente. Como situación gnoseológica, en la cual el objeto cognoscible, en vez de ser el término del acto cognoscente de un sujeto, es el mediatizador de sujetos cognoscentes, educador, por un lado;

educando por otro. La educación problematizadora antepone, desde luego, la exigencia de la superación de la contradicción educador-educando. Sin ésta no es posible la relación dialógica, indispensable a la cognoscibilidad de los sujetos cognoscentes, en torno del mismo objeto cognoscible."(Freire P. , 1983, pág. 70) .

Hay que resaltar la importancia del quehacer de la filosofía de la educación, pues dicho quehacer pareciera que ha quedado en un plano discursivo.

Por otro lado, no hay que perder de vista que la educación, al constituirse en un fenómeno histórico-social, se constituyó en una realidad política, ideológica, económica, y pedagógica; y en consecuencia pide y reclama para sí una valoración, un entendimiento e interpretación, tanto de los actores educativos como del conjunto social. En este orden cabría una interpretación de los referentes que hace la filosofía sobre la cuestión educativa, y la que debería tener entre nosotros, los educadores, es por esto que considero que todo acto humano, por su propia naturaleza conlleva una cierta dirección, un contenido, una intencionalidad, es decir, conlleva una finalidad; por lo tanto, nos lleva hacia un determinado, que esté suficientemente reflexionado.

Lo que se quiere destacar es el hecho de que las acciones humanas tiene una carga de valores específica; y en materia educativa esto es determinante en su quehacer cotidiano. Planteo esto porque se cree o se ha pensado que las llamadas 'políticas' educativas son solo acontecer técnico-educativo, así sin más y, por eso, las políticas educativas se han mostrado como un campo de actuación estatal que por la dimensión y significación de sus acciones conlleva a la deformación, la falsificación, en una palabra, a la demagogia, del signo que sea. Pareciera ser que no existe una visión ética de lo educativo.

Al respecto Mario Magallón menciona lo siguiente:

“La educación como factor social tiene una función específica, la de establecer relaciones de continuidad y contactos entre una generación y otra. Es a la vez un medio por el cual se transmiten tradiciones, costumbres, ideas, representaciones, mitos, fantasías, utopías, símbolos, valores, es decir, todo lo que constituye el legado histórico. Sin embargo, la educación en sí misma, por su propio carácter, contiene dentro de sí elementos contradictorios en la medida en que puede ser un instrumento para la dominación y el control del hombre, como para su liberación.[...] Educar es desmitificar las expresiones, categorías, conceptos y prácticas políticas que ocultan el sentido real del ejercicio de la dominación.” (Magallón A. M., 1993, pág. 131)

Con este planteamiento podemos ver que la reflexión filosófica de la educación se mueve en un amplio espectro, no sólo teórico sino también práctico. Por eso se afirma que el fenómeno educativo ha llegado a cobrar tantos sentidos y significaciones que su reflexión se ha vuelto compleja. Ahora bien, si la educación contiene en su interior una variedad tan amplia de elementos y problemáticas, una pregunta que se impone es: ¿por dónde iniciar su análisis?

Me detengo a nombrar este punto porque se ha convertido en un elemento, que es muy aceptado en muchos espacios, la aceptación sumisa, dogmática y acrítica de planteamientos de diversa índole y magnitud; y de ahí, a toda una serie de prácticas que más que facilitar la comprensión y el entendimiento de la realidad educativa, nublan, confunden y distorsionan esa misma realidad; y nos hacen entrar en una verdadera camisa de fuerza, donde lo fundamental queda oscurecido o sólo insinuado. En este sentido, coincido plenamente con Magallón cuando afirma:

“El carácter crítico de la reflexión educativa, por encima de dogmatismos disfrazados que pretendan ocultar la realidad, ha de entenderse como una categoría de búsqueda y revolución de los conocimientos[...] La crítica históricamente no tiene una sola connotación, incluso desde la filosofía tiene un doble significado: el primero[...] trata de los problemas

relacionados con la verdad de ciertos conocimientos, adquiere el carácter de una epistemología; el segundo[...] es posible hablar de filosofía crítica, de sociología crítica, de pedagogía crítica[...] una tendencia, a ciertas soluciones que se plantean para cada disciplina. Estos rasgos de la crítica conforman un elemento indispensable en cualquier trabajo intelectual, especialmente en aquellos que están referidos a procesos de formación y de educación”. (Magallón A. M., 1993, pág. 131) .

Para Magallón el elemento crítico es de prioridad absoluta, la actitud crítica se constituye en un elemento de primer orden, no sólo para el trabajo académico, sino como en una herramienta fundamental para cualquier ámbito de nuestra existencia. Entre otras razones porque nos posibilita mayores conocimientos y una práctica teórica y social más consecuente y sólida. Por ello la insistencia y la necesidad de crear y fomentar esta práctica entre nosotros, una nueva actitud que transforme el quehacer educativo una actitud con carácter crítico ético, donde se analice las perspectivas educativas permitiendo crear o plantear alternativas de solución y reorientación en el plano educativo, respondiendo a un modelo con perspectiva nacional que conlleve a un modelo educacional con conciencia social. Elemento que se ha perdido o mitificado al menos, pareciera que lo social o la solidaridad social implicasen negatividad. En el plano práctico, el sistema rompe poco a poco la condición humana, las relaciones sociales, dicho de otra manera, la dependencia y subordinación de los proyectos educativos globalizados, ha llevado a una subordinación ideológica , que no responde a una necesidad nacional, no existe un proyecto educativo claro que defienda intereses sociales nacionales, estamos sometidos, respondemos a proyectos globalizados sin un análisis crítico, que se han ajustado al modelo educativo, o en todo caso, impuesto respondiendo a proyectos exteriores. De ello podría deducirse que; Todavía hay un buen trecho por andar para formalizar y sistematizar la reflexión filosófica sobre el campo educativo. Pero para llevar a cabo este proyecto, debemos tener clara conciencia de la realidad educativa en la cual estamos inmersos. Si no empezamos por ahí, estaremos reiterando lo que ya se ha comentado, el de encubrir y mistificar esa misma realidad, que

supuestamente queremos superar además, los alcances que pueda tener esta reflexión deben estar correlacionados con una comprensión más objetiva, no sólo del fenómeno educativo en cuanto tal, sino que debe estar acompañada de una visualización amplia del contexto histórico, y esto también significa la crítica respectiva en las dos líneas propuestas, como generadora de conocimiento y como práctica social. El pretender reducir la reflexión y su ejercicio crítico a un conjunto de consignas, que en el fondo sólo hacen más difusa la comprensión sobre el hecho educativo, permitiría el divagar solo proyectos, hay que trabajar crítica y éticamente, además se hace necesario salir del esquematismo, entiéndase: academicismo, en que se ha visto envuelta la práctica filosófica, y sus respectivos campos. Lo que ha dado por consecuencia que, esos campos o disciplinas susceptibles de ser trabajadas filosóficamente, se hayan visto seccionadas o segmentadas. Este punto sólo lo propongo, y es una consideración personal, que puede ser compartida o no. La filosofía educativa que sólo reflexione sobre el proceso pedagógico sin más, se quedaría a mitad de camino ante las exigencias que demanda nuestra compleja realidad. Porque como se ha mencionado, la reflexión debe ser teórica y práctica, pues como dijo para su tiempo Marx en la undécima Tesis sobre Feuerbach:

“Los filósofos no han hecho más que interpretar de diversos modos el mundo, lo que se trata es de transformarlo” (Carlos Marx F. E., 1982, pág. 635)

La filosofía no puede vivir enclaustrada en sus espacios y determinaciones de orden teórico-metodológico, debe abrirse a la conflictividad educativa e impulsar la reflexión con rigor y método; y entre otros puntos a discutir, cuestionar los procesos en los que se produce el discurso educativo.

Es necesario e importante, entonces, realizar una educación en valores, que promueva un cambio de actitud con una perspectiva más humana y no utilitarista e intrascendente.

CAPÍTULO II

EL EDUCADOR-DOCENTE EN LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR

.En este capítulo describiré cómo es que se define el docente, qué interpretaciones existen de él, para pasar a explicar algunas teorías pedagógicas, cómo se crea el sistema educativo de la educación media superior, quedara integrado en tres periodos, el sistema educativo colonial y el derecho a la educación. La Educación Media Superior en el Sistema Educativo de México prerevolucionario y La Escuela Nacional Preparatoria en el Sistema Educativo de México posrevolucionario, posterior mente se incluirá la Creación y Surgimiento de Colegio de Bachilleres para observar la condición de la misma institución, cómo es que la educación media superior aparece en el país históricamente y cómo se incluye en la educación contemporánea; la educación docente y se entrelazan para responder a un nuevo modelo educativo que pareciera responde a las nuevas exigencias de un mundo globalizado, del llamado mundo internacional al perseguir la integración de los valores universales bajo una perspectiva utilitarista.

2.1 El educador –docente en la relación maestro-alumno

Todo espacio educativo toma sentido en la medida que se reconoce como un lugar de encuentro de participantes de la educación que, con su actividad cotidiana, lo construyen día a día. En esta medida habría que preguntarse; ¿Qué es ser maestro en dicho espacio educativo?, ¿en qué condiciones se da esa relación de enseñanza aprendizaje? Si el docente es uno de los principales actores en el proceso educativo ¿cómo son expresados los valores en él?

Al explicar el significado de lo que es el docente, se encuentra uno sumergido un mar de definiciones y expresiones, donde toma parte tanto el entorno social en el que se desenvuelve el concepto, como su propia historia de este, los múltiples significados a que está expuesto, y la acumulación de información que en diferentes momentos ha ido creando un rol, desconociendo muchas veces al docente como sujeto creador y transformador de su propia

práctica. Este rol planteado desde una visión idealista, se expresa en la abstracción que no corresponde a la realidad.

Eduardo Remeri define al maestro como:

“un sujeto que en la historia de la sociedad ha sido exaltado en el ideal que de él se persigue, y ha sido ocultado y desconocido en su existencia concreta, y en la cotidianeidad de su práctica” (Eduardo Remedi e. a., 1989)

La definición que emite la Real Academia de la Lengua Española es la siguiente:

“docente. (Del lat. *docens*, *-entis*, part. act. De *docēre*, enseñar). 1. adj. Que enseña. U. t. c. s. 2. adj. Pertenciente o relativa a la enseñanza”. (R.A.E., 2001). Pág. web

El diccionario de Escobar sobre educación afirma:

“Profesional cuya función es el ejercicio de la docencia o conducción del proceso de enseñanza-aprendizaje en un nivel educativo dado, también conocido como profesor o maestro. La profesión docente, tradicionalmente se forma en escuelas normales o universidades” (Escobar, 2004, pág. 91)

Por todo esto, al hablar del docente en el proceso educativo, se tiene que hablar en la relación que existe entre éste y la sociedad, más específicamente del proceso en el que el docente se construye a sí mismo, en la relación permanente entre las condiciones de trabajo y su participación en el espacio educativo. En otras palabras, se reconoce la función del quehacer educativo desde la condición social en que se realiza, donde este devenir social y lo individual se mantienen de manera tal que expresan su identidad y su función definiendo a su ser, su sentido.

Élba Noemí Gómez Gómez afirma “el maestro no es sólo un trabajador, es a la vez una persona, es un ser humano que estructura sus propios conocimientos, sus recursos y estrategias para resolver diariamente la

problemática que se le presenta en el espacio educativo común del aula”.
(Gómez, 2014, pág. 4),

El maestro, en su práctica cotidiana, tiene presentes conocimientos que ha adquirido social y culturalmente, los cuales van más allá de su formación como maestro, y más allá de sus conocimientos didácticos, Elba Noemí dice al respecto:

“Para ser maestro, para mantenerse a través del tiempo en el trabajo del aula, el docente requiere no sólo conocimientos teóricos y pedagógicos, sino al mismo tiempo una serie de conocimientos más sutiles que se pondrán en juego en una intersección permanente entre lo afectivo, lo social y lo intelectual” (Gómez, 2014, pág. 5),

El quehacer docente se realizará mediante el conjunto de actividades que se organizan día a día por parte del él, en los que integra habilidades, valores y conocimientos en las estrategias didácticas. Es el encuentro y desencuentro cotidiano entre el maestro y el alumno, entre el ideal y la realidad, entre el presente y el futuro; es el espacio cotidiano de intercambio de conocimientos, valores, normas, etcétera. Para explicar la actividad docente no basta estudiar los contenidos, y no es suficiente abordar la relación enseñanza-aprendizaje. Es indispensable remitirnos a las relaciones sociales, a los valores ya que la educación, y en particular la docencia, están determinadas por la condición social en que se realizan, por el contexto socioeconómico y por las políticas educativas planteadas en un momento histórico, Jaeger dice:

“La educación es el principio mediante el cual la comunidad humana conserva y transmite su peculiaridad física y espiritual” (Jaeger, 1983, pág. 3)

2.2 Breve historia de la pedagogía

A través de la historia los grandes educadores, han sido reconocidos como los excelentes maestros de la historia, los grandes pedagogos, ya en la mitología griega se nombra al centauro Quirón que vivía en una cueva del Pelión, conocedor

de la medicina y toda clase de ciencias,. Su gruta en el citado monte fue la escuela donde se convierte en maestro de importantes héroes griegos. Discípulos suyos fueron Esculapio, Néstor, Peleo, Telamón, Teseo, Jasón, Diomedes, Ulises, Eneas, Cástor y Pólux, Fénix, etcétera, y muy especialmente Aquiles, quien fue su nieto y tuvo un cuidado especial. Su talento musical era tan vasto y completo como los que poseía en medicina y astronomía, trascendiendo en el pensamiento griego.

En el pensamiento prehispánico la función del maestro también es importante, el desempeño quehaceres que permiten la hegemonía social son dos tipos de escuelas las que dominan el Calmécac y el Tepochalli, la primera para la educación de los nobles y la segunda para la educación del pueblo, en la primera se hace hincapié en la sabiduría en la segunda en aspectos prácticos y físicos, los maestros tiene funciones diferentes pero la función que sobresale es la del Tlamatinime (“sabios o Philosophos” los llamaría Sahagún) es a ellos a los que se encomienda la educación en dichas escuelas.

Las funciones del tlamatini son: temachtiani o maestro: “Es camino, guía veraz para otros. Conduce a las personas y a las cosas, es guía en los negocios humanos... es cuidadoso (como un médico) y guarda la tradición. Suya es la sabiduría transmitida, él... la enseña, sigue la verdad. Maestro de la verdad, no deja de amonestar” (Vieyra, 2006, pág. 89)

El aporte ateniense es basto, desde el gran educador Homero con la enseñanza que nos lega con sus poemas, hasta el maestro Aristóteles con la creación del Liceo, no dejando de lado el quehacer de Sócrates con la aplicación de su metodología Mayéutica o Platón con la creación de la Academia, cada uno aportando elementos en los cuales plantean el quehacer de la filosofía y la metodología propia de su enseñanza como docente, de ahí la importancia de la formación de los hombres a través de la Paideia.

La educación institucionalizada cobra fuerza en el inicio de la Edad media al surgir las escuelas eclesiásticas llamadas parroquiales creadas por los obispos en

Italia principalmente, su permanencia se debió a la orden de los benedictinos fundada por Benito de Nursia el año 529. La enseñanza latina y reproducción de la religión se realiza en estas. Se fundan las escuelas monásticas solo destinada a los monjes (schola claustrum o interior) fueron escuelas especialmente para la preparación de los clérigos que a la vez eran maestros de la sociedad, de gobernantes y ciudadanos son ellos quienes se convierten en los docentes de las siete artes, del Trívium (Gramática, Retórica, Dialéctica) y del Quadrivium (Aritmética, geometría, Astronomía, Teoría de la Música). Es a mediados de la Edad Media cuando se funda la Universidad de París con teólogos Maestros como San Dionisio y San Víctor o personajes importantes como Petrarca y Boccaccio que extienden sus enseñanzas hasta la caída de Constantinopla.

Con el desarrollo del comercio y la industria los maestros se multiplican concentrándose en la enseñanza de una educación llamada mundana, que consistió en dominar algunas artes y la escritura, con el tiempo poco a poco evoluciono incorporando materias como la Aritmética y el Cálculo.

Con el Renacimiento la educación cobra auge, el individuo toma conciencia de su propio valor, el aspira a la realización de su ser, de su libertad, su instrumento será la razón, la educación humanista se extiende por toda Europa, en Alemania surge Jacobo Wimpheling (1450-1528), en Holanda Desiderio Erasmo (1467-1536) este último sostiene:

“que se pague bien a los maestros, que el aprender sea un placer y no un dolor, que el maestro demuestre amor al escolar...el aprender jugando y la intuición mediante imágenes mediante imágenes deben emplearse al comienzo de la instrucción” (Weimer, 1961, pág. 49)

Existe una revolución educativa en Europa, el ser maestro va cobrando sentido, la labor docente pareciera que se está redefiniendo.

Para el siglo XVI ha tenido grandes transformaciones los procesos educativos, ha sucedido la reforma protestante con Lutero y se ha dado la

contrarreforma es en este periodo cuando la educación queda bajo la supervisión de los jesuitas orden fundada por Ignacio de Loyola. La pedagogía jesuita se orienta al campo de la instrucción más que al de la educación, está fundamentada en la sumisión absoluta a los mandamientos de la Iglesia. Durante el siglo XVII al llevarse a cabo los nuevos descubrimientos la interpretación del mundo cambia, la revolución Copernicana, Galileo, Kepler y Newton fundamentan la nueva ciencia moderna; Descartes, Bacon, Locke, Espinoza, Leibniz, orientan el nuevo pensamiento en la enseñanza.

En el siglo XVI surge el primer pedagogo, Juan Amós Comenio, siendo uno de los primeros analíticos de los procesos educativos. En Inglaterra, Francis Bacon había condenado la insistencia en el latín y había aconsejado retomar el estudio de la naturaleza. En Alemania, Wolfgang Ratke y Johann Valentin Andreaë, entre otros, ellos habían intentado modificar los procesos educativos pero ninguno logro respaldo del Estado para sus proyectos.

Comenio publica "Janua Linguarum reserata" (La puerta de las lenguas abierta) y su "Didáctica Magna" (1657), en ellas propuso un programa para hacer amena y no tediosa la educación, y lo llamó pampaedia, que significa "educación universal". Su finalidad fue establecer un sistema de enseñanza progresivo del que todo el mundo pudiera disfrutar. Decía que a los niños se les debía enseñar gradualmente, enlazando de manera natural los conceptos elementales con los conceptos más complejos, afirmaba que la enseñanza debe estar orientada de acuerdo con la naturaleza. Asimismo, propugnó el uso de la lengua materna durante los primeros años de escolaridad en lugar del latín.

Él consideraba que la educación no debía enfocarse solamente a la adolescencia, sino abarcar toda la vida del individuo. Comenio escribió que el estudio tenía que ser completamente práctico, completamente grato, de tal manera que hiciera de la escuela una auténtica diversión, es decir, un agradable prelude de nuestra vida. También opinaba que la escuela debía centrarse no sólo en la formación de la mente, sino de la persona como un todo, lo que incluiría la instrucción moral y espiritual.

La educación podría entenderse como una expresión que busca tener como objetivo el lograr formar al ser social, es decir, el desarrollo del proceso que permite crear las condiciones para que el hombre sea más humano, logrando con ello transitar hacia su humanización incorporándolo al mundo civilizado, mediante la interacción entre maestro-alumno.

En el Iluminismo surge Locke y Rousseau, el primero publicando *Pensamientos sobre la Educación* (1693) donde afirma que el alma del hombre es una hoja en blanco donde se podrá hacer lo que se desee. En este libro realiza su proyecto pedagógico. Rousseau precursor de Locke publica el *"Emilio"* (1762), este tratado dividido en cinco libros en los que describe los procesos educativos que debe tener el hombre, partiendo del hecho de que este por naturaleza es bueno pero la cultura lo ha echado a perder el regresar a la naturaleza es la solución para él, entendiendo esta naturaleza como el respeto a lo social a la armonía que va a dar la educación. El afirma:

“La educación nos viene de la naturaleza de los hombres o de las cosas. El desenvolvimiento interno de nuestras facultades y de nuestros órganos es la educación de la naturaleza, el uso que aprendemos a hacer de este desenvolvimiento o desarrollo por medio de sus enseñanzas, es la educación humana y la adquirida por nuestra propia experiencia sobre los objetos que nos afectan, es la educación de las cosas.” (Rousseau, 1983, pág. 66)

Otro gran pedagogo y maestro es Juan Enrique Pestalozzi (1746-1827) que desde sus orígenes crea diferencias con Rousseau al afirmar en su publicación *"Leonardo y Gerttudis"*, que el hombre es un ser social que se recrea en la comunidad y en la familia. En esta obra que comprende catorce cartas desarrolla su método pedagógico, partiendo del hecho de que todos los conocimientos naturales empiezan con las impresiones sensibles para posteriormente pasar a conocimientos más complicados desarrollando lo que él llama "método de educación elemental".

Con la educación moderna van a surgir nuevas interpretaciones sobre la docencia y la enseñanza, interpretaciones pedagógicas que modifican la comprensión sobre lo que es el proceso de enseñanza aprendizaje, uno de los primeros innovadores va a ser Celestin Freinet (1896- 1966), quien impulsa una renovación pedagógica orientada al cuestionamiento de las escuelas tradicionales y aportando una metodología propia donde considera que la enseñanza no consiste en separar la educación de la vida, no se puede educar al margen de los hechos políticos y sociales, se debe educar conociendo la acción pedagógica, el orden social dominante impone instrucción , es el capitalismo utilitarista, Freinet afirma que orientación de la escuela tradicional no es sino consecuencia de los conceptos sociales dominantes. Su pedagogía está basada en una escuela viva, continuación de la vida familiar, de la vida social. El Afirma que hay que educar:

“... no en el medio ideal que nos complacemos en imaginar, sino tal cual es, con sus impregnaciones y reacciones naturales y también con sus virtualidades insospechadas, sobre las cuales basaremos nuestro proceso educativo”. (Freinet, 1974, pág. 110)

El objetivo va a ser exaltar la capacidad creadora del educando teniendo conciencia de sus posibilidades ligadas al interés de este, poniendo a su disponibilidad las técnicas adecuadas a fin de lograr una formación integral, donde el maestro debe ponerse a nivel del alumno dándose cuenta de que tiene que aprender de este, siendo el centro de atención el que aprende y no el que enseña a contradicción de la educación tradicional.

La escuela Summerhill es otra propuesta crítica, el autor de esta escuela tiene una visión diferente de lo que es la educación y lo que sucede en ella. Alexander Sutherland Neill (1883-1973) creador de esta propuesta pedagógica propone un rechazo a la educación de un sistema de clase capitalista; de ricos y pobres, explotadores y explotados, de una sociedad de imposiciones, basada en la segregación, que separa a las clases sociales, las clases pudientes de los grupos marginados, con escuelas para pobres y escuelas para ricos. El modelo tradicional obliga a niños activos a sentarse en sus pupitres para estudiar materias

inútiles, pretendiendo convertirlos en enciclopedias ambulantes; prefieren que el niño aprenda poesía en lugar de aprender a escribir versos; dan más importancia a los números fraccionarios que aquellos que se utilizan para hacer algo con las manos.

En las escuelas Summerhill, proponen reorientar este modelo, Para Neill la humanidad sana y buena que todo el mundo desea no puede lograrse a través del castigo, el odio y la represión, sino mediante la comprensión, el amor y la libertad. En este modelo la esencia de la escuela es la libertad, entendida como condición necesaria para la educación, libertad que implica no intervenir en el desarrollo del niño (educando) y no ejercer presión sobre él, dejándole que se forme sus propios ideales y su propia norma de vida.

Par Neill, el niño necesita un campo más amplio que rebasa la propia familia, necesita un ambiente libre y sin modelos superiores, donde pueda desarrollar libremente su inteligencia y su emotividad, para ello, el niño debe ser tratado como un igual, respetando su individualidad y su personalidad dándole los mismos derechos que a los adultos de su comunidad, aceptándolo tal como es, el niño tiene que vivir su vida no al que programen las instituciones, la finalidad de la educación sería, la de enseñar a la gente cómo vivir en una vida plena.

En oposición a Neill y su escuela aparece un pedagogo que responde a las necesidades sociales de su época. El soviético Antón Semionóvich Makarenko (1888-1939), el rechaza las ideas de la Escuela Nueva, está en contra del principio según el cual la educación debe organizarse en torno a los intereses del niño, para él la educación responde a los intereses de la colectividad, a los de la sociedad. Considera que la autodisciplina debe ser sustituida por una disciplina y organización consientes que respondan a la participación de responsabilidades y deberes colectivos, para Makarenko educar es Insertar a los alumnos en unas perspectivas concretas, que en su caso son las comunistas y que deben ampliarse a medida que los chicos son mayores y más consientes el afirma:

“Educar a un hombre significa educar en él vías de perspectiva por las que distribuye su felicidad de mañana. Puede escribirse toda una metodología acerca de este importante trabajo. Consiste en la organización de nuevas perspectivas, en la utilización de las que ya existen y en el planteamiento gradual de otras más valiosas. Se puede empezar por una buena comida, por un espectáculo de circo, por la limpieza del estanque, pero siempre hay que despertar a la vida y extender gradualmente las perspectivas de la colectividad entera hasta conseguir que lleguen a las perspectivas de toda la unión.” (Makarenko, 1967, pág. 564)

Contemporáneo de estos pedagogos es John Dewey (1859-1952) quien desarrolla su propuesta pedagogía en Norteamérica, en un contexto social en que se lleva a cabo la transición de la sociedad agrícola a la sociedad industrial, el desarrolla un modelo de escuela laboratorio en la que su proyecto implica acción trabajo y fatiga, en la que esta actividad educativa se liga a lo social debido a que incide en el desarrollo propio de la sociedad vinculando las experiencias de vida a la escuela y posteriormente al trabajo.

La clave de la pedagogía de Dewey consistía en proporcionar a los niños experiencias de primera mano sobre situaciones problemáticas que ellos tuviesen, ya que en su opinión menciona:

“la mente no está realmente liberada mientras no se creen las condiciones que hagan necesario que el niño participe activamente en el análisis personal de sus propios problemas y participe en los métodos para resolverlos (al precio de múltiples ensayos y errores)” (Dewey, 1977, pág. 237)

Dewey estaba convencido de que no había ninguna diferencia en la actividad de la experiencia de niños y adultos. Unos y otros son seres activos que aprenden mediante su confrontación con situaciones problemáticas que surgen en el curso de las actividades que desarrollan. El pensamiento integra para todos un

instrumento que resuelve los problemas de la experiencia y el conocimiento es la acumulación de sabiduría que genera la resolución de esos problemas.

Dewey afirmaba que los niños no llegaban a la escuela como hojas en blanco pasivos en las que los maestros pudieran escribir las lecciones de la civilización. Él sostiene que cuando el niño llega al aula,

“ya es intensamente activo y el cometido de la educación consiste en tomar a su cargo esta actividad y orientarla” (Dewey J. , 1976, pág. 25).

Cuando el niño empieza su escolaridad, lleva en sí cuatro “impulsos innatos –el de comunicar, el de construir, el de indagar y el de expresarse de forma más precisa– que constituyen “los recursos naturales, el capital para invertir, de cuyo ejercicio depende el crecimiento activo del niño” (Dewey .. J., 1976, pág. 30)

El niño también lleva consigo intereses y actividades de su hogar y del entorno en que vive y al maestro le induce la tarea a utilizar, esta sería la materia prima orientando las actividades hacia resultados positivos en el proceso de su formación.

La pedagogía de Dewey requiere que los maestros se comprometan en las actividades de relación con la experiencia. Los temas de estudio, al igual que todos los conocimientos humanos, son el producto de los esfuerzos del hombre por resolver los problemas que su experiencia le plantea, pero antes de constituir ese conjunto formal de conocimientos, han sido extraídos de las situaciones en que se fundaba su elaboración.

Para los tradicionalistas, estos conocimientos deben imponerse simplemente al niño de manera gradual, siendo el docente al que se le debía sumisión y obediencia, pero presentado de esta forma, ese conocimiento tiene escaso interés para el niño, y además, no le instruye sobre los métodos de investigación experimental. Como consecuencia de ello, los maestros tienen que apelar a motivaciones del niño que no guardan relación con el tema estudiado en

muchos casos. La experiencia educativa es una reconstrucción constante de lo que el niño hace, en función de las experiencias que tiene, esta revisión continua del proceso de educación, es lo que hace a la teoría de Dewey que sea progresista. Encabezando un proyecto pedagógico diferente.

La labor del docente ha sido bandera, a través de la historia, de la política, o espacio de demagogia y/o de reivindicación del sistema social, enlazando irremediabilmente con factores que hacen de la educación, y sobre todo del rol del maestro, y de su labor educadora un espacio de múltiples intervenciones, sobre todo gubernamentales, Citlali Aguilar comenta:

“Explicar desde su complejidad el trabajo educativo, en particular el trabajo del docente, requiere introducirse en la vida cotidiana de las escuelas, en el ámbito donde dicho trabajo adquiere formas, modalidades y expresiones concretas. Es mediante su desempeño, mediante su acción, que los sujetos se construyen a sí mismos y a la institución” (Aguilar, 1985, pág. 3).

El trabajo docente no es un trabajo lineal ni fácil. Está lleno de contradicciones e imágenes predeterminadas que crean la figura del profesor, con un continuo de representaciones no siempre conscientes, que se suceden como representaciones colectivas.

El docente realmente no está solo en el proceso educativo, siempre está en permanente relación con el otro: con el alumno, con el director, con los compañeros de trabajo, con el contenido, con los padres de familia, con la sociedad, etc. Al ser la educación un espacio social, el docente se encuentra incluido en una red de relaciones que lo ubican en un lugar con ciertas exigencias, y lo colocan en cierta relación de poder con el otro. El maestro es y existe en relación estrecha con el alumno. Su poder, fundado en el saber, y su criterio de verdad, dependen de que el otro lo reconozca.

La docencia es un forcejeo permanente por la apropiación del campo de trabajo y por la participación efectiva en las decisiones. Es una búsqueda permanente por ser protagonista de la propia actividad, Citlali Aguilar afirma:

“Los maestros al interactuar tienen presentes sus intereses laborales y personales, sus posiciones y concepciones sobre su trabajo, así como su conocimiento sobre la manera de manejarse en las diversas relaciones propias del oficio de maestro y que son necesarias para sobrevivir en ese mundo” (Aguilar, 1985, pág. 3).

Las condiciones materiales de la escuela y las relaciones a su interior, son elementos fundamentales del proceso mediante el cual se define el contenido del trabajo de los maestros.

En consecuencia educar siempre significa impregnar de valores todos los actos de nuestra vida cotidiana. Es entender y transformar el mundo y a sí mismo. Significa compartir con el mundo: compartir más allá del conocimiento y las ideas, compartir la vida. Inmersos como estamos en una sociedad violenta educar para el entendimiento resulta indispensable. Educar también significa desequilibrar, dudar, sospechar, luchar, participar, estar presente en el mundo. Freire menciona:

“Frente a una sociedad dinámica en transición, no admitimos una educación que lleve al hombre a posiciones quietistas, sino a aquellas que lo lleven a procurar la verdad en común, “oyendo, preguntando, investigando”. Solo creemos en una educación que haga del hombre un ser cada vez más consciente de su transividad, críticamente o cada vez más racional”. (Freire P. , 2005, pág. 85)

Ya en su propuesta pedagógica, recupera una metodología propia que trasciende sus propias fronteras. Paulo Freire revoluciona la función del docente, analiza la teoría del conocimiento, en la que afirma que el hombre frente al mundo tiene una acción transformadora sobre este, una búsqueda constante mediante la reflexión crítica sobre el acto mismo del conocer.

Para Freire el conocimiento no debe limitarse solo a la comprensión de la presencia de las cosas, porque quedaría en la “doxa”, el hombre debe pasar al “logos” mediante los elementos críticos que rebasaran la sola opinión, el conocimiento debe orientarse a la comprensión de la totalidad. Él va a distinguir la educación bancaria de la educación liberadora. La primera concibe al hombre como un banco en el que se depositan los valores educativos, paquetes de conocimientos, su objetivo de esta es la domesticación social, este tipo de educación inhibe al hombre en su capacidad de acción y creación anulando sus facultades humanas, él afirma:

“Dado que en esta visión los hombres son ya seres pasivos, al recibir el mundo que en ellos penetra, solo cabe a la educación apaciguarlos más aún y adaptarlos al mundo. Para la concepción bancaria cuanto más adaptados estén los hombres tanto más educados serán en tanto educados al mundo” (Freire Paulo, 1990, pág. 79)

La segunda es una educación problematizadora, tiene una visión opuesta a la educación bancaria, es una educación para la liberación del oprimido, donde este transforma su realidad, el objetivo de esta es colaborar con el pueblo para la organización reflexiva de sus pensamientos de su concepción del mundo haciéndose consiente de él, liberándolo al mismo tiempo.

Como hemos visto hasta ahora el ser de la docencia se ha construido históricamente paulatinamente. La docencia es una actividad de interacción con el alumno. Esta interacción educativa puede utilizar diversos métodos como el mayéutico socrático de la pregunta, es por eso que no cae en la rutina, cada día es una sorpresa. Cada día el ser humano es diferente. No entramos dos veces a la misma clase, interpretado como analogía, como diría Heráclito. Yo cambié y mi salón de clase cambió. Por ello, la docencia es, a su vez, una actividad fascinante. Es una actividad donde uno se realimenta y se reinventa permanentemente.

Por otra parte el alumno no es un ente pasivo, la comunicación con el docente hace que este también se construya, es a través de esta relación

maestro-alumno como también se transforma a sí mismo, estructurando su personalidad y su formación, este proceso de enseñanza –aprendizaje no es un esquema determinado, sino una relación dialéctica donde los dos evolucionan perfeccionándose, logrando mejores desempeños cognitivos.

La relación cognitiva va impregnada de un carácter altamente ético por la misma función que desempeña cada uno, por una parte la función del docente y su compromiso social con todos los valores que ello implica y por la otra el alumno y su responsabilidad a enfrentar asimilando y comprendiendo esas relaciones impregnadas de normas sociales.

2.3 La Educación Media Superior

2.3.1 La Educación Media Superior en el Sistema Educativo de la Colonia en México.

La educación en México ha tenido diferentes procesos, desde el mundo prehispánico hasta nuestras fechas con la llamada reforma educativa, la Institucionalización de la educación y la manera en cómo se traduce a políticas concretas tiene una larga historia. Analizar de manera global su trayectoria, permite asomarse a una visión más amplia, y tal vez profunda, sobre la construcción de un derecho social en sus múltiples facetas.

El sistema educativo nacional se conforma como un logro de los derechos de sus ciudadanos, las primeras manifestaciones de la educación como "uno de los derechos del ser humano", aparece formulado por primera vez en el siglo XIX a partir de las corrientes de pensamiento libertario que dan sustento a las rebeliones contra el absolutismo europeo en el movimiento de independencia. El derecho a la educación es una lucha constante que se confrontan con las corrientes "científicas" de ese mismo siglo que vienen a imponer severas restricciones a la extensión de este derecho, con base en concepciones innatistas, que comparten la tesis de que ciertos grupos humanos tienen

limitaciones "naturales" que no les permiten alcanzar niveles superiores de civilización y conocimiento.

Los grandes movimientos sociales de fines del siglo XIX y comienzo del XX, mostraron la necesidad de establecer acuerdos sociales amplios que reforzaron las corrientes que planteaban la necesidad de sociedades fincadas en la igualdad y los derechos para todos. En los años veinte y treinta de ese siglo se consolida el Estado que da fruto para que las clases sociales coincidan en acuerdos políticos que se vieron obligados a incluir derechos específicos para las grandes mayorías.

La educación aparece por primera vez como un derecho en la Constitución mexicana como parte de un conjunto de "derechos del hombre" que fundan la república, en el texto de 1857:

"Art. 3o.- La enseñanza es libre. La ley determinará qué profesiones necesitan título para su ejercicio y con qué requisitos se deben expedir"
(Constitución Política de la República Mexicana de 1857)

En México el desarrollo de la educación media superior, y particularmente del bachillerato, ha tenido una evolución que va integrada con los acontecimientos políticos y sociales de cada época, los cuales han influido de manera decisiva en esta, la visión histórica permite observar e identificar su identidad, es el proceso de desarrollo del pensamiento en el país, para lograr entenderla hay que interpretarla desde su origen, veamos cómo se da este.

En el periodo colonial surgen los primeros antecedentes de un nivel intermedio entre la educación elemental y la educación superior. En 1537 se funda el Colegio de Santa Cruz de Tlatelolco, en 1543 el Colegio de San Juan de Letrán y el de Santa María de Todos los Santos. En 1551 se establece la Real y Pontificia Universidad de México, en la cual se encuentra la Facultad de Artes, como instituciones educativas preparatorias para las licenciaturas existentes.

Los franciscanos fueron los primeros frailes en llegar a la Nueva España entre los años de 1523 y 1536. Su preocupación principal fue la de evangelizar a

los nativos de estos nuevos territorios, fueron los primeros que se interesaron por introducir un nuevo conocimiento.

La Corona Española asignó recursos materiales y humanos a la educación de los indígenas durante los trescientos años de la época colonial. Su principal aliado durante el siglo XVI fue la iglesia católica, cuyos frailes, los franciscanos, dominicos y agustinos, dirigían las parroquias de los indios, llamadas “doctrinas”, y se encargaban de la evangelización y de la enseñanza. Más tarde se incorporaron los jesuitas, quienes fueron más problema que solución por sus ideas revolucionarias.

Sostenidos principalmente por el gobierno español, las órdenes religiosas inventaron métodos novedosos para transmitir los conocimientos religiosos--- pinturas, catecismos con dibujos en vez de palabras, danza, teatro y música, además de enseñar las artes y oficios y fundar colegios de internados para indígenas durante el siglo XVI: los franciscanos en Tlatelolco, los jesuitas en Pátzcuaro, Tepoztlán y el colegio de San Gregorio en la ciudad de México.

Con la llegada de los jesuitas, se observó su influencia en el panorama educativo nacional, a través del establecimiento de Colegios como el de San Pedro y San Pablo y el de San Idelfonso en 1618, con lo cual se fortalece la educación considerada como previa a los estudios superiores.

2.3.2 La Educación Media Superior en el Sistema Educativo de México prerevolucionario.

Para 1814 se establece la Constitución de Apatzingán en la cual se menciona que:

“La instrucción, como necesaria a todos los ciudadanos, debe ser favorecida por la sociedad con todo su poder.” (Constitución de Apatzingán, 1814, pág. Art. 39)

Ya en 1833 se suprime la Universidad de México y se crea la Dirección General de Instrucción Pública en Territorios de la Federación, a partir de la cual el Estado establece su responsabilidad en la administración del servicio educativo. Los movimientos de reforma emprendidas entonces por José María Luis Mora y Valentín Gómez Farías regularon la educación preparatoria y el ingreso a la educación superior.

En 1865 se hace referencia a la educación secundaria, la cual estaba organizada al estilo de los Liceos Franceses de la época, con un plan de estudios de siete u ocho años.

Para el año 1867 estando como presidente Don Benito Juárez, la educación se reglamenta a través de la Ley Orgánica de Instrucción Pública para el Distrito y Territorios, en la que afirma:

“Se determinan las materias de primaria de niños y niñas, de secundaria, de preparatoria, requisitos de admisión, de las escuelas profesionales: jurisprudencia, medicina, agricultura y veterinaria, ingeniería, bellas artes, naturalistas, comercio, normal,, artes y oficios, y para la de sordomudos.”
(<http://biblioweb.tic.unam.mx/>, 2004)

Este tipo de educación fue impulsada por una Comisión constituida por: Ing. Francisco y Lic. José Díaz Covarrubias, Dr. Ignacio Alvarado, Lic. Eulalio m. ortega, Dr. Gabino Barreda, Dr. Pedro contreras Elizalde, Leopoldo Río de la Loza, Lic. Agustín Bazán, Lic. Antonio Tagle y Dr. Alfonso Herrera.

En ese mismo año se crea la Escuela Nacional Preparatoria (ENP), proyecto impulsado por el positivista Gabino Barreda, considerada como el más sólido cimiento de la enseñanza superior. Los planes de estudio se organizaron con el propósito de cubrir las asignaturas de cultura general que preparaban a los futuros profesionales para su ingreso en las escuelas de enseñanza superior. El plan de estudios se fundamentaba en una enseñanza científica en la que la ciencia y sus aplicaciones permitieran reformar a la sociedad. Se planteaba la

necesidad de dar una educación integral uniforme y completa al estudiante, haciendo de este ciclo un fin en sí mismo.

Para el 3 de febrero de 1868, se inauguró el primer ciclo escolar de la Escuela Nacional Preparatoria con una matrícula de novecientos alumnos, doscientos de los cuales eran internos en las instalaciones del Antiguo Colegio de San Ildefonso, misma que se ocupó como escuela hasta 1982. (UNAM., 2011, pág. Web)

El plan de estudios contemplaba cinco ciclos anuales. La aprobación del decreto y el inicio del ciclo escolar, que motiva a diferentes controversias entre positivistas y católicos, que continuaron hasta finales de 1868.

Dos años después, el Gobierno de Juárez expidió en 1869 otra Ley de Instrucción Pública que, como la anterior era aplicable en el Distrito y los Territorios Federales. En ella se revisó la organización de la ENP, distribuyendo los estudios preparatorianos en tres secciones: para abogados; ingenieros y arquitectos; ensayadores y beneficiadores y, para médicos farmacéuticos, agricultores y veterinarios; además se introdujeron nuevas asignaturas al plan de estudios: Latín, Griego, Física, Química, así como una asignatura sobre Métodos de Enseñanza para quienes decidieran dedicarse a la docencia.

En 1880 con Ezequiel Montes a cargo de la Secretaría de Justicia e Instrucción Pública, se expide un decreto que suprimía la lógica positivista que imperaba en la ENP, ya que se manifestaba contrario a las ideas de esa corriente de pensamiento; consideraba que anulaban la libertad del hombre él menciona:

“En 1881 los estudios preparatorios se harían en con enseñanza enciclopédica, basada en el método científico... se añade psicología, sociología y la historia general, además de estudios literarios.” (Morales, 1998, pág. 761)

En este mismo año se promulga la Ley Reglamentaria de la Instrucción Obligatoria en el Distrito Federal y Territorios de Tepic y Baja California, en la cual

se autorizaba al Ejecutivo el implementar en todas las instituciones y grados, las reformas que considerara convenientes. Esta ley hizo que en 1886 se reorganizara la instrucción preparatoria de modo que sirviera de base para todas las carreras profesionales, para el caso específico de las materias técnicas, éstas se cursaban en escuelas específicas.

En 1890, Joaquín Baranda, Secretario de Justicia e Instrucción Pública, convoca la realización del Segundo Congreso Nacional de Instrucción Pública, en el cual se discute la Instrucción Preparatoria. Entre las conclusiones más importantes del Congreso se encuentra que la enseñanza preparatoria debería ser uniforme para todas las carreras y en toda la República, además de que su duración debería de ser de seis años.

En 1896 se promulga la Ley de Enseñanza Preparatoria en el Distrito Federal, y se decreta la expedición del Plan de Estudios de la ENP, haciéndolo uniforme para todas las profesiones; se adopta el sistema semestral (8 semestres en total). Por otro lado esta Ley acabó con las divisiones de 3 secciones, uniformando un bachillerato general; el cual pretendía lograr una mayor homogeneización del sistema educativo y evitar una especialización temprana.

El modelo educativo continuó hasta los primeros lustros del Siglo XX, al mismo tiempo, se destacó el establecimiento del Ministerio de Instrucción Pública, impulsado por Justo Sierra.

Para 1901, se decretó la expedición del Plan de Estudios de la ENP que integra secundaria y preparatoria. El cual se alarga a 6 años los estudios preparatorianos, y se vuelve a organizar los cursos anualmente.

En 1907 se expide el Plan de estudios de la Escuela Nacional Preparatoria. “Se trataba de una reforma importante porque condensaba en nuevo espíritu educativo de simplificar los cursos. La ley del 17 de enero, en su artículo primero establecía que la enseñanza sería uniforme, gratuita y laica;

su medio sería la instrucción de los alumnos y su objeto la educación física, intelectual y moral” (Bazant, 2006, pág. 175).

Posteriormente se reducen los estudios a cinco años y se impulsa la educación física, intelectual y moral. En 1910 se inaugura la Universidad de México, formando parte de ésta la ENP.

Durante el período postrevolucionario los planes de estudio se mantuvieron vigentes, se dieron algunas variaciones de secuencia y de contenido, basadas esencialmente en las ideas positivistas de Gabino Barreda.

La ENP deja de formar parte de la Universidad en 1914, se hacen relevantes los aspectos estéticos y se pone mayor énfasis en la educación práctica.

En 1916 la ENP deja de ser gratuita, reduce su plan de estudios a 4 años y establece una triple finalidad para los estudios preparatorios: para el ingreso a estudios profesionales de la universidad; para capacitarse y adquirir conocimientos de una profesión especial y, para adquirir los conocimientos necesarios para las diversas actividades.

2.3.3 La Escuela Nacional Preparatoria en el Sistema Educativo de México posrevolucionario

En el año de 1918 se impulsó la creación del Consejo Superior de Educación Pública, el cual estaba encargado de autorizar los planes de estudio. En 1920, siendo presidente Adolfo de la Huerta, la ENP depende del Departamento Universitario de la UNAM; es el Consejo Universitario el que se encarga de introducir seriaciones en las asignaturas, eliminando el concepto de cursos anuales, y trastocándolos por áreas y asignaturas con máximos y mínimos de horas de trabajo en las aulas, se introduce el concepto de formación para el trabajo. El plan de estudios aparece dividido en: Ciencias Matemáticas, Físicas,

Químicas y Biológicas; Ciencias Sociales y sus correlativas; Ciencias Filosóficas y sus aplicaciones para la vida práctica; de Lenguaje y Letras; de Artes Plásticas y Artes Industriales y, de Arte Musical.

En 1921 se crea la Secretaría de Educación Pública (SEP), con la idea de establecer un Sistema Educativo Nacional, proyecto impulsado por José Vasconcelos.

Ante la necesidad de consolidar el sistema, en 1922 se lleva a cabo la realización del Primer Congreso de Escuelas Preparatorias de la República, convocado por Lombardo Toledano, sobre este evento Humberto Sotelo afirma:

“en este evento se decide establecer un plan de estudios a nivel nacional para dicho ámbito educativo, con una duración de cinco años posteriores a la educación primaria. Es de subrayar que en dicho congreso, asimismo, se concibe al bachillerato no solo como una preparación a los estudios superiores, sino también como preparación para la vida. El plan de estudios incluye el aprendizaje de un oficio” (Sotelo, 2000, pág. 1).

Es a partir de esta etapa que las escuelas preparatorias crecieron en número y se diversificaron. Se realiza una reforma en la cual se organiza por separado el Primer Ciclo de Enseñanza Media, abriéndose cada vez más un mayor número de grupos para la clase media y la trabajadora. El Primer Ciclo se ligó a la enseñanza primaria, cobrando un sentido más universal y práctico de preparación para la vida.

En 1932, durante la administración del Presidente Pascual Ortiz Rubio, siendo Secretario de Educación, Narciso Bassols, se introdujeron diversas reformas a la enseñanza media, partiendo del supuesto de que la educación técnica se refiere a aquellas disciplinas científicas o artísticas que se ejercen para realizar obras materiales, mientras que la enseñanza de carácter universitario, consistía fundamentalmente en impartir el conocimiento de las humanidades. Desaparecen los oficios en la ENP, se crea la preparación técnica de cuatro años,

en la cual se incluye un curso de Historia y Geografía precedidas por un curso elemental de Economía; para ingresar a ella era necesario terminar la educación primaria elemental superior. Se hace explícito que el estudiante que no tiene el grado de bachiller no está facultado para el ejercicio de ninguna profesión, pues la preparatoria se consideraba la base para la enseñanza profesional, ya que son estudios prefacultativos, tendientes a brindar una cultura general. Sobre la gestión de Lázaro Cárdenas con respecto a la ENP, León López Enrique señala:

“Durante la administración del Presidente Lázaro Cárdenas, hubo la necesidad de formar cuadros técnicos y consolidar la idea de la enseñanza tecnológica debido al acelerado desarrollo de la industria. En 1937 se crea el Instituto Politécnico Nacional (IPN), lo cual repercute en el aumento de la demanda de aspirantes a ingresar al instituto, se crean las escuelas vocacionales como estudios antecedentes a este tipo de educación”. (Enrique, 2002, pág. 4)

Los planes de estudio que ofrecían respondían en su mayoría a las necesidades de la sociedad cambiante; por lo general, se tomaban los modelos educativos tecnológicos de otros países, En los años posteriores, surgió la educación superior técnica en el Instituto, además de dos niveles educativos propios: la prevocacional y la vocacional, los cuales eran equivalentes a la secundaria y a la preparatoria respectivamente.

En 1954 en la ENP, existían dos tipos de planes de estudios, el primer plan duraba cinco años y se impartía en un solo plantel, recibía a los estudiantes que después de haber terminado su primaria deseaban continuar con sus estudios; el otro plan de estudios era de dos años, con carácter complementario, se impartía en el resto de los planteles y era dirigido a estudiantes que ya habían cursado previamente su ciclo medio básico.

En 1956 la ENP realiza modificaciones a los planes de estudio de acuerdo con las exigencias sociales de la época, cambios que consistieron en la aprobación del bachillerato único; siendo su finalidad propiciar en los alumnos una

cultura homogénea, sin desconocer sus intereses personales. Los contenidos de este plan eran mayoritariamente humanísticos y dejaban en las manos de los educandos la integración de su formación; dando por resultado que los egresados tuvieran pocos conocimientos científicos, lo cual repercutía en la dirección de la matrícula hacia la educación superior, y es que en referencia a la ENP de la UNAM se dice que:

“En 1963 fueron planteadas las finalidades del Plan de Estudios en el Congreso de Universidades de América Latina, celebrado en Bogotá, Colombia; se había señalado con alarma la falta de definición de los objetivos del bachillerato y de relevancia para la época.

El (rector) Dr. Chávez logró la aprobación del plan de la Preparatoria por el Consejo Técnico de la Escuela Nacional Preparatoria en sesiones del 9 y 10 de enero de 1964. Fue votado por el Consejo Universitario en sesiones del 21 y 22 de enero de 1964. La reforma consistía en un cambio programático con énfasis en la formación científica y el aumento de un año en la duración del ciclo, de dos a tres años. En el documento, se destaca que, el bachillerato no es una secundaria amplificada. tiene finalidades muy distintas, esencialmente formativas de la personalidad y algunas específicas, de preparación para una carrera determinada. En el documento, los objetivos del bachillerato se definen así:

1. Desarrollo integral de las facultades del alumno para hacer de él un hombre cultivado.
2. Formación de una disciplina intelectual, que lo dote de un espíritu científico.
3. Formación de una cultura general que le dé una escala de valores.
4. Formación de una conciencia cívica que le defina sus deberes con su familia, frente a su país y frente a la humanidad.
5. Preparación especial para abordar una determinada carrera profesional”.

(UNAM, 2012, pág. Web)

La reforma que se proponía en el Congreso era la de cambiar programáticamente el plan de estudios; haciendo énfasis en la formación científica y el aumentar un año la duración de los estudios (a tres años).

En el año de 1969 se crean los Centros de Bachillerato Tecnológico, Agropecuario, Industrial y del Mar, como otra opción educativa del nivel.

En los años setenta, en el marco de la diversificación de la educación media superior se suscitaron los siguientes acontecimientos, los cuales sentaron las bases para la creación del Sistema Nacional de Educación Media Superior, además permitieron precisar las finalidades, áreas y orientaciones del bachillerato.

En la XIII Asamblea General Ordinaria de la ANUIES, efectuada en Villahermosa Tabasco en 1971, se buscó definir los objetivos de la enseñanza media superior, para lo cual se estableció que el bachillerato debería ser: formativo, con funciones propedéutica y terminal, con una duración de tres años. Según Dirección General de Bachilleratos de la SEP:

“En 1972, en Tepic Nayarit se realiza la XIV Asamblea General Ordinaria de la ANUIES y se toman varios acuerdos sobre el bachillerato, se establece un sistema de créditos y una estructura académica definida por tres áreas: actividades escolares, con dos núcleos formativos, uno básico o propedéutico, y otro selectivo; actividades para el trabajo y actividades paraescolares” (DGB, 1972)

En ese mismo año se crea el Colegio de Ciencias y Humanidades de la UNAM, cuyo plan de estudios pretendía romper con la concepción enciclopedista de la educación, sustituyendo el enfoque de “cúmulo de información”, por el de “aprender a aprender”. Se consideraba que el bachillerato debería combinar el aprendizaje en las aulas, en los laboratorios y el adiestramiento en los talleres y centros de trabajo. El Plan de Estudios del Colegio se integraba con: las matemáticas, el método científico experimental, el método histórico-social y el dominio de la expresión hablada y escrita del español; en suma, el plan de

estudios se basa en el estudio de las disciplinas que sirven de base para la construcción de otras.

La educación Media Superior en México tiene múltiples opciones en las que se encuentran: Preparatorias, Colegios de Bachilleres, DEGETIS, CONALEP, Colegio de Ciencias Humanidades, CEBETIS, etc.

2.3.4 Creación y Surgimiento de Colegio de Bachilleres

En el año de 1973 se emite el decreto de creación del Colegio de Bachilleres, (S.E.P., 1973) cuyas principales funciones se centran en ofrecer una formación general a los egresados de secundaria, además de prepararlos para continuar con estudios superiores y capacitarlos para que puedan incorporarse en las actividades socialmente productivas.

La estructura académica estaba organizada con tres áreas de formación: básica, específica y de capacitación para el trabajo, además del área paraescolar. La duración de los estudios era de tres años, se les asignó una doble función: ciclo terminal, el cual capacitaba al alumno para el trabajo y el de antecedente propedéutico, para quienes deseaban cursar los estudios superiores. A las dos primeras áreas del plan de estudios se les asignó un carácter obligatorio, mientras que el área paraescolar se le considera optativa, sin valor en créditos.

En 1975 en Querétaro, y un año después en Guanajuato, se realizaron algunas Reuniones Nacionales de Directores de Educación Media Superior; con la intención de formalizar una propuesta del tronco común, tendiente a establecer un núcleo básico de identidad para el bachillerato. En el mismo año se crea el Consejo del Sistema Nacional de Educación Tecnológica (COSNET) y se establece un tronco común para la educación media superior tecnológica, su implantación se inicia en septiembre de 1981 en los centros de bachillerato coordinados por dicho Consejo.

En 1978 la SEP publica en el Diario Oficial el Acuerdo N° 17, el cual establece las normas a que deberán sujetarse los procedimientos de evaluación del aprendizaje en los distintos tipos y modalidades de la educación.

En respuesta a la búsqueda de fórmulas eficientes para el desarrollo industrial del país, el COSNET reorienta la educación tecnológica en todos sus niveles, fortaleciendo las carreras terminales; como resultado en 1979 se crea el Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP), con la intención de vincular las necesidades de los educandos a los requerimientos de desarrollo del país, en un contexto regional y nacional.

En 1982 se efectúa el Congreso Nacional del Bachillerato, en Cocoyoc Morelos, con el objeto de precisar las finalidades, objetivos y aspectos comunes del bachillerato.

En relación a los elementos definitorios del bachillerato en 1982 se publica en el Diario Oficial el Acuerdo número 71, el cual señala la finalidad esencial del bachillerato y la duración e integración del “tronco común” del plan de estudios.

En complemento del Acuerdo anterior, se publica en ese mismo año el Acuerdo número 77, mismo que establece que:

“corresponde a la SEP expedir los programas maestros de las materias y de los cursos que integran la estructura curricular del tronco común del bachillerato (...) a efecto de procurar la unificación académica...”. (SEP A. , 1982)

En 1983 la SEP expidió el Acuerdo Secretarial número 91, con el cual se autorizó el plan de estudios del Bachillerato Internacional y en 1991 expidió el Acuerdo Secretarial número 159, por el cual los Centros de Bachillerato Pedagógico cambian su denominación por la de Centros de Estudios de Bachillerato (CEB), además de establecer que la estructura curricular tendría dos opciones: general y pedagógica. Los CEB, junto con la Preparatoria Federal "Lázaro Cárdenas", constituyen hasta hoy en día el subsistema de planteles que

está directamente a cargo de la Dirección General del Bachillerato. En noviembre de 1993 se incorporó la Dirección de Sistemas Abiertos a la entonces denominada Unidad de Educación Media Superior, con lo cual se integró el servicio de Preparatoria Abierta, que opera en todos los estados de la República y atiende a centenares de miles de estudiantes y que también es uno de los servicios que continúa prestando la Dirección General del Bachillerato.

En 1989 se genera el Programa para la Modernización Educativa 1989-1994, en el cual se plasman las políticas y lineamientos que pretenden mejorar la calidad del servicio educativo, a fin de responder a los cambios y necesidades de la sociedad. (Gortari, 1989, pág. Web) En 1991 la SEP expide el Acuerdo N° 159 por el cual los Centros de Bachillerato Pedagógico cambian su denominación por la de Centros de Estudios de Bachillerato, además se establece que la estructura curricular tendrá dos opciones: general y pedagógica.

En diciembre de 1993 se comenzó a trabajar con la estructura de organización de la Dirección General del Bachillerato, cuya existencia se formalizó con la publicación de sus atribuciones en el Diario Oficial del 26 de marzo de 1994.

En el transcurso de la década de 1990 la SEP y la mayoría de los gobiernos de las entidades federativas suscribieron los convenios de coordinación para establecer y operar los Colegios de Bachilleres, como organismos estatales que imparten el Bachillerato General. Respecto a esos organismos, la Dirección General del Bachillerato ha tenido entre sus facultades la de definir los planes y programas de estudios, así como emitir la normatividad general académica.

Las atribuciones y la estructura de la Dirección General del Bachillerato continuaron fortaleciéndose en los años siguientes. En 1996 se le adscribió el programa Educación Media Superior a Distancia (EMSAD), el cual posteriormente se incorporó a su estructura. En 2002 se creó el Departamento de Incorporación, Revalidación y Equivalencias, con lo cual la Dirección General del Bachillerato se

hizo cargo de los reconocimientos de validez oficial de los estudios de bachillerato general que imparten los particulares.

En enero de 2005, se publicó en el Diario Oficial de la Federación el nuevo Reglamento Interior de la Secretaría de Educación Pública, en el cual se establecen las atribuciones que la Dirección General del Bachillerato tiene hasta la fecha. En el mismo mes el comité Técnico de Profesionalización de la SEP autorizó el organigrama de la Dirección General del Bachillerato, el cual sigue vigente (Diario Oficial., 2011, pág. 46).

La Dirección General del Bachillerato impulsa dos acciones de alcance nacional para mejorar y modernizar el bachillerato general:

1.- Para materializar la estrategia de impartir una "Educación Media Superior de buena calidad", contenida en el Programa Nacional de Educación 2001-2006, llevó a cabo la Reforma Curricular del bachillerato general, entre los ciclos escolares 2003-2004 y 2006-2007, la cual abarcó la gran mayoría de los subsistemas adscritos a la Dirección General del Bachillerato o coordinados por ésta.

2.- A partir de 2007, en ejecución del Programa Sectorial de Educación 2007-2012, la Dirección General del Bachillerato conduce el proceso de la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS) en lo que respecta al bachillerato general. También impulsa la constitución del Sistema Nacional de Bachillerato (SNB).

Para desarrollar el sistema nacional de Bachillerato "a partir del ciclo escolar 2009-2010 se iniciaron los cambios establecidos por la Reforma Integral de la Educación Media Superior en los subsistemas de las modalidades escolarizada y mixta. Entre los principales cambios están: La adopción del marco curricular común al bachillerato, el enfoque educativo basado en el desarrollo de competencias, la implantación del perfil del docente y del directivo, así como la instrumentación de mecanismos de

apoyo a los educandos, como la orientación y la tutoría, que se consideran fundamentales para alcanzar y mantener los niveles de calidad que exige el SNB. La Dirección General del Bachillerato impulsa que sus planteles ingresen al SNB, y también promueve activamente que los demás subsistemas coordinados por ésta realicen los cambios de orden académico, organizacional y material, para su debida integración a este sistema”. (SEP RIEMS, 2013)

El Colegio de Bachilleres del Estado de Puebla, fue creado hace más de 30 años (1982) por el Gobierno del Estado, surgió como un organismo público descentralizado, con personalidad jurídica y patrimonio propio, precediendo a la descentralización educativa de los años noventa. Consecuentemente se guió por los planes de estudio y la normatividad de esa Secretaría Federal, asumiendo la función de impulsar e impartir el bachillerato, en su modalidad propedéutica y en su modalidad escolarizada y no escolarizada.

Desde sus primeros años el Colegio estuvo sujeto a cambios en términos de su orientación y planes de estudio. En efecto, hasta el Acuerdo de la Modernización Educativa (1993), y los procesos ulteriores de descentralización o federalización, el COBAEP ha adoptado los planes de estudios de la Federación. Asimismo se ha guiado por los Acuerdos Secretariales 471 y 477 (2009). Considerando la gran diversidad de bachilleratos que existían en México hacia 1982, los Acuerdos 471 y 477 no sólo se propusieron crear un bachillerato común a nivel nacional, para ser implementado por las distintas instituciones, sino garantizar la formación integral, con la distinción a otras opciones y subsistemas, para que el nivel no fuera sólo propedéutico sino que contara con un objetivo propio expresado en el perfil de egreso del estudiante.

A partir de 1994 y hasta el 2000, el COBAEP se orientó por los nuevos lineamientos elaborados por la Unidad de Educación Media Superior de la SEP para los COBACH, el Currículum Marco y el Currículum Básico organizado este último en torno al concepto de “competencias” como eje articulador. Este enfoque representó una novedad para el bachillerato, ya que se centró en los desempeños

que los estudiantes debían lograr en congruencia con la demanda social. En este contexto, el COBAEP diseñó en el año 2001 un modelo propio, que no llegó a institucionalizarse: el Modelo ABC (Aprendizaje Basado en Competencias). Desde el 2003 al 2006 la DGB instrumentó la Reforma Curricular Nacional bajo las directrices que estableció el Programa Nacional de Educación 2001- 2006. Finalmente, en el año 2007 se iniciaron los trabajos hacia una Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS), la cual se articula en un Marco Curricular Común ya antes mencionado.

Se ha ingresado a un nuevo modelo educativo que al parecer regirá la educación media superior por un largo tiempo; la implementación de este modelo cambia la perspectiva educacional en Colegio de Bachilleres y no solo en Puebla sino en todo México, esto debido a que es una Reforma Nacional.

CAPÍTULO III

ENFOQUE PEDAGÓGICO DE LA ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE POR COMPETENCIAS

En este capítulo explicare que es una competencia, ¿cuáles han sido las diferentes orientaciones que ha tenido el concepto? y ¿cómo se incorpora a la reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS)?

3.1 El enfoque pedagógico de la enseñanza y aprendizaje por competencias

En el nuevo paradigma educativo se aplicaran nuevos recursos que responden al modelo, este modelo está basado en el desarrollo de competencias.

Cabe hacer las preguntas ¿Qué es una competencia? ¿Cómo se desarrollan estas? ¿Qué importancia tiene para el nuevo paradigma educativo? ¿Cómo se aplican?

¿Cómo se utiliza el concepto de “competencia”?, habrá que poner en claridad el uso de este concepto y el problema que acarrea durante su desarrollo y aplicación, algunos autores clarifican como se va a usar, pero en sí mismo contiene ambigüedad, una nueva interpretación que de ser un término simple o común se torna un concepto con un significado pedagógico que requiere un análisis más detallado.

Se trata de una palabra habitual en el lenguaje coloquial dónde se entiende como “hacer buen uso de funciones y atributos” o también como “disputa, rivalidad, etc.”, dos interpretaciones que recoge el diccionario de la Real Academia tal como se muestra a continuación:

“competencia¹.

(Del lat. *competentia*; cf. *competir*).

1. f. Disputa o contienda entre dos o más personas sobre algo.
2. f. Oposición o rivalidad entre dos o más que aspiran a obtener la misma cosa.

3. f. Situación de empresas que rivalizan en un mercado ofreciendo o demandando un mismo producto o servicio.

4. f. Persona o grupo rival. Se ha pasado a LA competencia.

5. f. Am. Competición deportiva.

Competencia 2.

(Del lat. *competentia*; cf. *competente*).

1. f. incumbencia.

2. f. Pericia, aptitud, idoneidad para hacer algo o intervenir en un asunto determinado.

3. f. Atribución legítima a un juez u otra autoridad para el conocimiento o resolución de un asunto.” (D.L.E., 2001, pág. Web)

Algunos autores manejan o interpretan tres cómo será el caso de Pimienta Prieto:

“1.- competir para ganar un concurso.

2.- Realizar algo que es de nuestra incumbencia, es decir, lo que nos compete.

3.- Estar apto para realizar alguna actividad, ser competente.” (Prieto J. H., 2012, pág. 2)

Es evidente que el término “competencia” ha sido objeto de numerosos intentos de definición desde distintos ámbitos como el de López Rodríguez y García Fraile al retoman de Argudín cuando afirma:

“el término “competencia” o “competencias” es una creación de la civilización romana y proviene del Latín “*cumpetentia*” (sustantivo formado por la preposición “*cum*” y el infinitivo del verbo “*peto*” que es “*petere*”), el cual puede traducirse por: “incumbir a”, “pertenecer a” o “corresponder a” A partir de este término latino en el derecho castellano del siglo XVI se establece el sustantivo “competencia”, con el significado de “lo que le corresponde a una persona hacer con responsabilidad e idoneidad”, y el adjetivo “competente”, cuyo significado es “apto o adecuado””. (López Rodríguez, 2012, pág. 8)

Pero ¿Cuántas interpretaciones existen sobre el concepto? Sara Álvarez Morán Arturo Pérez Collera y M^a Luisa Suárez Álvarez describen las siguientes interpretaciones:

“Capacidad o potencia para actuar de manera eficaz en un contexto determinado” (Eurydice, 2002)

“Capacidad de actuar eficazmente en un número determinado de situaciones, capacidad basada en los conocimientos pero que no se limita a ellos” (F. Perrenoud, 1997)

“Sistema más o menos especializado de capacidades y destrezas que son necesarias o suficientes para alcanzar un objetivo específico” (F.E. Weinert, 2001)

“Capacidad general basada en los conocimientos, experiencias, valores y disposiciones que una persona ha desarrollado mediante su compromiso con las prácticas educativas” (J. Coolahan, European Council, 1996)

“Capacidad para responder a las demandas complejas y llevar a cabo tareas de forma adecuada. Supone una combinación de habilidades prácticas, conocimientos, motivación, valores éticos, actitudes, emociones y otros componentes sociales y de comportamiento que se movilizan conjuntamente para lograr una acción eficaz”(OCDE, DeSeCo, 2002)

“Combinación de atributos -con respecto al conocimiento y sus aplicaciones, aptitudes, destrezas y responsabilidades que describen el nivel o grado de suficiencia con que una persona es capaz de desempeñarla” (Proyecto Tuning, 2003)

“Un saber hacer con saber y con conciencia respecto del impacto de ese hacer” (C. Braslavsky, 1993)

“Habilidades vinculadas con el desempeño autónomo, el conocimiento aplicado y aplicable, el conocimiento en acción, el saber resultante de saber hacer y saber explicar lo que se hace” (C. Braslavsky, 2001)

“Capacidades para hacer algo de modo idóneo que resultan de un proceso complejo de asimilación integrativa por parte del aprendiz de saberes

conceptuales, saberes procedimentales y actitudes que se lleva a cabo en la fase de ejercitación dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje” (C. Barriga, 2004)

“Repertorio de estrategias coordinadas para resolver una demanda específica correspondiente a un contexto habitual (educativo, familiar, profesional, personal) de la actividad humana” (C. Monereo, 2004)

“Capacidad subyacente en una persona que está causalmente relacionada con el desempeño, referido a un criterio superior o efectivo, en un trabajo o situación” (Spencer y Spencer, 1993)

“Saber hacer complejo resultado de la integración, movilización y adecuación de capacidades, habilidades (cognitivas, afectivas, psicomotoras o sociales) y de conocimientos utilizados eficazmente en situaciones similares”
(F. Lasnier, 2000)

“Posibilidad de movilizar un conjunto integrado de recursos con el fin de resolver una situación-problema que pertenece a una familia de situaciones”
(Roegiers, 2000)

“Conjunto ordenado de capacidades que se ejercen sobre contenidos contextualizados dentro de una categoría de situaciones para resolver los problemas que se plantean en esas situaciones” (De Ketele, 1996)

“Ser competente en un ámbito determinado es tener los conocimientos necesarios para desenvolverse en ese ámbito y ser capaz de utilizarlos actuando con eficacia en el desarrollo de actividades y tareas relacionadas con él” (C. Coll y A. Marchesi, 2007)

“Una competencia básica es un conjunto de conocimientos, actitudes, habilidades y destrezas que permiten a un individuo responder a las demandas de una situación concreta. No se trata de un concepto meramente pragmático, sino que tiene un contenido ético, porque se considera competente al individuo que es capaz de desempeñar adecuadamente una tarea valiosa para sí mismo y para la sociedad” (J.A. Marina, 2007)

“Competencia es la habilidad para afrontar demandas externas o desarrollar actividades y proyectos de manera satisfactoria en contextos complejos, implica dimensiones cognitivas y no cognitivas: conocimientos, habilidades cognitivas, habilidades prácticas, actitudes, valores y emociones”. (A.I. Pérez Gómez, 2007)” (M^a Luisa Suárez Álvarez, 2008, pág. 19)

Como observamos existen múltiples interpretaciones sobre el concepto, pero hay dos aspectos unificadores en todas las definiciones de competencia presentadas, la mayoría de las definiciones encontradas ponen énfasis en un conjunto de conocimientos, habilidades, tareas y resultados puesto que se trata de una capacidad para actuar y resolver situaciones problemáticas, aunque otras concepciones las identifican más con tareas y actividades, con actitudes o con características de la personalidad. Otra versión sobre competencia es la de López Ibarra:

“El movimiento en pro del desarrollo de competencias en los estudiantes universitarios surgió a finales de la década de los 60 y principios de los 70. En esa época, un profesor de Psicología de Harvard, David McClelland, se percató que los exámenes o pruebas que se aplicaban en las universidades no podían predecir el futuro éxito o fracaso profesional del sustentante (Adams, 1996, citado por Brundrett, 2000). McClelland se empezó a preguntar por qué ocurría esto y trató de encontrar las variables que le permitirían predecir el futuro profesional de los jóvenes universitarios. Fue en ese momento, que el psicólogo estadounidense fundó la firma consultora “McBer”, con el objetivo de encontrar lo que hacía competente a un trabajador. En otras palabras, intentaba encontrar los factores o competencias que podían ser determinantes en la adecuada ejecución de una labor, para lo cual elaboró la llamada “Evaluación de Competencia Laboral”.” (Ibarra, 2014, pág. Web)

Con esta evaluación pudieron determinar las características de un empleado eficiente, la determinación de competencias para realizar un desempeño laboral eficiente.

En el contexto educativo el desarrollo y trabajo en competencias ha de entenderse además dentro de una concepción constructivista y social del aprendizaje que postula que el conocimiento no es el resultado de una recepción pasiva de objetos exteriores o solamente atributos determinados, sino fruto de la actividad del sujeto que tiene lugar en contextos sociales adquiridos en un proceso.

A esta forma de entender las competencias en el ámbito educativo se aplica el nuevo paradigma que responde la interpretación que busca la aplicación o realización de los pilares de la educación de Delors, al realizar su informe “la educación encierra un tesoro” (Delors, 1996) ya que lo que persiguen es la aplicación y articulación de los aprendizajes sobre el saber, saber hacer, saber ser y el saber vivir.

Pero en el contexto teórico su fundamento se origina en el plano lingüístico naturalista con los elementos que integra Noam Chomski como afirma Ramón Uzcátegui:

“Señala Tobon (2005) que Chomsky (1964), acuñó el concepto de “competencia lingüística” con el cual “buscaba no sólo dar identidad a un conjunto de saberes, sino también sentar las bases sobre los procesos en los que se podría identificar el futuro de sus líneas de estudio en esa disciplina”. Es así como desde el área de la lingüística el concepto de competencia ingresa al campo de la comunicación a partir del concepto de competencia comunicativa. También, el estudio de las competencias no es tan novedoso, ya en la psicología industrial y organizacional norteamericana, ha habido un movimiento real hacia las competencias, desde finales de la década de 1960 y principios de los 70 (Spencer, 1991). Según Bustamante (2003 c.p. Díaz, 2005) la formulación chomskiana se empezó a generalizar a otros campos disciplinares, siendo uno de ellos el educativo (ídem, p.13). El planteamiento de Chomsky hace referencia a un proceso complejo de gestación de la capacidad intuitiva del ser humano de adquirir la lengua materna, la cual se va instalando y transformando en las estructuras cognitivas y lingüísticas de forma natural, con un componente

tácito en la configuración de la personalidad en un determinado entorno social y otro componente sistemático a través de los procesos escolares y las acciones explícitas de la familia”. (Uzcátegui, 2012, pág. Web)

Pero el origen del concepto además del lingüístico se encuentra más allá de una interpretación pedagógica. Su análisis responde además a una visión ideológica formada en un discurso creado en la Declaración de Bolonia (1999). En esta los ministros europeos de educación a través de los estados miembros de la Unión Europea desarrollan e implantan en sus países un sistema de titulaciones basado en dos niveles, el grado y el postgrado, que es a la vez comprensible y comparable entre todos los países integrados al proceso, de modo que se promuevan la movilidad, las oportunidades de trabajo y la competitividad internacional de los sistemas educativos superiores europeos, entre otros mecanismos, la introducción de un suplemento europeo al título y un sistema común de créditos.

La Declaración de Bolonia, observa una clara orientación, con la tendencia a la globalización de la sociedad, se pone de manifiesto la necesidad de fomentar la cooperación entre universidades y la flexibilidad de los sistemas educativos, teniendo siempre como fondo los procesos de garantía de calidad que quedan expresados en los siguientes acuerdos:

- “1. Adopción de un sistema de titulaciones fácilmente reconocibles y comparables.
2. Adopción de un sistema de titulaciones basado esencialmente en dos ciclos: grado y postgrado.
3. Establecimiento de un sistema común de créditos.
4. Promoción de la movilidad.
5. Promoción de la cooperación europea en el control de calidad.

6. Promoción de las dimensiones europeas en la enseñanza superior” (Montero, 2010, pág. 19)

La necesidad de incorporarse a un mundo globalizado, a un mercado común, crea los nuevos paradigmas conceptuales, las “competencias” la sociedad poscapitalista, necesita de nuevos individuos formados en una nueva ideología que permita el desarrollo de este sistema, necesita trabajadores competentes.

Para determinar las implicaciones del Proceso de Bolonia en la definición de las políticas educativas resulta vital considerar el Proyecto Tuning implementado en Latinoamérica desde el año 2005. Dicho proyecto se origina en el ámbito de la Declaración de Bolonia y es relevante porque a partir de esta declaración se abre una nueva forma de concebir e implementar la educación superior, en el contexto de la globalización.

“El proyecto Alfa Tuning, retoma los conceptos básicos y metodología del proyecto Tuning Educational Structure in Europe, y para lograr los propósitos y objetivos antes mencionados, programa también el desarrollo de cuatro líneas de acción 1) competencias genéricas y específicas, 2) Enfoques de enseñanza, aprendizaje y evaluación, 3) Créditos académicos y 4) calidad de los programas.” (Liberio Victorino Ramírez, pág. Web)

Oliva afirma en Aprendices y competencias en el Espacio Europeo de Educación:

“La noción del término competencia procede del mundo empresarial (Zabala y Arnau, 2007) y se asocia con la necesidad de contar con profesionales capaces de desenvolverse eficientemente dentro del mercado laboral. Aunque no se trata de un concepto nuevo, se ha extendido en la enseñanza de forma rápida con un nuevo sentido que parte de una perspectiva holística que entiende las competencias vinculadas a la persona y no únicamente al puesto de trabajo, en contraposición a una

perspectiva técnica que las vinculaba exclusivamente al empleo”. (Oliva, 2010, pág. 171)

La visión economicista liberal se impone envuelta de aire de salvación social que afecta y modifica los modelos educativos mundiales y con ello nuestro país, al ser parte de las diferentes organizaciones (OCDE, UNESCO, etc.) que son regidas por este mundo globalizado, nos vemos inmersos en la nueva orientación mundial educativa que responderá a una visión globalizada.

3.2 La RIEMS como reforma Integral.

En el capítulo anterior mencionaba que es en el 2007 cuando se determina la Reforma Integral del Bachillerato, esta se comienza a aplicar en 2009 de manera general en el país, pero ¿cómo está integrada?, ¿cuáles son los elementos que integran esta modificación curricular?, ¿qué hace que sea integral? Estas preguntas se generan a partir de su aparición y aplicaciones de la misma, estas y otras serán respondidas de acuerdo a la descripción del contenido de su estructura.

La creación y aplicación de la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS) está integrada en varias vertientes que están orientadas a la construcción de un Sistema Nacional de Bachillerato (SNB) integrando la diversidad de planes de estudio de los diferentes subsistemas (de EMS).

El objetivo del modelo creado tiene como orientación su aplicación a corto mediano y largo plazo llevando a cabo los planteamientos que esta propone.

Son cuatro elementos los que a grandes rasgos integra la Reforma Integral de la EMS, estos aplicados en la EMS transforman la multiplicidad de los planes de estudio y procesos educativos a nivel nacional, se estructuran de la siguiente manera:

1. La construcción e implantación de un Marco Curricular Común (MCC) con base en competencias,
2. La definición y regulación de las distintas modalidades de oferta de la EMS,
3. La instrumentación de mecanismos de gestión que permitan el adecuado tránsito de la propuesta,
4. Un modelo de certificación de los egresados del SNB.

Se desglosan en la siguiente forma:

El primero.- Marco Curricular Común con base en competencias

“El MCC permite articular los programas de distintas opciones de Educación Media Superior en el país. Comprende en una serie de desempeños terminales expresados como competencias genéricas, competencias disciplinares básicas, competencias disciplinares extendidas (de carácter propedéutico) y competencias profesionales (para el trabajo). Todas las modalidades y subsistemas de la EMS compartirán los primeros dos tipos de competencias en el marco del SNB, y podrán definir el resto según sus propios objetivos.

Una competencia es la integración de habilidades, conocimientos y actitudes en un contexto específico. Esta estructura reordena y enriquece los planes de estudio existentes y se adapta a sus objetivos; no busca reemplazarlos, sino complementarlos y especificarlos. Define estándares compartidos que hacen más flexible y pertinente el currículo de la EMS.

Las *competencias genéricas* tienen tres características principales:

Clave: aplicables en contextos personales, sociales, académicos y laborales amplios. Relevantes a lo largo *de la vida*.

Transversales. Relevantes a todas las disciplinas académicas, así como actividades extracurriculares y procesos escolares de apoyo a los estudiantes.

Transferibles: refuerzan la capacidad de adquirir otras competencias, ya sea genérica o disciplinares.

En el contexto del SNB, las competencias genéricas constituyen el Perfil del Egresado. Las *competencias disciplinares básicas* son los conocimientos, habilidades y actitudes asociados con las disciplinas en las que tradicionalmente se ha organizado el saber y que todo bachiller debe adquirir. Se desarrollan en el contexto de un campo disciplinar específico y permiten un dominio más profundo de éste.

Las competencias genéricas y las disciplinares básicas están profundamente ligadas y su vinculación define el MCC.” (Diario Oficial, 2008)

Segunda.- Definición y regulación de las modalidades de oferta

La EMS en el país se ofrece en tres modalidades: escolarizada, no escolarizada y mixta. Es común el conocimiento de la escolarizada, la no escolarizada y la mixta tienen un desarrollo ascendente en la medida que actualmente se implementa por los centros educativos el sistema de educación a distancia, es decir virtual. Con el uso de las nuevas tecnologías de la información es más usado este medio para los procesos educativos, y no es de extrañarse que en la EMS se incorpore este medio para cursar este sistema. Se les conoce también como educación a distancia o abiertas, entre otros nombres. La Reforma Integral contempla la definición precisa de las distintas modalidades de oferta. Esto afirma, dará elementos para dar reconocimiento oficial a opciones diversas y asegurar que cumplan con ciertos estándares mínimos. Entre estos estándares se encontrarán los relativos a su pertenencia al SNB ya que afirma:

“todas las modalidades de la EMS deberán asegurar que sus egresados logren el dominio de las competencias que conforman el MCC. Además, deberán alcanzar ciertos estándares mínimos y seguir ciertos procesos, según se describe en la siguiente sección. De este modo, todos los subsistemas y modalidades de la EMS tendrán una finalidad compartida y participarán de una misma identidad”. (Diario Oficial, 2008)

Tercero.- Mecanismos de gestión

El diario oficial emitido por la SEP define a los mecanismos de gestión como los componentes de la reforma integral debido a que permiten definir los estándares y los procesos comunes que tienen como fin la universalidad del Bachillerato, contribuyendo al desarrollo de las competencias genéricas , disciplinares y básicas. Estos mecanismos hablan de:

- a) “Formar y actualizar a la planta docente según los objetivos compartidos de la EMS. Este es uno de los elementos de mayor importancia para que la Reforma se lleve a cabo de manera exitosa. Los docentes deben poder trabajar con base en un modelo de competencias y adoptar estrategias centradas en el aprendizaje. Para ello se definirá el Perfil del Docente constituido por un conjunto de competencias.
- b) Generar espacios de orientación educativa y atención a las necesidades de los alumnos, como lo son los programas de tutorías, teniendo en cuenta las características propias de la población en edad de cursar el bachillerato.
- c) Definir estándares mínimos compartidos aplicables a las instalaciones y el equipamiento. Se establecerán criterios distintos para distintas modalidades.
- d) Profesionalizar la gestión, de manera que el liderazgo en los distintos subsistemas y planteles alcance ciertos estándares y esté orientado a conducir de manera adecuada los procesos de la Reforma Integral.

- e) Facilitar el tránsito entre subsistemas y escuelas. Esto será posible a partir de la adopción de definiciones y procesos administrativos compartidos. El MCC y el Perfil del Egresado del SNB permite que no se encuentren mayores obstáculos en este renglón.
- f) Implementar un proceso de evaluación integral. Este mecanismo es indispensable para verificar que se está trabajando con base en un enfoque en competencias, que los egresados reúnen aquellas que definen el MCC, y que se ha implementado el resto de los mecanismos de gestión.” (Diario Oficial, 2008)

Cuarto.- El modelo de certificado del SNB

La certificación nacional que se otorgue en el marco del SNB, complementara a la que emiten las instituciones, homogeneizará la integración de sus distintos actores en un Sistema Nacional de Bachillerato. La certificación reflejará la identidad compartida del bachillerato y significará que se han llevado a cabo los tres procesos de la Reforma en la institución que lo otorgue: los egresados habrán desarrollado los desempeños que contempla el MCC en una institución reconocida y certificada.

Como se puede observar la base de la RIEMS marca cuatro ejes fundamentados en elementos que transformarían la EMS, Colegio de Bachilleres del Estado de Puebla actualmente se encuentra en un proceso de desarrollo del modelo, podría decir que se encuentran en el primer nivel de concreción y están orientados a alcanzar un acuerdo entre instituciones, referido a los componentes del MCC y las estrategias o mecanismos de gestión para que la Reforma se aplique. El 15 de enero de 2008 participa la institución en un consenso nacional sobre el Perfil del Egresado del SNB, ahí se determinan 11 competencias genéricas y los atributos en los estudiantes de cada una de ellas, esto con el fin de complementar el MCC, además, se da inicio al trabajo de construcción de las competencias disciplinares básicas. Estas son redactadas y validadas por expertos de distintos subsistemas de la EMS y por las autoridades educativas de

los Estados. El producto final es el resultado de un consenso nacional. Además, se da inicio a los trabajos para la definición del Perfil del Docente con base en competencias, (ver Acuerdo 447 del diario oficial 2009) lo cual consideran, permitirá avanzar en uno de los principales mecanismos de gestión de la Reforma. Así se afirma que la formación y actualización de los maestros de las distintas modalidades y subsistemas de la EMS será la base sobre la que se lograrán los cambios propuestos; la transformación de las prácticas de enseñanza (métodos de enseñanza) y aprendizaje (desarrollo de competencias) permitirá a los estudiantes alcanzar el perfil deseado.

Se desarrollan once competencias que tienen como fin lograr alumnos con características de lo que se quiere como alumno idóneo en la EMS.

Las once competencias constituyen el Perfil del Egresado del Sistema Nacional de Bachillerato. Cada una de las competencias integra atributos que quedan expresadas de la siguiente manera:

“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.
 - Enfrenta las dificultades que se le presentan y es consciente de sus valores, fortalezas y debilidades.
 - Identifica sus emociones, las maneja de manera constructiva y reconoce la necesidad de solicitar apoyo ante una situación que lo rebase.
 - Elige alternativas y cursos de acción con base en criterios sustentados y en el marco de un proyecto de vida.
 - Analiza críticamente los factores que influyen en su toma de decisiones.
 - Asume las consecuencias de sus comportamientos y decisiones.

- Administra los recursos disponibles teniendo en cuenta las restricciones para el logro de sus metas.
2. Es sensible al arte y participa en la apreciación e interpretación de sus expresiones en distintos géneros.
- Valora el arte como manifestación de la belleza y expresión de ideas, sensaciones y emociones.
 - Experimenta el arte como un hecho histórico compartido que permite la comunicación entre individuos y culturas en el tiempo y el espacio, a la vez que desarrolla un sentido de identidad.
 - Participa en prácticas relacionadas con el arte.
3. Elige y practica estilos de vida saludables.
- Reconoce la actividad física como un medio para su desarrollo físico, mental y social.
 - Toma decisiones a partir de la valoración de las consecuencias de distintos hábitos de consumo y conductas de riesgo.
 - Cultiva relaciones interpersonales que contribuyen a su desarrollo humano y el de quienes lo rodean.

Se expresa y comunica

4. Escucha, interpreta y emite mensajes pertinentes en distintos contextos mediante la utilización de medios, códigos y herramientas apropiados.
- Expresa ideas y conceptos mediante representaciones lingüísticas, matemáticas o gráficas.

- Aplica distintas estrategias comunicativas según quienes sean sus interlocutores, el contexto en el que se encuentra y los objetivos que persigue.
- Identifica las ideas clave en un texto o discurso oral e infiere conclusiones a partir de ellas.
- Se comunica en una segunda lengua en situaciones cotidianas.
- Maneja las tecnologías de la información y la comunicación para obtener información y expresar ideas.

Piensa crítica y reflexivamente

5. Desarrolla innovaciones y propone soluciones a problemas a partir de métodos establecidos.

- Sigue instrucciones y procedimientos de manera reflexiva, comprendiendo como cada uno de sus pasos contribuye al alcance de un objetivo.
- Ordena información de acuerdo a categorías, jerarquías y relaciones.
- Identifica los sistemas y reglas o principios medulares que subyacen a una serie de fenómenos.
- Construye hipótesis y diseña y aplica modelos para probar su validez.
- Sintetiza evidencias obtenidas mediante la experimentación para producir conclusiones y formular nuevas preguntas.
- Utiliza las tecnologías de la información y comunicación para procesar e interpretar información.

6. Sustenta una postura personal sobre temas de interés y relevancia general, considerando otros puntos de vista de manera crítica y reflexiva.

- Elige las fuentes de información más relevantes para un propósito específico y discrimina entre ellas de acuerdo a su relevancia y confiabilidad.
- Evalúa argumentos y opiniones e identifica prejuicios y falacias.
- Reconoce los propios prejuicios, modifica sus puntos de vista al conocer nuevas evidencias, e integra nuevos conocimientos y perspectivas al acervo con el que cuenta.
- Estructura ideas y argumentos de manera clara, coherente y sintética.

Aprende de forma autónoma

7. Aprende por iniciativa e interés propio a lo largo de la vida.

- Define metas y da seguimiento a sus procesos de construcción de conocimiento.
- Identifica las actividades que le resultan de menor y mayor interés y dificultad, reconociendo y controlando sus reacciones frente a retos y obstáculos.
- Articula saberes de diversos campos y establece relaciones entre ellos y su vida cotidiana.

Trabaja en forma colaborativa

8. Participa y colabora de manera efectiva en equipos diversos.

- Propone maneras de solucionar un problema o desarrollar un proyecto en equipo, definiendo un curso de acción con pasos específicos.
- Aporta puntos de vista con apertura y considera los de otras personas de manera reflexiva.

- Asume una actitud constructiva, congruente con los conocimientos y habilidades con los que cuenta dentro de distintos equipos de trabajo.

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.

- Privilegia el diálogo como mecanismo para la solución de conflictos.
- Toma decisiones a fin de contribuir a la equidad, bienestar y desarrollo democrático de la sociedad.
- Conoce sus derechos y obligaciones como mexicano y miembro de distintas comunidades e instituciones, y reconoce el valor de la participación como herramienta para ejercerlos.
- Contribuye a alcanzar un equilibrio entre el interés y bienestar individual y el interés general de la sociedad.
- Actúa de manera propositiva frente a fenómenos de la sociedad y se mantiene informado.
- Advierte que los fenómenos que se desarrollan en los ámbitos local, nacional e internacional ocurren dentro de un contexto global interdependiente.

10. Mantiene una actitud respetuosa hacia la interculturalidad y la diversidad de creencias, valores, ideas y prácticas sociales.

- Reconoce que la diversidad tiene lugar en un espacio democrático de igualdad de dignidad y derechos de todas las personas, y rechaza toda forma de discriminación.

- Dialoga y aprende de personas con distintos puntos de vista y tradiciones culturales mediante la ubicación de sus propias circunstancias en un contexto más amplio.
- Asume que el respeto de las diferencias es el principio de integración y convivencia en los contextos local, nacional e internacional.

11. Contribuye al desarrollo sustentable de manera crítica, con acciones responsables.

- Asume una actitud que favorece la solución de problemas ambientales en los ámbitos local, nacional e internacional.
- Reconoce y comprende las implicaciones biológicas, económicas, políticas y sociales del daño ambiental en un contexto global interdependiente.
- Contribuye al alcance de un equilibrio entre los intereses de corto y largo plazo con relación al ambiente.” (SEP RIEMS, 2008, pág. Web)

Estas competencias están definidas como el primer elemento que determina la RIEMS a aplicarse en el Marco Curricular Común, formando la estructura principal del proceso educativo al tener como objetivo el logro de ellas en el tránsito de los alumnos durante el bachillerato, ya que además de ser especificadas en los diferentes programas de las materias que se implementan en el nuevo plan de estudios tiene como objetivo el que se adquieran por el estudiante. Siendo el elemento homogeneizador que integrara la diversidad en la educación media Superior.

Algunas de estas competencias desarrollarán los elementos que nos competen, en ellas van insertados los valores que posteriormente retomaremos para analizar ¿qué tipo de valores se rescatan? y ¿en qué condición? Son las que formaran en valores al futuro Bachiller.

3.3 Funciones del Docente en la Educación Media Superior

La actividad del docente como ya he afirmado es una actividad fascinante, llena de elementos motivacionales en el proceso de enseñanza-aprendizaje, pero la nueva situación que enfrenta la Educación Media Superior amerita un análisis de las funciones y características del nuevo docente, del docente del México contemporáneo que se propone para el nuevo paradigma educacional.

¿En el marco de la Reforma Integral de la Educación Media Superior, qué papel tiene el docente del nuevo modelo educativo? Según la RIEMS, se requiere un modelo de docente, que debe tener o adquirir características específicas; a estas características le nombra competencias, atributos que el educador debe poseer.

Las funciones que desempeña el docente quedan especificadas en el acuerdo secretarial N° 447 emitido en el diario oficial de la federación del día miércoles 29 de octubre de 2008, (SEP RIEMS, 2013). En dicho Acuerdo, se establece el perfil del docente para la EMS: éste, está constituido por un conjunto de competencias que integran conocimientos, habilidades y actitudes que el docente pone en juego para generar ambientes de aprendizaje en los que los estudiantes desarrollen sus propias competencias. Quedando expresadas de la siguiente manera:

“De las Competencias Docentes:

Artículo 3.- Las competencias docentes son las que formulan las cualidades individuales, de carácter ético, académico, profesional y social que debe reunir el docente de la EMS, y consecuentemente definen su perfil.

Artículo 4.- Las competencias y sus principales atributos que han de definir el Perfil del Docente del SNB, son las que se establecen a continuación:

1. Organiza su formación continua a lo largo de su trayectoria profesional.

Atributos:

- Reflexiona e investiga sobre la enseñanza y sus propios procesos de construcción del conocimiento.
 - Incorpora nuevos conocimientos y experiencias al acervo con el que cuenta y los traduce en estrategias de enseñanza y de aprendizaje.
 - Se evalúa para mejorar su proceso de construcción del conocimiento y adquisición de competencias, y cuenta con una disposición favorable para la evaluación docente y de pares.
 - Aprende de las experiencias de otros docentes y participa en la conformación y mejoramiento de su comunidad académica.
 - Se mantiene actualizado en el uso de la tecnología de la información y la comunicación.
 - Se actualiza en el uso de una segunda lengua.
2. Domina y estructura los saberes para facilitar experiencias de aprendizaje significativo.

Atributos:

- Argumenta la naturaleza, los métodos y la consistencia lógica de los saberes que imparte.
- Explicita la relación de distintos saberes disciplinares con su práctica docente y los procesos de aprendizaje de los estudiantes.
- Valora y explicita los vínculos entre los conocimientos previamente adquiridos por los estudiantes, los que se desarrollan en su curso y aquellos otros que conforman un plan de estudios.

3. Planifica los procesos de enseñanza y de aprendizaje atendiendo al enfoque por competencias, y los ubica en contextos disciplinares, curriculares y sociales amplios.

Atributos:

- Identifica los conocimientos previos y necesidades de formación de los estudiantes, y desarrolla estrategias para avanzar a partir de ellas.
- Diseña planes de trabajo basados en proyectos e investigaciones disciplinarias e interdisciplinarias orientados al desarrollo de competencias.

- Diseña y utiliza en el salón de clases materiales apropiados para el desarrollo de competencias.
 - Contextualiza los contenidos de un plan de estudios en la vida cotidiana de los estudiantes y la realidad social de la comunidad a la que pertenecen.
4. Lleva a la práctica procesos de enseñanza y de aprendizaje de manera efectiva, creativa e innovadora a su contexto institucional.

Atributos:

- Comunica ideas y conceptos con claridad en los diferentes ambientes de aprendizaje y ofrece ejemplos pertinentes a la vida de los estudiantes.
 - Aplica estrategias de aprendizaje y soluciones creativas ante contingencias, teniendo en cuenta las características de su contexto institucional, y utilizando los recursos y materiales disponibles de manera adecuada.
 - Promueve el desarrollo de los estudiantes mediante el aprendizaje, en el marco de sus aspiraciones, necesidades y posibilidades como individuos, y en relación a sus circunstancias socioculturales.
 - Provee de bibliografía relevante y orienta a los estudiantes en la consulta de fuentes para la investigación.
 - Utiliza la tecnología de la información y la comunicación con una aplicación didáctica y estratégica en distintos ambientes de aprendizaje.
5. Evalúa los procesos de enseñanza y de aprendizaje con un enfoque formativo.

Atributos:

- Establece criterios y métodos de evaluación del aprendizaje con base en el enfoque de competencias, y los comunica de manera clara a los estudiantes.
- Da seguimiento al proceso de aprendizaje y al desarrollo académico de los estudiantes.
- Comunica sus observaciones a los estudiantes de manera constructiva y consistente, y sugiere alternativas para su superación.

- Fomenta la autoevaluación y coevaluación entre pares académicos y entre los estudiantes para afianzar los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

6. Construye ambientes para el aprendizaje autónomo y colaborativo.

Atributos:

- Favorece entre los estudiantes el autoconocimiento y la valoración de sí mismos.
- Favorece entre los estudiantes el deseo de aprender y les proporciona oportunidades y herramientas para avanzar en sus procesos de construcción del conocimiento.
- Promueve el pensamiento crítico, reflexivo y creativo, a partir de los contenidos educativos establecidos, situaciones de actualidad e inquietudes de los estudiantes.
- Motiva a los estudiantes en lo individual y en grupo, y produce expectativas de superación y desarrollo.
- Fomenta el gusto por la lectura y por la expresión oral, escrita o artística.
- Propicia la utilización de la tecnología de la información y la comunicación por parte de los estudiantes para obtener, procesar e interpretar información, así como para expresar ideas.

7. Contribuye a la generación de un ambiente que facilite el desarrollo sano e integral de los estudiantes.

Atributos:

- Practica y promueve el respeto a la diversidad de creencias, valores, ideas y prácticas sociales entre sus colegas y entre los estudiantes.
- Favorece el diálogo como mecanismo para la resolución de conflictos personales e interpersonales entre los estudiantes y, en su caso, los canaliza para que reciban una atención adecuada.
- Estimula la participación de los estudiantes en la definición de normas de trabajo y convivencia, y las hace cumplir.

- Promueve el interés y la participación de los estudiantes con una conciencia cívica, ética y ecológica en la vida de su escuela, comunidad, región, México y el mundo.
 - Alienta que los estudiantes expresen opiniones personales, en un marco de respeto, y las toma en cuenta.
 - Contribuye a que la escuela reúna y preserve condiciones físicas e higiénicas satisfactorias.
 - Fomenta estilos de vida saludables y opciones para el desarrollo humano, como el deporte, el arte y diversas actividades complementarias entre los estudiantes.
 - Facilita la integración armónica de los estudiantes al entorno escolar y favorece el desarrollo de un sentido de pertenencia.
8. Participa en los proyectos de mejora continua de su escuela y apoya la gestión institucional.

Atributos:

- Colabora en la construcción de un proyecto de formación integral dirigido a los estudiantes en forma colegiada con otros docentes y los directivos de la escuela, así como con el personal de apoyo técnico pedagógico.
- Detecta y contribuye a la solución de los problemas de la escuela mediante el esfuerzo común con otros docentes, directivos y miembros de la comunidad.
- Promueve y colabora con su comunidad educativa en proyectos de participación social.
- Crea y participa en comunidades de aprendizaje para mejorar su práctica educativa”. (SEP R. , 2008)

La descripción de las competencias conlleva los atributos que debe tener cada una de ellas, así las funciones del docente en la educación Media Superior queda determinada mediante el “perfil docente” que se especifica en la RIEMS, habría que dejar la interrogante si ¿este modelo responde a la realidad educativa

del país? O ¿Es el docente que se requiere para esta realidad educacional? Ya que se especifican las características del futuro educador de en valores. ¿Existe otro tipo de educador o todos quedan enmarcados en este parámetro?

Es evidente que el paradigma ha cambiado, la nueva orientación que se otorga a las funciones docentes responden a un modelo, poco tradicional y conservador, se ha replanteado las funciones del docente en el marco de la Reforma Integral de la Educación Media Superior. ¿Será este modelo o estereotipo el que logre salvar la problemática de la educación contemporánea? Es evidente que no, pero son alguna de las soluciones que plantea para la reconstrucción de una nueva educación, una educación en valores.

Ahora bien, la inclusión de Colegio a la reforma ha transitado por un proceso anterior. Al ser creado en 1982 el modelo se empieza a desarrollar a partir de su creación y está apegado a los planes de estudio en su totalidad a los del COBACH de México como ya se ha mencionado. En 1993 tiene su primera transformación aplicándose en el siguiente año, al cambiar los programas del sistema pasa al modelo llamado Currículum Marco y Currículum Básico en este último modelo se instala el concepto de competencia, que va a ser el eje impulsor de la educación en el sistema.

Al implementar el nuevo plan de estudios creado por la RIEMS a partir de 2008, el concepto de competencia ya es conocido, pero se generan otro tipo de problemas, el plan de estudios que desarrolla la RIEMS se implementa en 18 planteles de 37 que conforman al sistema, no se realiza en todos, esto, debido a la afectación que se realizaría a los trabajadores al aplicar el nuevo plan, por los cambios de materias que se aplican, además muchas de las nuevas materias no responden a los perfiles de los docentes y afectaría las cargas laborales. Así la realización de la RIEMS se retrasa por varios años en el COBAEP. En el 2011 se decide aplicar el proyecto debido a una política educativa gubernamental, y no por a un análisis contextual pedagógico donde se proyecte una transformación de un modelo educativo que rescate los diferentes procesos educativos, por ello, se

manifiestan consecuencias que afectan tanto laboralmente como pedagógicamente en el desarrollo de la vida académica del sistema.

El concepto de competencia y la creación de ellas será el eje rector del nuevo proyecto, los atributos en cada una de las competencias evidencia el tipo de valor que se desea obtener, en estos se desarrollaran los valores que darán cimiento a la formación de los alumnos a través de su tránsito durante el ciclo escolar en la institución.

CAPÍTULO IV

LOS VALORES EN LA CURRÍCULA POR COMPETENCIAS DEL COLEGIO DE BACHILLERES DE PUEBLA

Retomando la inclusión de los valores en el enfoque pedagógico de competencias (junto a conocimientos y valores), en este último Capítulo de la Tesis, se realizará un análisis crítico de cómo se concretiza esta perspectiva en el currículum del Colegio de Bachilleres-Puebla, análisis que permitirá, posteriormente, extraer algunas Conclusiones y dar pie a Sugerencias para mejorar la perspectiva valoral en el proceso enseñanza-aprendizaje del Colegio de Bachilleres de Puebla.

4.1. Competencias, aprendizaje significativo, valores

Para el enfoque de competencias, los valores es un elemento integrante en el contenido de una competencia junto a conocimientos y habilidades. En contra de una perspectiva meramente conductista, este enfoque se apoya en diversas bases teóricas sobre el aprendizaje, que mucho tienen que ver con la teoría psicológica constructivista sobre el activo y subjetivo aprender humano; esta perspectiva está presente cuando en educación se habla, por ej., del aprendizaje significativo, del autoaprendizaje, del aprendizaje colaborativo, etc., términos muy repetidos en la RIEMS

Una síntesis de estas bases teóricas se encuentra en el texto del Informe de la UNESCO de Jacques Delors *La educación encierra un tesoro*, en el que se afirma:

“Para cumplir el conjunto de las misiones que le son propias, la educación debe estructurarse en torno a cuatro aprendizajes fundamentales, que en el transcurso de la vida serán para cada persona, en cierto sentido, los pilares del conocimiento: aprender a conocer, es decir, adquirir los instrumentos de

la comprensión; aprender a hacer, para poder influir sobre el propio entorno; aprender a vivir juntos, para participar y cooperar con los demás en todas las actividades humanas; por último, aprender a ser, un proceso fundamental que recoge elementos de los tres anteriores. Por supuesto, estas cuatro vías del saber convergen en una sola, ya que hay entre ellas múltiples puntos de contacto, coincidencia e intercambio” (Delors J. , 1996, pág. 36)...

En el texto, la educación es el tesoro escondido que la generación de los padres deja a sus hijos pero que hoy día tiene que ser orientada por los mejores avances de la psicología, de la antropología, de la sociología, etc. Por eso el Informe indica que, para que hoy haya una Educación para todos con equidad e inclusión, el ser humano del siglo XXI debe ser capaz de *aprender a hacer, aprender a conocer, aprender a ser, y aprender a vivir juntos.*

Estos cuatro pilares definen el perfil del hombre de nuestro tiempo (niño-joven del S.XXI), y en consecuencia, son los pilares que regirán el perfil del joven bachiller al egresar del Bachillerato. En este proceso de aprendizajes es donde se sientan las bases de los conocimientos nuevos que obtendrá el bachiller.

Para lograrlos es necesario desarrollar el aprendizaje significativo, Moreira afirma:

“Aprendizaje significativo es el proceso a través del cual una nueva información (un nuevo conocimiento) se relaciona de manera no arbitraria y sustantiva (no-literal) con la estructura cognitiva de la persona que aprende. En el curso del aprendizaje significativo, el significado lógico del material de aprendizaje se transforma en significado psicológico para el sujeto” (Moreira, 1999, pág. Web)

Estas ideas del brasileiro Moreira se apoyan en lo que dijo hace unas décadas Ausubel:”el aprendizaje significativo es el mecanismo humano, por excelencia, para adquirir y almacenar la inmensa cantidad de ideas e

informaciones representadas en cualquier campo de conocimiento” (Ausubel, 1983, pág. 72)

Ausubel plantea que el aprendizaje del alumno depende de la estructura cognitiva previa que se relaciona con la nueva información, debe entenderse por "estructura cognitiva", al conjunto de conceptos, ideas que un individuo posee en un determinado campo del conocimiento, para él lo más importante es lo que el alumno ya sabe.

Afirma que se aprende de lo que ya se sabe, la interacción entre los conocimientos previos y los nuevos es el elemento clave para lograr el aprendizaje significativo, cuando el alumno no tiene los conocimientos previos adecuados para dar significado a los nuevos solo se obtienen conocimientos memorísticos, sin significado o sin comprensión.

Contrario a la teoría tradicionalista, conservadora, conductista, etc., la teoría constructivista del aprendizaje sostiene que para que los conocimientos sean significativos e impacten la memoria y con ella, el aprendizaje de largo plazo, el alumno “debe construir su propio conocimiento”, la propia construcción de saberes; ello implica el desarrollo de otras competencias como la reflexión, la crítica, el análisis, la valoración, la toma de decisiones, la asunción de responsabilidades, etc.

El aprendizaje significativo y el constructivismo alude a procesos y productos finales de los que aprenden; sus pares y sus guías más avanzados deberían propiciar todo el tiempo ambientes ricos en experiencias significativas que les faciliten y hacer cada vez más compleja su comprensión de lo que sea que se esté en proceso de aprender, a medida que se vinculan esos aprendizaje con la vida práctica, en la vida cotidiana.

Pues, bajo esta línea teórica constructivista, el profesor que quiera ser docente educador debe ser orientador, guía, facilitador, apoyando con buenos ambientes de aprendizaje a que el alumno tenga un papel activo y se involucre

directamente en el aprendizaje, que su memoria, intelecto, e imaginación, esté activa constantemente para permitir el acceso a los nuevos conocimientos a partir de la confrontación con los que ya tiene en su estructura cognitiva.

Para cerrar este apartado, como decíamos al inicio, los 4 pilares del aprendizaje tiene una relación total entre sí, por lo que el *aprender a ser*, según Delors, guarda directa relación con *el aprender a conocer, el aprender a hacer y el aprender a convivir*, esto es, que si los valores son el los horizontes de referencias del vivir humano, no hay aprendizaje que no esté cruzado con ellos constantemente. Y si las competencias al ser desarrolladas por si mismas son los modos concretos de los 4 aprendizajes básicos, entonces deben ser la base del carácter ético-axiológico de la formación de todo individuo, en nuestro caso del alumno de Bachillerato, pues como hemos dicho a lo largo de esta Tesis, los valores son el centro de todo proyecto educativo. Para una adecuada formal educación en valores es obligada la participación del docente.

4.2. Educación en valores según la REIMS

Es evidente que en este proyecto educativo nacional de la RIEMS se enmarca una visión ética de lo que se quiere conseguir con el perfil de egreso escolar, esto es, que se conforme un ciudadano contemporáneo; pero como la educación nacional, en tiempos de la globalización, guarda directa relación con el desarrollo nacional, por eso, en el Modelo de la REIMS, el alumno de EMS debe adquirir una formación para incorporarse al mercado laboral, asegurarse un buen propedéutico que le permita un ingreso al nivel superior, a una universidad que le profesionalice, seguir estudiando, *aprender a ser*, ser el hombre social y productivo del S. XXI. Los valores, entonces, están justificados y expresados con el argumento de que responde a la formación de un individuo en base a un proyecto o modelo educativo, determinado por la SEP, para lograr un joven mexicano para el S.XXI (SEP, Diario Oficial, 2009).

Se puede suponer una buena intención en el proyecto de parte de los diseñadores de la presente Reforma, pero surgen algunos cuestionamientos:

¿El sistema nacional de bachillerato especifica la verticalidad del marco curricular común pero puede darse sin que ese marco cierre la variedad de subsistemas? ¿En el marco de la variedad de sistemas de EMS el crear la rigidez del modelo, no ocasiona la pérdida de identidad regional y en consecuencia la pérdida de valores propios de los grupos humanos que viven en diferentes contextos culturales? ¿No hubiera sido necesario haber implicado para la conformación de la RIEMS primero una consulta libre y participativa donde todos los docentes, alumnos que se encuentran en los distintos subsistemas de bachillerato, Padres de Familia que están en medio de este proceso educativo? ¿Para qué está contemplado el tránsito entre modalidades y subsistemas? ¿Para facilitar el tránsito de la mano de obra de los bachilleres, cuáles son los fines de formación terminal que no alcanzamos a ver bien identificados en los perfiles de egreso? ¿Dónde están los valores de una Reforma, si pareciera que responde a un modelo determinado que esta impuesto más por una visión política de ajustarse a las exigencias del mercado y no tanto a la lógica Educativa de jóvenes bien formados para desempeñarse como ciudadanos mexicanos, críticos, participativos, creativos? ¿Dónde quedan los valores que se deben rescatar de los contextos de aprendizaje? ¿Qué valores se defienden en un sistema educativo donde los Planes de estudio los homogenizan?

Para suponer esa buena intención del modelo de la RIEMS se necesita que todas estas interrogantes y otras más fueran transparentadas y aclaradas, que no fueran exclusivamente impuestas verticalmente, burocráticamente, por los funcionarios de la SEP. Esa buena intención tiene que ser explicada y fundamentada. Veamos cómo, si cuando se alude a las competencias a adquirir por parte del Bachiller, se pueden encontrar respuestas a estas preguntas en el marco de la RIEMS:

La RIEMS busca adoptar en su marco curricular común tres tipos de *competencias*: las genéricas, las básicas y las profesionales-extendidas. (SEP, 2009)

A) La *competencia genérica* debe ser: clave, transversal y transferible. ¿Cómo nos aseguráramos de que fueran clave? ¿En dónde se constata su transversalidad? ¿Qué sean transferibles no *abarata* los procesos educativos demeritando la calidad de ésta? Como vemos el proceso de aplicación de estas encierra muchas interrogantes, que por contradictorio que parezca, tienen mucho que ver con una perspectiva valoral.

B) Sobre las *competencias disciplinares* se dice que son:

“las nociones que expresan conocimientos, habilidades y actitudes que consideran los mínimos necesarios de cada campo disciplinar para que los estudiantes se desarrollen de manera eficaz en diferentes contextos y situaciones a lo largo de la vida. Pueden ser básicas o extendidas” (SEP, Diario Oficial, 2009, pág. Web)

Estas competencias más que conocimientos, se dirige a procesos mentales complejos, hábitos, actitudes, procedimientos, etc.

(Es importante hacer una observación aquí, en cuanto a las competencias en referencia a las materias de Filosofía y Ética: Como están planteadas en los diversos subsistemas, responden a todos los objetivos de las *competencias* disciplinares desde la educación ofertada. Esto significa que estas asignaturas filosóficas pueden constituirse en una competencia disciplinar básica por manejar una problemática que atañe a todos los estudiantes de Educación Media Superior).

C) Respecto de las *competencias profesionales*, que se refieren para el campo laboral y que quedan expresadas en los desempeños profesionales a nivel bachillerato, podría decir que dicha práctica laboral va acompañada de un discernimiento ético y moral, de acuerdo al ámbito social en el que se desenvuelve

el trabajador, así como por los frutos del desarrollo profesional, tanto para las instituciones como para los individuos. La adquisición de valores a través de competencias no queda acabada, se refuerza en la formación profesional.

En todas estas *competencias* es importante resaltar la importancia de la presencia de la Ética y el discernimiento de los valores para los alumnos.

Veamos su relación transversal, o cómo es que algunos valores están expresados en los procesos educativos a través de todos los programas, si damos por hecho que se tiene como objetivo que al egresar el alumno de EMS obtenga estas competencias:

1. Se autodetermina y cuida de sí

Esta primera competencia genérica implica desde la ética un amor propio y una alteridad, es decir, la valoración de uno mismo y de los demás en función de lo que uno puede procurarse para sí.

2. Se expresa y se comunica

En esta segunda competencia genérica, toma una condición relevante el hecho de que la persona se comunica y se expresa en función de la libertad en la que se desenvuelve. Y todo esto implica un reconocimiento del ser humano desde la ética, con sus respectivos valores. Incluso, el formar una escala personal de valores, una autobiografía y un proyecto de vida, constituirían un conjunto de herramientas elementales para lograr esta habilidad de dominio.

3. Piensa crítica y reflexivamente

El pensar de una manera ordenada, correcta, cierta y verdadera; es una tarea que la Filosofía se plantea desde la Lógica y la argumentación, que no debería ser neutral ideológicamente, esto es, que no excluye un pensamiento crítico y reflexivo con razonamientos de orden social, político, económico, cultural, etc. y que nos lleve al discernimiento desde los valores fundamentales: Bondad,

Verdad y Belleza. Todo acontecimiento social es campo de pensamiento para este foro común, a la hora de ser críticos y reflexivos a profundidad.

4. Aprende de forma autónoma

La autonomía y la heteronomía son criterios de discernimiento moral y ético, la determinación, puesto que el valor de la persona se constituye por la capacidad de llevar al plano intelectual aquello que le compete como un individuo integral y como un miembro de la una sociedad con su moral, sus leyes, sus normas y sus prerrogativas.

5. Trabaja en forma colaborativa

La UNESCO (Informe Delors, como ya se ha mencionado) ha hecho énfasis en una serie de principios para el aprendizaje educativo: *aprender a aprender, aprender a ser, aprender a hacer y aprender a convivir*,. Tal vez el último de los principios que la UNESCO ha mencionado sea el más descuidado, precisamente por el individualismo imperante en el tipo de sociedad en la que vivimos.

6. Participa con responsabilidad en la sociedad.

La responsabilidad social constituye, sin duda alguna, uno de los valores básicos de la Ética, valores sostenidos por personase instituciones. La responsabilidad moral de una sociedad comienza por la responsabilidad individual que desarrollan los individuos que componen y conforman esta misma sociedad. Los valores se disciernen, se aplican y se revisan desde los principios de autonomía y responsabilidad.

Como vemos en esta revisión de las competencias propuesta por la RIEMS, el proyecto encierra una orientación ético-valorativa, pero de manera vertical donde se deja de lado la historia de la educación en México; pareciera que hemos perdido la memoria, y por consiguiente, la falta de identidad. No existe un modelo o proyecto de educación que tenga en cuenta peculiaridades contextuales y más

parece propuesta para un modelo nacional sin matices culturales, que pudiera ser válido para el Norte o para el Sur, sin diferencias específicas. El proyecto es un proyecto globalizador que aglutina “valores universales” pero sin el respeto a las identidades nacionales particulares, es un modelo corregido u adecuado del proyecto de Bolonia (Declaración, 1999, pág. Web), pues como afirma de manera crítica Marisa Montero Curiel al explicar el proyecto de Bolonia:

“La adquisición de las competencias es el punto de más importancia en el proceso de convergencia europea, ya que si bien no todos los países están igualados por el número de años o de semestres que duran sus estudios, sí están todos equiparados en la definición de las competencias asociadas a cada titulación” (Curiel, 2010, pág. 30)

El proyecto toma como elemento de sustento el Modelo Tuning al afirmar este que:

“Uno de los propósitos centrales es contribuir al desarrollo de titulaciones fácilmente comparables y comprensibles “ desde adentro”, en base a los objetivos que la titulación se marque, desde los perfiles buscados para los egresados, ofreciendo elementos que posibiliten ampliar la articulación entre los sistemas de educación superior de los países de América Latina. Mediante la búsqueda de perspectivas que pudiesen facilitar la movilidad de los poseedores de títulos universitarios y profesionales en América Latina y quizás también en Europa, el proyecto tiene como meta impulsar consensos a escala regional sobre la forma de entender los títulos, desde el punto de vista de las competencias que los poseedores de dichos títulos serian capaces de alcanzar. De esta forma, el inicio del proyecto está dado por la búsqueda de puntos comunes, centrados en las competencias.” (Pablo Beneitone, 2007, págs. 2-3).

En la RIEMS, hay una reiterada convocatoria a los docentes para configurar espacios y experiencias de aprendizaje dirigidos a la solución de problemas y

situaciones reales y cotidianas sin descartar problematizaciones que demandan habilidades reflexivas y filosóficas que sería el lograr aprendizajes significativos.

Digamos como cierre de este inciso, que la RIEMS, como tal, ha sido un proyecto generado de un análisis situacional en el país y de modelos internacionales (Modelo Tuning, Proyecto de Bolonia. entre otros), la respuesta de dicho análisis ha sido la modificación de los mapas curriculares y en consecuencia la readecuación o reforma en los programas incorporando el modelo de competencias y sus atributos; es en este modelo donde se insertan los valores que competen al egresado de este sistema (RIEMS, Informe Nacional sobre la Educación Superior en México 2003). La formación de valores responde a un análisis situacional educativo-cuantitativo y no de calidad-educativa al parecer. El criterio que lleva a la modificación de los programas y la aplicación de la RIEMS responde a los índices educacionales que se tiene en ese momento esto según Indicadores:

Tasa de terminación en la Educación Media Superior

Cifras nacionales

Ciclo escolar Tasa de terminación Ciclo escolar Tasa de terminación

1990-1991	26.4%
1995-1996	26.2%
2000-2001	32.9%
2005-2006	41.1%
2006-2007	42.1%
2007-2008	44.4%

2010-2011	47.1%
2012-2013	49.1%

Indicadores de cobertura de la Educación Media Superior Cifras nacionales

Ciclo escolar	Egresados de Secundaria	Tasa de absorción	Deserción	Eficiencia terminal	Cobertura
1990-1991	1,176,290	75.4%	18.8%	55.2%	35.8%
1995-1996	1,222,550	89.6%	18.5%	55.5%	39.4%
2000-2001	1,421,931	93.3%	17.5%	57.0%	46.5%
2005-2006	1,646,221	98.2%	17.0%	59.6%	57.2%
2006-2007	1,697,834	98.3%	16.7%	59.8%	58.6%
2007-2008	1,739,513	98.3%	16.6%	60.0%	60.1%
2010-2011	1,803,082	98.4%	16.3%	60.6%	63.4%
2012-2013	1,805,863	98.5%	16.0%	61.1%	65.0%
2015-2016	1,800,839	98.6%	15.8%	61.6%	69.3%
2020-2021	1,747,103	98.8%	15.4%	62.7%	75.9%

(SEP, Diario Oficial,, 2008, pág. 8)

Dichos análisis son obtenidos de la evaluación de la educación Media Superior.

“De acuerdo con la información disponible en el , 21 de 28 países miembros de la OCDE tienen tasas de graduación por encima del 75%, e incluso en algunos países como Finlandia, Irlanda, Japón, Nueva Zelanda, Noruega, Portugal, Eslovenia, Suiza y Reino Unido la tasa de graduación excede el 90%, sin embargo para el caso de México, la tasa de graduación que expone la OCDE, referida al número de graduados del nivel medio superior en comparación con la población de 18 años del país, el porcentaje es del 55%, lo que nos coloca muy por debajo del promedio OCDE que es del 82%”. (SEP., 2012, pág. Web)

Estas estadísticas y su proyección al 2021 evidencian la intención de modificar los índices de egreso, y no atacar los valores en sí. Su planteamiento es economicista, que busca exclusivamente potenciar la máxima eficiencia y en el egreso de ellos, elevar los índices de productividad educativa a semejanza de una empresa. La educación responde a modelos de productividad, a modelos economicistas de reproducción capitalista, a los intereses de las políticas neoliberales globales que subordinan la educación a las demandas del mercado, perdiendo el sentido original de los valores y el ser de esta.

Veamos en el último apartado cómo este enfoque pedagógico de competencias es tenido en cuenta en el currículum de Colegio de Bachilleres de Puebla.

4.3. Los valores en los programas actuales en el Colegio de Bachilleres de Puebla

He mencionado que Colegio de Bachilleres de Estado de Puebla es dependiente de la Dirección General de Bachilleres (DGB) y, en consecuencia, depende de los acuerdos secretariales que de esta dependencia emanan, publicados a través del Periódico Oficial emitido por la SEP. Como planteábamos al final del capítulo anterior: ¿Dónde quedan los valores que se deben rescatar de

los contextos de aprendizaje? ¿Qué valores se reproducen en un sistema educativo donde los planes de estudio homogenizan estos?

Habría que preguntar ahora ¿si se puede tener valores a partir de la implantación de un modelo que responde a un proyecto global, y que a la vez permita la realización del ser humano en el entorno social particular? ¿La RIEMS persigue obtener un ciudadano crítico constructivo en el marco de los pilares de la educación de Delors o responde a un modelo de ciudadano con otras características?

Pareciera que Los planes de reforma a la educación media superior sirven a intereses particulares e internacionales. En México el nivel de bachillerato se pretende unificar al SNB con normas que atiendan a las exigencias mercantiles del Tratado de Libre Comercio y con respecto de los mecanismos de gestión de la RIEMS, esto debido que regresa a la idea neoliberal de que, lo necesario, es hacer sistemas únicos no sólo en el nivel nacional, sino también en el nivel internacional.

El proyecto educativo debe ser conceptualizado como la concreción de la formación humana integral de cada persona donde se debe busca formar la esencia del ser humano, en otras palabras, su ser, pero un ser dinámico, en continuo movimiento que persigue su autorrealización, a partir de unos ideales generados por ellos, que se realizaran cumpliendo valores. La base de ellos está en la revisión de los principios básicos que rigen el país, la constitución y sus valores establecidos en ella, romper el paradigma global no es sencillo, pero si se pueden crear alternativas que permitan cuestionar los fundamentos de este proyecto, ya sea desde adentro trabajando en el sistema o paralelamente aportando ideas para la modificación de conceptos, que en caso de ser observados por la RIEMS, posibiliten la realización de un proceso de reforma que no sólo considera la desconcentración de la didáctica en torno a los contenidos de estudio, o una educación basada en competencias que acentúa el logro de los desempeños, sino que además da la oportunidad para que la reforma del bachillerato favorezca la formación de seres humanos con alto sentido ético, y con

sólido compromiso para el desarrollo pleno de la sociedad y la naturaleza que lo rodea, motivando la participación activa del alumno en la construcción de mejores condiciones de vida, La formación de valores responde a un análisis situacional educativo-cuantitativo y no de calidad-educativa al parecer. El criterio que lleva a la modificación de los programas y la aplicación de la RIEMS responde a los índices educacionales que se tiene en ese momento. No se lograra establecer un proyecto que de una alternativa ética social, a partir de un proyecto global que impone un paradigma mercantilista utilitarista, la nueva educación requiere una visión con una perspectiva que englobe las múltiples manifestaciones en valores a través del país, del estado y de los diferentes subsistemas educativos.

CONCLUSIONES

Se concluye diciendo lo siguiente:

1.- La condición humana, por ser el hombre un ser reflexivo y crítico de su propia vida, no se reduce a una mera visión pragmática de su acción; la comprensión de la dimensión humana nos permite ubicar todo actuar humano lleno de un comportamiento ético, esto es, valorativo y no reducido a lo utilitario; los valores forman parte de este ser humano, quien se reconoce en su entorno social al conformarse en la relación dialógica individuo-sociedad que es el proceso de todo acto educativo.

Estos valores le dan sentido al objeto de la educación permitiendo conformar la esencia e identidad de cada persona, así como construir una concepción de sí mismo y del mundo para poder recrearse en ese mundo con una visión ética.

La filosofía de la educación integra el carácter crítico de la reflexión y evidencia la importancia de las problemáticas educativas y el develamiento de los enmascaramientos sociales, las simulaciones pedagógicas, los vicios de los sistemas educativos. La filosofía de la educación permite establecer un compromiso teórico, un compromiso concreto, un compromiso ético, permitiendo elaborar principios, fundamentos y nuevos objetivos para diseñar una nueva alternativa teórica que oriente la enseñanza y el aprendizaje de valores con el fin de lograr una persona más humana impregnada de una recta dimensión ética.

Los valores que se deben transmitir deben ser creaciones humanas y construcciones sociales dinámicas, evolutivas e indefinidamente perfectibles, que se transmitan y asimilen por aprendizaje social. Los valores son producto de la reflexión colectiva de los grupos humanos y de la acción comunicativa sobre los modos de satisfacer las necesidades humanas naturales y sociales con el fin de mejorar las situaciones personales y sociales, imaginando otras situaciones individuales y colectivas deseables y posibles.

Es así como la práctica educativa no puede ser un acto mecánico de aplicación de conocimientos y demostración de habilidades y destrezas en un área del conocimiento sino un acto inclusivo en el que estén presentes la reflexión y la intencionalidad de formación integral. Es oportuno, entonces, como educador, formular algunas propuestas que conduzcan a la reflexión sobre nuestro quehacer educativo.

2.- Todos los proyectos educativos nacionales se han impregnado de la filosofía de la educación que predominaba en el mundo. La educación en México ha tenido un proceso de conformación que se estructura en principios que le han dado identidad, expresión de una sociedad que aspira a un bienestar, donde sus proyectos de vida puedan ser alcanzables, mostrados en un comportamiento obtenido de una formación en valores.

La historia de la educación mexicana expresa la forma en que los niños y adolescentes mexicanos deberían vivir, conformando sus valores para vivir en la sociedad “ideal”, según la propuesta del gobierno de turno; así, el sistema educativo de la SEP, según el momento histórico, ha ido generando modalidades diversas y las reformas pertinentes. La Reforma Integral de la Educación Básica (RIES) y la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS) son parte de la reforma educativa impulsada por los gobiernos neoliberales panistas y gobierno priista de Peña Nieto. En estas Reformas se impulsa una filosofía de la educación con valores incluidos en un perfil de competencias muy acorde con los planteamientos de la globalización.

En estas reformas educativas se ha exigido del docente orientar y direccionar los destinos de los jóvenes mexicanos mediante la enseñanza por competencias a fin de que estos jóvenes aprendan también por competencias.

Estas dos primeras conclusiones permiten abrir interrogaciones respecto a la propuesta pedagógica de la RIEMS, interrogaciones que en parte hemos respondido en el capítulo IV:

- A) ¿Cómo debe situarse el maestro de colegio de Bachilleres frente a un proyecto educativo que pretende formar jóvenes en competencias, pero ajustadas a un mercado con visión de globalización económica?
- B) ¿Cómo atender la propuesta de la UNESCO de los cuatro aprendizajes Pilares de la educación, sin caer en una ideología educativa mercantilizada?
- C) ¿Cómo lograr una educación en valores, incluida en el enfoque de competencias sin que estos valores se rebajen a ser contenido y práctica de la ideología del trabajo?
- D) ¿Cómo lograr un perfil de egreso para responder a los desafíos del mundo actual sin que sea un perfil eficientista, mercantilista y de consumo?

3.- La elaboración de un currículo nacional para el nivel medio superior requiere considerar la diversidad sociocultural del país, de tal manera que garantice la equidad y la calidad de la enseñanza para todos y, a la vez, prevea las necesidades de las distintas modalidades organizadas para lograrlo.

Porque educar en valores hoy es formar ciudadanos auténticos que sepan asumir muy conscientemente los retos contemporáneos de la globalización y puedan comprometerse en la construcción “de un mundo justo, inclusivo, equitativo e intercultural”, para compartir un mundo mejor, lleno de esperanza, humano, para disfrutarlo en plenitud. Educar en valores es una inspiración de vida. Los saberes deben ser situados, se producen como parte y producto de la actividad humana, del contexto y de la cultura en que se desarrolla y utiliza. El conocimiento es situado porque se genera y se recrea en determinada situación.

Por eso es oportuna la crítica a la propuesta uniformadora que la SEP ofrece para la Educación Media Superior (EMS), pues no responde a las condiciones de contextualización curricular de la pluralidad cultural de un país como el nuestro, multicultural, plurilingüístico y pluriétnico, muy diverso. Esta ausencia de contextualización esta visible en el curriculum de la reforma integral

del colegio de Bachilleres, pues no presenta contenidos específicos que expresen elementos concretos que respeten la diversidad específica del estado de Puebla; tampoco se indican los elementos que permitan al docente contextualizar la enseñanza en situaciones específicas; además porque exige una evaluación general de los logros del perfil de egreso reproduciendo modelos estándar y básicamente cuantificables.

Debido a estas ausencias la enseñanza – aprendizaje que la Reforma Integral del Colegio de Bachilleres del Estado de Puebla, no alcanza los logros formativos de un pensamiento crítico, reflexivo y autónomo que impiden un actuar lleno de valores que respondan a la situación social actual. Nuestros jóvenes egresados no logran echar mano de las habilidades superiores necesarias para actuar con responsabilidad en su mundo, y no alcanzan a vivir a desarrollarse como personas autónomas en un mundo lleno de contradicciones teologizado y en permanente cambio.

REFERENCIAS

- Bibliotecas Virtuales*. (22 de octubre de 1814). Recuperado el 27 de abril de 2014, de http://www.cervantesvirtual.com: http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/constitucion-de-apatzingan-de-1814--0/html/0501f5ce-3207-43ac-9231-6a0380e4bc4e_1.html#l_1_
- DGB. (octubre de 1972). Recuperado el 12 de noviembre de 2012, de www.dgb.sep.gob.mx/institucional/.../xivasambleaanues.doc
- Abbagnano, N. (1982). *Diccionario de Filosofía* (2da ed.). México: Fondo de Cultura Económica.
- Aguilar, C. (1985). En *La definición cotidiana del trabajo de los maestros* (pág. 3). México: SEP-El caballito.
- Ausbel, D. (1983). *Psicología educativa: Un punto de vista cognositivo*. México: Trillas.
- Bacca, J. D. (1991). *Los presocráticos*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Bazant, M. (2006). *Historia de la Educación durante el porfiriato* (sexta reimpresión 2006 ed.). México: Colegio de México.
- Bochenski, J. M. (1971). *INTRODUCCIÓN AL PENSAMIENTO FILOSOFÍCO*. Barcelona: Herder.
- Brain, K. (2005). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. Valencia: Universidad de Valencia.
- Carlos Marx, F. E. (1982). *La Ideología Alemana*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Constitución Política de la República Mexicana de 1857*. (s.f.). Recuperado el 17 de junio de 2014, de <http://www.juridicas.unam.mx/infjur/leg/conshist/pdf/1857.pdf>
- Curiel, M. M. (15 de Marzo de 2010). *Tejuelo*. Obtenido de <http://iesgtballester.juntaextremadura.net/web/profesores/tejuelo/vinculos/articulos/r09/03.pdf>
- D.L.E. (2001). *El Diccionario de la lengua española*. Recuperado el junio de 2014, de <http://lema.rae.es/drae/?val=competencia>
- Declaración, c. d. (19 de Junio de 1999). *DECLARACIÓN DE BOLONIA*. Obtenido de <http://eees.umh.es/contenidos/Documentos/DeclaracionBolonia.pdf>
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana.
- Denis Santana, L. (2009 de enero de 1999). *Ética Y Docencia*. Recuperado el 19 de Mayo de 2014,
- Dewey, J. (1976). *La escuela y la Sociedad*. (Vol. 1). Illinois: University Press.

- Dewey, J. (1977). *Democracia y Educación* (Vol. 3). Illinois: University Press.
- Diario Oficial. (26 de septiembre de 2008). ACUERDO número 442 por el que se establece el Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad. *Diario Oficial*, págs. 1,2.
- Diario Oficial, S. (26 de septiembre de 1973). Decreto que Crea el Colegio de Bachilleres. *Diario oficial, Órgano de Gobierno de los Estados Unidos Mexicanos, CCCXX(18)*.
- Diario Oficial. (21 de enero de 2011). Diario Oficial de la Federación. *REGLAMENTO INTERIOR DE LA SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA*, pág. 46.
- Díaz Barriga, A. F. (2006). *ENSEÑANZA SITUADA: Vínculo entre la escuela y la vida*. México, D. F.: McGraw-hill Interamericana.
- Diccionario, R. A. (Real Academia Española 1894). <http://www.rae.es/>. Recuperado el 17 de Mayo de 2014, de Real Academia Española: <http://lema.rae.es/drae/?val=axiologia>
- Eduardo Remedi, e. a. (1989). Entrevista e Identidad, Departamento de Investigaciones Educativas. *Cuadernos del DIE(14)*, 83.
- Enrique, G. L. (2002). *El Instituto Politécnico Nacional. Origen, evolución Histórica*. (2da ed.). México, México: SEP- IPN.
- Escobar, O. P. (2004). En *Diccionario Enciclopédico de Ciencias de la Educación* (pág. 91). San Salvador: Centro de Investigación Educativa.
- Etimologias.dechile.net. (s.f.). *Origen de las Palabras*. Recuperado el 17 de mayo de 2014, de Etimología de AXIOLOGÍA: <http://etimologias.dechile.net/?axiologia>
- Ferrater M, J. (1985). *Diccionario de Filosofía Abreviado* (2da ed.). México: Hermes / Sudamericana.
- Freinet, C. (1974). *La educación por el trabajo*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Freire Paulo. (1990). *Pedagogía del Oprimido*. México: siglo XXI.
- Freire, P. (1983). *Acción Cultural para la Libertad*. Buenos Aires: Tierra Nueva.
- Freire, P. (2005). *La educación como práctica de la libertad*. México: siglo XXI.
- Fronzizi R. (1987). *¿Que son los valores?* México: Fondo de Cultura Económica.
- Gómez, E. N. (abril de 2014). *LA RECUPERACIÓN DE LA PRÁCTICA EDUCATIVA Y LA PROFESIONALIZACIÓN DE LA ACTIVIDAD DOCENTE*. Recuperado el 26 de mayo de 2014, de http://www.quadernsdigitals.net/datos_web/hemeroteca/r_24/nr_274/a_3550/3550.htm

- Gortari, C. S. (16 de enero de 1989). *Programa para la Modernización Educativa 1989-1984*. Recuperado el 13 de noviembre de 2012, de <http://bibliotecadigital.conevyt.org.mx/inea/frames.asp?page=36&id=109>
- Hartmann., N. (2011). *Ética*. Madrid: Ediciones Encuentro.
- Heidegger, M. (2004). *¿Qué es la Filosofía?* Barcelona: Herder.
- Hernández, V. G. (1989). *El concepto de Persona*. Madrid, España: Rialp.
- <http://biblioweb.tic.unam.mx/>. (2004). *ublicaciones digitales*. (M. C. Guzmán, Ed.) Recuperado el 27 de mayo de 2014, de Legislación educativa (parte II): http://biblioweb.tic.unam.mx/diccionario/htm/articulos/sec_4.1.htm
- Ibarra, A. L. (2014). *ORIGEN Y FUNDAMENTO DE LA EDUCACIÓN BASADA EN COMPETENCIAS*. Recuperado el 17 de mayo de 2014, de <http://origenyfundamento.lasallecancun.edu.mx/unidad/>
- Jaeger, W. (1983). *Paideia: Los Ideales de la Cultura Griega*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Kant, I. (1973). *Crítica de la Razón Pura*. (septima ed.). Buenos Aires: Lozada.
- Liberio Victorino Ramírez, G. M. (s.f.). *EDUCACIÓN BASADA EN COMPETENCIAS Y EL PROYECTO TUNING EN EUROPA Y LATINOAMÉRICA*. Obtenido de <http://www.observatorio.org/colaboraciones/2007/TuningEuropayAL-LiberioVictorionoRamirez%2011oct07.pdf>
- López Rodríguez, N. M. (2012). *¿Qué son las competencias en educación?* México: GAFRA.
- M^a Luisa Suárez Álvarez, e. a. (2008). *HACIA UN ENFOQUE DE LA EDUCACIÓN EN COMPETENCIAS*. Principado de Asturias: Consejería de Educación y Ciencia.
- Magallón, A. M. (1993). *Filosofía Política de la Educación en América Latina*. México: UNAM-CCyDEL.
- Mairim Acosta de Valera, H. P. (Julio-Diciembre de 2007). Estrategias Didácticas para Educar en Valores, 10 valores con intencionalidad. *Educación en Valores*, 2(8), 60.
- Makarenko, A. S. (1967). *Poema Pedagógico*. Barcelona: Planeta.
- Marín Ibáñez, R. (1976). *Valores, objetivos y actitudes en educación*. Valladolid: Miñón.
- Montero, C. M. (2010). El Proceso de Bolonia y las nuevas competencias. *Tejuelo*(9), 19-37.
- Morales, E. M. (1998). *Tendencias educativas oficiales en México 1821-1911*. México: CEE-UIA.
- Moreira, M. A. (1999). *APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO: UN CONCEPTO SUBYACENTE*. Recuperado el 13 de Marzo de 2014, de <http://www.if.ufrgs.br/~Moreira/apsigsubesp.pdf>

- Moreira., M. A. (diciembre 2013 - enero 2014 de 2014). ¿Qué hacer para producir verdadero aprendizaje significativo? *Multiversidad management*, 45.
- Nagel, T. (1995). *¿Qué significa todo esto? Una brevísima Introducción a la Filosofía*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Nietzsche F. (1983). *El Origen de la Tragedia*. (NOVENA ed.). México: ESPALSA-CALPE MEXICANA, S. A.
- Nietzsche, F. (1981). *Ecce-Homo*. México: Editores Mexicanos Unidos, S. A.
- Oliva, Á. d. (2010). Aprendices y competencias en el Espacio Europeo de Educación. *Revista de Psicología y Educación*, 171.
- Pablo Beneitone, C. E. (2007). Reflexiones y Perspectivas de la Educación Superior en América Latina. 2-3. Bilbao, España: Universidad de Deusto.
- Prieto, F. L. (1984). *Principios Generales de Educación*. Caracas: Monte Avila.
- Prieto, J. H. (2012). *Las competencias en la Docencia Universitaria*. México: PEARSON.
- R.A.E. (2001). Real Academia Española. En *Diccionario de la Lengua Española Decima Ed.* <http://lema.rae.es/drae/?val=DOCENTE>.
- Reséndiz, W. T. (1975). *Antología de Ética*. (1ra. ed.). México: UNAM.
- Rokeach, M. (junio de 1973). *The nature of human values*. New York: The Free Press.
- Rousseau, J. J. (1983). *Emilio o la Educación*. Barcelona: BRUGUERA.
- Savater, F. (1999). *Las preguntas de la vida*. Barcelona: Ariel.
- Sánchez V, A. (1981). *Ética* (vigésimoquinta ed.). México: Grijalbo.
- Sánchez Vázquez, A. (Diciembre de 1979). Porqué y para qué enseñar Filosofía. *Dialéctica*, 7(187), 187.
- Scheler, M. (1941). Ética Nuevo ensayo de fundamentación de un personalismo ético. *Revista de Occidente*, 2.
- SEP. (26 de septiembre de 2008). *Diario Oficial*,. (SEP, Ed.) Recuperado el 28 de mayo de 2014, de <http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/7aa2c3ff-aab8-479f-ad93-db49d0a1108a/a442.pdf>
- SEP. (23 de Junio de 2009). *Diario Oficial*. *Acuerdo numero 444 por el que se establece las competencias que constituyen el marco curricular común del SNB*. México.

- SEP. (30 de abril de 2009). *Diario Oficial*. Recuperado el 25 de Mayo de 2014, de http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/10905/1/images/Acuerdo_486_competencias_extendidas.pdf
- SEP RIEMS. (2008). *Reforma Integral de la Educación Media Superior*. Recuperado el 15 de noviembre de 2012, de <http://www.reforma-riems.sems.gob.mx/>
- SEP RIEMS, .. (6 de junio de 2013). *Reforma Integral de la Educación Media Superior*. Recuperado el 29 de MAYO de 2014, de SEP: <http://cosdac.sems.gob.mx/riems.php>
- SEP, A. (2 de septiembre de 1982). Recuperado el 12 de noviembre de 2012, de <http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/d3c9731a-2b58-4778-a9c9-ec1a7021eb34/a77.pdf>
- SEP, R. (29 de octubre de 2008). *Diario oficial*. (S. D. PUBLICA, Ed.) Recuperado el 29 de mayo de 2014, de <http://www.cbachilleres.edu.mx/cbportal/>: http://www.cbachilleres.edu.mx/cb/comunidad/docentes/pdf/Reforma_curricular/Acuerdos/ACUERDOS_RIEM/ACUERDO447.pdf
- SEP. (2012). *Reporte de la encuesta nacional de deserción en la Educación Media Superior*. Recuperado el 28 de mayo de 2014, de http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/10787/1/images/Anexo_6Reporte_de_la_ENDEMS.pdf
- Sotelo, A. F. (2000). Educación media superior en México y las preparatorias universitarias. *Tiempo Universitario Gaceta histórica de la Buap*, 1.
- UNAM. (10 de DICIEMBRE de 2012). *UNAM, POSGRADOS*. Recuperado el 10 de DICIEMBRE de 2012, de www.posgrado.unam.mx: <http://www.posgrado.unam.mx/madems/antecedentes.pdf>
- UNAM. (2011). *Dirección General Educación Nacional Preparatoria*. Recuperado el 21 de mayo de 2014, de <http://dgenp.unam.mx/acercaenp/anteced.html>
- Uzcátegui, R. (julio-diciembre de 2012). *Odiseo*. (R. E. Pedagogía, Editor) Recuperado el 12 de mayo de 2014, de <http://odiseo.com.mx/bitacora-educativa/2012/10/algunas-reflexiones-sobre-formacion-basada-en-competencias#sthash.IUEpf1ze.dpuf>
- Vásquez, E. (1999). Reflexiones Sobre Valor. *Suplemento Cultural de Últimas Noticias*, 3.
- Vieyra, J. (2006). *Miguel León Portilla y el Legado Cultural Indígena*. Michoacan, México: Universidad Michoacana de san Nicolas de Hidalgo.
- Weimer, H. (1961). *Historia de la Pedagogía*. México: Hispano Americana.
- Zea Leopoldo. (1976). *Filosofía Latinoamericana*. México: ANUIES.

