



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIAPAS



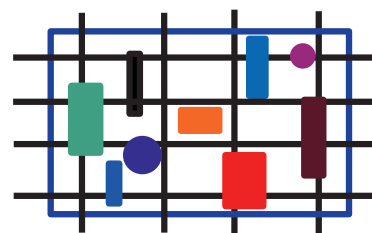
REFORMA EDUCATIVA:
REGIONALIZACIÓN SIMBÓLICA PARA
LA TRANSFORMACIÓN DE LOS SUJETOS

TESIS QUE PARA OBTENER EL GRADO DE
DOCTOR EN ESTUDIOS REGIONALES

PRESENTA:
JOSÉ FRANCISCO OLIVA GÓMEZ

DIRECTOR DE TESIS
LETICIA PONS BONALS

TUXTLA GUTIÉRREZ, CHIAPAS
DICIEMBRE 2011



Doctorado en
Estudios
Regionales

RECONOCIMIENTO DE ELEMENTOS CONSTITUTIVOS DEL OTRO

A MIS PADRES:

María Del Pilar Gómez Nucamendi

Humberto Oliva Abarca (+)

María Del Rosario Oliva Abarca

Por su ejemplo y cariño que propiciaron los límites para construir, de manera constante, la aspiración de "ser".

A MIS HIJOS:

José Francisco Oliva Díaz

José Arturo Oliva Díaz

Porque con su constante desarrollo y logros personales, me propician la oportunidad de transformación como padre.

A MI ESPOSA:

María Del Pilar Díaz Castañón

Por su amor, comprensión y actitud emprendedora que provocan el crecimiento constante de mi admiración y amor por ella.

A MIS HERMANOS Y CUÑADO:

Adelfa Oliva Gómez

Hermila Oliva Gómez

María Ángela Oliva Lláven

Omar Guillén Oliva (+)

José Riou Sandoval

Por mostrar diferentes formas de enfrentar la vida enriqueciendo mi condición humana.

A LETICIA PONS BONALS:

Por su profesionalismo y sensibilidad para acompañar las experiencias de construcción de una ruta metodológica con pretensiones de aceptar, cuestionar y transgredir el otro orden.

A JUAN CARLOS CABRERA
FUENTES

Por develar que los obstáculos pueden franquearse, si los deseos se traducen en metas y acciones posibles de realizarse.

A JOSÉ IGNACIO RIVAS FLORES

Por ser el “Extranjero” con disponibilidad y sentido crítico para escuchar y dialogar las producciones, que permitieron valorarlas y compartirlas con mayor sentido.

A ROSANA SANTIAGO GARCÍA Y

DANIEL HERNÁNDEZ CRUZ

Por colaborar en la construcción del presente trabajo con sus comentarios y sugerencias invaluable para tomar decisiones.

A LOS MAESTROS DE LA UNACH

Por construir juntos la institución que reprime y promueve la transgresión para provocar la expresión del sujeto.

A MIS COMPAÑEROS DEL DOCTORADO, DEL GRUTA Y DE LAS PREPARATORIAS DEL ESTADO.

Por su disposición para estar, compartir y abrir el corazón, que permite apreciar y fantasear que se puede experimentar la vida de forma distinta.



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIAPAS

FACULTAD DE HUMANIDADES
CAMPUS VI



COORDINACION DE INVESTIGACION Y POSGRADO

Oficio No. CIP/0737/2011
Noviembre 24 de 2011.

C. JOSE FRANCISCO OLIVA GOMEZ
EGRESADO (A) DEL DOCTORADO
EN ESTUDIOS REGIONALES.
1ª PROMOCIÓN
MATRÍCULA: 09162009
TUXTLA GUTIÉRREZ, CHIAPAS.
PRESENTE.

Con base en el Reglamento General de Investigación y Posgrado de la Universidad Autónoma de Chiapas, le informo que una vez recibido los votos aprobatorios de sus revisores titulares y suplentes de su tesis denominada: **“REFORMA EDUCATIVA: REGIONALIZACION SIMBOLICA PARA LA TRANSFORMACION DE LOS SUJETOS”**, se le autoriza la impresión de seis ejemplares impresos de su tesis de grado y uno electrónico (disco compacto), de los cuales deberá entregar uno impreso y el disco compacto a la Dirección de Desarrollo Bibliotecario de la Universidad Autónoma de Chiapas, y un (disco compacto) a la biblioteca de la Facultad y cinco a la Coordinación para ser entregados a los sinodales titulares y suplentes.

ATENTAMENTE

“POR LA CONCIENCIA DE LA NECESIDAD DE SERVIR”

MTRA. ROSARIO GUADALUPE CHÁVEZ MOGUEL
PRESIDENTE DEL COMITÉ DE INVESTIGACIÓN
Y POSGRADO.



YO. BO.
DRA. LETICIA PONS BONALS
COORDINADORA.

C.c.p.-Expediente/minutario.
RGCM/LPB/mcmd*

ÍNDICE

	Pág.
Introducción	1
Capítulo 1. La propuesta de reforma: la re-presentación del sujeto	17
1.1. La oferta nacional de educación media superior	18
1.2. La oferta estatal de educación media superior	21
1.3. La propuesta de reforma	22
1.3.1. Ideal antropológico de la RIEMS	26
1.3.2. Competencias disciplinares	29
a) Matemáticas	29
b) Ciencias experimentales	30
c) Ciencias sociales	31
d) Comunicación	32
1.3.3. Competencias docentes	32
1.4. Planteamientos operativos del Sistema Nacional de Bachillerato	36
1.4.1. Constitución del Comité Directivo del Sistema Nacional de Bachillerato	36
1.4.2. Ingreso al Sistema Nacional de Bachillerato	37
a) Evaluación de los aprendizajes y Programa de Tutorías	39
b) Acreditación del personal docente y directivo e infraestructura	42
c) Evaluación para el ingreso y permanencia en el Sistema Nacional de Bachillerato	43
I- Plantel aspirante	44
II- Plantel candidato	44
III- Plantel registrado	46
1.4.3. Modelo integral de acompañamiento	49
1.4.4. Programas de formación de la reforma	51
1.5. El lenguaje en la Reforma	52
Capítulo 2. Procesos de simbolización individuales: la construcción del sujeto	57
2.1. Autonomía	62
2.1.1. Necesidad de distinción	67
2.1.2. Necesidad de elegir	71
2.1.3. Necesidad de trascendencia	73
2.1.4. Muerte del padre	76
2.2. Procesos de simbolización	79
2.2.1. Constitución del deseo	81
2.2.2. Represión necesaria	83
2.2.3. Figuras de identificación	85
2.2.4. Actividad permanente	87
2.2.5. Determinación del sentido	91
2.2.6. Transgresión	95

2.2.7. Vacío del sujeto	97
2.2.8. Sofisticación del deseo	99
2.3. Dependencia	102
2.3.1. Obediencia	103
2.3.2. Resentimiento	109
2.3.3. Conformismo	113
2.3.4. Aspiración de capital monetario	117
2.4. Procesos de des-erotización	119
2.4.1. Negación	121
2.4.2. Simulación	127
2.4.3. Miedo a la muerte	134
2.5. Sujeto empoderado con lenguaje	136
Capítulo 3. Los contextos de co-presencia: el sujeto sitiado y situado	147
3.1. Actividades de construcción de la RIEMS	149
3.1.1. Eventos de la Educación Media Superior en Chiapas	149
3.1.2. Eventos de las preparatorias del estado	156
3.2. Contextos de co-presencia para la difusión de la RIEMS	166
3.2.1. Actividades de difusión en la educación media superior en Chiapas.	167
3.2.2. Actividades de difusión en las preparatorias del estado	176
a) Coordinación del trabajo académico	179
b) Expresiones discursivas	180
Acciones del discurso	179
Expresiones orales del discurso	184
Expresiones actitudinales del discurso	188
3.3. Contextos de co-presencia para la socialización de la RIEMS	192
3.3.1. Actividades de socialización de la educación media en Chiapas	192
a) Organización de los eventos	193
b) Coordinación de las sesiones de trabajo	195
c) Expresiones discursivas	196
Acciones del discurso	196
Expresiones orales del discurso	198
Expresiones actitudinales del discurso	201
3.3.2. Actividades de socialización en las preparatorias del estado	204
a) Organización de los eventos	207
b) Coordinación académica de los eventos	208
c) Expresiones discursivas	210
Acciones del discurso	210
Expresiones orales del discurso	222
Expresiones actitudinales del discurso	237
3.4. Contextos de co-presencia para la implementación de la RIEMS	244
3.4.1. Actividades de implementación de la educación media en Chiapas	246
a) Organización de los eventos	249

b) Coordinación Académica de los eventos	250
c) Expresiones discursivas	251
Acciones del discurso	251
Expresiones orales del discurso	253
Expresiones actitudinales del discurso	259
3.4.2. Actividades de implementación en las preparatorias del estado de Chiapas	263
a) Construcción de programas	263
Actividades de implementación para el primer semestre	264
Actividades de implementación para el segundo semestre	266
Actividades de implementación para el tercer semestre	268
Actividades de implementación para el cuarto semestre	270
Actividades de implementación para el quinto semestre	273
b) Reuniones político-administrativas para la implementación	275
c) Organización de eventos	278
d) Expresiones discursivas	281
En la construcción de programas	281
En la construcción del proyecto escolar	300
En la fundamentación conceptual y metodológica Curricular	307
En el desarrollo de la competencia lectora y matemática	311
En la determinación de la intervención curricular	314
Expresiones orales del discurso	321
Expresiones actitudinales del discurso	351
Capítulo 4. Procesos de simbolización colectivos: el vacío del sujeto	371
4.1. .Constitución del grupo Autoridades Educativas	374
4.1.1. Actores	375
4.1.2. Fines	376
4.1.3. Actividades	378
4.1.4. Recursos	385
4.1.5. Interacciones y relaciones sociales	385
4.2. Constitución del Grupo Técnico Académico	388
4.2.1. Actores	390
4.2.2. Fines	395
4.2.3. Actividades	396
4.2.4. Recursos	402
4.2.5. Interacciones y relaciones sociales	403
4.3. Constitución del Colegiado Laboral	410
4.3.1. Actores	412
4.3.2. Fines	414
4.3.3. Actividades	416
4.3.4. Recursos	420
4.3.5. Interacciones y relaciones sociales	420
3.4. Constitución del grupo Directivos Escolares	424
4.4.1. Actores	425

4.4.2. Fines	429
4.4.3. Actividades	430
4.4.4. Recursos	432
4.4.5. Interacciones y relaciones sociales	434
4.5. Constitución de la academia de docentes	437
4.5.1. Actores	439
4.5.2. Fines	443
4.5.3. Actividades	443
4.5.4. Recursos	449
4.5.5. Interacciones y relaciones sociales	451
4.6. Constitución del Grupo Técnico Interinstitucional e interdisciplinario de la Educación Media Superior	459
4.6.1. Actores	460
4.6.2. Fines	464
4.6.3. Actividades	464
4.6.4. Recursos	466
4.6.5. Interacciones y relaciones sociales	467
4.7. Los sujetos colectivos frente a la RIEMS	471
Capítulo 5. Región simbólica: mitos y ritos del sujeto	481
5.1. Ámbitos de la regionalización simbólica	484
5.1.1. Ámbito Político	485
5.1.2. Ámbito Económico	494
5.1.3. Ámbito Académico	497
5.1.4. Ámbito Erótico	503
5.2. Resultados de regionalización	510
5.2.1. Conceptualización a partir de la construcción de programas	510
a) Los programas de intervención educativa	512
Programa de estudio	513
Programa de asignatura	514
Programa de capacitación	514
Programa de transformación	515
Programa para desarrollar competencias	515
b) Metodología para la construcción de programas por competencias	516
El desarrollo de competencias como aspiración principal	516
Las competencias como ejercicio de reflexión	517
c) El lugar de los contenidos en el modelo curricular para el desarrollo de competencias	519
d) La evaluación en el modelo curricular por competencias	524
e) Hallazgos del ejercicio curricular de las preparatorias de Chiapas	526
5.2.2. Habilidades de investigación generadas por la construcción de Programas	530
a) La investigación educativa en las preparatorias del estado de Chiapas	531

b) Las competencias para la investigación desarrolladas	532
Construcción metodológica	532
Construcción de observables	534
Relación de referentes teóricos y empíricos	535
Diseño de procedimientos e instrumentos para obtener, sistematizar y analizar información	537
Construcción conceptual y metacognitiva	538
Trabajar en grupo y procesos de comunicación	540
La reforma a partir de la investigación	542
Capítulo 6. Fantasías conceptuales acerca de sujeto, lenguaje y poder	545
6.1. La región como construcción simbólica	545
6.1.1. El lenguaje como elemento constitutivo de la región	547
6.1.2. La región simbolizada desde del poder	554
6.1.3. El sujeto que regionaliza	556
6.1.4. Una metodología hermenéutica	559
6.2 Reforma educativa: empoderamiento del sujeto al expresar-se con discurso “propio”	562
6.2.1 Implicaciones de la RIEMS	562
6.2.2 El mito y el rito como constitutivo de la sociedad	564
6.2.3 El Sujeto y su condición de vacío	566
6.2.4 El empoderamiento del sujeto expresando-se con discurso “propio”	569
Capítulo 7. Metodología de la investigación: erotización del sujeto	575
7.1. Metodología de la investigación: una mirada autobiográfica	575
7.1.1. La práctica como docente	577
7.1.2. El tránsito por la educación formal	582
7.1.3. El basquetbol como elemento formativo	591
7.1.4. Mi historia familiar	594
7.1.5. Las experiencias laborales	605
7.1.6. Los aportes de la lectura	618
7.1.7. El ejercicio de la escritura	623
7.2. La experiencia de la investigación	625
Elementos valorados en la investigación	631
Bibliografía	639

Glosario de siglas de instituciones de la educación media superior

CEPPEMS: Comisión Estatal para la Planeación y Programación de la Educación Media Superior.

CECYTECH: Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos del Estado de Chiapas

COBACH: Colegio de Bachilleres de Chiapas

CONAEDU: Consejo Nacional de Autoridades Educativas

CONALEP: Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica

COSDAC: Coordinación Sectorial de Desarrollo Académico

EMS: Educación Media Superior.

ENLACE: Evaluación nacional de logro académico en centros escolares

GruTA: Grupo Técnico Académico.

GTIEMS: Grupo Técnico Interinstitucional e Interdisciplinario de la Educación Media Superior en Chiapas.

MCC: Marco Curricular Común.

PROFORDEMS: Programa de Formación Docente de la Educación Media Superior.

RIEMS: Reforma Integral de la Educación Media Superior.

SEMS: Subsecretaría de Educación Media Superior.

SNB: Sistema Nacional de Bachillerato.

SNTE: Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación

TIC: Tecnologías de la Información y la Comunicación.

Introducción

La investigación cuyos resultados se exponen en esta tesis se denominó “Regionalización simbólica de actores educativos durante la implementación de la Reforma Integral de la Educación Media Superior en las preparatorias del estado” la cual fue desarrollada en el marco del programa del Doctorado en Estudios Regionales (DER) ofertado por el Consorcio de Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad Autónoma de Chiapas (UNACH).

La citada investigación pretende un estudio comprensivo que aspira a desvelar los procesos de simbolización realizados por los actores educativos de las preparatorias del estado de Chiapas, durante la implementación de la Reforma Integral de Educación Media Superior (RIEMS); para ello se intentó recuperar la tensión presente en esos procesos, entre las determinaciones de la estructura social y la libertad de las acciones de los sujetos intervinientes en los procesos de simbolización, así como la propiciada entre la institucionalización de las prácticas y su constante reconfiguración a partir de prácticas instituyentes para recuperar la transformación social desde las interacciones vividas por los actores.

Para lograrlo se analizan los discursos orales, escritos y actitudinales de los actores educativos que interaccionan en diferentes espacios generados para la planeación, organización e implementación de la reforma. Estos espacios son constituidos por aquellas actividades de **construcción, difusión, socialización e implementación** de la RIEMS impulsadas institucionalmente; entre las actividades de construcción se destacan las acciones que llevaron a cabo las instancias oficiales centrales de la Secretaría de Educación en México al diseñar la RIEMS; entre las de difusión destacan las reuniones organizadas con funcionarios de la educación, directivos de las instituciones escolares y docentes de las preparatorias, donde se compartió la información que recuperaba los planteamientos y fundamentos de la reforma, mediante presentaciones ejecutivas

y comentarios acerca de la información, además de otros momentos donde estos actores realizaban una lectura y análisis directo de la información; con respecto a las actividades de socialización destacan reuniones, seminarios, talleres y diplomados, donde se discutieron, analizaron y reflexionaron las propuestas y fundamentos de la reforma, además de los supuestos teórico-metodológicos de diversas perspectivas del modelo curricular para desarrollar competencias, mediante ejercicios prácticos de diseño, implementación y evaluación de propuestas de intervención. Mientras que en las actividades de implementación resaltan las reuniones, seminarios, talleres y diplomados para la construcción de los programas de las asignaturas que integran la estructura curricular vigente en las preparatorias del estado, la explicitación de la propuesta metodológica utilizada en su construcción, así como su socialización con los docentes de las instituciones escolares. Asimismo se destacan en estas actividades los talleres implementados con la intención de mejorar el logro académico en las competencias lectora y matemática privilegiadas en la Evaluación Nacional de Logro Académico en Centros Escolares, instaurada con la implementación de la reforma, para la educación media superior; además del diplomado en gestión educativa, destinado a generar el proyecto de mejora continua de las instituciones escolares, exigido para el ingreso al Sistema Nacional de Bachillerato.

Con la intención de profundizar en el análisis de los procesos de simbolización se centró la atención en los discursos presentes en los sujetos colectivos involucrados en la implementación de la RIEMS. Al respecto es necesario aclarar que para la investigación, se rescatan las interacciones y relaciones sociales de seis “**sujetos colectivos**” que intervinieron directamente en las acciones de planeación, organización e implementación de la reforma, que son: Autoridades Educativas, conformado por necesidades de la investigación mediante la recuperación de las interacciones entre los funcionarios relacionados con la implementación; el Grupo Técnico Académico (GruTA) de la Dirección de Educación Media constituido en el marco de un proyecto soportado administrativamente y encargado de los aspectos académicos de la implementación de la reforma; el Colegiado Laboral de la Sección 40 del Sindicato

Nacional de los Trabajadores de la Educación (SNTE), convertido en instancia de diálogo con las autoridades de la Secretaría de Educación para negociar y resolver asuntos vinculados con la reforma; los Directivos Escolares, también conformado para la presente investigación, a partir de los actores con mayor influencia en la orientación de la dinámica de las instituciones escolares en las actividades relacionadas con la implementación de la reforma y que sirvieron de articulación entre las actividades académicas sugeridas por la Dirección de Educación Media y aquellas desarrolladas al interior de las preparatorias; las Academias de Docentes, compuesto por aquellos profesores involucrados en las actividades académicas organizadas institucionalmente, para: la apropiación de las propuestas planteadas por la reforma, el conocimiento de sus fundamentos teórico-metodológicos, el acercamiento a diversas perspectivas del modelo curricular para desarrollar competencias y la construcción de los programas bajo el modelo curricular y el Grupo Técnico Interinstitucional e Interdisciplinario de la Educación Media Superior (GTIIEMS) en el estado de Chiapas formado por los integrantes de los grupos técnicos de los subsistemas y modalidades de la educación media superior en el estado, a propuesta del GruTA y el director de educación media al interior de la Comisión Estatal para la Planeación y la Programación de la Educación Media Superior en Chiapas (CEPEMS) para impulsar de manera conjunta las acciones de implementación de la reforma, al que posteriormente se sumó la participación de los titulares de los subsistemas y los funcionarios de la Secretaría de Educación, para indicar acciones que influyeron en la dinámica de implementación de la reforma en las preparatorias del estado.

Para su caracterización se construyeron **cinco categorías** alrededor de las cuales se articulaban similitudes y diferencias entre los grupos, las cuales consistieron en: **constitución, integrantes, fines, recursos**, además de las **interacciones y relaciones sociales** establecidas al interior por sus integrantes.

Otro aspecto importante en el proceso de investigación es recuperar las acciones de los sujetos particulares para entender la configuración de la estructura social a partir de la suma de interacciones y relaciones sociales de ellos. Por ello se

procedió a la elección de **nueve actores** de las preparatorias del estado, quienes participaron de manera importante en las acciones de difusión, socialización e implementación de la RIEMS. Es de importancia destacar que se seleccionaron a aquellos que interactuaban en un número mayor de los sujetos colectivos y en los espacios institucionales mencionados, pero también a aquellos que intervienen en pocos de ellos; asimismo se intentó recuperar en la elección de estos actores la diversidad de posicionamientos establecidos ante la propuesta de reforma. Lo anterior, con la intención de establecer una red de interacciones y simbolizaciones que realizan esos actores, lo menos incompleta posible. El número fue elegido de acuerdo a superar el conflicto entre la representatividad de la muestra y las capacidades de investigador para recopilar, sistematizar e interpretar la información.

Para realizar el análisis de los procesos de simbolización de los actores educativos de las preparatorias del estado establecidos en las interacciones y relaciones sociales al interior de las actividades de difusión, socialización e implementación de la reforma y de los sujetos colectivos mencionados fue necesario recurrir a la revisión de documentos producidos de manera colectiva o individual; entre ellos pueden mencionarse memorias, relatorías, actas de acuerdos y evaluaciones escritas producidas con pretexto de las reuniones, los programas de las diversas asignaturas de primero a quinto semestre, los proyectos escolares, así como de las producciones intelectuales de algunos actores que escriben acerca de diferentes tópicos relacionados con la implementación de la reforma o del modelo curricular para desarrollar competencias con referencia a las preparatorias del estado. Documentos, a los cuales se les practica un análisis de contenido (Piñuel, 2002; Fernández, 2002), con intención de recuperar referentes simbólicos que enriquezcan al proceso de investigación.

Junto con ello se realizaron ejercicios de observación participante con la intención de recuperar los discursos orales y actitudinales expresados en los espacios anteriormente mencionados, relacionados con los procesos de simbolización. Para

ello, es pertinente destacar que estos registros se llevaron a cabo de acuerdo a las posibilidades del investigador, tomando en cuenta que en muchos de los espacios, tenía una participación activa en las interacciones y relaciones sociales generadas. Así las notas eran tomadas a la hora del desarrollo, posterior a las reuniones de trabajo o a la hora de realizar ejercicios de reflexión escrita para realizar evaluación, las reuniones de planeación de actividades al interior del GruTA, informes administrativos y/o de incidencias a las autoridades educativas, a la hora de sistematizar información para intervenir con el resto de los actores o autoridades de otros subsistemas, además de las intervenciones nacionales relacionadas con aspectos del diseño de la reforma o su implementación en los estados.

Es pertinente aclarar que los primeros análisis de los diferentes discursos se realizaron de forma libre, con intención de que las categorías de análisis surgieran de las interacciones de los actores educativos y atenuaran la influencia de los prejuicios. También debe resaltarse, que conforme se obtuvieron resultados que permitieron la precisión o enriquecimiento del ejercicio de categorización del proceso de investigación, el ejercicio de recuperación y sistematización de la información se facilitó mediante las guías categoriales que favorecieron el análisis minucioso y de profundidad de los diferentes discursos, en subsecuentes etapas de recuperación y análisis de información.

Con la intención de profundizar en el análisis de los procesos de simbolización en las preparatorias con el pretexto de la implementación de la RIEMS, a los sujetos individuales se les aplicaron entrevistas a profundidad consistentes en establecer las condiciones para que los entrevistados pudieran expresar los sentidos y significados de profundidad en los procesos de simbolización en diferentes experiencias significativas de su historia de vida y reflejados en los desarrollados, durante las acciones de la reforma. Para ello se plantearon categorías en la guía de entrevista, detonadoras de la expresión de los éxitos y fracasos en diferentes ámbitos, así como de los sentimientos generados en ellos y su relación con diferentes actores. Para realizar las entrevistas no se establecieron tiempos

determinados, sino que en cada caso se sujetaron a la disponibilidad de los entrevistados para hablar, encontrando una variación importante en la duración de ella, de 51 minutos a tres horas con cuatro minutos. No obstante, estas variaciones fueron superadas mediante la interpretación a profundidad del material discursivo recuperado, con la finalidad de recuperar el contenido simbólico presente en él, asumiendo que el sujeto siempre encuentra formas de expresar sus sentidos y significados; por tal razón, la interpretación se llevó a cabo a partir de las transcripciones de las entrevistas, acompañadas de la escucha del material de audio, con pretensiones de recuperar los estados emocionales en los que se emitían los juicios.

Es pertinente aclarar que como respuesta al interés de adoptar una perspectiva de investigación participativa, junto con las entrevistas a profundidad se intentó una interpretación con las categorías mencionadas, del material discursivo presente en un ejercicio autobiográfico realizado por el investigador. Lo anterior, con la finalidad de enfrentar la responsabilidad ética de recuperar en la investigación aquellos aspectos subjetivos presentes en la emisión de los juicios en el ejercicio de interpretación y develar la subjetividad.

Otro elemento trascendental en la metodología del proceso de la presente investigación fue la construcción de la región simbólica como un horizonte de interpretación de los procesos de simbolización de los actores de las preparatorias del estado. Para estos fines, la región simbólica es considerada un recurso intelectual al que el investigador recurre para dibujar un mapa social de las interacciones y relaciones establecidas por los sujetos colectivos e individuales durante la implementación de la RIEMS. Este mapa social se centra en recuperar las acciones concretas de los sujetos, producto de los procesos de simbolización que realizan; estas simbolizaciones, como ya se señalaba, son expresadas en discursos que contemplan las acciones mismas pero articuladas a pensamientos y sentimientos así como expresiones orales, escritas y corporales, elementos que regularmente aparecen como incongruentes si se analizan fuera de los contextos de co-presencia generados para la implementación de la RIEMS. Dicho de otra

manera en la región simbólica se expresan los bordes de generación discursiva de los actores, los cuales se encuentran en constante movilidad, ampliándose y reduciendo de acuerdo a los sentidos y significados que los sujetos construyen a partir de las interacciones sociales en los contextos históricos específicos en que se desarrollan las acciones de implementación de la RIEMS (Giddens, 1990 y 1995; Bourdieu, 1996 y 1999).

No obstante, este proceso de delimitación mediante la ampliación o reducción de los bordes constitutivos de la región simbólica, se dan en diferentes **planos de la producción discursiva**; por tal motivo para la explicitación de los procesos de simbolización se propusieron diferentes ámbitos de interpretación. En primer lugar, aparece la delimitación del ámbito político, donde además de ubicar la distribución de las preparatorias del estado en el estado de Chiapas, se establecen la organización en regiones para facilitar la atención académica, así como la organización de los eventos para la revisión teórico metodológica del modelo curricular para desarrollar competencias, además de la construcción de los programas de asignatura y los proyectos escolares de mejora continua. Asimismo en este ámbito se explicitan los lineamientos político-legales que se establecieron para operar la implementación de la reforma a nivel nacional, de manera general, y a nivel estatal, de manera particular. Más allá de la dimensión administrativa, en este ámbito se incluye también el conjunto de particularidades que expresan el empoderamiento de los sujetos, de manera individual o colectiva, mediante la conservación o mejoramiento de su posición jerárquica en el entramado social; en la ejecución de ciertas acciones y determinación de la orientación de la ejecución de otras, por el resto de los actores, las cuales llevan al acercamiento de la consecución de los proyectos, metas, sueños o, en síntesis, el “cumplimiento” de los deseos.

Un segundo ámbito de delimitación del proceso de regionalización, es el económico en el cual se contempla la obtención, administración y distribución de recursos en sentido amplio, por lo tanto se incluyen aspectos: monetarios para la organización de los eventos, así como el otorgamiento de viáticos para el

traslado, alimentación y hospedaje de los docentes e integrantes del grupo; de infraestructura y equipamiento, para explicitar los espacios físicos en los que se desarrollan los eventos académicos organizados institucionalmente; de recursos humanos para evidenciar la disposición de implicarse en las actividades para lograr las pretensiones explicitadas, de los diversos actores involucrados; recursos teórico metodológicos para realizar las tareas planteadas; además del equipamiento presente en las instalaciones que favorece ciertas condiciones para el desarrollo de las actividades.

Un tercer ámbito de la delimitación del espacio social contenido en la región simbólica es el académico; en él se recuperan la distinción de las diferentes acciones de los actores educativos involucrados en las actividades de difusión, socialización e implementación de la reforma, a partir de las particulares construcciones de sentidos y significados de los actores al interpretar diferentes perspectivas teórico metodológicas del modelo curricular para desarrollar competencias, concretados en las posturas adoptadas durante su participación en los eventos académicos y las producciones alcanzadas.

Finalmente, se explicita el ámbito erótico de regionalización simbólica donde se asocia la expresión de los diversos discursos recuperados para la interpretación en los ámbitos de explicitación mencionados anteriormente, con las posibilidades de recuperar su asociación con la expresión de los placeres relacionados con la satisfacción de las necesidades fisiológicas, perdidos durante el proceso de humanización; asumiendo que independientemente del desarrollo cultural por medio de diferentes mitos y ritos de los diversos grupos sociales, las tendencias naturales de la especie permanecen presentes en distintos grados de sublimación (Jung, 1964; Durand, 1993; Foucault, 1977 y 1987).

Independientemente del orden que se presentan los ámbitos de delimitación regional, donde es imposible evitar evidenciar un orden de importancia para la construcción de la región simbólica, la pretensión se centra en establecer una interrelación de los ejercicios de interpretación de los diferentes ámbitos de delimitación simbólica de los actores educativos, de manera que los discursos

recuperados en cada uno de ellos, así como sus interpretaciones, pueden ser comprendidos desde los otros. Es necesario enfatizar que en lugar de privilegiar la interpretación de un ámbito, la pretensión se centra en lograr la profundización en la interpretación de los procesos de simbolización, a medida que se logra acceder a la interpretación de los planos instrumentales, metodológicos, epistemológicos y ontológicos presentes en los discursos expresados por los actores educativos de las preparatorias; los cuales son complementados con la interpretación desde un horizonte que recupera los aspectos relacionados con el misterio y el enigma, que propicia la orientación de las acciones humanas desde valores míticos, que regularmente se mezclan con las construcción pretendidas por la “ciencia”.

A pesar de lo anterior, se requiere explicitar que las pretensiones anteriores demandan del investigador esfuerzos importantes para desarrollar mayores niveles de abstracción a partir de profundizar en los planos posibles de la reflexión humana y a pesar de ello, aceptar la imposibilidad de comprender los procesos de simbolización de los seres humanos y grupos sociales. Esto por la pretensión de interpretar los procesos de interpretación realizados por los actores para generar los sentidos y significados que orientan su acción dentro de diferentes grupos sociales con valores específicos. Por ello, los juicios que se construyeron durante el proceso de investigación se compartieron con los actores involucrados, con pretexto de las reflexiones de los diferentes espacios académicos y se recuperaban aquellos juicios que alteraban las emociones de los participantes, es decir, que generaban inconformidades e incluso enojo, además de aquellas que producían diversión y favorecían la ironía, mientras que se descartaban aquellos que se apreciaban con indiferencia.

Por lo planteado hasta aquí, independientemente, de construir la región simbólica como un recurso metodológico del investigador, es necesario evidenciar la influencia de la diversidad de discursos presentes en los actores de las preparatorias del estado de Chiapas, en la construcción simbólica que se realiza durante el proceso de investigación; por ello, aunque estos actores no se plantean las posibilidades de construir una región simbólica, sus expresiones discursivas

son de trascendencia en la delimitación, si se toma en cuenta que ésta se lleva a cabo a partir de sus acciones y que al estar en íntima relación con el investigador, necesariamente influyen en el ejercicio de construcción simbólica que se logra.

Es importante mencionar que la presente investigación pretende una perspectiva transdisciplinaria, que intenta superar las investigaciones estrictamente disciplinarias o interdisciplinarias que prevalecen en la mayoría de las investigaciones sociales y educativas. Para lo cual es necesario aclarar que estas realidades se presentan como una condición de los procesos, donde existen ciertas interacciones entre sujetos en contextos sociohistóricos específicos, que es independiente de la perspectiva con la que el investigador la aborde para aprehenderla, interpretarla, comprenderla y/o transformarla. Por tanto, es importante reconocer que los acercamientos disciplinarios se realizan con horizontes teórico-metodológicos distintos, que muchas veces niegan la posibilidad de las apreciaciones distintas y desconocen que los diferentes acercamientos, son recuperaciones de un mismo proceso y que aportan información complementaria para abordarlo de una manera compleja y profunda. Además se requiere aclarar que el ejercicio transdisciplinario se concretiza en la perspectiva del investigador cuando se concentra en lograr un acercamiento menos impreciso, recobrando recursos teórico-metodológicos de diferentes disciplinas, los cuales se sincretizan con los valores propios, producto de su historia de vida; lo que obliga el reconocimiento de la presencia de valores asociados a cuestiones míticas que orientan su perspectiva de indagación.

Así en la investigación se recuperan planteamientos de la psicología desde diferentes perspectivas, entre las que sobresalen la conductista, la cognitivista y la psicosocial; los cuales fueron útiles para el ejercicio interpretativo de las prácticas educativas de los actores de las preparatorias, expresados en las interacciones apreciadas en los diferentes contextos de co-presencia y las producciones escritas que lograron construir; en las cuales explicitaron las concepciones de aprendizaje presentes en los actores educativos en general, y en los estudiantes de forma particular. Además se recuperaron elementos de psicoanálisis y psicología

profunda para la interpretación de los diversos discursos, con la finalidad de encontrar las dimensiones de los procesos de simbolización presentes en los sujetos colectivos e individuales que intervienen durante la implementación de la RIEMS en las preparatorias; en los cuales se intentó enfatizar los aspectos relacionados con el proceso de individuación de los sujetos.

En la investigación también son incorporados elementos teórico-metodológicos de la pedagogía, cuando se analiza la correspondencia entre las concepciones de aprendizaje de los actores educativos y las propuestas de intervención educativa manifestadas en los análisis de la reforma y los ejercicios de construcción de propuestas de intervención curricular; que a la vez propició incorporarlos a la discusión en esos momentos y generar un material discursivo en los actores, que proporcionaban elementos para determinar las actitudes de cambio o conservación.

Los elementos rescatados de la sociología fueron útiles para configurar el entramado social durante la implementación de la reforma, el cual fue apreciado en los aspectos estructurales cuando se establecieron la orientación de las prácticas sociales a partir de su institucionalización, así como la interpretación de cómo éstas, fueron incorporadas y asumidas por los actores educativos; quienes buscaban transformarlas en las prácticas concretas, de acuerdo a sus aspiraciones de conservar o mejorar su jerarquía social, mediante el intercambio y negociación del capital simbólico que poseían. Estas condiciones favorecieron apreciar a la constitución social en constante dinamismo, cuando la acción de los actores se vio influida por distintos valores de los colectivos en que participaban y estos interactuaban en ciertos contextos de co-presencia, propiciando una articulación propia que a la vez dinamizaba la estructuración social.

Para interpretar y comprender cómo los actores educativos de las preparatorias practicaban y favorecían ciertas acciones durante la implementación y se limitaban u obstaculizaban otras, se recuperaron aspectos de la política en dos dimensiones; una desde la constitución de un poder simbólico construido a partir de las interacciones sociales, el cual es impuesto a los actores educativos y

reprime las acciones para concretar los deseos e instituir aspectos de su individualidad, y el otro en apreciar el empoderamiento de los sujetos, mediante la implementación de acciones orientadas a cumplir sus deseos, las cuales en las interacciones sociales se valorizan y se instituyen en cierto grupo social, enriqueciendo los valores simbólicos presentes en la constante lucha de poder, presentes en los procesos sociales de las preparatorias.

Elementos de la lingüística fueron incorporados al proceso de investigación con la finalidad de aclarar la distinción entre la condición de los sujetos, procesos sociales, además de los contextos sociohistóricos y las representaciones lingüísticas que realizan los actores educativos de ellos. Por ello estos elementos fueron útiles para la interpretación de mayor profundidad de las expresiones de los actores, mediante la búsqueda de los significados profundos que se encuentran velados por el lenguaje formal y que enmascaran el ejercicio de las relaciones de poder establecida en cualquier relación social. Para asumir la postura fue necesario recuperar elementos de la neurolingüística que explican cómo los dispositivos biológicos del ser humano favorecieron el proceso de humanización a través de la generación del lenguaje y todas las construcciones discursivas son relativas, si se toma en cuenta la generación a partir de historias de vida particulares y que luego se socializan en los bordes de ciertos valores culturales.

Los elementos de la disciplina de la filosofía fueron incorporados a la investigación, desde la perspectiva que privilegia y propicia la comprensión de los procesos reflexivos. Por ello fue de gran utilidad a la hora de interpretar y comprender los fundamentos ontológicos, epistemológicos, teóricos y metodológicos de las articulaciones discursivas que los actores educativos realizaron, así como la congruencia presente entre estas dimensiones, cuando tuvieron la necesidad de concentrarse en acciones que obligaba profundizar la atención en alguno de ellos y esa profundidad impedía la recuperación de los elementos vinculados con los otros. Además que estos planos se convertían en referentes para interpretar los procesos reflexivos de los actores educativos,

puesto que los procesos de simbolización favorecen la individuación de los actores educativos, cuando la articulación entre esos planos existe menor incongruencia.

Finalmente se recuperan elementos de la antropología si consideramos que los aspectos rescatados de las otras disciplinas son para investigar procesos sociales, especialmente educativos; los cuales son imposibles sin la presencia del hombre en sus dimensiones biológicas y humanas. No obstante, se recuperaron elementos para la interpretación y comprensión de los ideales antropológicos explicitados en el perfil de egreso del Marco Curricular Común (MCC) de la reforma, la propuesta metodológica recuperada en las acciones de construcción, difusión, socialización e implementación de la reforma, así como en las producciones escritas logradas por los diferentes actores.

Hasta aquí se plantearon los elementos de distintas disciplinas “científicas” de acuerdo a las necesidades de abordar el proceso de investigación; sin embargo, es necesario comprender que estos aspectos fueron articulados a una historia de vida del investigador inserta en un contexto cultural de origen, preferentemente rural con una perspectiva pragmática asociada a un sistema de producción agropecuaria; influenciado por valores anclados a aspectos mitológicos tradicionales, para explicar la realidad y orientar las acciones sociales. Los cuales necesariamente estuvieron influyendo fuertemente la perspectiva metodológica de la investigación y la construcción del marco teórico conceptual desde el que se realizaron las interpretaciones, independientemente de los elementos rescatados desde las disciplinas.

Para cerrar esta introducción, con el fin de aclarar la metodología utilizada en el proceso de investigación, se explica el posicionamiento que subyace a ésta. Al respecto puede mencionarse que se recupera el paradigma socio-crítico de la investigación donde se asumen pretensiones de transformación social a partir de procesos de investigación participativa y militante, aunque esta transformación no se logre con las finalidades planeadas; asimismo se recupera una epistemología construccionista, pues se asume una relación interactiva entre los sujetos, de manera general, y el sujeto investigador, en particular, con el objeto de

investigación, que para este caso, se trata de la construcción simbólica en los procesos humanos y sociales presentes en la implementación de la RIEMS; con respecto a las perspectivas teóricas recuperadas para realizar la interpretación del material discursivo expresado por los actores educativos, pueden señalarse al posmodernismo, el post-estructuralismo, el psicoanálisis, la teoría crítica, así como elementos de la hermenéutica como filosofía, con la aclaración que no existió la intención de asumirse como partidario de algunas de las teorías explicitadas, sino recuperar elementos que posibilitaran la construcción de una teoría “propia” que orientara el ejercicio de interpretación durante la investigación (Álvarez-Gayou, 2003; Sandín, 2003).

No obstante la explicitación anterior, es necesario aclarar que el ejercicio puede estar matizado por aspectos evidenciados en la metodología propuesta, aunque también pueden estar presentes aspiraciones que solo se enuncien pero que hayan quedado lejanas. Asumiendo que el trabajo de investigación tiene la pretensión de lograr interacciones y relaciones sociales de mayor pertinencia, para potencializar el desarrollo de las capacidades de los docentes para lograr una postura educativa fundamentada en las preparatorias del estado.

En relación con la estructura del trabajo se han contemplado siete capítulos. En el primero se exponen los principios que guían la RIEMS con lo que se da paso, en el segundo capítulo, a la exposición de diversos procesos de simbolización de algunos actores educativos durante su historia de vida, las cuales fueron determinantes en las posiciones que asumieron los actores individuales sobre ella. En el tercer capítulo se desarrollan los contextos de co-presencia que marcaron las distintas fases de implementación de esta reforma, desde su construcción, pasando por su difusión y socialización, hasta su implementación. Si bien en los contextos de co-presencia que marcan la fase de construcción de la RIEMS la participación de los actores estatales fue limitada, en los que corresponden a las siguientes fases (difusión, socialización e implementación) su participación tiende a acentuarse y abrieron posibilidades para su crítica y resignificación.

En el cuarto capítulo se aborda el conjunto de simbolizaciones que alrededor de la RIEMS construyen los actores colectivos. En el quinto capítulo se recrean los mitos y ritos que fluyen en los distintos ámbitos de la regionalización (político, económico, académico y erótico). En el sexto capítulo se profundiza la regionalización simbólica a partir del empoderamiento del sujeto que se expresa a través de un discurso y para finalizar, en el séptimo capítulo, se reconstruye el camino metodológico seguido en la investigación que ha llevado al propio autor a hacer un ejercicio autobiográfico con miras a explicar-se su papel en los procesos relacionados con su participación en la RIEMS.

LENGUAJE

SUJETO

**P
O
D
E
R**

FASES DE LA RIEMS		ACTORES COLECTIVOS					
		AUTORIDADES EDUCATIVAS	GRUPO TÉCNICO ACADÉMICO	COLEGIADO LABORAL	DIRECTIVOS ESCOLARES	ACADEMIAS DE DOCENTES	GRUPO TÉCNICO INTERINSTITUCIONAL E INTERDISCIPLINARIO DE LA EMS
CONSTRUCCIÓN	POLÍTICO						
	ECONÓMICO						
	ACADÉMICO						
	ERÓTICO						
DIFUSIÓN	POLÍTICO						
	ECONÓMICO						
	ACADÉMICO						
	ERÓTICO						
SOCIALIZACIÓN	POLÍTICO						
	ECONÓMICO						
	ACADÉMICO						
	ERÓTICO						
IMPLEMENTACIÓN	POLÍTICO						
	ECONÓMICO						
	ACADÉMICO						
	ERÓTICO						

Capítulo 1.

La propuesta de reforma: la re-presentación del sujeto

El trabajo se inicia exponiendo los planteamientos de la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS) y la explicitación, en términos generales, de los supuestos teóricos metodológicos del modelo curricular para desarrollar competencias, el cual es recuperado en la propuesta de reforma y en la integración del Sistema Nacional de Bachillerato (SNB), instituido como el órgano regulador y acreditador de la implementación de la reforma. Para ello se enfatiza la diversidad de ofertas educativas presentes en el territorio nacional, así como en el estado de Chiapas, con pretensiones de mostrar las diferentes orientaciones formativas adoptadas en ellos. En un momento posterior se expresa las aspiraciones educativas que pretende alcanzar la RIEMS, así como los cuatro ejes en que se organiza su implementación, además de explicitar el ideal antropológico que se aspira en los egresados de bachillerato, resultado del análisis de los desempeños expresados en las competencias genéricas y disciplinares que integran el perfil de egreso del Marco Curricular Común (MCC).

Finalmente se exponen los aspectos relacionados con el establecimiento de la normatividad para dar seguimiento a la implementación de la RIEMS en los distintos subsistemas que ofertan la educación media superior en México; para ello, se manifiesta: los aspectos legales de la constitución del Comité Directivo del SNB; los requisitos y compromisos que los planteles de educación media superior deberán asumir para el ingreso al SNB, donde se destacan los aspectos de la evaluación de los aprendizajes, el programa de tutorías, la acreditación del personal docente y directivo e infraestructura, además de los procesos de evaluación para el ingreso y permanencia en el SNB y el modelo integral de

acompañamiento a los jóvenes estudiantes de bachillerato “Síguele, caminemos juntos”.

Para concluir el capítulo se realiza una reflexión de las posibilidades de hacer realidad las pretensiones y supuestos de la reforma, de acuerdo a las condiciones particulares que viven las preparatorias del estado y de los sujetos que las integran; de donde se recupera la razón del título del capítulo intuyendo que los lineamientos operativos de la reforma, sólo se constituyen en una representación del ser, que para concretarla en la realidad educativa de Chiapas, es necesario la suma de voluntades de los sujetos que se interrelacionan para dar vida al proceso educativo que se oferta en estas instituciones educativas.

1.1. La oferta nacional de educación media superior

La justificación explícita de la RIEMS fue solucionar los problemas que presentaba la Educación Media Superior (EMS) en nuestro país, en cuanto cobertura, calidad y pertinencia, además de la dispersión en las ofertas educativas proporcionadas por los 25 subsistemas existentes y los problemas de portabilidad que representa esta condición, cuando los alumnos tenían serios problemas para transitar de un subsistema a otro.

Al respecto puede destacarse, de acuerdo a datos publicados en el acuerdo 442, que fundamenta la RIEMS (Diario Oficial de la Federación, 2008), que la cobertura alcanzada era de 58% de la población en edad de cursar la EMS, así como una deficiente calidad educativa reflejada en la escasa pertinencia en la diversidad de contextos socio-históricos presentes en el país, además de problemas de equidad reflejados en la dificultad de acceder al servicio de la educación de aquellos mexicanos con condiciones económicas precarias.

Con respecto a la oferta de la EMS, puede destacarse que es ofrecida por 25 subsistemas con distintas dimensiones, estructuras y formas de organización, las cuales son administradas por siete instancias distintas: los centralizados del gobierno federal, los descentralizados de la federación, los descentralizados de las entidades federativas, los estatales, los organismos del Distrito Federal, los autónomos y los privados.

Los centralizados del gobierno federal, es posible clasificarlos de acuerdo a su adscripción a diferentes secretarías o subsecretarías del gobierno federal. Así encontramos a los bachilleratos de arte y técnico de arte del Instituto Nacional de Bellas Artes con dependencia directa de la Secretaría Educación Pública (SEP). los Centros de Estudios Tecnológico Industrial y de Servicios (CETIS), junto con los Centros de Bachillerato Tecnológico Industrial y de Servicios (CBTIS) pertenecientes a la Dirección General de Educación Tecnológica Industrial; los Centros de Bachillerato Agropecuario y los Centros de Bachillerato Tecnológico Forestal adscritos a la Dirección General de Educación Tecnológica Agropecuaria; los Centros de Estudios Tecnológicos del Mar y los Centros de Estudios Tecnológicos en aguas continentales adscritos a la Dirección General de Educación en Ciencia y Tecnología del Mar; Los Centros de Estudios de Bachillerato, las Preparatorias Federales por cooperación, junto con las preparatorias federales Lázaro Cárdenas del Río dependientes de la Dirección General de Bachillerato (DGB); todas ellas reguladas y administradas por la Subsecretaría de Educación Media Superior (SEMS). Los Centros de Estudios Científicos y Tecnológicos, junto con las preparatorias CET son administradas por el Instituto Politécnico Nacional, bajo la categoría de desconcentrados del gobierno federal. Finalmente el bachillerato militar dependiente de la Secretaría de la Defensa Nacional; así como los bachilleratos tecnológicos, profesional técnico y Técnico Básico, ofertados por la Secretaría de Marina-Armada de México, la Secretaría de Agricultura, Ganadería, Desarrollo Rural, Pesca y Alimentación, la Procuraduría General de la Republica y el Instituto de Seguridad y Servicios Sociales de los Trabajadores del Estado, son consideradas la administración por otras secretarías.

En cuanto a los descentralizados de la federación pueden destacarse las Carreras de Profesional Técnico-Bachiller ofertadas por el Consejo Nacional de Educación Profesional Técnica; el bachillerato tecnológico del Centro de Enseñanza Técnica Industrial de Guadalajara y , el Bachillerato General del Colegio de Bachilleres del Distrito Federal.

Dentro de los descentralizados de las entidades federativas se encuentran los Colegios de Estudios Científicos y Tecnológicos de los Estados y los centros de Educación Media Superior a Distancia (EMSAD) dependientes de la Dirección General de Educación Técnica Industrial, así como los Colegios de Bachilleres, Bachilleratos interculturales y EMSADs pertenecientes a la Dirección General de Bachilleratos. Los cuales son coordinados y administrados por las direcciones generales de la SEMS.

En cuanto a las instituciones de EMS estatales, es necesario aclarar el énfasis especial para esta investigación, debido a que la indagación se centra en los procesos de simbolización de los actores educativos de las **preparatorias del estado de Chiapas**, que junto con los Telebachilleratos, las Preparatorias Estatales por cooperación, los Bachilleratos Generales y Tecnológicos, además de las carreras de Profesional Técnico, se encuentran coordinados y administrados por los gobiernos de las entidades federativas.

En cuanto a los organismos del gobierno del Distrito Federal, se considera al bachillerato general ofertado por el Instituto de Educación Media Superior en el D.F. administrado y normado por esa instancia gubernamental.

Los bachilleratos autónomos contemplan a los Colegios de Ciencia y Humanidades, la Escuela Nacional Preparatoria y el Bachillerato a Distancia ofertados por la Universidad Nacional Autónoma de México, además de los Bachilleratos de las Universidades (General y Tecnológico) ofertados por las universidades autónomas estatales.

Finalmente las instituciones de EMS privadas que contemplan las preparatorias y bachilleratos incorporados a la SEP-DGB, las preparatorias y bachilleratos incorporados a los gobiernos estatales, las preparatorias y bachilleratos incorporados a las universidades autónomas, las preparatorias y bachilleratos no incorporados.

1.2. La oferta estatal de educación media superior

La diversidad de oferta apreciada a nivel nacional, también se presenta al interior del estado de Chiapas, al contar con 12 modalidades de EMS, de acuerdo a los datos proporcionados por cada una de las instituciones para integrar el censo estatal, con las características de distribución y administración que a continuación se detallan. El Colegio de Bachilleres de Chiapas administra 77 planteles de bachillerato general, 88 planteles de la modalidad Educación Media a Distancia, además de cuatro planteles de Bachillerato intercultural. El Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos del estado de Chiapas dirige la oferta educativa en 31 planteles; el Consejo Nacional de Educación Profesional Técnica conduce la administración del servicio en 12 planteles; la Representación de la SEMS, administra 31 Centros de Bachillerato Tecnológico Agropecuario, 14 Colegios de Bachillerato Tecnológico Industrial y de Servicios, así como un Centro de Estudios Tecnológicos del Mar; la Dirección General de Bachillerato tiene el control administrativo del único Centro de Bachillerato Pedagógico en el estado; mientras que la Dirección de Educación Media Superior oferta la educación media, mediante bachillerato general, por medio de 88 preparatorias del estado, 95 telebachilleratos, así como dos bachilleratos técnicos terminales y dos en la modalidad bivalente, además de la regulación de las instituciones privadas.

Es necesario aclarar que la presente investigación se centra en la implementación de la reforma en las preparatorias del estado exclusivamente, las cuales están

distribuidas en 38 municipios de los 118 con que cuenta el estado de Chiapas, además de ser organizadas, para fines exclusivamente académicos, en cuatro regiones: 13 en la Altos-Fronteriza, 31 en la Centro-Norte, 14 en la Istmo-Costa-Valle y 30 en la Soconusco. Es importante señalar que lo anterior manifiesta una regionalización de tipo administrativa que responde a criterios de organización y distribución del servicio en las diferentes zonas del estado, de acuerdo a las características contextuales de las regiones económicas del estado y de las características propias de la oferta educativa de cada uno de los subsistemas.

No obstante, es necesario aclarar que la determinación del número de escuelas se realizó de acuerdo a los techos financieros manejados en la administración central, pues en la práctica existe un significativo número de escuelas que operan en ambos turnos, con un solo director, pero por la razón explicitada son consideradas como instituciones diferentes.

1.3. La propuesta de reforma

Para solucionar los problemas anteriormente explicitados, se propuso la creación del SNB que respondiera a los principios de reconocimiento universal, flexibilidad y libre tránsito de los alumnos, mediante el establecimiento de acuerdos entre las instituciones que forman la Comisión Nacional de Autoridades Educativas (CONAEDU), a partir de la implementación de la RIEMS, la cual se organizó en **cuatro ejes**.

En el primero se explicita el establecimiento de un MCC que contempla la definición de competencias genéricas, disciplinarias y profesionales, las cuales se acompañan con la determinación de forma paralela de las competencias docentes y directivas (SEP, 2008b).

La reforma propone a las competencias genéricas como la parte sustancial del perfil de egreso del bachillerato, toda vez que son la expresión de las personas mediante la integración de conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes y valores en un contexto específico. Por ello, se consideran indispensables para el proceso formativo de los sujetos, pues permiten comprender el mundo e influir en él, posibilitan el aprendizaje autónomo en y para la vida, además de propiciar relaciones armónicas en las esferas social, política y profesional de los sujetos. De tal forma, las competencias genéricas son constituyentes del ser humano y, por ende, la aspiración a que todos puedan desarrollarlas; pues tienen las características de ser relevantes a lo largo de toda la vida, transversales a todas las disciplinas y actividades, además de ser transferibles al ofrecer posibilidades de favorecer la adquisición de otras competencias (SEP, 2008b).

Con respecto a las competencias disciplinares se sugieren como enunciados que expresan conocimientos, habilidades y actitudes mínimos necesarios de cada campo disciplinar para desarrollarse de manera eficaz en diferentes contextos y situaciones a lo largo de la vida, que además contribuyen al desarrollo y fortalecimiento de las competencias genéricas. La construcción de estas se realiza desde la lógica y estructura de las disciplinas en las que tradicionalmente se ha organizado el saber y para fines de la reforma se recuperan cuatro campos disciplinarios: matemáticas, ciencias experimentales, lenguaje y comunicación, así como el de ciencias sociales (SEP, 2008b).

Las competencias profesionales son consideradas como aquellas habilidades y destrezas para desempeñar una profesión y son recuperadas con un énfasis menor, bajo el supuesto de que las competencias genéricas propician la adquisición y desarrollo de estas; no obstante se sugiere su diseño a partir de la definición de las profesiones ofertadas y los desempeños específicos requeridos para el ejercicio profesional (SEP, 2008b).

Las competencias docentes se consideran transversales a las prácticas de enseñanza-aprendizaje de los distintos campos disciplinares y trascendentales para el desarrollo profesional y formación continua de los docentes como

formadores de personas integrales, y por tanto, ser conducentes a formar sujetos con las competencias contenidas en el Perfil del Egresado de la EMS. Por tal razón, estas competencias se refieren al contexto de trabajo de los docentes de la EMS, independientemente del subsistema en que laboren, las asignaturas que tengan a su cargo y las condiciones socioeconómicas y culturales de su entorno (SEP, 2008c).

En el segundo eje, se determinan las tres modalidades de oferta educativa en la reforma, contemplado la escolarizada, no escolarizada y mixta, enfatizando la aclaración de que independientemente de la que modalidad adoptada, las instituciones educativas de EMS garantizaran el desarrollo de las competencias contenidas en el perfil de egreso explicitadas por le MCC.

Los mecanismos de gestión constituyen el tercer eje de la reforma, en el cual se explicitan estándares y procesos comunes entre las instituciones, que garantizan el apego al MCC, en los que se contempla: la formación y actualización de la planta docente; la generación de espacios de orientación educativa y atención a las necesidades de los alumnos; definición de estándares mínimos compartidos aplicables a las instalaciones y el equipamiento; la profesionalización de la gestión escolar; la flexibilización para el tránsito entre subsistemas y escuelas; así como, la evaluación para la mejora continua.

El cuarto eje de la reforma considera la certificación complementaria del SNB, a la certificación que otorgan las instituciones que ofertan el servicio educativo, la cual servirá de evidencia de una mayor cohesión e integración de los distintos actores del SNB; además de reflejar la realización de los tres procesos de la reforma de manera exitosa: el desarrollo de los desempeños expresados en las competencias, la certificación de ese desarrollo por instituciones reconocidas y certificadas, así como la certificación nacional; lo cual indica el logro de estándares mínimos y la participación en los procesos necesarios para el adecuado funcionamiento de la EMS.

Con la finalidad de proporcionar mayor claridad al respecto, en este cuarto eje, se destacan cuatro niveles de concreción curricular para la implementación de la reforma: el nivel *interinstitucional*, que contempla la creación de la CONAEDU y la construcción del MCC con finalidades de establecer las competencias genéricas y disciplinares esenciales para cualquier egresado de una institución de EMS en nuestro país. El nivel *institucional*, donde se pretende un análisis interno de los planes y programas de estudio de cada uno de los subsistemas, para revisar si logran desarrollar las competencias expresadas en el MCC, respetando la filosofía de cada una de las ofertas educativas; además de la posibilidad de definir competencias adicionales y complementarias a las del MCC, así como el diseño de estrategias congruentes a los objetivos específicos y las necesidades de la población estudiantil. El *niveles escolar* manifiesta la posibilidad de los planteles para adoptar estrategias congruentes con las necesidades y posibilidades específicas para desarrollar las competencias del MCC, además de complementar con contenidos curriculares que garanticen la pertinencia de los estudios; las cuales se concretaran en los aportes escolares, mediante adecuaciones curriculares, tutorías y actividades extraescolares. Mientras que en el nivel *áulico*, los docentes centraran sus esfuerzos en la aplicación de estrategias congruentes con el desarrollo de los desempeños expresados en el perfil de egreso de la EMS, los cuales se verán evidenciados en decisiones concretas sobre planeación, desarrollo y evaluación del proceso de enseñanza aprendizaje (SEP, 2008a). Esta propuesta de reforma de alcance nacional se asume de maneras distintas en las entidades federativas en el nivel de concreción institucional, además de que cada institución escolar y docente particular, en los niveles escolar y áulico, le dan un sentido distinto. Pues los planteamientos de la reforma se asumen como factores externos que potencializan el desarrollo de diferentes discursos en los actores educativos que propician un desarrollo regional endógeno desde las personas de carne y hueso y no a las categorías abstractas a las que se refieren las reformas educativas de este tipo, cuando quieren representar, de forma generalizada, las condiciones de la educación en México y los posibles caminos para transformarla (Boisier, 1997).

1.3.1. Ideal antropológico de la RIEMS

En el presente apartado se presenta el ideal antropológico propuesto por la RIEMS a través de las once competencias genéricas del MCC, las cuales están presentadas y organizadas en seis categorías. Para iniciar con el resultado del análisis del perfil de egreso es necesario manifestar que tanto de forma explícita en la propuesta de la reforma, como de manera implícita se descubre una articulación de las categorías y las competencias para lograr la formación integral de los estudiantes, lo que necesariamente sugiere la necesidad de la implementación de procesos inter y transdisciplinarios para alcanzarlas. No obstante, se requiere precisar que las competencias genéricas están desagregadas en desempeños específicos expresados en los atributos que las integran, los cuales apreciados de forma independiente, pueden generar interpretaciones que posibilitan la apreciación parcial de desempeños específicos.

La primera categoría denominada **Se autodetermina y cuida de sí** está integrada por tres competencias genéricas centradas en la necesidad de lograr en los estudiantes la capacidad en tres orientaciones: en la primera se manifiesta la intención de autoconocimiento y autovaloración en el momento de enfrentar las dificultades, problemas y situaciones cotidianas, así como en los momentos para establecer rutas de acción para alcanzar sus aspiraciones y concretar los proyectos de vida. Para ello se muestra la necesidad de conciencia de aquellos valores que sostienen su postura ética, así como de las fortalezas y debilidades para cultivarla; junto con ello es necesario un equilibrio emocional evidenciado en la toma de decisiones a partir de juicios fundamentados, que contemplen una administración pertinente de los diversos tipos recursos que tienen a su alcance.

En la segunda orientación se fomenta la sensibilidad a diferentes géneros de expresión para valoración de la diversidad de ideas, sensaciones y emociones a través de la experimentación de esos géneros de expresión para lograr la comunicación en diferentes contextos sociohistóricos, donde se destaca la diversidad de expresiones artísticas.

Finalmente se plantea, en esta categoría primera categoría, una orientación centrada en la práctica de estilos de vida saludables mediante la asunción de la actividad física como parte sustancial del desarrollo físico, mental y social, del reconocimiento de las consecuencias de la adopción de hábitos de consumos y conductas de riesgo, así como la implicación en relaciones interpersonales que favorezcan el desarrollo humano en diferentes ámbitos de su personalidad.

La segunda categoría para mostrar el perfil de egreso es nominada **Se expresa y comunica** y se integra por una sola competencia, la cual centra la atención en el desarrollo en los estudiantes, en las capacidades de expresión, escucha e interpretación en contextos socio-históricos diversos y plurales, mediante la aplicación de múltiples estrategias comunicativas que le permitan participar en un mayor número de situaciones comunicativas. No obstante, en esta categoría se precisa el interés por la interpretación de expresiones orales y escritas, la comunicación en una segunda lengua y la utilización de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC).

Piensa crítica y reflexivamente es el nombre de la tercera categoría propuesta por la reforma la cual se compone de dos competencias que sugieren dos orientaciones. La primera centrada en la solución de problemas cotidianos mediante las propuestas de innovación mediante la recuperación de los aportes de las metodologías desarrolladas, probadas y sugeridas por la ciencia, a través de las diferentes disciplinas, la cual enfatiza la comprensión y la aplicación de los conocimientos validados socialmente; mientras que la segunda sugiere la asunción de una postura personal singular fundamentada en juicios emitidos a partir de la sistematización de información de diversas fuentes de información y la incorporación sustentada de conceptos, procedimientos y valores de diversos posicionamientos teórico-metodológicos. Acciones que propiciarían la adopción de una postura crítica y reflexiva a la construcción de los conocimientos, desde diversas perspectivas.

Aprende de forma autónoma es la denominación de la cuarta categoría, la cual se compone de una sola competencia genérica que enfatiza la necesidad de

procesos de aprendizaje de manera permanente a lo largo de la vida de los sujetos y partiendo de los intereses propios, con la explicitación de los fines que se quieren alcanzar de acuerdo a los retos y obstáculos que enfrenta. Para ello, se manifiesta la necesidad de construir una postura personal para la construcción de conocimientos mediante procesos inter y transdisciplinarios, mediante la articulación de los saberes de diferentes campos disciplinarios a los problemas y situaciones de la vida cotidiana.

La quinta categoría denominada **trabaja en forma colaborativa** también se constituye por una competencia genérica y propone desarrollar en los estudiantes de EMS la capacidad de participar en diversidad de equipos para impulsar proyectos colaborativos de diversos contextos socio-históricos, donde se implementen acciones decididas de manera consensuada, que den muestra de una actitud constructiva y proactiva, acompañada de manifestaciones de tolerancia e inclusión.

Participa con responsabilidad en la sociedad, se constituye en la sexta y última categoría en que se organiza el perfil de egreso del MCC, la cual manifiesta la formación de los estudiantes en tres orientaciones. En la primera se favorece la participación social en contextos de diferentes amplitudes con conciencia cívica, propiciando el cuidado de sí y del otro mediante el equilibrio del bienestar personal y social; para lo cual es necesario solucionar los conflictos que se le presenten, mediante un diálogo abierto que evidencien los valores de la equidad, democracia y tolerancia, donde se asuman los derechos y obligaciones que le correspondan de acuerdo los contextos socio-históricos en los que participen.

La segunda orientación recupera la necesidad de favorecer los procesos interculturales mediante una actitud de respeto hacia las diferentes prácticas sociales fundamentadas en diversos valores culturales, y asumiendo el diálogo como la instancia necesaria para el enriquecimiento mutuos de los diferentes grupos sociales con los que se convive. Mientras que la tercera orientación recupera el desarrollo humano sustentable, mediante la adopción de una actitud crítica que fomente acciones responsables, que recuperen las consecuencias en

el medio ambiente del desarrollo de la ciencia y la tecnología, así como las valoraciones de las implicaciones ecológicas de los proyectos a corto, mediano y largo plazo.

1.3.2. Competencias Disciplinarias

Existe una discusión en la interpretación del perfil de egreso planteado por la RIEMS, debido a que algunos asumen que éste se integra exclusivamente por las competencias genéricas, mientras que otros lo aprecian como la integración de éstas y las disciplinarias. Aunque es necesario aclarar que posterior al análisis de las competencias se puede concluir, que las genéricas se convierten en transversales para todas las asignaturas, seminarios, talleres, módulos abordados en, así como de las disciplinas que fundamentan, los cuatro campos disciplinarios. Así, desde los planteamientos de la reforma, las competencias genéricas favorecen y son favorecidas por el desarrollo de las competencias disciplinarias; es decir, en la medida que se desarrollan las competencias genéricas se propician las condiciones para el desarrollo de las competencias disciplinarias y el desarrollo de éstas son indispensables para las otras. Con estos argumentos, independientemente que en su expresión se reduzca a las competencias genéricas, necesariamente están contemplados los desempeños descritos en las competencias disciplinarias. Esto se aprecia con mayor claridad al recuperar las pretensiones expresadas en las competencias de los diferentes campos las cuales guardan estrecha relación, con las manifestadas en las competencias genéricas.

a) Matemáticas

Las competencias disciplinarias básicas de este campo se concentran en propiciar el desarrollo de la creatividad, además del pensamiento lógico y crítico en los estudiantes; que deberá tener la capacidad de estructurar y argumentar mejor sus ideas y razonamientos. Por ello, la intención se centra en generar la posibilidad de

razonar matemáticamente, y no simplemente responder problemas mediante la repetición de procedimientos establecidos. Lo que implica aplicar los diferentes conocimientos y habilidades más allá del salón de clases.

Estas intenciones se ven reflejadas en los enunciados que expresan las ocho competencias disciplinares del campo, pues en ella subyacen la necesidad de fomentar en los alumnos la capacidad de problematizar la realidad física, natural y social, mediante la expresión de interrogantes que expresen los principales problemas en los que se encuentran inmersos, así como la generación de propuestas de solución y en la medida de las posibilidades contextuales experimentarlas, además de sistematizar sus resultados. Para ello se destaca las habilidades de expresión en lenguaje oral, escrito y principalmente matemática, pues en este ámbito se expresa la capacidad explicativa e interpretativa del mundo de los estudiantes; para lo que se requiere el desarrollo de pensamiento lógico y la capacidad de abstracción reflejadas en las habilidades intelectuales de análisis, síntesis, evaluación y argumentación. Es necesario aclarar que para este campo no se explicitan competencias disciplinares, bajo la argumentación de que para la función propedéutica, deben recuperarse mediante el desarrollo de desempeños de mayor complejidad de las ya mencionadas como disciplinares básicas.

b) Ciencias experimentales

Con respecto al campo de ciencias experimentales, las competencias disciplinares básicas están orientadas a que los estudiantes conozcan y apliquen métodos y procedimientos de dichas ciencias para la resolución de problemas cotidianos y para la comprensión racional de su entorno. Se recuperan con un enfoque práctico referido a estructuras de pensamiento y procesos aplicables a contextos diversos, útiles a lo largo de la vida, sin abandonar rigor metodológico que imponen las disciplinas involucradas, favoreciendo acciones responsables y fundadas por parte de los estudiantes hacia el ambiente y hacia sí mismos.

Estas pretensiones se ven manifestadas en las 14 competencias disciplinares donde se demanda de los estudiantes la vinculación entre ciencia, tecnología, sociedad y medio ambiente con la finalidad de ganar conciencia de las repercusiones del desarrollo. Para ello se sugiere realizar ejercicios de problematización de la realidad natural mediante la formulación de interrogantes que expresen los problemas apreciados de la realidad natural en la que está inmerso, así como la formulación de hipótesis que recojan las soluciones construidas; para ello se descubre la necesidad de generar las capacidades de sistematización de información sobre la realidad natural observada y apreciada, así como de la experimentación de los conocimientos construidos; aspectos que necesariamente involucra a los estudiantes en el diseño de tecnología para resolver problemas o satisfacer necesidades. En las competencias también se aprecia la aspiración de generar en los alumnos su inclinación hacia el cuidado de la salud, mediante el conocimiento de la organización química, biológica, física y ecológica de los sistemas vivos, así como de construir y aplicar normas de seguridad que impidan las consecuencias negativas del desarrollo científico y tecnológico

c) Ciencias sociales

Las competencias disciplinares del campo de ciencia sociales enfatizan la necesidad de que los egresados del bachillerato asuman el conocimiento social en constante reconfiguración de acuerdo a los contextos socio-históricos en los que se producen, para lo que es importante situar las relaciones de los eventos del pasado con los del presente. Asimismo se enfatiza la problematización de la realidad social en la que se encuentra inmerso, como punto de partida ineludible para la construcción del conocimiento de lo social; lo que demanda la recuperación y sistematización de la información recuperada de las realidades sociales particulares.

La valoración y respeto de las diferencias culturales en la construcción del conocimiento es propuesta a partir de la recuperación de la interrelación entre las dimensiones políticas, económicas, culturales y geográficas de la configuración social, con la finalidad de generar en los egresados una participación emprendedora en los procesos socioeconómicos y políticos de la sociedad.

d) Comunicación

El campo disciplinar de comunicación propone el desarrollo integral de las habilidades de comunicación en los estudiantes; que los llevaría a lograr la Interpretación y comprensión de conceptos en textos escritos, al mismo tiempo de generarles la capacidad producir de textos con diferentes intenciones y situaciones comunicativas. Algo importante en este rubro es la habilidad de construir la argumentación de puntos de vista con diversidad de sistemas y medios de comunicación. De la misma manera se plantea la valoración del arte, la literatura y los medios de comunicación, además de generarles las posibilidades de comunicación en lengua extranjera, segunda lengua y tecnologías de la comunicación

1.3.3. Competencias docentes

La reforma educativa contempla la necesidad de la ayudada didáctica de los docentes de las instituciones del nivel medio superior, para que los alumnos desarrollen las competencias que expresan el perfil de egreso de egreso del MCC. Por ello, en el acuerdo 445 se definen las competencias que los docentes deben poseer para propiciar tal desarrollo, las cuales explicitan las cualidades de carácter ético, académico, profesional y social; además que de acuerdo a su contenido deben poseer las características siguientes:

- Fundamentales para los docentes de la EMS, en el marco del SNB y el enfoque en competencias a partir del cual se construye
- Referidas al contexto de trabajo de los docentes de EMS, independientemente del subsistema en el que laboren, las asignaturas impartidas y las condiciones socioeconómicas y culturales de su entorno.
- Transversales a prácticas de enseñanza y aprendizaje de los distintos campos disciplinares.
- Trascendentales para el desarrollo profesional y formación continua de los docentes como formadores de personas integrales.
- Parámetro que contribuye a la formación docente y la mejora continua de la enseñanza y el aprendizaje en la EMS. Por ello no reflejan la situación actual de la docencia, ni refieren el deber ser; se trata de propiciar su desarrollo por los docentes en el mediano plazo, y sobre las cuales podrán seguir avanzando a lo largo de su trayectoria profesional.
- Conducentes a formar personas que reúnan las competencias que conforman el Perfil del Egresado de la EMS.

Recuperando estas intenciones, el perfil del docente explicitado por la reforma está constituido por ocho competencias, las cuales son desagregadas atributos que permiten la clarificación de los desempeños esperados a partir de mostrar su pormenorización y secuencialidad.

La primera competencia enuncia la necesidad de los docentes de **lograr una autonomía profesional**, a partir de organizar su formación a lo largo de su trayectoria. Para ello se propone la generación de un conocimiento sistemático propiciado por la constante investigación y reflexión de los procesos educativos en los que se ve inmerso, que le permite una evaluación permanente de sus procesos didácticos, con la finalidad de conseguir una constante transformación de sus prácticas; lo cual es necesario una actitud de apertura al aprendizaje, así como de la incorporación de la utilización de las TIC, además de una segunda lengua.

La **sistematización de saberes articulados al referente experiencial de los estudiantes** es la intención perseguida por el enunciado de la segunda competencia docente para lo cual se hace necesaria la argumentación de los saberes que sociabiliza, así como la metodología utilizada para su construcción; además se explicita una actitud de apertura a los procesos inter y transdisciplinarios, manifiesta en los ejercicios, realizados en conjunción con los estudiantes, de establecer relación entre las experiencias previas de los estudiantes, los conocimientos desarrollados en el proceso formativo y los desarrollados en el resto del plan de estudios.

La tercera competencia del perfil docente explicita las **capacidades para el diseño didáctico y curricular para desarrollar competencias**, para lo cual se vuelve necesaria la identificación de las experiencias previas de los estudiantes, las cuales son orientadoras acerca de los conceptos, habilidades, actitudes y valores con que inician el proceso formativo. Lo cual es indispensable para el diseño de proyectos inter y transdisciplinarios, que recuperen la posibilidad de enfrentar las problemáticas y necesidades de la vida cotidiana de los estudiantes y la comunidad, además de la utilización de materiales didácticos pertinentes.

La **implementación didáctica para desarrollar competencias de forma sistemática** es la sugerencia planteada en la cuarta competencia docente, donde se asume la necesidad de establecer una comunicación efectiva de los conceptos socializados de acuerdo a cada ambiente de aprendizaje, ayudado con la ejemplificación de dichos conceptos; para ello se aprecia la necesidad de proponer estrategias de aprendizaje pertinentes para enfrentar las contingencias institucionales, que utilicen de forma eficiente los recursos disponibles. Como parte de la implementación didáctica se incluye el acercamiento a los estudiantes, bibliografía pertinente, así como el fomento, en ellos, de la consulta de las diferentes fuentes de información a su alcance; en suma, se busca la promoción del desarrollo de los estudiantes en sus condiciones socioculturales

La quinta competencia del perfil docente está centrada en las **capacidades de realizar una evaluación formativa del proceso didáctico**. Para lograrlo se

plantea el establecimiento y comunicación clara de los criterios de evaluación del desarrollo de las competencias, así como aquellos juicios de valor emitidos sobre los desempeños particulares de los estudiantes; de tal manera que se pueda tener una información constante de las particularidades de su desarrollo. Estos aspectos, de preferencia deberán ser realizados de manera conjunta con los alumnos, pues la competencia sugiere promover ejercicios de autoevaluación y coevaluación, que ayuden a los estudiantes, a ganar autonomía.

La sexta competencia se concentra en la **promoción de aprendizaje autónomo y colaborativo de los estudiantes**, para lo que es estrictamente necesario favorecer en ellos, el autoconocimiento y la autovaloración, junto con despertarles el deseo de aprender y proveerlos de oportunidades para la construcción del conocimiento. Un aspecto sustancial en la competencia, para alcanzar la pretensión, es el impulso del desarrollo del pensamiento crítico, reflexivo y creativo mediante la interrelación de los contenidos educativos, las condiciones de actualidad y las necesidades de los estudiantes. Por lo que alcanzar las expectativas de superación y desarrollo individual y colectivo de ellos, incluye la generación del gusto por la lectura, así como la expresión oral, escrita y artística, además del uso de las TICs para obtener, procesar e interpretar información y expresar ideas propias.

La penúltima competencia docente indica la **generación de un ambiente de desarrollo sano e integral, junto con los estudiantes**. Para ello se sugiere un diálogo abierto para superar conflictos personales e interpersonales que propicie la definición consensada de las normas de trabajo y la convivencia, además de la incorporación de ellos a una participación con conciencia cívica, ética y ecológica en la vida social, mediante la expresión de las opiniones personales en un marco de respeto. Esta competencia también explicita la adopción de estilos de vida saludable de los estudiantes, a través de la práctica del deporte, arte y actividades complementarias, además de su contribución a reunir y preservar las condiciones físicas e higiénicas de la escuela; acciones que favorecen a construir su identidad institucional.

La **participación en proyectos de mejora continua y apoyo a la gestión institucional** es el interés de la última competencia del perfil del docente explicitado por la reforma; en la cual se promueve la construcción conjunta, con otros docentes, directivos y miembros de la comunidad, de proyectos para solucionar los problemas de la institución, además de involucrarse en la promoción de la participación en proyectos sociales de la institución y favorecer la generación de comunidades de aprendizaje con la finalidad de mejorar de forma permanente su práctica docente.

1.4. Planteamientos operativos del Sistema Nacional de Bachillerato

Con la finalidad de concretar los planteamientos rescatados con anterioridad, se establecieron lineamientos para la operatividad del SNB y la concreción de la RIEMS, mediante la emisión de acuerdos del Consejo Nacional de Autoridades Educativas (CONAEDU) los cuales eran avalados por el titular de la Secretaría de Educación Pública y publicados en el Diario Oficial de la federación. Estos lineamientos giraron en torno a diferentes aspectos, los cuales se abordaran a continuación.

1.4.1. Constitución del Comité Directivo del Sistema Nacional de Bachillerato

En primer término se señala la integración del Comité Directivo del Sistema Nacional del Bachillerato, donde se explicita la integración por doce miembros: el titular de la Secretaría de Educación Pública (SEP), quien lo presidirá; el titular de la SEMS; el director General del Bachillerato de la Secretaría de Educación; el Titular de la Dirección General de Educación Tecnológica adscrita a la SEMS organizado el CONAEDU; además del director General del Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP) y el secretario General Ejecutivo de la

Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES).

Un segundo aspecto, se centra en la explicitación de las facultades del comité. En donde se enfatiza la pretensión de constituir un espacio de orientación e intercambio de experiencias sobre la operatividad del SNB, para la adecuada toma de decisiones, por medio del establecimiento de criterios, parámetros, metodologías, indicadores que se aplicarán a los planteles para su ingreso, permanencia y salida del SNB; además se convertirá en la instancia que proponga a la SEMS procesos de evaluación a considerarse en el SNB y defina las instancias, fechas, puntajes y demás estándares a satisfacer en dichos procesos. Asimismo deberá recomendar a la SEMS las providencias para la expedición de una certificación nacional, complementaria al certificado de estudios que otorgue el plantel.

También se explicitan los principios con los cuales se regirá el comité, donde se enfatiza: propiciar un desempeño objetivo, transparente e imparcial; respetar la vida académica e institucional de los planteles y circunscribir su actuación al marco institucional del SNB, recuperando los acuerdos emitidos con anterioridad (SEP, 2009b).

1.4.2. Ingreso al Sistema Nacional de Bachillerato

A partir de las condiciones anteriores, se establecieron los requisitos, compromisos y reglamentación para el ingreso, permanencia y salida del SNB. Los requisitos enunciados se centraron en: la adopción del MCC y la instauración de los mecanismos para fortalecer el desempeño académico de los alumnos y el logro de las competencias genéricas y disciplinares básicas, así como la inclusión de las competencias disciplinares extendidas y profesionales que correspondan en sus planes de estudio; garantizar una planta docente suficiente y con las competencias establecidas para la reforma; contar con instalaciones que

satisfagan las condiciones de higiene, de seguridad y pedagógicas para los servicios que ofrecen y que el director cuente con las competencias enunciados por los acuerdos del CONAEDU (SEP, 2009a).

En cuanto a los compromisos de los planteles que conformen al SNB, puede comentarse que estuvieron centrados en: desarrollar el perfil de egreso del MCC integrado por las competencias genéricas, disciplinares y profesionales, de acuerdo a la determinación de las modalidades de oferta de los subsistemas y planteles; propiciar la reflexión académica y el trabajo colegiado al interior del plantel como método para lograr la formación de los estudiantes; generar espacios de orientación y tutoría para atención de necesidades de alumnos; participar en los procesos de evaluación que determine la SEP; implementar la gestión escolar con base al establecimiento de metas, objetivos, priorización, transparencia y planes de mejora continua del SNB; adoptar el sistema de control escolar del SNB; facilitar el tránsito de alumnos que sólo esté condicionado a la disponibilidad de espacios en los planteles, y expedir la certificación complementaria que determine el Comité Directivo del SNB.

Derivado de los requisitos y compromisos enunciados se establecieron reglas de acreditación, mediante criterios que permitieran garantizar los diferentes rubros. En lo referente a la adopción del MCC se exigió: identificar en el plan y programas de estudio, las competencias genéricas, disciplinares básicas y extendidas, así como las profesionales que garantizarán el desarrollo del perfil del egresado; explicar los procesos académicos que asegura el trabajo; identificar en los objetivos de cada asignatura la vinculación con el perfil de egreso; señalar los métodos de evaluación de los estudiantes que apoyen su formación; describir los espacios de orientación y tutoría para atender las necesidades los alumnos y su funcionamiento, y precisar las competencias que el alumno adquirirá al concluir sus estudios (SEP, 2009a; Comité Directivo del SNB, 2009).

a) Evaluación de los aprendizajes y Programa de Tutorías

De los aspectos anteriores se destacaron los aspectos de la evaluación de los estudiantes y los espacios de orientación y tutoría. Con respecto a la evaluación de los aprendizajes de los alumnos, se explicitó la concepción bajo un enfoque de competencias, donde se resalta la generación de evidencias asociadas al desarrollo progresivo de las competencias que establece el MCC; por lo que se asume como un proceso continuo, que permita recabar evidencias pertinentes sobre el logro de los aprendizajes para retroalimentar el proceso de enseñanza-aprendizaje y mejorar sus resultados. Asimismo, se explicita la necesidad de tomar en cuenta la diversidad de formas y ritmos de aprendizaje, para considerar que las estrategias de evaluación los atiendan.

Junto con la concepción se publicaron las orientaciones básicas, que enfatizaba centrarla en el aprendizaje de los alumnos y diferenciar la evaluación de la medición, la acreditación y certificación. Asimismo se mencionaba la posibilidad de graduar las competencias y los atributos en niveles de desempeño de complejidad creciente, para evidenciar el avance de cada sujeto en su proceso de aprendizaje.

La evaluación, se enfatiza, debe mostrar que todos los actores involucrados se comprometen en los aspectos axiológicos, cognitivos y procedimentales. Además de la conveniencia de desarrollar formas de evaluación para experiencias de aprendizaje de carácter inter-disciplinario, multidisciplinarias y transdisciplinarias.

De la misma manera se estableció una clasificación de los tipos de evaluación según su finalidad y momento; donde se destaca la *evaluación diagnóstica*, desarrollada al inicio de la formación para estimar los conocimientos previos de los estudiantes que oriente el proceso educativo; la *evaluación formativa, realizada en el transcurso* del proceso formativo, con pretensiones de precisar los avances logrados por cada alumno y, de manera especial, advertir las dificultades de aprendizaje; además de señalar que tiene por objeto mejorar, corregir o reajustar el avance del alumno fundamentada en la autoevaluación que implica una reflexión y diálogo con los alumnos acerca de los resultados obtenidos y los

procesos de aprendizaje y de enseñanza que los llevaron a ellos; lo anterior, para estimar la eficacia de las experiencias de aprendizaje y favorecer en el alumno el desarrollo de su autonomía. La evaluación formativa indica el grado de avance y el proceso para el desarrollo de las competencias. mientras que la *evaluación sumativa* se aplica en la promoción o la certificación de competencias que se realiza en las instituciones educativas, que generalmente se lleva a cabo al final de un proceso considerando el conjunto de evidencias del desempeño correspondientes a los resultados de aprendizaje logrados.

La clasificación presentada considera también a los tipos según el agente que la realiza, con la finalidad de garantizar la transparencia y el carácter participativo de la evaluación. Para ello se definen: la *autoevaluación*, como aquella que realiza el alumno acerca de su propio desempeño, haciendo una valoración y reflexión acerca de su actuación en el proceso de aprendizaje; la *coevaluación* basada en la valoración y retroalimentación que realizan los pares miembros del grupo a los alumnos; y la *heteroevaluación* concebida como la valoración que el docente o agentes externos realizan de los desempeños de los alumnos, aportando elementos para la retroalimentación del proceso.

Centrado en el proceso evaluación también se mencionó que los criterios para la evaluación del aprendizaje bajo el enfoque de competencias pueden expresarse en indicadores, que son índices observables del desempeño, cuya función es la estimación del grado de dominio de la competencia y favorece la comprensión del alumno sobre las variables estructurales de una familia de tareas. Las evidencias de los logros que se desea desarrollen los estudiantes, se convierten en el recurso para realizar la evaluación bajo este enfoque; las cuales pueden ser de tipo conceptual, procedimental y actitudinal-valoral, las cuales deben ser compartidas con los estudiantes y los padres de familia.

Finalmente con respecto al proceso de evaluación de los aprendizajes, se explicitan los elementos asociados al enfoque de competencias, donde se enuncia la necesidad de considerar las siguientes operaciones:

- Identificar los aprendizajes objeto de evaluación y establecer las evidencias a través de las cuales se manifiestan.
- Definir los criterios de desempeño requeridos para evaluar las evidencias; estableciendo los resultados individuales y colectivos con base a indicadores.
- Reunir las evidencias sobre los desempeños individuales.
- Realizar las evaluaciones basadas en tareas de los alumnos, con las cualidades siguientes:
 - Ser inéditas, es decir que no repiten una tarea ya resuelta, sino que constituya una variante.
 - Ser complejas, es decir colocar al alumno en una situación que le obligue a movilizar de manera integrada diversos saberes.
 - Ser adidácticas, esto es que el enunciado de la tarea no induzca el proceso a seguir y no indique los recursos pertinentes para su resolución, para permitir que el (los) alumno(s) construya(n) su respuesta en forma autónoma.
- Comparar las evidencias con los resultados específicos. Lo cual se realiza definiendo los instrumentos adecuados para valorar los aprendizajes pretendidos y los niveles de logro.
- Generar juicios para estimar el nivel alcanzado, que deberá de ser conocido tanto por el docente como por el alumno, proporcionándose la retroalimentación correspondiente para reorientar el proceso de formación. La valoración consiste en aún no competente o competente; proponiendo para el último caso, considerar los siguientes juicios sobre los aprendizajes logrados:
 - Los relativos a los aprendizajes que se consideran suficientes para la competencia, y
 - Los que corresponden a sobresalientes que refieren logros excelentes.
- Preparar estrategias de aprendizaje para las áreas en las que se considera *aún no competente*. Al respecto, se sugiere considerar el apoyo mediante asesorías y el uso de las TICS para realizar el acompañamiento. y

- Evaluar el resultado o producto final de los aprendizajes; donde se evalúan las evidencias presentadas por el alumno, las cuales permiten al docente emitir un juicio de valor en términos de desempeños para que lo convierta en la calificación o certificación según sus normas de servicios escolares (SEP, 2009a; Comité Directivo del SNB 2009a y b).

Asimismo se señaló que para propiciar un servicio educativo integral era necesario implantar esquemas de orientación y tutoría para la atención de las necesidades de los alumnos; por lo que se determinó que los planteles deberían prever y propiciar: apoyo psicosocial para el desarrollo de actitudes, comportamientos y habilidades favorables para el autoconocimiento, la autoestima y la comunicación; apoyo y seguimiento individual o grupal de los procesos de aprendizaje y trabajo académico de los alumnos; desarrollo de estrategias para fortalecer hábitos y técnicas que contribuyan a elevar el aprovechamiento académico; implementación de acciones preventivas y remediales; apoyo pedagógico para atender problemáticas particulares, y orientación vocacional para la identificación y elección de las opciones educativas, profesionales y laborales (SEP 2009a y Comité Directivo del SNB, 2009c).

b) Acreditación del personal docente y directivo e infraestructura

Para la demostración de la existencia de una planta docente suficiente y con las competencias requeridas, se puntualizaron los requisitos de haber acreditado que, por lo menos, dos terceras partes de la totalidad del plan y programas de estudio fueran impartidas por docentes un programa de formación docente concluido y reconocido por el Comité, además de exhibir la certificación de los mencionados docentes, expedida por instancias determinadas por el Comité.

En cuanto a la demostración de que las instalaciones satisfagan las condiciones de higiene, de seguridad y pedagógicas para los servicios que se ofrecen, se estableció considerar los indicadores establecidos en el Sistema de Gestión

Escolar de la Educación Media Superior (SIGEEMS), para los planteles públicos. Además de considerar el equipamiento necesario que permita el adecuado desarrollo del proceso educativo. Asimismo se debe acreditar que se tiene instrumentado un programa de mantenimiento de las instalaciones y del equipo;

En cualquier caso se deberá acreditar que la infraestructura de los planteles se encuentra en condiciones de funcionalidad y a disposición de los docentes y estudiantes, así como en cantidad suficiente conforme a la matrícula declarada.

De la misma forma el equipamiento, los laboratorios, talleres y en general el plantel, deberán guardar una adecuada relación entre la matrícula y la capacidad física y tecnológica instalada, para el buen desarrollo del proceso educativo. Además de acreditar que sea: accesible a la comunidad escolar en horarios amplios y flexibles; con personal de apoyo capacitado, y sujeto a un programa de mantenimiento.

En cuanto a la acreditación de que el director cuenta con el perfil que se determina en el acuerdo 449, donde se establecen las competencias necesarias que definen las atribuciones del director en los planteles que imparten educación del tipo media superior, se deberá exhibir: título de nivel licenciatura; constancia que acredite la experiencia docente o administrativa de cinco años como mínimo, preferentemente en el tipo medio superior; constancia que acredite la experiencia en el desarrollo de proyectos de gestión, innovación y mejora continua en la educación o formación docente o en actividades directivas en los planteles (SEP, 2009a, Comité Directivo del SNB, 2009a).

c) Evaluación para el ingreso y permanencia en el Sistema Nacional de Bachillerato

Para la evaluación necesaria para determinar el ingreso al SNB, de las instituciones de EMS, se creó el Consejo para la Evaluación de la Educación Media Superior (COPEEMS), organismo encargado de recibir las solicitudes de

evaluación que le formulen los planteles públicos y particulares con reconocimiento de validez oficial de estudios que tengan interés en ingresar al SNB. Además de la asignación de apoyo a la evaluación que participará y que emitirá un informe de resultados que podrá incluir observaciones, recomendaciones y, en todo caso, una propuesta de dictamen (Comité Directivo del SNB, 2009a).

Los resultados de la evaluación podrán ubicar a los planteles en tres categorías, de acuerdo al nivel de avance que tengan en el cumplimiento de las reglas para el ingreso al SNB, las cuales se enuncian a continuación, junto con los requisitos que se deben cumplir:

I. Plantel aspirante

- a. Cumple con la adopción del MCC,
- b. 33% de los programas de estudio del primer año, de los 1º y 2º semestres, de los 1º y 2º cuatrimestres o de algún otro periodo equivalente al primer tercio del plan de estudios es impartido por docentes que han concluido satisfactoriamente un programa de formación docente reconocido por el Comité.
- c. Adicionalmente el plantel deberá exhibir carta compromiso de alcanzar dicho porcentaje en los siguientes ciclos escolares conforme los alumnos avancen hasta cubrir la totalidad del plan de estudios respectivo.
- d. El dictamen tendrá una vigencia de dos años contados a partir de su emisión.
- e. El plantel que considere reunir las condiciones necesarias para ascender a otra categoría podrá solicitar a COPEEMS la evaluación respectiva.

II. Plantel candidato

- a. Cumple con la adopción del MCC conforme a los criterios para esta segunda categoría.

- b. Al menos el 66% de los programas de estudio del primer año, de los 1º y 2º semestres, de los 1º y 2º cuatrimestres o de algún otro periodo equivalente al primer tercio del plan de estudios es impartido por docentes que han concluido satisfactoriamente un programa de formación docente reconocido por el Comité.
- c. Adicionalmente el plantel deberá exhibir carta en la que asume el compromiso de alcanzar dicho porcentaje en los siguientes ciclos escolares conforme los alumnos avancen hasta cubrir la totalidad del plan de estudios respectivo.
- d. Al menos el 33% de los programas de estudio del primer año, de los 1º y 2º semestres, de los 1º y 2º cuatrimestres o de algún otro periodo equivalente al primer tercio del plan de estudios es impartido por docentes que están certificados por alguna de las instancias que determine el Comité.
- e. Adicionalmente el plantel deberá exhibir carta en la que asume el compromiso de alcanzar dichos porcentajes en los siguientes ciclos escolares conforme los alumnos avancen hasta cubrir la totalidad del plan de estudios respectivo.
- f. Cuenta con un director con las competencias requeridas por la reforma.
- g. Exhibe carta en la que asume los compromisos establecidos para los planteles interesados en ingresar al SNB.
- h. COPEEMS emitirá el dictamen para ubicar a los planteles en esta categoría, atendiendo la propuesta que le haya formulado el organismo de apoyo a la evaluación.
- i. El dictamen tendrá una vigencia de tres años contados a partir de su emisión.
- j. El plantel que considere reunir las condiciones necesarias para ascender a la categoría de Plantel Registrado podrá solicitar a COPEEMS la evaluación respectiva.

III. Plantel registrado

- a. Cumple con la adopción del MCC conforme a los criterios que para esta tercera categoría establece el SNB.
- b. Cuenta con una planta docente y un director con las competencias respectivas, exigidas por la reforma.
- c. Cuenta con una evaluación favorable del COPEEMS (con fecha de expedición no mayor a un año), y cumple con los demás requisitos y compromisos previstos en el artículo 5 del Acuerdo Secretarial número 480.

De la misma manera se establecieron los lineamientos normativos para la permanencia de los planteles en el SNB para los que se establecieron las siguientes reglas (Comité Directivo del SNB, 2009a).

Regla 1. Obligaciones para la permanencia en el SNB.

El plantel que forme parte del SNB estará sujeto a las siguientes obligaciones para permanecer dentro de él:

1. Instrumentar planes y programas de estudio necesarios para generar el perfil del egresado y el desarrollo de las competencias que integran el MCC.
2. Cumplir con los requisitos y compromisos para el ingreso al SNB.
3. Practicar y obtener resultados favorables en la evaluación integral de la institución, la cual comprende:
 - a. La evaluación del aprendizaje;
 - b. La evaluación docente;
 - c. La evaluación de la gestión, y
 - d. La evaluación institucional que incluirá: el plan y programas de estudio, el apoyo a estudiantes, así como las instalaciones y equipamiento.

Regla 2. Evaluación del aprendizaje.

Para cumplir con la evaluación del aprendizaje los planteles deberán someter a sus estudiantes a:

1. La evaluación nacional de logro académico en centros escolares (ENLACE).
La cual se realizará anualmente a los alumnos que se encuentren cursando el último grado de EMS, y
2. Los exámenes generales de conocimientos y, en su caso, sobre la adquisición de las competencias que correspondan, ante la instancia que el Comité determine.

Para que la evaluación del aprendizaje se considere favorable, el plantel deberá alcanzar los puntajes que apruebe: La SEMS, en el caso de la prueba ENLACE, y El Comité, a propuesta de la instancia evaluadora, en el caso de los exámenes generales de conocimientos.

Regla 3. Evaluación docente y directiva.

La evaluación docente y del director del plantel se tendrá por cumplida con la certificación periódica de dicho personal por parte de alguna de las instancias que determine la SEP o el Comité, indistintamente.

Regla 4. Evaluación de la gestión.

La evaluación de la gestión será realizada por la autoridad educativa, federal o estatal, según corresponda, conforme a los parámetros incluidos en el SIGEEMS. La evaluación de la gestión será cada ciclo escolar y se tendrá por cumplida conforme a los indicadores establecidos en el SIGEEMS.

Regla 5. Evaluación institucional.

La evaluación institucional deberá realizarse cada cuatro años. Se considerará que es favorable cuando el plantel obtenga de la instancia que determine el Comité la acreditación correspondiente. Para tales efectos dicha instancia se apoyará de los organismos evaluadores de apoyo a la acreditación. El Comité determinará y actualizará los niveles de acreditación que podrán alcanzar los planteles pertenecientes al SNB.

Regla 6. Atención de recomendaciones.

Si como resultado de las evaluaciones que se practiquen el plantel es objeto de recomendaciones, las mismas deberán ser atendidas y solventadas dentro de los plazos que al efecto haya determinado la autoridad educativa o la instancia evaluadora que determine el Comité, según corresponda.

Regla 7. Supervisión.

La SEMS vigilará la correcta operación del SNB y determinará las acciones de supervisión de los servicios educativos que se brinden en el marco del SNB.

Las reglas anteriores para la permanencia, están acompañadas por otras que se centran en establecer las causantes de la salida del SNB, de los planteles registrados, las cuales se señalan a continuación (A-2)

Regla 1. Faltas de quienes forman parte del SNB.

Se consideran faltas cualquier inobservancia a las reglas establecidas para la permanencia de los planteles en el SNB, además del incumplimiento de los requisitos y compromisos para el ingreso. Las faltas podrán ser objeto de:

- a. Apercibimiento, o
- b. Cancelación del registro y salida del SNB.

Regla 2. Procedimiento.

Cuando el Comité considere que existen causas justificadas que ameriten un apercibimiento o la cancelación del registro y salida del SNB, solicitará a la autoridad educativa responsable de la prestación del servicio lo haga del conocimiento del plantel que presuntamente ha cometido la falta para que, dentro del plazo de diez días naturales, manifieste lo que a su derecho convenga y proporcione los datos y documentos que le sean requeridos.

En su propuesta de determinación la autoridad educativa considerará las circunstancias en que se cometió la falta, los daños y perjuicios que se hayan producido o puedan producirse a los educandos, la gravedad de la falta, el carácter intencional o no de la misma y si se trata de reincidencia.

En caso de que se proponga un apercibimiento o la cancelación del registro y salida del SNB, la autoridad educativa deberá hacerlo del conocimiento del Comité para que en pleno acuerde lo que corresponda y se proceda a la anotación registral o a la cancelación respectiva.

Regla 3. Efectos del retiro del RVOE.

En el caso de planteles privados cuyo RVOE sea objeto de retiro, será causal suficiente para proceder a la cancelación de su registro y salida del SNB.

Regla 4. Acumulación de apercibimientos.

En el caso de planteles que en un lapso de tres años acumulen dos apercibimientos, será causal suficiente para proceder a la cancelación de su registro y salida del SNB.

1.4.3. Modelo integral de acompañamiento

La SEMS promueve el Modelo Integral de Acompañamiento para los Jóvenes de la Educación Media Superior de México “*Sígueme, caminemos Juntos*”, el cual está integrado por seis dimensiones. El Sistema de Alerta Temprana (SIAT) que contempló diseñar un programa informático que permite la sistematización de indicadores del desempeño académico de los estudiantes, que detecta a los estudiantes en situaciones de riesgo para continuar su formación y favorece las acciones oportunas de apoyo para superar los obstáculos. El Sistema Nacional de Tutorías, que busca brindar apoyo para el desarrollo de los jóvenes en los ámbitos personal, escolar y social, aspectos que se presentaron y detallaron en párrafos anteriores. El Programa de Orientación Vocacional centrado en brindar ayuda a

los jóvenes que cursan la EMS, para que identifiquen horizontes laborales y profesionales en los cuales pueden desarrollarse y les permita tomar decisiones para su ingreso al nivel superior y las actividades económicas de la sociedad.

El programa Construye T, fue diseñado para brindar ayuda a los jóvenes para que se desarrollen en un clima de inclusión, equidad y democracia, apoyando la creación de un proyecto de vida; además, de ayudarlos para que continúen sus estudios y darles elementos para enfrentar situaciones de riesgo. Para lograr lo anterior, el programa propone la atención en seis dimensiones: *Conocimiento de sí mismo*, facilitando actividades para desarrollar la creatividad y expresión que los fortalezca y les permita enfrentar obstáculos y riesgos de la vida actual; *Vida saludable*, proporcionando información oportuna sobre el cuidado de la salud y la promoción de adecuados hábitos alimenticios, educación sexual, prevención de adicciones y la práctica constante de ejercicio, detectando problemas, orientándolos y canalizándolos a las instancias oportunas; *Escuela y familia*, para fortalecer vínculos entre los miembros de la comunidad educativa y fomentar la participación familiar en el proceso; *Cultura de la paz y no violencia*, proponiendo actividades para desarrollar una cultura de la no violencia que sienta las bases para resolver conflictos pacíficamente mediante la integración de grupos de trabajo para analizar y encontrar soluciones ante actos violentos; *Participación juvenil*, propiciando que los jóvenes participen en actividades que favorezcan la toma de decisiones democráticas en acciones organizadas dentro de la escuela y en la comunidad, como medio para construir una ciudadanía; y *Construcción del proyecto de vida*, ayudándolos a descubrir sus capacidades y potencialidades para lograr sus metas, con la implementación de talleres que los ayude a encontrar su sentido de vida.

El programa de becas con la finalidad de atender la dimensión socioeconómica de los jóvenes, proporcionando los apoyos para los aspectos necesarios para la asistencia a las escuelas y disminuir los índices de reprobación y deserción escolar, provocados por las carencias de un sector de los estudiantes. Programas que son complementados con el de fomento a la lectura, centrado en generar los

espacios académicos para generar los hábitos de lectura, necesarios para el entretenimiento y el acrecentamiento de sus referentes culturales.

1.4.4. Programas de formación de la reforma

El Programa de Formación Docente (PROFORDEMS) se creó con la pretensión de brindar formación a los docentes de los planteles de EMS para contribuir al alcance del perfil docente, determinado por RIEMS. Para ello, el PROFORDEMS ofrece una "Especialidad en Competencias Docentes", impartida por la Universidad Pedagógica Nacional, y un "Diplomado en Competencias Docentes en el Nivel Medio Superior", que ofertan instituciones de Educación Superior afiliadas a la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES). Instituciones que se sujetan a un proceso de evaluación para recibir la acreditación para brindar los servicios mencionados.

Además, la SEMS oferta el Programa de Formación de Directores (PROFORDIR), que se propone formar a los directores de los planteles de los diferentes subsistemas de EMS para contribuir al alcance del perfil del director, definido en la reforma. Lo que se concreta con un diplomado en "Formación de Directores de Educación Media Superior"

Asimismo, la SEMS generó el programa de Titulación de Docentes para brindar oportunidades a aquéllos docentes que no han obtenido el título profesional; para lo cual ofrece las siguientes alternativas: cursando el "Seminario de Titulación" y la "Licenciatura en Educación Media Superior", que son impartidos por instituciones de Educación Superior afiliadas a la ANUIES; además de presentar un examen de acreditación aplicado por el Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior (CENEVAL).

1.3. El lenguaje en la reforma

Antes de iniciar con el análisis de las posibilidades de concretar las aspiraciones de la RIEMS, es necesario precisar que uno de los supuestos del trabajo es la utilidad del lenguaje formal, oral y escrito, para nombrar los objetos, hechos, fenómenos, procesos, interacciones e interrelaciones sociales y, sobre todo, a los sujetos que dan sentido y significado, en este caso al proceso educativo que se lleva a cabo en las preparatorias del estado. No obstante, también se requiere plantear la imposibilidad del lenguaje para expresar la cantidad de elementos que constituyen dicho proceso, lo que obliga a suponer que las maneras de nominar esos elementos sólo son re-presentaciones lingüísticas, siempre incompletas e ineficientes. Lo anterior precisa reflexionar en torno a la eficiencia de las representaciones en recuperar el “ser” del proceso educativo de las preparatorias y plantear los horizontes de orientación para lograr su transformación en vías de una educación de mayor calidad. Aunque asumiendo que el proceso educativo es una construcción social de los sujetos que le otorgan sentidos y significados con ayuda del lenguaje formal, también se exige reflexión acerca del “ser” de los actores que constituyen el proceso educativo en cuestión y las posibilidades que otorga ese “ser” de los actores educativos de las preparatorias, para transformarse con la incorporación de los valores que sugiere el ideal antropológico de la reforma.

Un primer punto de análisis se centra en apreciar la representación propuesta por la reforma de las condiciones de la EMS en México, recuperando los elementos destacados en el diagnóstico centrados en explicitar la **diversidad de instituciones educativas** que ofertan diferentes orientaciones de formación, las cuales podrían resumirse en la formación propedéutica y la formación profesional técnica, en diferentes ámbitos. Esa condición se presenta como una condición desventajosa que evita el tránsito de los estudiantes que necesitan movilizarse dentro del territorio nacional, cuando no encuentran correspondencia entre las ofertas de todos los subsistemas; aunque es importante detenerse a analizar, si basta la construcción y acuerdo del perfil de egreso del MCC a nivel de propuesta

curricular, es decir de re-presentación lingüística, para unificar las propuestas educativas de los diferentes subsistemas, que obedecen a tradiciones y trayectorias distintas que dan lugar a culturas educativas particulares, las cuales son difíciles de transformar, por lo menos a corto tiempo. Sin desmeritar las posibilidades de facilidades normativas que se ofrece para que los alumnos pudieran movilizarse de instituciones de educación perteneciente a diferentes subsistemas, aunque todavía con obstáculos importantes de concretarse, si se considera que los diferentes subsistemas no realizaron cambios en las estructuras de las propuestas curriculares, además que las certificaciones de la formación de los alumnos se sigue ofreciendo mediante calificaciones relacionadas con las asignaturas y no con el nivel de desempeño en las competencias del MCC.

Un segundo elemento de análisis puede centrarse con énfasis en los rubros de **cobertura, calidad y equidad** de los procesos educativos ofertados en México, en los cuales se aprecian resultados poco favorables, aspectos que también fueron resaltados en el diagnóstico presentado. Sin embargo, también se requiere analizar con detenimiento las posibilidades de mejorar estas condiciones, cuando los esfuerzos se han concentrado en proporcionar el servicio educativo en las diferentes regiones del país, que ha resultado en Chiapas la existencia de por lo menos una institución de EMS en cada uno de los municipios, lo que favorece mejorar los aspectos de cobertura. No obstante, también se ha apreciado el gran crecimiento que han tenido los planteles que recuperan la modalidad a distancia o que utilizan medios audiovisuales para el proceso educativo, en regiones donde menos se adopta la cultura del uso de la tecnología, lo que prácticamente imposibilita avanzar en el rubro de calidad y equidad, cuando a los sectores de la población con mayores necesidades, se les ofrece una educación que amplía sus diferencias con los sectores urbanos.

Lo anterior, si se considera la posibilidad de la homogeneidad de los horizontes formativos en las diferentes regiones de México, porque a pesar de que en la propuesta de reforma se contempla contextualizar el desarrollo de las competencias a las necesidades particulares de los sujetos, ésta se contradice

cuando se instaura la Evaluación Nacional de Logro Académico en Centro Escolares para determinar el logro de la formación que observan los estudiantes de la EMS, el cual enfatiza la detección del nivel de desarrollo de las competencias matemática y lectora, mediante un cuestionario único para aplicarse en todo el país, que contraviene a la contextualización, si se considera que existen grupos culturales con lenguajes y valores distintos, los cuales se estarían negando.

Otro elemento de análisis importante para concretar la representación del “ser” plasmado en la propuesta de reforma en el proceso educativo ofertado, estaría en el **perfil antropológico** propuesto, el cual dicho de paso, es ambicioso si consideramos que plantea una formación integral que ofrece las posibilidades de desarrollo de las capacidades de los seres humanos; no obstante se requiere resaltar que no basta con distinguir las aspiraciones, sino las condiciones particulares de los contextos culturales de las distintas regiones de México y Chiapas; que con sólo el diagnóstico presentado imposibilitaría su concreción en un corto y mediano plazo. Sin embargo, pudiera argumentarse que los cambios estructurales se dan a largo plazo, pero que implicaría precisar las orientaciones teórico-metodológicas que mostraran claramente cómo se lograría la transformación paulatina en cada contexto cultural.

El **modelo curricular para desarrollar competencias** se convertiría en otro elemento de análisis, puesto que es otro referente para impulsar la formación integral, pues supone un sujeto que desarrolla competencias para desempeñarse en las actividades de diferentes contextos culturales, mediante la integración de conocimientos, habilidades, actitudes y valores para resolver tareas o problemas cotidianos de los diferentes ámbitos sociales; lo cual se muestra extremadamente atractivo por las oportunidades que brinda a los sujetos en formación para otorgarle sentido a la educación formal. Sin embargo, no se contempla cómo superar las condiciones históricas de esta educación, que privilegia el manejo de la información y no los desempeños integrales de los estudiantes, que contradice el modelo curricular propuesto.

Lo anterior obligaría a centrar la atención en los procesos formativos contemplados para propiciar que los docentes adopten el modelo curricular en cuestión, lo que daría las posibilidades de cambio. Aunque si se recupera que los procesos propuestos contemplan enfatizar el uso de las TIC, el logro de la pretensión se complica, si se toma en cuenta que no forma parte de la cultura de la mayoría de los docentes, lo que pone obstáculos serios para adoptar el modelo. Lo cual se vería acompañado por la serie de regulaciones y programas instaurados por el SNB, que enfatiza la necesidad de evidenciar elementos conceptuales y metodológicos para realizar la evaluación de los aprendizajes y el apoyo que requieren los alumnos mediante el Sistema Nacional de Tutorías Académicas, pero sin contemplar cómo hacerlo parte de la cultura de los actores encargados de darle vida en las instituciones particulares.

Este breve análisis pretende presentar la complejidad de alcanzar la reforma educativa en los contextos particulares de las preparatorias del estado, a partir de una propuesta explicitada por escrito y validada oficialmente. Sin que esto se convierta en una postura pesimista y de resistencia al cambio, sino que más bien para evidenciar que los planteamientos de la reforma se convierten en referentes simbólicos que orientan las prácticas de los actores educativos, a partir de significaciones particulares; lo cual pone condiciones para profundizar en las consecuencias de la implementación de la reforma en las preparatorias del estado, de lo cual el presente trabajo se ocupa en los capítulos siguientes.

Capítulo 2.

Procesos de simbolización individuales: la construcción del sujeto

En el presente capítulo se profundiza la atención en los procesos de simbolización de los sujetos individuales a partir de la recuperación de aspectos que se asumen como importantes en la construcción de su identidad, los cuales son recuperados de las entrevistas aplicadas a nueve actores de las escuelas preparatorias que tuvieron diversos grados de participación, implicación y toma de decisiones en las actividades desarrolladas para la implementación de la RIEMS.

El proceso de selección de los entrevistados estuvo centrado en abarcar la pluralidad de características de los sujetos, tomando en cuenta la frecuencia de participación en los diferentes eventos, la influencia en la toma de decisiones, así como los diferentes ámbitos de la intervención; aspectos que se recuperan para intentar caracterizarlos y mostrar la pretendida pluralidad, sin perder de vista las aportaciones posibles en material discursivo necesario para analizar los procesos de simbolización.

Un primer elemento que caracteriza a todos los actores educativos entrevistados es la relación laboral con la Secretaría de Educación del estado de Chiapas, como docentes de preparatorias del estado, las cuales están ubicadas en diferentes partes de la entidad federativa; aunque durante el periodo comprendido de la construcción a la implementación de la reforma, estos actores desempeñaron funciones distintas en los ámbitos administrativo, académico y político.

Con respecto a sus condiciones laborales puede comentarse que ocho de los actores seleccionados tienen contrato de tiempo completo, de los cuales seis de ellos disfrutaban la máxima categoría laboral que los ubica en los niveles mayores de

ingreso por concepto de salarios y prestaciones; mientras que los dos restantes poseen un categoría laboral inferior, pero que contempla un salario cercano a los anteriores. Solo un caso se distingue por tener un contrato de doce horas de asignatura, que son menos retribuidas en el salario y prestaciones en el subsistema; condición laboral que es complementada con una plaza de funciones administrativas en la misma preparatoria.

Las profesiones que ostentan los actores educativos que colaboraron con la entrevista, son licenciaturas en: Derecho, Psicología, Contaduría Pública, Ingeniera Civil, Químico Fármaco-Biólogo, Filosofía y Educación Primaria. Además todos manifestaron haber realizados estudios posteriores a su formación inicial, mediante su ingreso a alguna maestría; entre las que se encuentran aquellas centradas en la áreas de conocimiento relacionadas con la educación y la docencia, así como de disciplinas específicas como la psicología, las matemáticas, la contaduría y la filosofía.

Destaca en cuatro de los entrevistados, la participación en actividades de docencia en el nivel superior, en instituciones oficiales y privadas, además de que algunos ellos se dedican a actividades de investigación en diferentes grados de sistematización y de divulgación de las producciones.

Otro elemento rescatado para describir a los sujetos individuales, es la función recuperada durante el desarrollo de las actividades implementadas relacionadas con la reforma. Al respecto puede mencionarse, que uno de ellos se desempeñaba como Director de Educación Media de la Secretaría de Educación del estado de Chiapas y sus funciones se centraban en tomar decisiones para la intervención educativa necesaria para impulsar la RIEMS en la entidad federativa, de manera general, y de las preparatorias del estado, de manera particular. Además participó en las reuniones a nivel nacional de la CONAEDU en su calidad de funcionario e integró de manera temporal el Comité Directivo del SNB, hasta que fue destituido de su cargo.

Un segundo actor estaba comisionado a la Sección 40 del SNTE para desempeñar la función de secretario de Conflictos del Nivel Medio y su participación estuvo centrada en establecer las condiciones para propiciar el dialogo entre los integrantes del colegiado laboral y las autoridades políticas, administrativas y académicas de la Secretaría de Educación. Su labor se centró, bajo propósito explícito, en la defensa de los derechos laborales de los agremiados al sindicato; lo cual consistió en garantizar la participación de los actores con militancia sindical abierta, en las diferentes actividades organizadas para la reforma; asimismo se apreció una aparente oposición a la implementación de la reforma como mecanismo de negociación con los funcionarios de Secretaría y del mismo sindicato.

Dos más contaban con la asignación temporal para desempeñar funciones de asesores técnicos pedagógicos en el GRUTA de la Dirección de Educación Media, quienes de forma manifiesta, por el programa al que pertenecen, se encargaban de la formación de los docentes de las preparatorias, a partir de ejercicios de diseño, implementación y evaluación curricular, de acuerdo al espíritu de la propuesta curricular anterior, que sugiere una reconstrucción permanente. Aunque para los fines de la reforma, los titulares de la Dirección de Educación Media designaron al GRUTA para encargarse del diseño e implementación de las actividades para impulsar la reforma. Los dos participaron en la elaboración de las propuestas con que la Secretaría intervino en la construcción de la propuesta de la RIEMS y de su discusión con representantes académicos de siete estados en las reuniones regionales de la zona sur-sureste del país; además se involucraron en actividades que se realizaron en conjunto con integrantes de los diferentes subsistemas de EMS presentes en Chiapas, en el marco de las actividades de la CEPPEMS y el GTTIEMS. Asimismo tuvieron una participación activa en el diseño e implementación de la ruta metodológica para los ejercicios de construcción curricular, realizados por actores educativos de las preparatorias.

Otro actor de los entrevistados, quien cumplía una comisión en la Sección 40 del SNTE, como apoyo para la Secretaría de conflictos, centró su participación en

manifestar una oposición abierta a la RIEMS en pos de defender la violación a los derechos laborales de los docentes de preparatoria. No obstante esta postura, participó en los diferentes eventos implementados con pretexto del impulso de la reforma, además de que fue integrante con jerarquía en la toma de decisiones en el Colegiado Laboral de la Sección 40 del SNTE. En ciertos momentos del periodo de implementación de la reforma se convirtió en parte importante de la representación de diálogo de la representación sindical.

Uno más de los entrevistados, se desempeña como docente en una preparatoria; aunque su participación destacó por ser integrante del Colegiado Laboral, asumiéndose como parte del grupo representativo y del diseño de las estrategias políticas que se implementaron para establecer el diálogo con las autoridades educativas para obtener mayores beneficios para los agremiados del sindicato. Manifestó su franca oposición a la reforma y participó en algunas actividades de construcción curricular de forma intermitente.

Los tres docentes restantes cumplen funciones docentes al interior de las preparatorias y gozan de una posición jerárquica importante en los aspectos académicos, al interior de las instituciones escolares. Uno de ellos se desempeñó como secretario académico de la escuela donde labora, además de asumir la representación sindical de su centro de trabajo; mientras que otro se involucra en las actividades administrativas y de organización de su plantel educativo; uno de ellos destacó por su participación en la mayoría de los eventos realizados para el impulso de diferentes ejercicios de construcción curricular. Uno más en las actividades para la construcción de los programas de asignatura y el proyecto de mejora continua; mientras que otro limitó su participación a la construcción de los programas. Los tres se desempeñaron como coordinadores para la socialización de información y metodológica con el total de docentes de preparatorias, en las actividades en las que se involucraron.

Es notable el desempeño en actividades ajenas a la educación y la docencia de cinco de los docentes entrevistados, las cuales están centradas en aquellas

relacionadas de forma directa con su profesión y/o con la atención de empresas o negocios familiares y personales.

Finalmente se destaca la participación de cinco de ellos en el proceso para el diseño de las propuestas curriculares implementadas en las preparatorias, así como en la construcción de los programas de asignaturas de las propuestas mencionadas.

En todos los casos se recuperaron aspectos constitutivos de los sujetos que orientaron la adopción de diversas posturas ante la propuesta de reforma, asumiendo que estas posturas estuvieron marcadas por las interacciones y relaciones sociales establecidas con el resto de actores de las preparatorias en la definición de los ideales de formación del proceso educativo ofertado y el impulso de diferentes acciones concretas para alcanzarlos; pero determinadas en mayor medida por las construcciones simbólicas realizadas por los actores a lo largo de su historia de vida, las cuales son re-vividas durante las actividades de la implementación de la reforma, mediante los procesos de desplazamiento e identificación de las imágenes arquetípicas con aspectos simbólicos de representación de diferentes sujetos, relaciones y procesos propuestos por la RIEMS o recuperados en las actividades desarrolladas en su implementación.

Para realizar el ejercicio se recuperan cuatro categorías de análisis íntimamente relacionadas y articulados en la constitución de los seres humanos y su inclusión en los procesos de grupos sociales específicos, a saber: autonomía, procesos de simbolización, dependencia, y procesos de des-erotización, aspectos que se aprecian potencializan u obstaculizan la construcción de la individualidad de los sujetos. El capítulo se cierra con una articulación de los elementos analizados de los procesos de simbolización mediante las categorías de sujeto, lenguaje y poder como posibilidad de incrementar los márgenes de autonomía de los actores educativos de las preparatorias.

2.1. Autonomía

Antes de iniciar con el ejercicio de interpretación de los testimonios de los entrevistados, en torno a los elementos necesarios para lograr las manifestaciones de autonomía, es necesario realizar un ejercicio de conceptualización en torno a ella, con la finalidad de establecer algunos referentes de la interpretación de lo manifestado por los actores elegidos y dispuestos a colaborar.

Para fines de este trabajo la autonomía es adoptada como el resultado del proceso de individuación por el que transitan todos los sujetos de cualquier grupo social, el cual consiste que de manera paulatina logran realizar actividades valoradas desde los referentes culturales específicos, de una manera particular; lo cual es consecuencia de procesos de identificación con figuras de autoridad representadas por personajes importantes en sus relaciones sociales. No obstante, es necesario precisar que la autonomía no implica una liberación completa y definitiva, si no que recupera una constante interrelación entre los logros de independencia a partir de lograr actividades de una manera específica y particular, además de participar en la instauración de prácticas innovadoras susceptibles de ser generalizadas al grupo social; lo cual propicia un proceso constante de sujeción y liberación de los sujetos de aquellos a quienes le otorgan mayor jerarquía, que propicia una constante configuración del sujeto y la asunción de la necesidad de asumir esfuerzos y sacrificios permanentes para encontrar nuevos horizontes de constitución como “ser” humano”.

A continuación se intenta mostrar como los actores educativos de las preparatorias entrevistados significan la autonomía en diferentes dimensiones del proceso de constitución. En primer término se aprecia que las aspiraciones de lograrla, surge de los procesos de identificación con los personajes a los cuales les tienen admiración y le otorgan importancia por su desempeño en el contexto cultural de desarrollo

...un hombre... ese no le enseñabas de nada pue, el oficio que quería, carpintería, herramientas tenía de todas, mecánica no...porque no fue mucho de su época pero

entiende cosas de la mecánica; o sea el hecho de la palanca, la rueda, era farciere, talabartero, carpintero... y con mi papa la versión de los dos, un hombre que de ahí radica el orden jerárquico... (Entrevistado 6).

El testimonio permite apreciar las aspiraciones de autonomía expresada en lograr márgenes de autosuficiencia importantes que permite garantizar interactuar de formas efectivas en escenarios específicos de contextos culturales en los que se desarrollan los sujetos. Esta declaración resulta trascendente porque se descubre una tendencia a la formación transdisciplinaria que permitiría a los sujetos resolver diversas situaciones cotidianas recuperando saberes de distintos contextos sociales, lo cual es sugerido por la reforma educativa que se propone; lo cual recupera dispositivos de implementación, si en los actores que participan se encuentran estos ideales de formación fuertemente anclados, como consecuencias de su historia de vida.

Sin embargo también es posible apreciar que las aspiraciones manifestadas por los sujetos, en cuanto a lograr la independencia, no son fáciles de concretar de forma constante y definitiva, sobre todo porque las diferentes imágenes de identificación para constituir la identidad de los sujetos están en constante relación y contradicción de múltiples formas, de acuerdo a los ámbitos del contexto cultural en que intervengan

...en ese sentido, creo que una situación exitosa fue haberle perdonado algunas cosas a mi padre o... perdonármelo a mí pues, de saber que no soy ni tan..., ni tan inculta, ni tan torpe, y que he logrado cosas que yo pensé que no las podría yo lograr por lo menos sola o sin su abrigo...

...no he podido mantener una relación en la que yo no me comprometa y que yo no espere que la otra persona tampoco se comprometa...no me he dado esa posibilidad por ejemplo, de disfrutar la vida sin compromiso alguno, eso creo que está pendiente en mi vida, asumir la vida como es sin...complicación... (Entrevistado 8).

Los fragmentos de la entrevista muestran como los sujetos significan tener logros importantes por sí mismos, pero a la vez necesitan de la aprobación de los otros sujetos con que interactúan, lo cual es un proceso inevitable y necesario en su constitución, pues generan los sentidos de pertenencia social a los diferentes grupos sociales en los cuales interactúan.

Además, estas aspiraciones de autonomía manifestadas por los sujetos, para ser logradas de forma individual, son recuperados como ideales de formación con pretensiones de ser generalizadas en los grupos sociales en los que se interrelacionan

...eso de que ya los mantuviste, ya los creciste, ya los estableciste, ahora vos sos el inútil, ahora llévenme... pues yo, no, no... porque la crianza del hijo no es inversión, es vida, es tu vida la que está en la crianza del niño, no podes después pedir la retribución... (Entrevistado 6).

En primer lugar se destaca la aspiración de propiciar la independencia de los hijos en el plano familiar, mediante la asunción de los procesos de autonomía como una construcción constante a lo largo de la vida, lo cual pone los dispositivos de favorecer relaciones de menor dependencia cuando se llega al estado adulto, si se asume las responsabilidades de resolver las necesidades por sí mismo, lo cual propicia mayores oportunidades de desarrollar capacidades diversas en los descendientes, si se impiden el establecimiento de deudas afectivas.

Asimismo la generalización de las aspiraciones de autonomía se ven reflejadas en lograr una manifestación de diferentes ámbitos y que se pudieran constituir en una cultura distinta que pudiera trazar diferentes horizontes para organizar el proceso educativo en vías de lograr el ideal de formación, explicitado en diferentes contextos.

...es el único nivel que en el gremio sindical esta mejor organizado... tales por las características y condiciones que se han presentado en este tiempo y porque pues nosotros le estamos apostando a eso, no queremos depender de ninguna estructura política más que del nivel medio superior...ese es nuestro objetivo... (Entrevistado 3).

En el comentario se manifiesta una intención de lograr cierta autonomía institucional, independientemente de que se asuma como una cuestión alcanzada en la primera parte del testimonio, pues es contradicha cuando se plantea como un objetivo a lograr. No obstante, es necesario, si se aspira a una autonomía institucional, considerar a los colectivos integrados por diversos sujetos que sería necesario mostraran dimensiones de autonomía individual para concretar la aspiración de lograrlo a nivel institucional.

Un aspecto importante en la construcción de la autonomía de los sujetos es la respuesta de diferentes maneras a las necesidades de reconocimiento en los diferentes ámbitos de los contextos sociales en que interactúan, lo cual demanda y afianza la relación con los otros. Esto puede sonar contradictorio si se insiste en que la manifestación de la autonomía es la desvinculación de los otros para expresar las capacidades de acuerdo a los anhelos y proyectos propios; sin embargo, es necesario reconocer que la autonomía está vinculada con la interrelación con los otros, lo que da la condición de sujeto de los seres humanos; condición que permite la aspiración del reconocimiento de los otros, que provoca iniciar el ejercicio de individuación que favorezcan los procesos de construcción de autonomía. Así que la necesidad de reconocimiento es un aspecto importante que aparece en los testimonios de los actores entrevistados.

...son cosas pequeñas pero, esa es la forma de trascender, eso es lo importante que trasciendes, yo siempre eh dicho que una persona se muere...la familia llora dos días, al tercer día ya te olvidaron, por lo menos que te recuerden que hiciste, hay que trascender yo pienso que es lo que hay que hacer... (Entrevistado 1).

En primer término se descubre la necesidad de una entrega permanente en las actividades cotidianas que realizan, con pretensiones de fortalecer las interacciones y los vínculos emotivos con los sujetos que interactúa de manera constante, condición que puede irse ampliando conforme se fortalecen las interacciones al establecer una imagen que es reconocida en diferentes contextos y que permite el reconocimiento de una identidad individual particular que caracteriza a los sujetos. Aunque también se asume una necesidad de trascender a lo largo del tiempo, quizá recuperando la cultura cristiana que aspira a una vida eterna; sin considera que en la relación cotidiana que se establece necesariamente se comparten y socializan valores propios que dan origen a nuevas articulaciones culturales.

...he sido reconocida aquí dentro de mi grupo de escuela porque he estado en constante formación, he recibido muchos diplomados, he recibido una especialidad en línea, he recibido bastante apoyo de parte de la dirección...bastante reconocimiento...más que nada del trabajo que he venido realizando a partir...bueno no solamente a partir de la reforma porque esto viene de atrás...el trabajo que he venido no es de ahorita... (Entrevistado 2).

El comentario anterior es un ejemplo que las actividades cotidianas propician las condiciones de reconocimiento en los actores educativos de las preparatorias. Sin embargo, es necesario comentar que un aspecto del reconocimiento consiste en la asunción por parte del sujeto de tener presencia en los sentidos del resto de los sujetos que integran la institución; mientras que un segundo elemento está constituido por el lugar que le otorgan los otros al sujeto en cuestión. Ambos aspectos no tienen que ver con que los otros acepten la postura adoptada por el sujeto reconocido, como el ideal de formación a seguir, más bien está centrado en que el colectivo le otorgue un lugar que sea asumido, lo cual le da posibilidad de interactuar y establecer relaciones sociales al interior.

...mí...el anhelo más grande de la reforma era que todos perteneciéramos al sistema más grande de bachillerato... (Entrevistado 1).

Aunque como se puede apreciar que los deseos de reconocimiento de los sujetos particulares en contextos sociales amplios propicia la asunción de la responsabilidad de logros colectivos, lo cual resulta un reconocimiento poco sólido debido a que está mediada por la aceptación de los actores involucrados; que con las interacciones y relaciones diversas que se establecen en las preparatorias, en los momentos contemporáneos, resulta imposible otorgarle el mérito a un solo sujeto, cuando resulta evidente que necesariamente esta mediada por la intervención de muchas voluntades y resistencias.

...a lo mejor con el tiempo nadie se acuerde de mí, pero va haber alguien que piense igual que yo, quien haya sido...es admirable también, hizo algo que también yo ni lo conozca, pero hizo algo en el proceso...

...si existen gentes así es porque no fueron bien deseadas, porque si fueron deseadas con amor va a empezar bien...después el trato que la mamá le dé...todo su amor, que le hable con amor, no creamos que es una persona indiferente, porque está sintiendo... (Entrevistado 3).

El deseo de reconocimiento de los sujetos también es manifestado con inclinaciones de anhelos exclusivamente, si se considera que no se explicitan características propias de los sujetos que lo identifiquen y le otorguen un lugar de importancia en el contexto. Si se toma en cuenta que solo se manifiesta la esperanza de ser reconocido y no se expresan testimonios de acciones concretas

con la que se intervengan en las relaciones sociales que propiciarían el asumir y obtener un lugar de importancia en las preparatorias de Chiapas. Aunque también es importante reflexionar que los sujetos siempre son apreciados en una posición, aunque muchas veces son significadas por los sujetos, como lugares con poca importancia y se aspira a obtener reconocimientos de posiciones privilegiadas por ciertos sectores, pero sin asumir los compromisos y sacrificios que propician la construcción de una identidad que sea valorada de esa forma.

...me viste que ya había yo llegado y ni siquiera te regresaste para ayudarme con mi mochila...preguntarme...o...preguntarme que había yo traído, y hable con los mismos tonos que mi papa hablaba...de que te daba así como que te trabaja como igual pero no pues...te está humillando y te está exprimiendo el cerebro y el corazón... (Entrevistado 6).

...no creo que vaya a ser la única entrevista. Me gustaría tener otra más, porque me sentí en confianza, me sentí alagado que me hallas tomado en cuenta y que es la única persona que hasta hoy a la edad que tengo, nadie se había preocupado por preguntarme mi pasado, es la primera vez, me siento muy bien... (Entrevistado 3).

Las necesidades de reconocimiento son tan profundas en los actores entrevistados de las preparatorias que en algunos casos se acepta la dependencia del lugar de importancia, que requieren sea otorgado por los actores con que interactúan; al grado que se acepta la incongruencia con la identidad con que es reconocido, cuando existe el ejercicio autoreflexivo que propicia el autoreconocimiento, lo cual permite encontrar condiciones para los intentos de transformación de los sujetos. Mientras que en el segundo testimonio se aprecia la expresión del entrevistado de la adopción de una postura de debilidad y de exclusión, como una forma de lograr el reconocimiento a través de generar la lastima de los actores restantes, lo cual también se convierte en un capital cultural que puede ser negociado para obtener recursos en el contexto de las preparatorias del estado.

2.1.1. Necesidad de distinción

Las aspiraciones de lograr márgenes de autonomía en los actores de las preparatorias, son apreciadas en las pretensiones de establecer condiciones en

los cuales, los sujetos se destaquen por sus actividades y logros que desarrollan, los cuales puedan otorgarles elementos para distinguirlos del resto de actores y permita el reconocimiento con una identidad particular.

Entre los ámbitos en los que se pueden apreciar las propuestas de distinción de los actores de la preparatoria, se encuentra el desempeño como estudiantes durante su etapa formativa, que les permite asumirse como una referencia en los procesos de formación formal impulsados al interior de las preparatorias del estado.

...la dificultad que conlleva el llegar a una escuela militar, mediante un examen de admisión, competir con mucha gente...segundo, mantenerse con las calificaciones que te exigen, creo que es un éxito... (Entrevistado 1).

Destaca el hecho de asumir la necesidad de centrar esfuerzos en algo que los distinga de los otros a partir de cuestiones que son valoradas en un contexto social específico, que muestran cómo el proceso de individuación para lograr la autonomía se da en escenarios culturales “reducidos” mediante la adopción de valores culturales particulares, pero que le permiten sobresalir y distinguirse de los sujetos con los que interactúa. Aunque es relevante destacar la autonomía parcial si se considera que permite realizar actividades propias de un grupo social, pero que ata a desempeñarse en ese ámbito, pero que es un paso necesario para desarrollar la autonomía en términos de interactuar con valores distintos de diferentes grupos sociales.

Otro ámbito en que los docentes señalan sus aspiraciones de distinguirse del resto de actores de las preparatorias, se centra en su desempeño como docentes y la referencia que otorgan para el ideal de los procesos formativos de los estudiantes y los actores de las instituciones en que se desempeñan.

...como maestra si me siento bastante satisfecha con mi trabajo, porque hay muchos alumnos que aun siendo yo una persona muy exigente les gusta como es mi forma de ser...

...no sabes cómo disfruto estar dentro del salón con los alumnos platicando...platicando...porque yo platico mucho mi clase...no yo no estoy ahí llenando el pizarrón no...yo platico para que sirven las cosas... (Entrevistado 2).

...mantenerme en tener el conocimiento académico con ellos mismos, es decir, que me reconozcan también ellos como una figura académica dentro de la escuela y como una autoridad moral... (Entrevistado 8).

Primeramente se resalta la distinción a partir del reconocimiento de los otros mediante un desempeño particular que permite diferenciarse de otros actores con la misma actividad, además de la constitución en figura de identificación de los estudiantes; proceso que resalta en un grupo selecto de estudiantes con los que se identifican y, asumen, se encargaran de continuar con las posturas particulares en la vida cotidiana de esos contextos culturales. Es necesario aprovechar este espacio, para mencionar que en las escuelas se pudo apreciar que existían seguidores o partidarios de las perspectivas de vida de los diferentes actores educativos, aun y cuando existía la descalificación mutua. Lo anterior es importante en la construcción de los procesos de autonomía, pues manifiesta una contradicción, si se considera la necesidad de la distinción del grupo, toda vez que se aprecia la necesidad de algunos sujetos de obtener el reconocimiento y la valoración de la mayoría o el total de los integrantes del grupo social.

...es un deleite para mí, platicar con una gente culta, compartir una buena comida, un buen vino, estoy satisfecho... (Entrevistado 7).

También se aprecia en los entrevistados la propuesta de distinción en la manera en que se relacionan con actores sociales de diferentes ámbitos contextuales separados de la educación formal, que permite asumir una postura de privilegio en relación con los otros, por poseer un capital cultural superior, que lo distingue de la mayoría.

...soy realista, vivir el resto de mis años con esta mujer a la cual amo, aunque ella me...si no continua, está bien yo lo voy a entender, voy a ser francamente feliz hasta donde pueda...ella quiere dos hijos, yo lo estoy pensando mucho, yo ya estoy viejo para eso... (Entrevistado 7).

Lo cual es trasladado a ámbitos personales y que se manifiestan en señalar la distinción asumiendo actividades que aprecian no estar de acuerdo a la etapa de vida en la que se encuentran, pero que por las mismas razones los hace diferentes del grupo social y les permite tener reconocimiento y valoración de los otros, que no tienen la oportunidad de inmiscuirse en esas actividades. Aunque

también es posible apreciar cierto conflicto en torno a que participar en esas acciones, favorecen la desvalorización como actor de ciertos grupos sociales.

...joder a otro, si me causa placer joder, pero no ese espíritu chingativo, sino que quede de manifiesto, que sé más que vos o que soy más hábil que tu o que fui más astuta que tú, no que tengo más que vos...en ese sentido, creo que eso me causa mucha satisfacción... (Entrevistado 8).

Las aspiraciones de alcanzar niveles de autonomía, obliga a los sujetos a establecer acciones que contravienen tal fin, porque en vías de manifestarse como actores particulares fomentan la competencia con sus interlocutores, lo cual contraviene alcanzarla en términos de desempeñarse en contextos amplios, porque se niegan valores distintos a los propios, lo cual genera conflictos emocionales con los otros e impide apreciar e incorporarlos a los propios.

...me preocupa mucho...esssteee...morirme muy luego o sea que después de tu novena se vayan a acordar de vos hasta cabo de año y no podas dejar un antecedente, una marca, un elemento un factor, una situación que seas pretexto de salir en el recuerdo, no lo soportaría yo... (Entrevistado 6).

se ve en personas que alcanzan a rescatarse como de ese río de no ser porque del ser se requiere decisión, entrega, constancia, tenacidad para hacer algo pues, aun en esta dimensión que no hayas para donde ser... (Entrevistado 4).

Finalmente se aprecia en los testimonios de los entrevistados, aspiraciones de distinción que permitan permanecer en el recuerdo de los otros por tiempos prolongados, estableciendo una distinción en cualquier ámbito que los haga aparecer como seres excepcionales, lo cual se asume la necesidad del esfuerzo constante y asumir el riesgo de descalificación de los otros que pretenden considerarlo como alguien más del grupo. Lo anterior permite recuperar ciertas relaciones donde los sujetos que desean trascender aprecian que es posible trascender sin los conflictos emocionales generados por las diferencias del grupo social, lo cual se asume como necesidad de comportarse como los demás lo demandan, lo que a la postre impide ser reconocido con características particulares y necesariamente contraviene lograr la autonomía.

2.1.2. Necesidad de elegir

Un aspecto importante en el proceso de autonomía descansa en la aceptación y asunción de los sujetos en tomar decisiones importantes que definan los horizontes de vida por los cuales transitar, lo cual necesariamente implica la aceptación de que en el balance de las elecciones, aparecen pérdidas y ganancias desde los valores culturales de los sujetos. Lo anterior bajo la presunción de que una elección solo es posible si los sujetos aprecian diferentes opciones atractivas para ellos, pero que se contradicen de manera total o en algunos aspectos.

...me fijo metas... en definitiva me fijo metas... yo nunca he dicho voy a hacer esto hasta el final voy a hacer hasta donde estoy ahorita...no...me fijo metas... esto si voy a hacer... cuando abrí mi laboratorio, por ejemplo... (Entrevistado 2).

Un primer aspecto notable es la asunción de decisiones por parte de los sujetos, lo cual evidencia niveles importantes de seguridad y de afrontar las consecuencias de las decisiones, lo cual favorece la construcción de un sentido de alcanzar logros por sí mismo, producto de esfuerzos personales y enfrentar riesgos de no conseguir pretensiones explícitas. Además se descubre una aceptación por parte de los sujetos, que los grandes proyectos se construyen y se logran de acciones específicas que implican pequeñas decisiones, que contemplan la construcción de posibilidades particulares conforme se realizan las elecciones.

...muy pocas veces y la mayoría irrelevantes y no de mucha importancia me ha tocado estar en el dilema, en que así que como con melón o con sandía, me ha tocado muy poquito. La mayor parte de mi vida...está centrada en que no hay dilema. Me he puesto, me ha puesto y me he estado en la vida, no sé cómo... (Entrevistado 6).

..la elección entre estudiar Cobach, porque yo quería estudiar arquitectura y la elección de mis papás, por irme a la prepa...por cuestión de cercanía de la entrada al pueblo...amigos y familiares, bueno de nosotros ahí en esa escuela, bueno familiares ahí en la colonia, que me hicieron renunciar a mi propósito... (Entrevistado 6).

Contrario a la declaración anterior, se aprecia una aceptación de no haber enfrentado la necesidad de realizar elecciones en los aspectos de mayor trascendencia en la vida del entrevistado. Esto podría interpretarse como destacar el logro de una vida cómoda que transcurre sin grandes conflictos para alcanzar los deseos; aunque si se considera que el vacío de los sujetos se expresa en el

gran conflicto por identificar y desplazar el objeto del deseo y la necesidad constante de elegir, entonces podría interpretarse como una carencia en la asunción de los méritos para lograr lo que se consigue, que a la vez podría mostrar una actitud de dependencia, si se considera que no se quiere aceptar la responsabilidades y consecuencias de los propios actos y decisiones.

Además pudiera destacarse que la elección es realizada por quienes nombran las opciones, lo que llevaría a considerar que el sujeto acepta las decisiones de otros aunque estén afectados sus intereses, que implicaría una desvalorización de los sujetos en estas condiciones o, bien, asumir la posibilidad que la aceptación de que otros decidan por él es resultado de una elección; lo cual podría estar acompañado por tintes de conveniencia si las decisiones favorecen ciertos deseos y dejan la apariencia de obediencia a las figuras de autoridad. No obstante las posibles interpretaciones anteriores, resulta de importancia mayúscula para la construcción de sentidos y significados por parte de los sujetos, la aceptación de que los resultados de sus acciones, sea cual sea la forma en que se decidan los aspectos importantes de su historia de vida, son resultados de una elección propia. Esto porque propicia la inclinación a alcanzar niveles mayores de autonomía cuando se aprecia la necesidad de asumir las responsabilidades de los actos, se acepte o no la capacidad de decidir.

No obstante, los aspectos descubiertos para depositar la responsabilidad de las elecciones importantes de los sujetos en figuras importantes de autoridad, se ven agravadas cuando esas decisiones se depositan en colectivos que impiden apreciar las figuras de identificación desde la que constituyen la identidad de los sujetos, aspectos que impiden los márgenes de autonomía.

...escuchar a la gente...ellos son los que van a decir cómo quieren...porque la verdad nosotros estamos dedicados a otras cosas y ellos que lo viven más de cerca con los muchachos en las clases en los salones, nos van a enseñar mucho...es muy sabia la base, hay que escucharla, yo creo que eso nos va a ayudar mucho... (Entrevistado 3).

En la afirmación anterior se descubren los deseos de convertirse en sujetos representativos, al elegir aceptar las decisiones de los integrantes de los

colectivos que implicarían avances importantes de democracia, asumida como el respeto a la voluntad de las mayorías. No obstante, apreciando que una característica de los colectivos investigados, es el conflicto permanente para determinar los fines y acciones institucionales, la declaración puede interpretarse como una renuncia a aceptar las responsabilidades de las elecciones propias, que independientemente que se tomen como resultado de una decisión colectiva, privilegia y niegan la expresión de voluntades de pequeños grupos o sujetos individuales.

2.1.3. Necesidad de trascendencia

Otro aspecto importante en la construcción de la autonomía de los sujetos es la necesidad de trascendencia expresada en la pretensión de sobresalir en los contextos sociales en que se desempeñan. Con referencia a este aspecto los entrevistados expresaron diferentes elementos en los cuales lo denotaban; entre ellos se destaca la aspiración de participar en la construcción de la historia institucional y permanecer en el recuerdo del resto de los integrantes.

...que el día de mañana, de una u otra manera, tengan recuerdos gratos de nuestro transitar por este paso sindical... (Entrevistado 3).

...que pudiéramos lograr y completar esa es una pasión que siento de manera personal, ser algo significativo en este andar...que no pasara desapercibida mi presencia... (Entrevistado 3).

Comentarios que confirman al proceso de construcción de la autonomía como inagotable, si se recupera la propuesta inicial de la relación de sujeción y liberación con los otros que lleva a la rearticulación constante de la identidad de los sujetos

...porque si es grato el reconocimiento social y voy a reducir el concepto de reconocimiento social al concepto del reconocimiento del otro o sea por lo menos el otro que te mire...ya chingaste, pero a veces no nos conformamos con poco y querés que un chingo te miren... (Entrevistado 6).

...pero sí... llegar a situaciones más favorables...este...a títulos de orden social, laboral, a títulos más personales...fijate que tengo en el libro de ahí...de mis

secreto...tengo varios tópicos, unos con fichas otros con frases...sobre temas que quiero desarrollar y tengo en mente un proyecto de escritura... (Entrevistado 6).

Los testimonios de los sujetos expresan el sentido de profundidad otorgada a la opinión de otros actores, en cuanto las actividades realizadas en los diversos contextos culturales, además manifiestan que la trascendencia consiste en la relación establecida con el mayor número de sujetos posibles, que permitiría compartir los horizontes de acción. Asimismo se aprecia una inclinación para lograr la trascendencia por medio de obtener el reconocimiento mediante títulos nobiliarios de diferentes ámbitos, como garantía de ser valorado; también manifiestan como un aspecto de importancia en sus aspiraciones, la expresión de acciones, pensamientos y sentimientos en actividades poco recuperadas por la mayoría de los actores de la preparatoria, como el caso de las artes y en este caso específico la escritura. Además de que los procesos de escritura ayudan a recuperar planteamientos metodológicos que orientaron las acciones en los eventos importantes de la historia de vida de los sujetos; igualmente que es una expresión simbólica de trascendencia pues las ideas pueden socializarse a través del tiempo, sobre todo en el caso de los entrevistados que se desarrollan como educadores de manera formal, donde la reflexión sistematizada adquiere un valor importante, por lo menos como ideal.

...entonces creo que lo que más me ha preocupado es el sentido de utilidad...este sentido de utilidad que estás ahí y no servís pa algo y no servir pa algo en el más inoficioso del sentido...útil nada más pa que sepas que sos algo... (Entrevistado 6).

...verlo más adelante un ciudadano, adulto, productivo, feliz, con sus cosas...como todo ser humano, pero eso es algo que tengo pendiente yo en la vida, porque es una prolongación de mi ser... (Entrevistado 8).

De esta forma se recupera la trascendencia de manera contextualizada cuando se rescata la posibilidad de ser participe activo para realizar y transformar las prácticas culturales de contextos institucionales específicos, donde es necesario en primer lugar que el sujeto le otorgue un sentido de trascendencia a su participación, para que posteriormente pueda convertirse en referente del accionar de otros, enfatizando la intervención en los procesos formativos de los jóvenes chiapanecos. Pues se asumen responsables del futuro de ellos y la sociedad,

cuando existe la preocupación de la participación productiva en la sociedad, que le impida relaciones afectivas conflictivas.

...haber podido explotar más mi ser, mi persona, mis capacidades, y no haberlo hecho...pero también no sé si esto es cierto...lo que estoy diciendo así como miedos... (Entrevistado 4).

...la otra situación que me empezaba a pesar mucho, porque empezaba yo a ver el estatus de la familia...era bastante alto...y yo...no miraba cuando me pudiera colarme a ese estatus... (Entrevistado 6).

No obstante, un sector de los entrevistados expresa sus insatisfacciones y temores con respecto a la posibilidad de alcanzar la trascendencia; la que es apreciada como esforzarse al máximo para propiciar el desarrollo personal y la capacidad de ayuda que podría brindarse, para el desarrollo de los grupos sociales en los que se actúa; lo anterior se traduciría en una deuda al colectivo y la humanidad por no aprovechar las posibilidades de favorecer el bien común. No obstante, es posible interpretar que las deudas sociales, traducidas en emocionales son producto de la constitución histórica como sujeto, cuando se recupera las exigencias asumidas en un contexto familiar y generan insatisfacciones constantes de los sujetos, pero a la vez se convierten en dispositivos para intentar acciones.

...la otra es la muerte de una manera violenta sin disfrutarla...o sea un pinche accidente y ta, ta, ta, ta...y que durmiendo...y que te degollaste, de desnucaste, te machucaste...no...va ser el único evento que voy a tener pa conocer la pinche muerte... no va haber otro, no va haber otro...o sea como pa que no te des cuenta de eso... (Entrevistado 6).

La trascendencia puede apreciarse también como una expresión antropocéntrica, en el sentido de asumirse como parte de una especie superior a las otras, en el ámbito natural, y al narcisismo de los seres humanos de concebirse como lo más importante de las interacciones y relaciones humanas, que implicaría el no reconocimiento de los otros como actores importantes del contexto social. Aspectos que son expresados en el miedo a la muerte intrascendente y desapercibida; aunque también podría apreciarse como una resistencia al cambio si se traduce en miedo a la muerte simbólica que toda transformación implica, pues esta no ocurre sin el sufrimiento involucrado en la pérdida de valores del

sujeto, que son necesarios para incorporar otros que faciliten su convivencia en contextos distintos.

2.1.4. Muerte del padre

Para lograr la autonomía se requiere que los sujetos realicen el proceso de individuación traducido en lograr los márgenes de independencia con respecto a los valores del grupo social al que pertenece. De acuerdo a la teoría psicoanalítica este proceso está representado con la muerte simbólica del padre al que se le atribuye los ideales de formación que construyen los sujetos. Esto se transcribe en superar la jerarquía social de los progenitores, lo cual es posible desarrollando las actividades y acciones valoradas en el grupo social en que se encuentran inmersos; además de distinguirse por impulsar acciones que den mejores resultados de los que propiciaron lo que resultaría en obtener mayor jerarquía en la toma de decisiones.

...¿Cuándo nos hacemos hombres? Y me hacía yo dos opciones, a pesar de tu padre o matando a tu padre...si lo vemos en su más alta connotación a pesar del padre... lo mataste pué no mas que no te diste cuenta, fue tan insignificante que ni te diste cuenta...o...matando al padre en que seas ese y más, porque matar al padre no es deshacerse de él...es versión corregida y aumentada de eso... (Entrevistado 6).

No obstante que la figura del padre es simbólica es necesario recuperar lo que Fromm (2003) denomina auxiliadores mágicos, representados con aquellas figuras de autoridad con que se interactúan en diferentes contextos; lo cual demanda de una relación estrecha con ellas, lo que brinda la oportunidad de involucrarse en las actividades realizadas por ellos y encontrar formas distintas de hacer las cosas, que proporcionen los mismos o mejores resultados. En caso contrario, se establecen condiciones para generar resentimientos profundos con estas figuras de autoridad, como consecuencia de no enfrentar el reto de conseguir éxitos en su presencia; condición que provoca en el sujeto la desvalorización de sus acciones como producto de la asunción de la descalificación de ellos.

...yo a la maestra...no le podía hacer una sola observación y mucho menos reírme de ella, y ahora lo hago...incluso me atrevo a hacerle algunas observaciones y correcciones... con mucha mesura y con mucho tiempo, que creo que es lo que hago con mi padre... (Entrevistado 8).

...haber matado esa parte que representa para mí, él...de esas pequeñas partes porque sigue representándolo, porque sí fue un logro... (Entrevistado 8).

Así que para favorecer los procesos de autonomía requiere de esas pequeñas hazañas que de forma cotidiana y aumentándolas de complejidad de manera paulatina se realizan en todos los contextos culturales; acciones que implican que también de forma paulatina se asuma una postura propia en las relaciones sociales, independientemente que pueda diferirse de las figuras de autoridad, a las cuales se les concede ciertas deudas por ser responsables de la formación o de otorgar la vida.

...mi papá es el que toma rutas de pláticas, pero que generalmente terminamos en choque...así que mejor lo evito... (Entrevistado 4).

En etapas avanzadas del proceso de individuación, los procesos no resueltos de la muerte simbólica del padre se expresan en la deficiente capacidad de diálogo de los sujetos con personas a las que se otorgan atributos de autoridad; lo anterior se ve reflejado en no reconocer que otros sujetos pueden tener éxito en las actividades que desarrollan y, que esa condición no afecta las actividades y los logros propios; lo cual se ve traducido en diferencias importantes para realizar trabajo colaborativo entre personas que realizan actividades diferenciadas y complementarias de importancia para el desarrollo institucional.

...el único miedo, temor, inseguridad que yo he sentido es, esta relación con el poder y yo creo que...estar consciente que nunca lo voy a superar...lo voy a asimilar, lo voy a amortiguar, tal vez lo voy a disminuir pero no superar, tal vez me muera con ese sentimiento de haber sentido miedo, de haberme sentido inseguro, haberme sentido incomodo ante la figura de la autoridad y sobre todo cuando tu llegas a ver que muchas cosas, actitudes de la autoridad es precisamente por la dimensión del no ser... (Entrevistado 4).

Las condiciones mencionadas con anterioridad, no son superadas concientizando las dificultades que propician los temores generados de enfrentar a la autoridad que representa la figura simbólica del padre, a quien se otorga poderes superiores y la capacidad de decisión sobre la vida y la muerte propias del sujeto. No obstante, ayuda a resolver algunas cuestiones de convivencia con los actores que comparten el contexto cultural específico en que se establecen ciertas relaciones sociales; aunque cuando estas representaciones simbólicas de profundidad no

han sido resueltas, los resentimientos aparecen en condiciones de conflicto emocional, aun y cuando se hallan logrado márgenes de autonomía importantes en lo que convencionalmente es valorado en contextos específicos; lo cual confirma la propuesta inicial que es un proceso inagotable abierto a articulaciones constantes de la identidad de los actores de la preparatorias.

...no tienen rostro ni personalidad... a Hernán Cortez por lo menos lo conocimos, lo vimos, peleamos con él, simulamos con él... Pedro de Alvarado, por lo menos lo conocimos, tenían rostro, ahora las invasiones no tienen rostro, simplemente llegan y te dejan a escondidas... (Entrevistado 4).

Las inconformidades y resentimientos de los sujetos se acrecientan conforme el simbolismo crece y las relaciones con las figuras de autoridad, y por ende la figura del padre, se despersonalizan; provocando condiciones donde se hace más difícil continuar con el proceso de individuación, que hace mayor el vacío existencial de los sujetos de la época contemporánea, en la cual están incluidos los profesores de las preparatorias de Chiapas.

Para finalizar el análisis de los testimonios de los entrevistados, desde la categoría de autonomía, es necesario destacar que dos actitudes que muestran la disposición para acrecentar el proceso de individuación en ámbitos distintos a los contextos de origen de los sujetos son las de independencia y tolerancia.

...la investigación y en los espacios donde he estado la he concretizado... y no me cuesta mucho concretizar la investigación (Entrevistado 4).

...no le he puesto mucha atención a los procesos de terapia, yo...esa es otra de mis situaciones, porque incluso desde chamaquillo, supe que había otra forma de poder ahí... porque más o menos desde la secundaria me empiezan a mandar con psicólogos...entonces yo me di cuenta de esa relación perversa...de ese tener que sujetarte hasta en tus dimensiones profundas, digamos en tus emociones, en tus sentimientos hasta en tus pensamientos... (Entrevistado 4).

...porque es una forma que yo he encontrado precisamente para ir confrontando cosas que a mí me sirven...porque me van quedando más claras, y me siento mejor, de verdad me siento mejor... (Entrevistado 8).

En el caso de la primera actitud los testimonios se centran en destacar las intenciones de no recurrir a procesos en los cuales se fomenten los lazos de dependencia con figuras de autoridad, las cuales implican realizar indagaciones que los ubica en la práctica de la investigación, si se asume

como ir construyendo un discurso propio de la realidad social, educativa y humana, aun y cuando no se nombre y sea formalizada por instancias validadoras. Esta actitud se ve fortalecida por la disposición de los sujetos de canalizar la energía que produce la insatisfacción y el resentimiento, a realizar actividades que le permiten ir tomando decisiones propias y asumiendo de forma gradual la responsabilidad del resultado de sus acciones.

...alcanzo a descubrir donde hay situaciones humanas valiosas, porque al fin y al cabo el ser humano lo va construyendo pero es una cuestión de actitudes y en ese sentido yo me siento como abierto al valor, abierto a la vida, a la búsqueda, abierto a las circunstancias... (Entrevistado 4).

...eso es algo que tengo pendiente, quizás en no exigirme tanto y mucho menos a los demás... (Entrevistado 8).

Mientras que con respecto a la segunda actitud los testimonios destacan que las condiciones de resentimiento hacia las figuras de autoridad, generan las condiciones para ser demasiado exigente consigo mismo y con los otros, como respuesta a las insatisfacciones de alcanzar logros definitivos; no obstante, la aceptación de las condiciones en que operan los sujetos y la superación de las frustraciones, generan condiciones de humildad en los sujetos para valorar los esfuerzos y méritos de otros, como consecuencia de valorar las acciones sobre los logros esperados.

2.2. Procesos de simbolización

Los procesos de simbolización hacen alusión a los procesos desarrollados por los seres humanos desde que nacen y que complejizan conforme van recuperando y produciendo prácticas discursivas del grupo o los grupos sociales en los que interactúa; para concebirlo es necesario entender que el mundo social está organizado y nombrado por sus antecesores, por lo que en un primer momento tiene que aceptar las prácticas sociales de represión de los placeres producidos por satisfacer las necesidades fisiológicas, de acuerdo a los valores que imperan

en el grupo. Esta represión resulta traumática para el sujeto, lo cual genera energía psíquica la cual es necesaria desechar y canalizar a actividades consideradas socialmente productivas, para alcanzar cierta salud emocional.

...aunque sea personal porque eso no lo puedes compartir con nadie, pero te da gusto que por fin pudiste no, psicológicamente te levanta más el ego, te da gusto que, esas son las cosas que me dan gusto... (Entrevistado 1).

No obstante, la simbolización del deseo para cubrir la falta, en este caso los placeres de satisfacer las necesidades fisiológicas de forma libre, propicia el vacío existencial al nunca verse satisfecho, propiciando el incremento de la producción discursiva de los sujetos en busca de la sublimación al expresarse mediante prácticas culturales valoradas socialmente o de la transformación de ellas.

...entonces me llama la atención la destreza, la habilidad, la capacidad, la actitud, la realización con la que realizan el ejercicio...gente muy experta, pero gente que goza lo que hace, porque eso se descubre...me llama la atención la habilidad tan grandísima del lenguaje corporal de las mujeres...honestamente artistas las cabronas... (Entrevistado 4).

Por estas razones en el presente apartado se intentan destacar los procesos de simbolización, para recuperar la importancia que tienen en la construcción de la autonomía de los sujetos; la cual es resultado de ocuparse de los vacíos existenciales con la disposición de los sujetos para incorporarse a actividades consideradas productivas en los grupos sociales en los que se desempeñan. Sin que quiera decir que las inclinaciones a las relaciones de dependencia por algunos sujetos indique que ellos no se inmiscuyen en procesos de simbolización, sino más bien que estos se ven interrumpidos, cuando deciden guardar la comodidad de conservar prácticas culturales estables de contextos específicos, que termina generando insatisfacciones y resentimientos hacia las personas que se permiten involucrarse en actividades novedosas para ellos, pues se asumen con el derecho de merecer los mismos méritos, pero sin tener la disposición para realizar las acciones pertinentes para lograrlas.

2.2.1. Constitución del deseo

Una parte importante en la constitución del deseo de los sujetos se establece en la relación con los padres desde edades tempranas, a partir de los intercambios de adoptar las prácticas culturales valoradas por ellos, a cambio de los alimentos, la protección y el afecto que proveen; generando relaciones de amor-odio como consecuencia de disfrutar de las ganancias y padecer las restricciones que implican su pago, sobre todo cuando explícitamente se manifiesta que las acciones realizadas para la educación de los hijos es en busca del “bien”; lo cual es difícil de aceptar cuando se padecen restricciones y los referentes se construyen a partir de las valoraciones de los acuerdos de otros.

...y hable con los mismos tonos que mi papá hablaba...de que te daba así...como que te trabajaba como igual pero no pues...te está humillando y te está exprimiendo el cerebro y el corazón, y mi mamá le decía mira mejor reventale el cuero de dos latigazos y no lo tratés así, ese fue su pleito mi mamá con mi papá, luego mi papá nos retiraba la palabra (Entrevistado 6).

Un primer elemento que se puede destacar del testimonio, con respecto a la constitución del deseo es que durante el proceso educativo se genera la falta debido a las pérdidas simbólicas que se establecen y las cuales no serán recuperadas, aunque se convierten en la energía necesaria que se moviliza para la constante búsqueda de ellas; lo que a la postre permite toda la construcción discursiva de los sujetos y genera placer, cuando esas faltas son recuperadas simbólicamente mediante algunas prácticas culturales valoradas socialmente. Así que las relaciones afectivas desarrolladas a través de la historia de vida de los sujetos con las figuras de identificación de mayor importancia para los sujetos, son constitutivas de la personalidad, sobre todo por las cualidades que se otorgan a la autoridad que regularmente se fortalece en el sujeto, si consideramos que se quiere ser como ella, e incluso superarla. Aunque es importante comentar también que es necesario reflexionar y aceptar que no es posible la educación sin violencia, por lo menos simbólica, sin consideramos que ésta es siempre restrictiva de los placeres generados por las necesidades fisiológicas con libertad. Además que la violencia simbólica está basada en la amenaza de violencia física, como consecuencia de que las construcciones culturales ubican a los sujetos en

deuda con los padres, a quienes se les atribuye el poder de otorgar vida y el derecho de quitarla, si no se cumplen sus deseos.

...tenés tres hijas y a las otras dos las mimas, las besas...este...te acuestas con ellas en la cama, platicas...este...tienes opiniones positivas siempre con ellas; a diferencia conmigo no...que pendeja eres, esto no se hace, eres la menos brillante... (Entrevistado 8).

Una vez constituido el deseo se establece una relación de dependencia con las figuras de autoridad, que consiste en la demanda constante y creciente de manera paulatina por parte de los sujetos a para reclamar las promesas de alimento, protección y, sobre todo, de afecto, conforme los sujetos van generando autonomía para solventar sus necesidades. No obstante, las prácticas culturales que se establecen para el reclamo son diversas, en este caso se aprecia el constante esfuerzo por realizar actividades consideradas productivas socialmente, con la finalidad de obtener el reconocimiento y la valoración de las figuras de autoridad; aunque una parte importante en el sentimiento de exclusión se da a partir de la construcción de los sentidos y significados construidos a lo largo de la historia de vida. Sobre todo, porque es posible apreciar que los sujetos con mayor jerarquía en los diferentes contextos, exigen mayor desarrollo a las personas que aprecian con mayores capacidades; a quienes contemplan con actitudes sobresalientes, las cuales son propiciadas por el vacío existencial generado por grandes traumas ocurridos en el proceso de humanización.

...porque yo estaba apegado a una norma...había que decir también que a los 11 años yo deje de tener una familia, para quedarme a vivir solo... no habían referentes, el referente era trabajo, trabajo y más trabajo, pero de los 11 en adelante es cuando se separa la familia... faltó la sensibilidad de la madre... (Entrevistado 7).

...si tú tienes tu infancia como debe de ser, completa...vivirla, como debe vivirse...la formación de la persona se refleja...porque si existen psicópatas, si existen gentes negativas, gentes con altas implicaciones mal encaminadas es porque su infancia no estuvo completa...no tuvieron esa ilusión infantil, no llegó santa Claus no disfrutaron de su forma de ser y eso es lo que debemos apostarle a que la infancia sea con amor... (Entrevistado 3).

La constitución del deseo se ve consolidada con las construcciones culturales de los grupos sociales, en los cuales regularmente aparece el romanticismo que propone la posibilidad de encontrar la felicidad, la construcción de un futuro seguro, el acuerdo total entre los seres humanos y la emancipación. Lo cual

propicia insatisfacciones y resentimientos cuando no se encuentran las manifestaciones de que las figuras de autoridad provean los aspectos para solventar las necesidades y los sujetos tengan que esforzarse por obtener los satisfactores por si solos. No obstante es importante señalar que existen prácticas centradas en adoptar el papel de víctimas y/o exclusión y que mediante el discurso de no ser tomados en cuenta o ser mal tratados por las figuras de autoridad, obtienen los recursos necesarios para sus necesidades y deseos, aunque con el costo de adoptar una identidad desvalorizada socialmente, por lo menos de manera explícita.

2.2.2. Represión necesaria

Un aspecto importante en los procesos de simbolización de los sujetos son las represiones que deben realizar para realizar las acciones necesarias para obtener el reconocimiento social; pues es necesario destacar que a pesar de las insatisfacciones y resentimientos que generan los procesos educativos, tienen su parte positiva para los sujetos, cuando producto del esfuerzo realizado para alcanzar logros que expresen el deseo, obtienen reconocimiento social.

...bueno yo tengo una disciplina, yo tengo un orden en mi vida, yo tengo un horario si entonces en este horario yo aquí entro vamos a suponer un día de trabajo yo entro a las siete de la mañana todos los días pues yo me levanto a las seis de la mañana...pero ya tengo todo lo que voy a traer a la escuela ya está listo desde un día anterior entonces vengo y con disciplina trabajo (Entrevistado 2).

...también debes estar conscientes que debes estar en algún lugar y con ciertos niveles de compromiso...pero que te satisfagan eso es otra cosa y yo creo que esto es lo que concluye, o sea que el poder siempre va a estar, te va a estar rodeando o siempre va a estar contigo o siempre lo vas a estar discutiendo y este es el elemento que te hace coincidir, no coincidir, chocar, caminar (Entrevistado 4).

Las declaraciones de los entrevistados dan cuenta de la necesidad de responder a las exigencias de un contexto de acuerdo a los valores culturales que se privilegien, pues es una condición a la cual los seres humanos están obligados, por la imposibilidad de regresar al estado de solventar necesidades estrictamente fisiológicas. Aunque es importante la construcción de significados que se establece de la identidad y las prácticas culturales en las que se está inmerso;

pues existen diferencias serias en la salud psíquica y social de los sujetos de acuerdo a como experimenten su condición. Por un lado si se experimentan como sujetos productivos en los grupos sociales a los que pertenecen y gozan de retribuciones valoradas por ellos, asumiendo que los sacrificios son parte del costo para obtenerlos; mientras que por otro, significar que los diferentes elementos culturales confabulan de manera articulada para poner condiciones de mayor dificultad que los sujetos tienen que superar para tener las mínimas manifestaciones de atención, reconocimiento y valoración de las figuras de autoridad.

...con mi mama lo que le admiro son sus abnegaciones, para con su marido y con nosotros sus hijos...o sea...esa entrega...esa entrega y depósito de su vida personal a su marido y a sus hijos...porque tenés que estar renunciando a muchas cosas tuyas pa poder hacer eso... (Entrevistado 6).

Las construcciones de significados de exclusión y falta de reconocimiento, no toman en cuenta que también son prácticas culturales efectivas para el ejercicio del poder y constitución del discurso hegemónico que orientan los sentidos y significados del grupo social. La abnegación, producto de la cultura cristiana y valorada en la cultura de los docentes de las preparatorias de Chiapas, es una manifestación de como el sujeto se constituye a través de las promesas de beneficios en los otros, producto de los sacrificios que representan las represiones de placeres propios para lograr el bien de los demás; sin embargo estas manifestaciones de filantropía se convierten en capital de cambio para la interrelación con los otros, por medio de la culpa, que es una estrategia efectiva en la manipulación para conseguir las aspiraciones del sujeto mediante el esfuerzo de los otros.

No obstante, estas condiciones se revierten conforme los otros ganan autonomía y abandonan paulatinamente las prácticas valoradas por el sujeto abnegado, quién sufre por haber sido traicionado por aquellos seres que gozaron de sus sacrificios y no los retribuyen mediante el agradecimiento expresado en la obediencia.

2.2.3. Figuras de identificación

Las figuras de identificación establecidas durante la historia de vida de los sujetos, son determinantes en la construcción de los procesos de simbolización que generan una identidad cultural. Este proceso se origina a partir del establecimiento de los límites que establece la figura del padre simbólico, que son constitutivos para establecer el contexto cultural de interacción y la provocación para el desarrollo de las capacidades y la transformación de los sujetos, si buscan superarlos mediante la trasgresión y consolidar las manifestaciones de autonomía.

*...ser hijo de mi padre, él era un hombre con poca cultura, pero con una mente brillante...casi del analfabetismo, se hace obrero sastre, se hace maestro y de los mejores que ha dado Oaxaca...siendo el originario de ahí y el mejor en esta región...
...las cosas que me dio mi padre son capacidad de trabajo, perseverancia...lo mejor que tengo de mi padre y mi madre...no tenía tanto mi papa, pero lo que más me dejó fue su modelo de hombre, su capacidad de trabajo, su amor, y sus correcciones que eran tremendas... (Entrevistado 7).*

Un primer resultado de los procesos de identificación es la idealización de las figuras de autoridad, en el cual los sujetos le otorgan cualidades superiores a los integrantes de su grupo social, lo cual termina en convertirse en referente de formación que los sujetos aspiran a lograr.

...mi nena que es médico... ...el año pasado me dice: mamá es que tú eres perfecta tu eres perfecta y me cuesta alcanzarte... ...mi hijo el mayor tiene dos maestrías y me dice: mamá me estas obligando a estudiar mucho ya te alcance y ahorita me estas obligando a correr para alcanzarte y estudiar el doctorado... (Entrevistado 2).

Referentes que se convierten en obligaciones para los sujetos que los significan y se constituyen en motor psíquico para involucrarse en actividades consideradas productivas socialmente, provocando la autoafirmación de los sujetos y el logro de dimensiones de autonomía en actividades específicas. Aunque es importante señalar que el vacío existencial de los sujetos genera la intensificación del proceso de idealización de las figuras de autoridad, que los obligan a una carrera compulsiva e interminable de alcanzar y superar los atributos de esa imagen simbólica.

...no sé si la trascendencia humana, no sé...porque dentro de lo que tú y yo valoramos...o sea...yo veo como tú hablas de tu abuelo, incluso de tu papa, con ese

sentido de trascendencia, con ese sentido de significatividad que ellos tuvieron en la historia... (Entrevistado 4).

Aunque esta carrera desbocada de transformación de los sujetos, está asociada con las trascendencia que se otorga a las imágenes de autoridad, porque se envidian los beneficios y concesiones de las que gozan; condición que obliga a centrar los esfuerzos en realizar las acciones que permitan alcanzar sus logros y superarlos, que a la vez fortalecen los procesos de autonomía con mayor significatividad cuando los sujetos asumen que es necesario el sufrimiento para alcanzar lugares de privilegio en la jerarquía social.

...la primera era que no le echara yo tierra y mierda...de alguna manera al apellido construido...no del apellido que a huevo te toca...el que venimos construyendo con mi papa y toda su trayectoria... ... mi abuelo, o sea la bestia deschavetada violento...que las cosas lo hizo...no por la habilidad y la inteligencia, sino que lo hizo por lo rudo, por lo brusco...fue comisariado ejidal, regidor varias veces...regidor...dos veces comisariado ejidal... (Entrevistado 6).

Asumir la identidad familiar y cultural propicia asumir la responsabilidad de salvaguardarla, pero también de gozar de los privilegios que otorga; pues establece los aspectos que son posibles o imposibles de asumir, si se es parte de una familia o grupo. Aunque se aprecia que la admiración por la imagen de autoridad, está impregnada de características desvaloradas de manera explícita en otros o el mismo contexto social, lo que seguramente genera que también se incorporen al sujeto como valores que generan las actitudes recriminadas; lo anterior, si se considera que en la construcción simbólica, el lenguaje corporal es de mayor efectividad que el expresado formal mente, de manera oral.

...a mi padre...le tengo una tremenda admiración...o...sea de donde partió, lo que hizo, a donde llegó, la significatividad que él tiene en mi región...todo eso...las deferencias que tengo por ser su hijo...pero no...a mí no me satisface dialogar con él...saludarlo y punto... (Entrevistado 4).

Las relaciones conflictivas con las figuras de autoridad, no impiden la admiración por ellas, pero se acrecientan cuando se significa que es el causante de sus restricciones y limitaciones para realizar las acciones necesarias para satisfacer los deseos; lo cual impide establecer diálogos e interacciones con los sujetos a quienes le atribuyen el lugar, lo que impide las posibilidades de incorporar valores que potencializan a los sujetos. Es importante señalar que en este proceso juega

una labor importante la función de la madre, que es trascendental en la determinación de los sentidos y significados de los sujetos, es decir, revela que los límites asumidos por el sujeto son impuestos por la figura del padre.

...aunque yo sé que tu insistencia de que yo quisiera dar un nombre... todos para mí... todos... deberás... no tengo exclusividad... no quiero hacer menos a nadie, para mí todos, tienen un respeto, porque algo hicieron en la ciencia, en la música, en la poesía, en la política en todos los aspectos... no podría sinceramente... yo también me he preguntado eso... pero todos para mí... (Entrevistado 3).

A pesar de los sentidos y significados que establece el sujeto de las relaciones conflictivas de amor y odio cuando se tienen imágenes de autoridad de “mayor nitidez” (o menos difusas, si se prefiere) permite una constitución de la identidad del sujeto menos inestable, con valores de menor inestabilidad, que permite adoptar posturas ante diferentes tipos de interacciones y relaciones sociales.

Pero también la carencia de identificación clara con imágenes de autoridad, impide establecer lazos sólidos en las relaciones humanas con otros sujetos y propicia vinculaciones efímeras; las cuales se ven orientadas por conveniencias que resuelven problemas de la inmediatez, pero que generan mayor sufrimiento cuando los sujetos aprecian que no son reconocidos y valorados para establecer compromisos colectivos a largo plazo.

2.2.4. Actividad permanente

Asumiendo que los procesos de simbolización se encuentran asociados a la aspiración de recuperar los placeres perdidos durante la humanización, una constante en los sujetos entrevistados es su aspiración y disposición para desarrollar actividades permanentemente; las cuales son desarrolladas con diferentes inclinaciones de acuerdo a la identidad de cada uno de los sujetos.

...me gusta mucho el trabajo, si... entonces yo veo a la juventud ahora como que ya nació un poquito cansada... si... y quisiera yo pasarles... no me canso, es que me gusta hacerlo, si no me gustara no lo hiciera... si porque lo que no me gusta hacer no lo hago, a mí no me gusta planchar y no plancho (Entrevistado 2).

Los vacíos existenciales generados a partir de la represión durante la educación de los sujetos, generan condiciones energéticas para desarrollar actividades de manera sistemática y comprometida, las cuales son reafirmadas cuando son valoradas y proporcionan reconocimiento, que a la vez son reforzadas si simbólicamente representan la expresión de los placeres de las necesidades fisiológicas sublimadas.

...pero mi jubilación no lo pienso todavía...puta... pienso mi jubilación...puta...ya me morí...ya... puta...hay gente que está pensando... puta...me faltan 9 años pa mi jubilación...no, no, no... yo no lo pienso... ...porque en el tiempo de ocio, el ocio te bota a dormir, ese tiempo de botarte a dormir pudiera yo estar haciendo algo... (Entrevistado 6).

...uno de mis deseos es morir trabajando, porque me rete-patea la gente haragana...no es algo entre mi categoría...así que deseo...hoy terminar trabajando y mañana me muero... (Entrevistado 4).

Algo importante de destacar es la resistencia de algunos de los sujetos que fueron entrevistados a abandonar actividades consideradas productivas socialmente, esto puede explicarse mediante el temor permanente de los seres humanos, lo cual podría traducirse en términos de tener una muerte simbólica. Lo anterior, tiene consecuencias relevantes de acuerdo a las orientaciones de interpretación que se utilicen. Por un lado, puede destacarse como un aspecto positivo de los sujetos, si se considera que las acciones de los sujetos es la mayor expresión de poder y lo que permite alcanzar cierta jerarquía social; pero por otro podría significar una resistencia importante al cambio, si se considera que los procesos de transformación de los sujetos están marcados por la muerte y el renacimiento simbólicos que representan la pérdida de valores profundos de su ser, al generar el sincretismo con la incorporación de otros. No obstante, podría efectuarse una interpretación complementaria centrada en destacar que la resistencia al cambio está centrada en el sufrimiento que producen los cambios, que solo pueden ser valorados cuando se aprecian las ventajas de involucrarse en procesos que permiten la negociación e intercambio de valores.

...me volví zapatero en Guadalajara...aparte de que tenía yo mi despacho haciendo contabilidad daba clases en la universidad de Guadalajara, era maestro y alumno...así lo hice...me tuve que echar cuatro años porque no habían maestrías...

¿cómo lo hice?...levantándome más temprano, acostándome más tarde, durmiendo como caballo...a veces a medio día, pero lo logre... (Entrevistado 7).

La aspiración de cumplir el deseo, lleva a realizar múltiples actividades valoradas en contextos culturales distintos, sobre todo cuando el trauma de la pérdida es severo; sin embargo esas condiciones se convierten en dispositivos para incrementar márgenes de autonomía conforme los sujetos van desarrollando capacidades que le permiten enfrentar problemáticas de diferentes ámbitos con ayudas menores de otros sujetos. No obstante, una parte importante que deben trabajar es la tolerancia al éxito de los otros, si se considera que la gran cantidad de energía que se requiere para las actividades múltiples e intensas, son producto de la búsqueda constante del reconocimiento y valoración de las figuras de autoridad, lo que provoca que se viva en constante competencia con aquellos que logran méritos para el reconocimiento.

...porque aunque tengamos las prestaciones que ya tenemos no nos sentimos satisfechos de haber...ya sentados y acostados...a que se den las cosas...nuestra obligación es buscar algo más...el fracaso personal o gremial, se debe a que dejas de hacer algo...porque a lo mejor no tuviste la voluntad, insistencia o fortaleza para seguir insistiendo...no hay que decaer, si caes levántate y lo vas a conseguir nuevamente... (Entrevistado 3).

Un aporte importante por señalar, es que prevalece una concepción generalizada de la existencia de gente con tendencia a manifestar resistencia para involucrarse en actividades consideradas socialmente productivas y que estas personas son poco útiles a la organización social de la institución. No obstante, puede recuperarse la formación de las estructuras de personalidad a partir de las relaciones con las figuras de autoridad generadas en las épocas infantiles, que son trasladadas a la vida adulta, adoptando funciones sociales equivalentes; pues en el testimonio se manifiesta el sacrificio y la actividad constante que el entrevistado significa para ejercer sus labores sindicales, que en la perspectiva académica es de poca utilidad para orientar los procesos educativos formales que se impulsan en las preparatorias.

No obstante, es importante considerar que en las funciones implícitas del sindicato, representado por la sección 40 del SNTE está adoptar una postura

política de exclusividad en los derechos, por lo que su principal labor está en tratar de conseguir las contrataciones, prestaciones y excepciones de los agremiados, independientemente de que cumplan o no con las obligaciones. Asimismo estas solicitudes, peticiones o exigencias regularmente se acompañan de manifestar las condiciones económicas deplorables de los agremiados y de la falta de oportunidades para su desarrollo o, bien, mediante la amenaza de generar conflictos sociales mediante la protesta pública de la violación de sus derechos; de lo anterior se enfatiza la responsabilidad de la Secretaría de Educación de no cumplir sus compromisos laborales para respetar los derechos laborales de los trabajadores; que en la mayoría de los casos se tiene plena conciencia que quienes demandan, se caracterizan por no cumplir con las exigencias laborales.

Lo anterior, es notable si se considera que el sujeto no es posible sin acción, independientemente de cómo éstas sean valoradas, pues permite la interpretación que quienes se inclinan a realizar las acciones necesarias para lograr las demandas, se asumen con un compromiso profundo de servicio a sus agremiados y de ayudar al desprotegido, que se traduce en valor importante de la cultura cristiana. Aunque algo trascendente que se intenta destacar es que estas prácticas culturales se generan desde las etapas tempranas del desarrollo de los sujetos de acuerdo a como se establezcan las relaciones con las figuras de autoridad. Cuando este entorno relacional no brinda las oportunidades para que los sujetos ganen autonomía en diferentes ámbitos de su vida, se concentran en realizar acciones que construyan una imagen desprotegida y de debilidad que buscan hacer sentir a las autoridades como poderosas si son capaces de ayudarlos a suplir sus carencias, lo que les permite asumir esfuerzo y compromiso en realizar esas acciones para despertar la lástima y la concesión de las peticiones. O bien, utilizar el chantaje sentimental mediante el berrinche para mostrar públicamente la violación al espíritu cristiano, generar la culpa y obtener lo que se persigue.

2.2.5. Determinación del sentido

Como se ha intentado mostrar hasta aquí, la construcción de los sentidos y significados de los sujetos asociados a los aspectos laborales y, en este caso, a las actividades educativas desarrolladas en las preparatorias del estado, son resultado de la construcción discursiva de los sujetos a lo largo de la historia de vida.

...era una persona poderosa y siempre las personas poderosas que son... que usan el poder para afectar al otro, pues si ay que tenerle miedo... ...soy una generación de obediencia mi mama me dijo regrésate y regrésate es regrésate, así que me regrese. Sin embargo, llegue y tome lo que tenía yo que tomar...me dedique a trabajar busque en donde colocarme...no deje que ese sentimiento manejara mi vida... (Entrevistado 2).

Puesto que se mencionaba anteriormente la construcción de los ideales de las imágenes de autoridad son determinantes en la constitución de los sujetos y la construcción del sentido de las actividades en función de los atributos que se le otorguen. Así las actitudes emprendedoras y de compromiso en las actividades que se realizan, son construidas a partir de una imagen de autoridad poderosa capaz de utilizar la violencia física o simbólica con tal de hacer cumplir sus disposiciones. Por lo tanto, el sentido de responsabilidad y compromiso de los sujetos es la asunción de un ideal con esas características que sienten la obligación de igualar o superar para evitar la posibilidad de la agresión de la autoridad y ganar su aprecio.

Estas condiciones favorecen el resentimiento de los sujetos porque se significan como imposiciones, aunque conforme se concientizan las posibilidades de expresar la autonomía por medio de la elección; estas condiciones disminuyen si los sujetos asumen que dentro de los límites establecidos por su construcción cultural, siempre se encontrarán diversas opciones y alternativas de cómo orientar las acciones. Algo destacable de mencionar, es que conforme los sujetos son capaces de apreciar las ventajas de adoptar una postura de compromiso y responsabilidad, las condiciones afectivas de conflicto disminuyen de intensidad en ciertas condiciones, lo que permite valorar y tomar las oportunidades que tienen para tomar decisiones y ser determinantes en las acciones comunes del

grupo social, debido a que van asumiendo y expresando las manifestaciones del poder.

...que solo pienso en el sindicato, que todo es el sindicato, pero es mi pasión, la verdad, siento que una forma con la que yo contribuyo al servicio, es como me siento reconocido, o pienso que me reconozca la gente...(Entrevistado 3).

Una cuestión importante en la construcción de los procesos de autonomía es la necesidad de aceptar y entender que las construcciones de sentido de los sujetos son múltiples y variadas, considerando la singularidad de cada uno de ellos por las historias de vida específicas que les tocó experimentar. Lo anterior obliga a superar la perspectiva prevaleciente en una parte importante de los actores educativos de las preparatorias del estado, de la importancia de establecer consensos en los ideales antropológicos para la educación formal y las perspectivas teórico-metodológicas para lograrlas, lo que genera los desacuerdos y conflictos cuando no se coinciden en las formas de intervenir académicamente. Por lo tanto, otra manifestación de autonomía estaría centrada en adoptar una postura comprensiva de los sujetos y los procesos de simbolización experimentados en su historia personal con la finalidad de explicitar las ventajas y desventajas que tiene para cada uno de ellos, en un proceso abierto de diálogo y negociación, para encontrar puntos de convergencia que permitan la intervención conjunta adoptando la complementariedad de las acciones; toda vez que las acciones aparentemente divergentes y contrapuestas de distintos sujetos están orientadas por sentidos profundos que les generan pasión

...ahorita a mi edad, pienso que ya no tengo metas así...yo dejo que la vida siga, porque yo he calculado matemáticamente que lo que más dura un ser humano son 80 años...yo me puedo ir antes o me puedo ir después, pero ya lo que me queda es vivir sin broncas y sin preocuparme... (Entrevistado 1).

Prevalece entre los actores educativos de las preparatorias la idea del retiro de las labores consideradas socialmente productivas una vez que se cumplieron ciertos ciclos en el desarrollo de actividades relevantes para los sujetos. Esto se da como consecuencia del sentido de pertenencia a un sistema social comunitario, donde se asume que después de haberle otorgado servicio al grupo social, que implicaron esfuerzos y sacrificios, se tiene el derecho de recibir retribuciones

cuando las condiciones fisiológicas impiden desarrollarse en las mismas actividades. No obstante, un número importante exigen las retribuciones mencionadas sin haber realizado las labores comprendidas dentro de las obligaciones institucionales o exigen otras que no les corresponden por las funciones que desempeñaron. Es importante señalar que un sector, por cierto en incremento, se propone como meta alcanzar ese estado de retiro y lo toman como referente para explicitar comentarios en torno a sus proyectos de futuro; lo cual tiene trascendencia por las manifestaciones de regresión que tienen los sujetos que buscan retornar al estado donde la madre se encargaba de proveer alimento, cuidados y afecto, sin mayor mérito que ser su hijo y ser débil, desprotegido e incapaz de solventar las necesidades por sí mismo; aspectos que son acompañados de los significados de la pulsión de muerte donde los sujetos anhelan alcanzar el estado de comodidad de la gestación, donde sin realizar esfuerzo alguno, era provisto de lo necesario para sobrevivir.

Una consecuencia importante de lo mostrado, es las condición de las sociedades contemporáneas cargadas de relaciones interculturales, que ha superado épocas, donde los valores culturales tenían cierta estabilidad; lo que permitía a los sujetos conservar la jerarquía que adquirirían al involucrarse en las actividades durante un tiempo y niveles de implicación importantes. En la actualidad, esto no es posible por la velocidad de transformación de las prácticas culturales, lo que impide que a los sujetos se les otorguen los reconocimientos por lo realizado con anterioridad, si son exigidos en contextos donde no tienen el mismo valor.

...el sentido común es la renuncia a tu sentido...el sentido común es treparte a la corriente pue...o sea...porque va pa haya, porque es de todos y el tuyo pue...no...es que es de todos y al ser de todos ya se hizo mío... no...el sentido es tuyo aunque vallas en contra de todos... ..hay dos formas de cómo se construye el sentido, o lo trazas vos o te sumas al que ya está trazado y parece ser que la inercia de nuestra cotidianidad de vida te dice que te sumes a donde está la mayoría porque son los de la razón...no...el sentido lo construís vos... (Entrevistado 6).

Finalmente, es pertinente destacar que en la construcción del sentido de las acciones y actividades emprendidas por los sujetos se recuperan las posibilidades u obstáculos de intensificar los procesos de autonomía de acuerdo a la capacidad para apreciar y tomar las oportunidades de construir un sentido propio. Para ello

es necesario recurrir, de nuevo, a las relaciones históricas con el padre simbólico representado por las figuras de autoridad, de acuerdo a los atributos que se le otorgue. Para ello es necesario hacer la aclaración que las imágenes de autoridad están matizadas de significados de ambivalencia; ya que el poder que se les atribuye es significado en dos sentidos: primero que puede ser utilizado para proveer los recursos de subsistencia y de satisfacción de los súbditos; mientras que el segundo, en un sentido contrario, utilizándolo para castigar y reprimir en busca de hacer su voluntad.

Estas orientaciones de sentido determinan las acciones de los sujetos de acuerdo a las relaciones construidas con la autoridad; de tal manera que aquellos que han logrado construir una estructura de personalidad que se concentra en mostrar a la autoridad su disposición para involucrarse en las actividades que indique, favorecerán la prevalencia del sentido común en el grupo social; destacando que lo anterior se realiza con las intenciones de obtener las concesiones de la autoridad con respecto a los satisfactores del sujeto. Mientras que aquellos que significan la amenaza constante de la imposición de las figuras de autoridad, encuentran dispositivos importantes para construir sentidos propios que logren la emancipación del poder del padre simbólico.

Es importante aclarar, que independientemente que las aseveraciones manifestadas en el párrafo anterior, dan la impresión de que existen sujetos que establecen relaciones con la autoridad en un sentido exclusivo de los mencionados, esto no es así. Porque las orientaciones de sentido, se presentan en los mismos sujetos de acuerdo a los contextos en que se establezca la relación y la nitidez que se otorgue a las figuras de autoridad como representación de la imagen simbólica de poder. De tal manera, que podría proponerse que existen sujetos con tendencias hacia los sentidos de impulsar el sentido común o un sentido propio, aclarando que el sentido propio se expresa en ciertos matices del sentido común, que siempre existirá para dar constitución al grupo social, como respuesta a la condición gregaria de la especie que es continente de los seres humanos.

2.2.6. Transgresión

Si se considera que la constitución de los sujetos se establece a partir de un sincretismo de discursos hegemónicos, encabezado por el de la madre y el de la imagen simbólica del padre, encargados de nombrarlo y nombrarle el mundo y los procesos sociales en los que se involucra paulatinamente a partir de su nacimiento; entonces la transgresión se convierte en un dispositivo para consolidar los procesos de autonomía, si se considera que es la expresión propia de los sujetos generando un discurso que dé cuenta de los sentidos y significados construidos en sus experiencias, con la pretensión de contar la versión propia de los procesos humanos y sociales.

...por mi carácter...así tan que yo hago las cosas no...si voy a hacer algo, yo lo hago...no ando pidiendo permiso... (Entrevistado 2).

Así que asumiendo la transgresión como una condición necesaria para la independencia en ciertos aspectos del desempeño de los sujetos, puede asumirse que todos en momentos determinados de su vida, recurren a ella. No obstante, es importante mencionar que adoptar una posición de reconocimiento o negación de la transgresión genera condiciones distintas con los otros, por las implicaciones de la generación de actitudes de aceptación o rechazo ante las acciones realizadas. Por ello el reconocimiento de la transgresión resulta importante en la constitución de los sujetos con márgenes de autonomía creciente, que a la vez le abre múltiples posibilidades de desarrollar mayores capacidades valoradas en contextos distintos. Aunque es importante señalar que la transgresión puede verse desde dos dimensiones; una recuperando la necesidad de expresar acciones representativas de valores culturales propios en contextos que son desconocidos poco aceptados y que la transgresión sería al orden establecido de un contexto distinto al de origen y otra, cuando se incorporaban valores extraños a los contextos de origen y la transgresión se realiza al discurso hegemónico constitutivo del sujeto al transformar los valores culturales de origen, que además producen culpas acentuadas y el reclamo de los integrantes del grupo social.

...no viéramos que hay la intención de entendernos, de comprendernos pues tenemos que recurrir a los mecanismos de presión...pero claro sin dejar de pensar en

la educación que nos interesa en Chiapas hay muchas maneras de presionarlos... (Entrevistado 3).

La transgresión ocurre, a pesar de que los sujetos expliciten la disposición de aceptar las orientaciones e indicaciones de la autoridad, solo que sin aceptar los deseos y decisión de transgresión para lograr establecer cierto orden de las relaciones sociales que le favorezcan. Por el contrario, se hace aparecer como una necesidad obligada porque las autoridades no otorgan los derechos que corresponden, derechos que regularmente son resultado con la demanda de afecto y protección de la madre, representada por la institución.

...voy a derecho y veo una escuela...así atractiva para ser transgredida, porque pareciera todo en orden pues...o sea aulas grandotas, la escuela exageradamente limpia, bien pintada, gente bien ordena, hablando quedito, mucho orden... (Entrevistado 6).

...el autoritarismo de mi padre, me lleva a la constante rebeldía... (Entrevistado 4).

Las relaciones de poder establecidas con las figuras de autoridad son determinantes para la disposición de los sujetos para tomar las oportunidades de transgresión y propiciar nuevos ordenes sociales que le favorezcan; lo cual propicia que sea valorada y apreciada por los sujetos cuando logran percatarse de las ventajas que representa en el desarrollo en diferentes ámbitos de su personalidad, que les permite, a la vez, intervenir con éxito en una diversidad de contextos de acción.

...quiero ser maestro...no lo he logrado pero lo intento y hago cosas y cosas...locuras...no me preocupa lo que los demás piensen...siempre están señalando que estoy fuera del programa que estoy haciendo otra cosa con los muchachos que estoy trayendo cosas que nada tienen que ver con la materia... (Entrevistado 7).

Aceptar la transgresión como un campo de posibilidades de los sujetos, demanda de los ellos intensificar los procesos de autonomía, que les permita ubicarse en posturas que expliciten los valores culturales que se persiguen por decisión propia y superar las relaciones conflictivas que originan con los otros integrantes del grupo social con quienes se comparten prácticas culturales; para ello es necesario construir una argumentación sólida de la postura adoptada con la finalidad de favorecer el diálogo y la negociación con las propuestas de posturas divergentes.

Lo anterior es importante de señalar, debido a que en ocasiones se termina adoptando una postura de imposición de procesos incluyentes, si se considera que las propuestas de los sujetos son válidas, sólo porque él las enuncia. Así que de acuerdo a lo explicitado, es importante que todos los sujetos tengan su espacio de expresión, con la finalidad de ir encontrando la posibilidad de establecer intervenciones conjuntas a partir de las acciones convergentes, con la aceptación de que siempre quedaran aspectos divergentes para espacios futuros de diálogo y negociación.

2.2.7. Vacío del sujeto

Una vez mostrados y enfatizados las posibilidades y obstáculos para lograr procesos de simbolización que lleven a construir márgenes importantes de autonomía en los sujetos de las preparatorias del estado de Chiapas, resulta trascendente manifestar la imposibilidad de completar el proceso, asumiendo que la condición prevaleciente en los sujetos es el constante vacío existencial provocado por las construcciones simbólicas necesarias para restaurar los placeres perdidos de las necesidades fisiológicas provocado por el proceso de humanización y nunca verlos concretados; lo que obliga a buscar nuevas construcciones simbólicas de restauración que otorguen el placer intenso pero efímero de alcanzar la sublimación del deseo.

...nunca sentir que se sabe...porque éste es un detalle de sensación...sino al contrario...sentir que si se sabe no se sabe y entonces ir tras el conocimiento o la conquista de una posible verdad...o...de uno mismo, porque este es el factor principal... todo lo que te presento como éxito, con honor a la verdad no me satisface... porque siempre hay deudas, situaciones que no se dan. Por ejemplo, una familia tiene ideales pero nunca está integrada, una familia nunca tiene los valores que dice tener, un papa nunca es papa así con la plenitud, un papa siempre es un deudor de muchas cosas... la formación, la investigación, es éxito pero es carencia, es distancia, es no tener y no lo digo por pose, lo digo por convencimiento, en verdad un investigador no tiene nada, tiene más el que no tiene... (Entrevistado 4)

El testimonio revela las condiciones del vacío del sujeto que propician una constante búsqueda de los sujetos por encontrar algún horizonte de realización y trascendencia para propiciar alcanzar el deseo provocado por las pérdidas; no

obstante, se aprecia el drama constante en que viven los sujetos de la sociedad contemporánea por no encontrar un meta de realización como lo proponen las posturas modernas que ofrecen el cielo, la salvación, la felicidad, el orden y el progreso o, en su defecto la emancipación de los seres humanos. Y por el contrario se ven obligados a construir nuevas formas de relaciones sociales que lo llevan a una constante reconstrucción de su “ser”, que cuesta asumirla como valor. El drama resulta evidente cuando se aprecian la variedad de contextos en que interactúan los sujetos y donde los valores culturales son diversificados, provocando que las acciones que consiguen la sublimación del deseo, cada vez, tengan la condición de efímera como consecuencia de la constante reestructuración de los contextos de acción.

...regresemos otra vez al vacío del discurso...debe ser más pragmático y una dirección clara hacia a donde va...no tanta palabrería...ser más específicos y más eficaces, requerimos una exposición completa de lo curricular... (Entrevistado 7).

Estas dimensiones del vacío del sujeto se expresan en diferentes dimensiones; una de ellas es cuando ciertos sujetos expresan su construcción discursiva por medio de expresiones que descalifican a aquellos sujetos que han logrado consolidarse en el aspecto académico, a quienes acusan de utilizar un lenguaje poco eficiente para nombrar los procesos concretos de la realidad social y educativa prevaleciente en las preparatorias del estado. Lo cual regularmente es resultado de la sensación de incompletud en que viven los seres humanos y que la complejidad de las elaboraciones de representación de la realidad se acrecientan, condición que propicia estados de impotencia de los sujetos que favorecen las actitudes de dependencia donde se demanda de las autoridades, en este caso académicas, ayuda para comprender y adoptar las prácticas culturales hegemónicas, pero con resistencias a manifestar esfuerzo y compromiso para lograrlo.

...no tuve, no sé si la capacidad, los elementos permisibles o no quería... no sé qué... tener una familia nuclear, es decir, esa estructura típica de la familia, la madre, el padre y el hijo...este...no sé si sea un fracaso o no, pero es algo que lo he sufrido y lo he penado... (Entrevistado 8).

Algo relevante en el constante vacío de los sujetos, se propicia en el contraste de las manifestaciones del ser, en las acciones cotidianas y las aspiraciones de alcanzar los ideales de formación apreciados en la imagen simbólica del padre; lo cual se ve influido por las constantes situaciones en que el sujeto se ve obligado a elegir y acrecentar las sensaciones de pérdidas que han marcado su condición existencial. Esta interpretación demanda reflexionar la frecuente negación del “ser” de los seres humanos que impide apreciar los valores propios de los sujetos, cuando se sobrevaloran los ideales culturales construidos como vía para lograr la realización y la restauración de los placeres perdidos.

...a veces me quedo con el puro contenido en algunas cosas...si me voy nada más al puro contenido y lo dejo ahí y me paso a otro tema que pueda yo abordar, porque no tengo todavía la experiencia para abordarlo como debe de ser... (Entrevistado 2).

El vacío del sujeto se ve expresado en prácticas culturales de contextos de mayor especificidad, en este caso la docencia, donde la imposibilidad de concretar propuestas relevantes para transformar las relaciones sociales con intenciones de potencializar a los sujetos, siempre se aprecian incompletas producto de la capacidad de reflexividad de los seres humanos que avanzan en la construcción de ideales cuando logran concretar ciertas cosas.

2.2.8. Sofisticación del deseo

La sofisticación del deseo es una propuesta conceptual que hace referencia a cómo se intensifica el proceso de simbolización de los seres humanos, en función de sus capacidades de abstraer la realidad y producto del enriquecimiento del lenguaje de los seres humanos y su capacidad de reflexividad. Con esto se destaca que los sujetos pierden de vista las pérdidas de ciertos placeres asociados a las circunstancias de la especie, estrictamente natural, y desplaza los objetos de deseos a imágenes simbólicas de origen cultural; aunque esta condición es valorada en varios grupos sociales contemporáneos y proporciona ciertas concesiones y satisfactores a los sujetos, también generan la ampliación del vacío existencial, producto de que los objetos de deseo construidos son cada

vez de mayor complejidad y, en consecuencia, de mayor dificultad de alcanzarlos. No obstante, este vacío se convierte en el generador de energía necesaria para que los sujetos muestren la disposición para incursionar en diferentes contextos culturales y desarrollar valores y actitudes diversas, así como mayores grados de autonomía. En más, podría proponerse que el camino que le queda a los sujetos contemporáneos es intensificar la sofisticación del deseo con la finalidad de construir sentidos y significados de su existencia, más allá si los resultados de ellos, solucionan los problemas sociales.

...la veo muy positiva porque nos dieron muchísimos elementos para que nosotros podamos abordar nuestra práctica docente, de una manera más coherente, de una manera más...más apegada a la realidad... (Entrevistado 2).

La sofisticación del deseo se manifiesta en diferentes dimensiones del ser humano; en primer término se puede destacar en planos estrictamente instrumentales y/o metodológicos, donde los sujetos aprecian las posibilidades de mejorar la metodología para enfrentar prácticas culturales específicas, que dicho de paso, propician condiciones placenteras de mayor duración producto de la sensación de alcanzar las metas.

...a los compañeros les digo yo creo que con todo respeto soy un extraterrestre porque estoy con esa mentalidad de buscar que todos inculcamos eso, yo quisiera tener un cargo en donde todos estos pensamientos que yo tengo se hicieran socializados hagamos que esta situación cambie para bien de todos... (Entrevistado 3).

Una segunda opción recupera condiciones ideales, donde el sujeto fantasea con la posibilidad de estar en una posición jerárquica con la facultad de establecer las prácticas culturales necesarias para alcanzar el ideal de sociedad deseado, que le permitiera el bienestar y la comodidad.

...logro ser más yo misma, más auténtica...creo que el proceso de reconstrucción que estoy viviendo...desde hace ya bastante tiempo que vengo pensando y trabajando en esto (Entrevistado 8).

Finalmente se aprecia una necesidad de valoración del propio sujeto, lo cual obliga a establecer tareas de reflexión con la firme intención de reconstruir-se desde valores y decisiones propias. Donde necesariamente estarían involucradas las cuestiones prácticas e ideales de los sujetos, con la finalidad de construir una

postura personal fundamentada desde la cual interactuar y relacionarse con los otros. No obstante la imposibilidad de concretar la construcción del sujeto, se convierte en oportunidades de sofisticación del deseo que da sentido a la existencia de los sujetos.

...siempre ves la imposibilidad de cubrirlo todo, de explicarlo todo pero está ahí...eso es lo que, yo diría, que te renueva el espíritu, entonces esto que yo siento es lo que convierto en deseo... (Entrevistado 4).

De esta postura también se destaca que la conciencia de los vacíos existenciales permite intensificar las acciones necesarias para alcanzar los deseos, cuando se aprecia la condición del ser humano que se construye constantemente en el lenguaje y la reflexividad; además de que propicia la aceptación de la imposibilidad de llegar a una meta específica y definida, lo que propicia cierta aceptación de los sujetos a las condiciones que no están en sus manos resolver.

...rescato pa mí los movimientos de orden conceptual respecto a educación que voy teniendo...la vertiginosidad con la que me revoluciono, la necesidad de adecuarme...por lo menos en el discurso y en este plan de la prepotencia...por lo menos pa saber que vas a hacer en el aula... pero esto que decía yo de la calidad de vida...que conmigo, por ejemplo, si estaba presente...en estado latente, pero potencialmente activo, el suicidio... (Entrevistado 6).

Sin embargo, la sofisticación del deseo trae consecuencias imprevistas; pues si bien los sujetos que desarrollan mayores niveles de abstracción y reflexividad, obtienen posiciones jerárquicas que permiten orientar las prácticas sociales, también van incrementando el sentimiento de soledad producto de que las representaciones complejas que construyen de la realidad, no son apreciadas y compartidas por los sujetos que integran los grupos sociales donde interactúa. Estas condiciones también acrecientan los sentimientos de insatisfacción provocados por la conciencia de las prácticas de simulación en las que se ve involucrado, con la finalidad de establecer relaciones con los otros y perder la condición gregaria de la especie y comunitaria del ser humano.

Durante el proceso de simbolización de los sujetos, son importantes los productos simbólicos, representados por los logros objetivados que pueden ser reconocidos como capital cultural. Esto debido a que los productos están asociados con las

mayores representaciones de la vida, si se considera que simbolizan la perpetuación de la especie mediante la reproducción. Estas condiciones permiten la autoafirmación del sujeto mediante la construcción de sentidos y significados profundos de la existencia humana, como se muestra a continuación en los testimonios de los actores educativos entrevistados.

...uno de los principales éxitos que...es el motivo para mi... es el haber tenido mis hijos... (Entrevistado 3).

...haber entrado a tres escuelas militares y haber terminado...pues ahora sí...que con éxito, con excelentes calificaciones...el haber representado a la institución...a esas instituciones militares...por ser de los promedios más elevados... (Entrevistado 1).

...yo provoqué la publicación de una revista y esta revista se publicaba y en estas publicaciones iban mis investigaciones... ...cuando propongo en el consejo universitario que se dialogue con los estudiantes y con las partes en conflicto...así a calzón quitado se puede decir...y cuando se me acepta y empezamos ya estos diálogos... (Entrevistado 4).

...trabaje el plan anual y me toca vivir la primera conversión irme al plan BUCAF...si fue relevante porque fui actor...ya en el plan del BAPPEMS, porque en el BUCAF lo viví como maestro, fui formado, me vieron, lo sufrí me desorienté como maestro, en el BAPPEMS ya estoy en otra trinchera, sigo frente a aula, pero ya soy representante de academia, fui al estatal, ya estoy aquí, ya elabore programa... (Entrevistado 6).

2.3. Dependencia

Hasta aquí se abordaron aspectos de la autonomía y los procesos de simbolización necesarios para lograrla. A continuación, el trabajo se centrará en establecer los principales obstáculos que enfrentan los sujetos para lograrla y que los orillan a establecer vínculos de dependencia con otros sujetos. El concepto de dependencia se utiliza para explicitar las condiciones de los seres humanos donde manifiestan imposibilidad de resolver situaciones y problemas cotidianos, con la intervención de otros en las decisiones de mayor trascendencia; es importante aclarar que no se intenta asumir una postura de total independencia, pues la condición social de los sujetos necesariamente implica relaciones de interdependencia. Por ello se asume que la dependencia se manifiesta en distintos grados y en este apartado se intentará enfatizar las manifestaciones extremas, las

cuales limitan el desarrollo de las capacidades de los sujetos para realizar acciones centradas en sublimar el deseo, así como obstaculizar su participación en prácticas culturales de contextos diversos. Para lograr tal pretensión se destacan algunos elementos, que desde el punto de vista de este trabajo favorecen la dependencia de los sujetos.

2.3.1. Obediencia

El primer elemento que se considera como esencial para propiciar la dependencia, es la obediencia. Aunque debido a las condiciones de valoración que recibe en la cultura cristiana del país y el estado, además de su presencia en los procesos educativos ofertados en las preparatorias del estado, es necesario discutirlo para no generar interpretaciones equivocadas. Para ello, es necesario destacar que no se trata de desacreditar la capacidad de los sujetos de adoptar valores contextualizados de acuerdo a la función que les corresponde desempeñar y aceptar que las decisiones que toman, cuando no se hacen a título personal sino con una responsabilidad, asignada dentro un marco institucional.

La conceptualización de obediencia que se propone para fomentar la dependencia, está asociada a la delegación de responsabilidades para tomar decisiones a otros, en los aspectos de mayor trascendencia de su vida personal; lo cual necesariamente influye en sus responsabilidades institucionales, si se considera que pueden ser influenciados en sus decisiones por las sugerencias de otros, incluso violentando los valores explícitos de la función desempeñada.

...y empezamos a ver quién podría echarme la mano y salió un padrino mío, compadre de mi papá, políticamente relacionado y dijo porque no se va pa Oaxaca, lo podemos mover para Oaxaca, bueno... ...hubo un segundo momento en mi vida, en que no decido tampoco yo... (Entrevistado 6).

Si se asume la imposibilidad de las manifestaciones absolutas de la obediencia, es posible interpretar los testimonios de los entrevistados, recuperando distintos niveles, de acuerdo a las condiciones relacionales de los sujetos. Se puede apreciar que la obediencia es consecuencia de la incapacidad de solventar por sí

mismo las necesidades básicas, lo que los obliga a aceptar decisiones de los progenitores aunque en el fondo manifiesten desacuerdo por los resultados de la decisión. No obstante, estos hechos tienen consecuencias importantes desde la representación simbólica, debido a que condiciona a los sujetos a adoptar esta postura en eventos posteriores, sobre todo si se desarrolla en contextos culturales donde se valoran esas actitudes y se obtienen beneficios, que impiden apreciar retribuciones mayores si se toman decisiones por sí mismo.

...el no haber conseguido quedarme en Puebla cuando yo quería quedarme en Puebla...es un fracaso también fuerte para mí porque mi familia quería que yo me regresara...y yo soy una generación de obediencia... sí...soy una generación de obediencia. (Entrevistado 2).

La declaración anterior demuestra las dimensiones simbólicas de obediencia generadas con anterioridad, debido a que aunque se presentan oportunidades de tomar decisiones por sí mismo, como consecuencia de tener la capacidad de solventar necesidades superiores, las cargas morales generadas en los contextos de origen, impiden romper con las figuras de autoridad. Ello por las consecuencias afectivas que resultan de violentar las decisiones de las imágenes de poder, porque también se renuncia al legado de jerarquía social, que implica ser parte de una familia o comunidad.

Estas manifestaciones pueden tornarse extremas, al grado que los sujetos no se atreven a tomar las decisiones trascendentales en su vida, debido a que incorporan el valor de la obediencia de manera tan intensa, que regularmente recurren a otras personas para decidir las cuestiones importantes. Esto también se explica mediante la comodidad de asumir las responsabilidades de los propios actos, cuando es fácil culpar a quienes deciden por él, además que da a lugar a tomar el papel de víctima.

Un rasgo de la manifestación de la obediencia en los actores educativos de las preparatorias está marcado por su aceptación de las decisiones de otros, aun y cuando no compartan la idea, o en el peor de los casos, aunque tengan franca oposición. Como se muestra a continuación la aceptación se da por distintas razones.

...usando la inteligencia...a mí me enseñaron cuando estuve en el ejército que si al superior le gusta que lo adulen hay que adularlo aunque no sea cierto... y eso te da otra forma de evitar...de que te pueda hacer algo... (Entrevistado 1).

Una primera razón está centrada en los miedos y temores de los sujetos ante las imágenes de autoridad, que es consecuencia del desplazamiento realizado de los atributos que se le otorgan a la imagen simbólica del padre; que en este caso se asume pendiente y vigilando el desempeño con la finalidad de perjudicarlos, aunque se aprecia que pasa por alto los errores, si se está dispuesto a fortalecer la imagen públicamente, a costa de la desvalorización del sujeto, para producir lástima y obtener la concesión del perdón.

...ya para él la carrera artística...todos los mexicanos...te vas a morir de hambre...tómalo como hobby hijo...cuando termines una carrera...mi padre necesitaba un contador público porque estaba creciendo y su hijo predilecto que era yo va a ser eso... aprendí que en mi casa solo había trabajo, trabajo y trabajo...no había tiempo para la diversión (Entrevistado 7).

Otra razón es la admiración por la imagen del padre simbólico, donde la obediencia de los sujetos genera sentidos de pertenencia a una casta divina y, entonces, la obediencia lleva a la valoración de las propias capacidades y la autoafirmación de una identidad, aunque implique sacrificar deseos propios que pueden ser buscados, una vez que se cumpla con las indicaciones del superior; no obstante, las condiciones anteriores no evitan que la represión de los deseos propios generen en los sujetos inconformidades consigo mismo, por aceptar las decisiones ajenas. Lo anterior provoca sentimientos de insatisfacción profunda cuando se descubren la conveniencia como las causas de la decisión, lo que obliga a generar mecanismos de proyección para desplazar la responsabilidad hacia las figuras de autoridad. Este proceso incrementa los niveles de dependencia a causa de que los desacuerdos e insatisfacciones consigo mismo, ocasionan que se establezcan relaciones afectivas tensas con otros integrantes institucionales, para responsabilizarlos de los aspectos que incomodan a los sujetos.

...todo lo consultamos con ellos y estamos siempre pendientes...para que esto nos fortalezca y sabemos que teniendo esa fuerza...no podemos en ningún momento sentir que se nos valla a achacar que estamos haciendo algo incorrecto... (Entrevistado 3).

Una razón más, de la aceptación de las decisiones de los otros, está centrada a partir de las estructuras de personalidad de los actores con inclinación a asumirse débiles y desvalidos y que fortalecen una imagen de autoridad en los otros, que expresa su poder mediante la violencia ante los poderosos, pero que se encargan de proteger y solventar las necesidades de los más necesitados; esto trae como consecuencia en casos extremos, que se adjudique la obligación a la autoridad de consultar a los desvalidos, acerca de las necesidades que quieren solucionar. Estas razones de obediencia son trasladadas por los sujetos a situaciones donde ocupan puestos institucionales que los ubican como figura de autoridad, donde recuperan las imágenes generadas de ellas, a lo largo de su historia de vida.

“Mandar obedeciendo”, lema de las posiciones comunitarias que fomentan la obediencia de las voluntades de la mayoría tiene sus consecuencias; debido a que basarse en la opinión del grupo para tomar decisiones y orientar las acciones institucionales, puede apreciarse desde distintas perspectivas. Por un lado puede recuperarse como una muestra de decisiones democráticas, producto de los consensos que implican diálogos abiertos de las voluntades, derechos y obligaciones de los integrantes del grupo; aunque conociendo de las condiciones humanas de los sujetos, puede ser apreciado como el resultado de haber escuchado exclusivamente lo aspectos que están relacionado con los intereses personales que se validan como opinión de grupo y justificarlo como parte de la decisión colectiva; lo que obligaría a pensar que las posiciones colectivas regularmente están matizadas por posiciones convenencieras, sin que se quiera decir que se dan en planos conscientes, porque incluso se aprecia, existe convencimiento de los sujetos que adoptan la representación del grupo. Aunque desde otra perspectiva puede recuperarse como incapacidad de las figuras de autoridad para argumentar y aceptar la fundamentación de otros integrantes en torno a las consecuencia de las diversas propuestas, toda vez que las decisiones por mayoría no garantizan el bienestar del grupo, ya que en este tipo de decisiones regularmente se centran en solventar las necesidades de acuerdo a los derechos de los integrantes del colectivo, pero queda pendiente la discusión de las obligaciones de cada uno de los sujetos; relaciones que regularmente terminan en

que se decide entre todos, pero quien está al frente es quien asume la responsabilidad de los resultados, así que si las cosas resultan contraproducentes se culpa a quienes aparecen como representantes de los colectivos.

Otro rasgo importante en la adopción de la obediencia como valor es la sumisión de los sujetos ante la imagen del padre simbólico que provoca el desplazamiento hacia las autoridades formales con las que se establece relación.

...el miedo que sentía cuando estaba en los cargos, de que al de arriba no le guste...o... que hagas algo que no le parezca y eso te pueda ocasionar problemas de cualquier naturaleza... pero también como dicen las reglas del poder...el que tiene poder también tienes que adular, si no...se va contra ti...no...pero es parte del trabajo...esa es otra cosa que me molesta...pero...pues ni modo hay que hacerlo también... (Entrevistado 1).

Un primer elemento es recuperar el miedo a la imagen simbólica del padre, mencionado en párrafos anteriores, lo cual obliga a los sujetos a menospreciar sus capacidades y adoptar actitudes de obediencia a las decisiones de los superiores hasta en condiciones elementales de su desempeño; llegando al grado en que se detienen acciones urgentes para solventar obligaciones institucionales, si no se tiene la autorización del “jefe”. Los sujetos que adoptan esta actitud, lo ponen de manifiesto en los diálogos y negociaciones colectivas en las que participan, donde sus principales argumentos para impulsar o defender sus propuestas están acompañadas de citas o supuestas citas de autoridades políticas, administrativas o académicas; aunque es necesario mencionar que es una estrategia que regularmente funciona, como consecuencia que la obediencia es un valor con presencia importante en los actores educativos de las preparatorias del estado.

...el que ya se murió...le tuve miedo y le tuve miedo porque veía yo la manera en que trataba a los demás...y entonces si soy cumplida era yo más si no... trato de no cometer errores...hice lo imposible por no ser objeto...de...porque nos estaban vigilando... (Entrevistado 2).

Otro elemento por destacar en la sumisión ante la autoridad, es la efectividad del poder simbólico de la imagen de autoridad, cuando esta se despersonaliza; proceso que favorece que las consecuencias aparezcan en cuestiones de mayor cotidianidad de los sujetos, pues se le asume con la capacidad de una vigilancia constante para hacer cumplir sus disposiciones. Aunque también se descubre una

postura que fortalece la identidad de los sujetos, considerando que se ponen los dispositivos para desarrollar acciones socialmente valoradas, quedando pendiente resolver la adjudicación de la responsabilidad de las acciones y aceptar que no se desarrollan las capacidades, por el exclusivo compromiso con la imagen de autoridad.

...y dice mi papa, porque no te vas a derecho... derecho...y empezamos a ver la cuestión de derecho...ya había yo sacado ficha en economía...empezamos a ver la cuestión de derecho... (Entrevistado 6).

La sumisión a la autoridad es una cuestión difícil de aceptar por los sujetos, lo que los obliga a establecer procesos en que se sientan parte de las decisiones, independientemente de que no intervengan en ella. De esta manera las expresiones en plural para denominar las decisiones de las figuras de autoridad disminuyen la sensación de sumisión y refirman la identidad de los sujetos con capacidad de tomar las decisiones importantes de su vida, aunque puede considerarse como un engaño necesario en pos de la salud psíquica de los sujetos, sin que esto quiera decir que las inconformidades y frustraciones de esto, no se manifiesten mediante otro tipo de expresiones discursivas.

...yo veo a la reforma como otro momento de invasión...otro de tantos momentos... no sé si así sean las sociedades...así sea la cultura...pero cuando menos así se construye... (Entrevistado 4).

Las manifestaciones de inconformidad de los sujetos, por su sumisión ante la autoridad, se expresan con mayor nitidez en aspectos de mayor despersonalización; los cuales aquí son manifestados en la oposición a propuestas extrañas que se otorgan la autoría a grupos hegemónicos. Esto propicia que exista una franca oposición destacando las consecuencias negativas que implica adoptarla, resaltando las intenciones perversas que tienen los sujetos en posiciones jerárquicas del poder, para acomodar las relaciones e interacciones sociales a su conveniencia. La sumisión es manifestada al otorgarle a la autoridad la decisión de las acciones propias que implican las concepciones de invasión y conquista, sin que se manifiesten las posibilidades que tienen los sujetos de realizar un análisis y reflexión de los diferentes aspectos de la reforma, con la finalidad de descubrir los límites simbólicos de su intervención, dentro de los

cuales ofrece márgenes importantes de decisión para involucrarse en prácticas culturales que valoren y la posibilidad de instaurar otras que desborden los límites establecidos por ella.

...de ir atendiendo este asunto de esas figuras de autoridad que hay en mi vida...en mi cabeza...podiera yo acercármeles ya y no tenerlas así tan presentes...como un obstáculo para ir creciendo, pero ahí están y me obstaculizan...yo siento que me obstaculizan...que me paraliza (Entrevistado 8).

Los sentidos y significados de los sujetos de su relación con las figuras de autoridad, no es una cuestión simple de superar; pues como se aprecia en el testimonio, no es suficiente tomar conciencia de las condiciones simbólicas que median para adoptar una postura de sumisión. Sobre todo si se acepta que el lenguaje actitudinal es más efectivo en la comunicación de los seres humanos, aunque no se encuentren códigos lingüísticos del lenguaje formal para nombrar los mensajes que se sienten e impiden la expresión de los valores propios de los sujetos.

2.3.2. Resentimiento

Para abordar el resentimiento con un elemento constitutivo de los seres humanos que genera dependencia, es importante establecer una diferenciación entre el dolor, que es una manifestación fisiológica que comparten todos los seres vivos y el sufrimiento, que es exclusivo de los seres humanos, cuando otorgan sentimientos negativos a los sentidos y significados que otorgan a las interacciones y relaciones establecidas con los integrantes del grupo social, donde necesariamente se recuperan las construcciones simbólicas de las imágenes de autoridad.

...tenés tres hijas, y a las otras dos las mimas, las besas...este...te acuestas con ellas en la cama, platicas...este...tienes opiniones positivas siempre con ellas; a diferencia conmigo...no...que pendeja eres, esto no se hace...este...eres la menos brillante... (Entrevistado 8).

Un elemento importante para generar el resentimiento es la construcción simbólica que se produce con la madre, posterior al nacimiento, donde el neonato se asume como parte del cuerpo de la madre, propiciando la condición narcisista de los

sujetos que al descubrirse seres diferentes, construyen la fantasía de ser lo más importante para las figuras paternas y las personas con las que establecen relaciones cercanas. Esto obliga a que los sujetos instauren una competencia con los sujetos cercanos, en este caso los hermanos, para lograr el reconocimiento y la valoración de sus acciones, por parte de las figuras de autoridad; sin tomar en cuenta que las relaciones entre los sujetos específicos son particulares, con valores culturales de intercambio diferentes. Lo anterior propicia que los sujetos reclamen cosas para los cuales no han realizado las acciones específicas para obtener el mérito; como reclamar una relación de manifestaciones afectivas positivas desde el espíritu cristiano, cuando se ha establecido una relación de confrontación con la autoridad que abiertamente quiere desbancarla de su posición...

...soy más conocido como... (Nombre en diminutivo)...eso algunos compañeros lo toman como una forma de cariño...burla...se muchas cosas de mí que se expresan de manera irónica...se burlan de mí, yo lo sé todo y lo entiendo... (Entrevistado 3).

...o bien reclamar reconocimiento de fortaleza y confrontación ante la autoridad que le daría una imagen poderosa, cuando se ha asumido un interacción con ella, donde el valor de intercambio es la imagen desvalida y desprotegida, que ha reclamado la protección y el afecto extremo. Como se puede apreciar ambas condiciones generan resentimiento profundo de los seres humanos, producto de la poca valoración de sí mismo, que los llevaría a no aceptar las condiciones en que se encuentran y los beneficios y perjuicios obtenidos, como consecuencia de las propias decisiones. No obstante, queda pendiente reflexionar que la condición humana de los sujetos, caracterizada por la falta, obliga a valorar y anhelar las carencias, lo cual regularmente va acompañado de la resistencia a reconocer que muchos de los anhelos podrían lograrse si estuvieran dispuestos a padecer el sufrimiento que implica conseguirlo por esfuerzo propio; en lugar de acusar a sus rivales de reconocimiento de no ser merecedores de los méritos que les otorgan.

...el otro día las pinches mazacuatas que son... maestra X...junto con...maestro Y...hicieron un juicio y me quieren correr del sindicato y yo me puse a defender mucho...porque yo me quería pitorrear de ellos... ..quieren hacerle creer a todo mundo que ellos están haciendo el trabajo bien hecho y se llenan la bocata de que

hace bien el trabajo...ella es una caza papeles y sabemos que la escuela le está pagando los viáticos (Entrevistado 7).

No obstante, el resentimiento por la carencia de relaciones de afectos generan mayores manifestaciones en la percepción de la gente, debido a que regularmente adoptan posturas que favorecen las relaciones afectivas conflictivas; producto de centrar sus esfuerzos en descalificar los esfuerzos, acciones y logros de los otros integrantes de la institución en la que se desempeñan, reclamando reconocimiento por los logros propios, aunque no tengan relación con aquellos que se valoran institucionalmente.

...puta madre...si ya estás todo madreado con reproches a la vida...con reclamos contra todo mundo...puta ya si los pinches lapsos se van haciendo más seguidos...lo que si me preocuparía es en qué momento dejaría de tener el ejercicio en la intelectualidad. (Entrevistado 6).

Como se puede apreciar, la actitud de dependencia es fomentada por el desplazamiento que se realiza del resentimiento de los sujetos hacia la figura de autoridad. Lo grave del asunto es la desvalorización de las capacidades, que es descubierta cuando existen sujetos que independientemente que las hayan desarrollado para ganar jerarquía en el grupo social al que pertenecen, se sigue manteniendo el deseo de superarlo y mejorarlo, debido a las deudas afectivas establecidas con los familiares que las representan; sin contemplar que es importante aceptar la diferencia entre ambos, si se asumen constituidos por historias de vida diferentes y valiosos de manera distinta a sus antecesores, aunque también es importante reconocer que los resentimientos y culpas establecidas con esas imágenes, le dan la condición de sujetos sociales a los seres humanos.

...dicen que el perdón cura, pero yo pienso que no...hay situaciones que te dejan huella y que siempre te vas a sentir incomodo frente a la autoridad...no creo yo que eso nunca se cure... ..pienso que tal vez es un detalle que no hemos subsanado porque no lo hemos platicado...que nos pasa...hemos platicado muchas cosas, pero no ese punto específico...yo por ejemplo, siempre le rehúyo...en esto que llamo ruptura-enfermedad...no me es grato platicar con él... (Entrevistado 4).

Destaca el reconocimiento de la necesidad de perdonar a los sujetos que se le atribuyen las responsabilidades de sus desgracias, para lo cual es necesario

establecer espacios de diálogo y negociación abierta de las posturas personales, para abrir los puntos de reconciliación o, en su defecto, aceptar la separación definitiva, pero sin rencores y resentimientos que genera el sufrimiento de los seres humanos. Aunque es importante señalar que regularmente los grandes conflictos en los seres humanos son provocados por la poca disposición de los involucrados para comunicarse de forma directa sus pensamientos y sentimientos, condición que cuando es lograda, permite superar los problemas y fomentar la conciliación de posturas. Aunque la comunicación deficiente permite a los sujetos con imágenes de desvalidos y desprotegidos, aprovechar las condiciones para fomentar la confrontación entre aquellos en conflicto, expresando los resentimientos que tienen por cada uno de los implicados. Es importante entender y asumir el resentimiento en relación dialéctica con el perdón, como un proceso de cura que favorece la actividad productiva, aunque inagotable si se consideran que los sujetos están en constante interacción y que ambas personalidades están presentes en un mismo sujeto, con diferentes grados de inclinación, de acuerdo a las condiciones emocionales por las que atraviesan.

Un aspecto final considerado como generador de resentimiento es la tendencia de los sujetos a destacar los aspectos negativos de las personas, como resultado de las actitudes que les generan intolerancia. Tendencia que denota centrar aspectos negativos de su constitución, lo que impide apreciar aquellos aspectos que son socialmente valorados y superar las relaciones conflictivas, que cierran el círculo vicioso para generar mayores resentimientos.

...hay como en todo personaje que ven todo lo malo en ti...que buscan como hacerte daño...que lo que hagas no está bien... ...porque personas negativas como el...público...que te hacen evidencias ante el público...pues esos no son tus amigos...esas son gentes que te quieren exhibir... nada más...que tienes ciertas debilidades y ciertos errores... (Entrevistado 3).

En primer término aparece la manifestación de los sujetos de una desvalorización propia, que podría evitarse si se aceptara la responsabilidad de la imagen que se proyecta a los demás; por lo que como mecanismo de defensa de proyección responsabiliza de la desvalorización a aquellos que emiten comentarios negativos de él. Al respecto, puede destacarse que es posible que los otros no emitan los

comentarios que el asegura, o en su defecto, también podría aceptar el reto de demostrar una imagen diferente a la que le conciben.

...de la dejadez, de la falta de esfuerzo, de la no entrega...creo que me molesta mucho el personaje arrastrado, el personaje que no tiene nada, el barbero, el acomodaticio, el convenenciero, el egoísta, el listo entre comillas o abusivo, el vividor, el deshonesto, el simulador...me molesta mucho...el que teniendo oro en sus manos lo convierta en mierda... (Entrevistado 4).

En segundo lugar, es importante mencionar que las expresiones negativas de otros sujetos pueden obedecer a la envidia que producen las concesiones que tienen, sin que manifiesten las acciones que para el sujeto son valoradas; aunque no se reflexiona que para obtenerlos, es probable que no tuviera disposición para hacerlas, por considerar un costo alto a cambio de los beneficios que se logran, que a la postre generan mayores resentimientos e inconformidades consigo mismo.

...todo lo que te presento como éxito, con honor a la verdad no me satisface, porque siempre hay deudas, situaciones que no se dan...por ejemplo, una familia tiene ideales pero nunca está integrada, una familia nunca tiene los valores que dice tener, un papa nunca es papa así con la plenitud, un papa siempre es un deudor de muchas cosas...como un ejemplo, la formación, la investigación, es éxito pero es carencia, es distancia, es no tener y no lo digo por pose, lo digo por convencimiento... en verdad un investigador no tiene nada, tiene más el que no tiene...tiene más el que piensa tener, en el sentido estricto, entonces cual éxito ahí.... (Entrevistado 4).

Con la finalidad de insistir que los resentimientos generan sufrimiento en los seres humanos, se sugiere que el desarrollo intelectual de los sujetos incrementan sus vacíos existenciales, cuando en la búsqueda de una explicación lógica y coherente de las relaciones sociales y las características de lo humano que le darían sentido; encuentra evidencias que el “ser” es un constante devenir que requiere construirse en el día-día, para encontrar nuevos sentidos y significados de existencia. Lo cual propicia las condiciones emotivas para continuar la búsqueda, pero también la sensación de que vacío existencial crece de manera proporcional.

2.3.3. Conformismo

Otro aspecto importante en la inclinación a la dependencia de los actores educativos de las preparatorias de estado, es el conformismo que se descubre en

ciertos testimonios; recuperándolos en el sentido de la renuncia que realizan a realizar acciones que se aprecian a su alcance y no aceptan establecer compromisos que permitan emprender procesos cortos de liberación que los lleve a ampliar sus márgenes de autonomía.

...por lo tanto al discutir académicamente, pues nadie tenía las tablas...entonces eso nos permitió que a nivel nacional asumiéramos el liderazgo...de tal suerte que lo que nosotros decíamos el secretario lo veía bien y lo apoyaba... (Entrevistado 1).

Esto es posible apreciarlo cuando los sujetos se esfuerzan en función de las capacidades de los otros y se limitan a identificar las posibilidades de sobresalir en los contextos de interacción con los recursos con los que cuentan, pero sin asumir el compromiso de desarrollar mayores capacidades al buscar recursos extras que le permitan mayores oportunidades de interacción y relación social, para expresar con las posiciones jerárquicas de la hegemonía, las prácticas culturales que recuperan los valores que se proponen desde la postura individual.

...yo nunca voy a dejar de confiar en los semejantes...o sea...que no sea yo el que me equivoque...que sean las personas a las que les doy mi confianza las que me traicionen pues... ...hay compañeros que se expresan de esa forma y de eso tal vez tenga yo la culpa de ser como soy...porque en unas situaciones nos ven así muy desvalorado... pero yo digo...cada quien que tenga su conformación de mi persona como ellos quieran... (Entrevistado 3).

También es posible apreciar el conformismo cuando los sujetos rehúyen a las responsabilidades de sus acciones y depositan las consecuencias de las relaciones sociales en los otros, negándose la oportunidad de construir nuevas prácticas culturales que lo posicionen de manera distinta en el colectivo. Aunque es importante recordar, como se mostraba en apartados anteriores, que estas actitudes de los sujetos les permite conseguir alcanzar ciertos satisfactores, que impide apreciar el potencial que tienen para desarrollarse y obtener mayores beneficios.

Un aspecto determinante para la manifestación del conformismo son las decisiones de los sujetos basados en conveniencias y abandonando las convicciones, las cuales generan beneficios inmediatos pero con la auto-

recriminación posterior, por estar convencidos de violentar los ideales por los cuales expresan orientar sus acciones.

...pues los viajes y los hoteles donde estábamos a cuerpo de rey mano...los hoteles, albercas, las mejores comidas hasta escogíamos restaurant, fue otro mundo... no...yo creo que con el sueldo de maestro no hubiera sido posible pagar eso, porque creo que no tenemos capacidad para pagar eso...creo que eso fue lo que más me dio placer y lo digo abiertamente. (Entrevistado 1).

Los ideales de progreso de la sociedad del consumo son señuelos atractivos para deslumbrar a los sujetos para encontrar objetos de deseo que generen mayores niveles de dependencia. Pues sin percatarse se dejan influenciar para valorar las cuestiones efímeras por aquellas que les permitiría trascender por beneficios a mayor plazo. Es importante mencionar que las condiciones de confort que propician las instancias de poder, minan paulatinamente los ideales de los sujetos en sus dimensiones inconscientes, que los seducen para tomar decisiones en contra de la voluntad propia. Aunque es importante señalar que lo anteriormente mencionado no excluye la existencia de sujetos con posturas sólidas que independientemente de gozar los beneficios mencionados, no se sientan en deuda y propicien negociaciones para abrir oportunidades a quienes están dispuestos a realizar esfuerzos y compromisos para mejorar sus capacidades, para posicionarse de mejor manera en la jerarquía de las relaciones sociales. En las decisiones por conveniencia también prevalece una aspiración de mantenerse en la zona de confort de los sujetos, cuestión que permite mantener posturas jerárquicas en los grupos sociales a los que pertenecen y obtener recursos para realizar actividades cotidianas.

...estar pendiente de los beneficios de los compañeros aun, a costas de que si somos bien o no bien vistos en la parte oficial...nosotros le apostamos a eso...que sí queremos primeramente hacerle saber a la parte oficial que tenemos el deseo de concertar, de caminar juntos, de estar pendientes en cada paso... (Entrevistado 3).

Otra manifestación de las decisiones por conveniencia se pone en evidencia cuando los sujetos encargados de desempeñar funciones institucionales, toman en consideración valores culturales de instituciones antagónicas, poniendo en entredicho su identidad. Además se aprecia que existe la tendencia a establecer el consenso de demandas de los integrantes de la institución propia, pero que se

está dispuesto a abandonar los ideales, si existe la alternativa de negociar y concertar con la autoridad satisfactores menores, pero que dan las posibilidades de establecer relaciones cercanas que permitan negociaciones de beneficio personal.

..hay veces es mejor ser cabeza de ratón y no ser cola de león si me explico, bueno, entonces quedarme en Acala significaba para mi más posibilidades ser cabeza de ratón y no cola de león igual que en Oaxaca, eran como terrenos más fértiles, como escenarios más frágiles... (Entrevistado 6).

Otras decisiones por conveniencias se dan por elegir las mayores oportunidades con el menor esfuerzo y el menor riesgo, que puede dar origen a diferentes interpretaciones: en primer lugar la decisión puede resultar del acto reflexivo de los sujetos en cuanto a valorar que es necesario plantearse metas alcanzables que le permitan ir desarrollando conocimientos, habilidades y actitudes, que posteriormente permitan enfrentar escenarios de mayor complejidad; que a la vez, potencializaran a los sujetos para su interacción en diferentes contextos. No obstante, existe una línea muy delgada que separa esta condición, de la resistencia y renuncia de los sujetos a explotar sus capacidades para desarrollarlas e intervenir en contextos de mayor complejidad que lo obliguen a mayores esfuerzos e implicación.

...me tuve que echar un discurso de poca madre...los pinches priistas me abrazaban, me besaban...puta éste es un chungón líder...yo me sentí muy mal...como voy a echarle elogios a un hijo de puta...y me sentí mal... haber ayudado a...Maestro X... a que llegara a la dirección de la escuela...le partió la madre a la escuela...a todo...es un pobre diablo... (Entrevistado 7).

Una parte importante de las decisiones por conveniencia, es la negación que el sujeto hace de ella, mediante la explicitación de que sus propósitos se centran en los beneficios institucionales y su comunidad. Lo cual regularmente se les revierte cuando las jerarquías de autoridad generadas de las prácticas culturales impulsadas con las acciones propias, no satisfacen sus aspiraciones. Es común en el contexto de las preparatorias, encontrar testimonios de actores educativos que expresan sus resentimientos a quienes ocupan jerarquías de poder en la estructura de la institución formal; acusándolos de traidores y haberlos usado para llegar al puesto y después haberse olvidado de quienes lo apoyaron. También es

común que las exigencias de atención estén centradas en que sean exentados de sus obligaciones institucionales, como pago al apoyo brindado.

...algo que me revienta es...de mí...es simular, luego me encabrono por andar simulando...que vallas en contra de ti mismo pa quedar bien...es algo que me encabrona de mí misma, me incomoda, hasta lloro de encabronada pues...que además no me lo perdono tan rápido y me castigo... (Entrevistado 8).

Aunque es importante recordar que se planteaba que estas manifestaciones de los sujetos a la hora de tomar sus decisiones, están mediadas por las construcciones simbólicas en las relaciones con las imágenes de autoridad; lo cual permitiría establecer la conclusión que todos los sujetos en algunos momentos determinados establecen decisiones por conveniencia, aunque sean estrictamente en las dimensiones inconscientes, además de una posibilidad de superar la postura mediante la reflexión profunda de sus condiciones de sujeto, con la finalidad de aceptarse con los aspectos valorados socialmente en sentido positivo y negativo, en los contextos de acción en los que se encuentra inmerso.

2.3.4. Aspiración de capital monetario

Un aspecto final en la generación de la dependencia está centrado en el valor tan trascendente que se le otorga al dinero o capital monetario. Y no es que se trate de restarle la importancia que tiene en diferentes contextos para desarrollar una gran variedad de prácticas culturales; más bien es colocarlo en su justa dimensión como medio para alcanzar los fines, en este casos propiciar las rutas metodológicas para alcanzar los ideales de formación que se planteen los grupos sociales en pos del beneficio y bienestar común, al mismo tiempo que se renuncia a la tendencia de las perspectivas neoliberales que proponen establecer como fin la obtención de capital monetario y como medio a los ideales de formación.

...hasta ahorita los entiendo...eran campos como del desarrollo del conocimiento, gestión del conocimiento, más que...y que eso te cotiza y a lo mejor ganas paga, pero mientras tanto lo que interesa es cómo lo haces ese conocimiento...lo haces paga de manera inmediata...

...¿Qué quieres, aprender más o hacer paga?...Pues hacer paga. Entonces dijo, te voy a mandar para la costa... (Entrevistado 6).

El testimonio muestra la dificultad de los sujetos de la época contemporánea para extraerse de explicitar el valor de las diversas prácticas culturales en función de su valor monetario, sin importar que se descubran aspectos de desarrollo de capacidades de los sujetos que permitirían valorarlo de dimensiones humanas. Al grado que se renuncia al desarrollo de mayores capacidades que permitirían interactuar en contextos de mayor diversidad, pues existen algunos donde los sujetos no pueden ser valorados a pesar de la acumulación de capital. Aunque es importante mencionar que cada vez se generaliza el valor del dinero cuando se pone precio, en dinero, al capital cultural de grupos específicos independientemente de que quienes pagan carezcan de los dispositivos lingüísticos para apreciarlo.

...ese es uno de los grandes sueños y grandes anhelos...que el gobierno federal mejorara ese fondo, que pudiera ampliarse, para mejorar las preparatorias, lo que necesitan son laboratorios, aulas de informática... (Entrevistado 1).

El valor monetario ha llevado a que en la educación formal los sujetos de las preparatorias centren su atención en los valores materiales para determinar la calidad del proceso educativo que se oferta. De tal manera que existe un interés importante por mejorar las condiciones de infraestructura y equipamiento de las instituciones escolares del subsistema de preparatorias, lo que ha propiciado dejar en segundo término, para un número significativo de actores educativos, enfatizar el análisis, reflexión y transformación de las rutas teórico-metodológicas de los procesos de formación para alcanzar los ideales de formación de los jóvenes chipanecos, con miras a alcanzar el ideal antropológico planteado institucionalmente.

...se platicaba, de ganancias, de capitales y que llevaba un maestro en las manos, sí...o sea...me da la impresión que uno no quiere estar donde se siente poca cosa, y es ahí donde yo me sentía poca cosa, sí porque las pláticas giraban alrededor de ganancias o de proyectos de ganancias... (Entrevistado 4).

Independientemente de la existencia de seres humanos que se guíen por valores distintos a los monetarios que invaden a los distintos grupos sociales, aunque estos sujetos se niegan a sí mismos, cuando no encuentran formas de expresar,

dialogar y negociar los valores propios con los de contextos culturales distintos, tanto que se llega a desvalorizar las actividades que producen placer y reconocimiento social por otros sectores sociales.

...porque ya mi capital no quiero perderlo y lo ubico en donde lo pueda yo hacerlo crecer más...ese olfato te lo da el papá, mi papa me dijo esto va a pasar así y estoy bien...pero no es solo de ahora, lo he visto muchas veces (Entrevistado 7).

Por el contrario se pueden descubrir que organizan sus interacciones y relaciones, en función de obtener mayor acumulación de capital, asumiendo que es una forma de asegurar un futuro estable y de seguridad. No obstante, es importante mencionar que adoptar una postura que renuncia apreciar a los seres humanos en todas sus dimensiones, sobre todo las sentimentales, propician mayores insatisfacciones cuando los sujetos enfrentan crisis existenciales, de las cuales nadie está exento, donde el dinero no puede lograr las muestras de afecto sincero.

...no es algo que me pese, tener una actividad distinta a esta pero algo que si tengo pendiente es ganar un poca más de dinero...con que posea lo que necesito un poco más de lo básico no más... (Entrevistado 8).

Sin embargo, se puede apreciar que las aspiraciones a la obtención de capital monetario, tiene manifestaciones moderadas en algunos sujetos, que si bien manifiestan cierto interés, reconocen aspirar a solventar las necesidades básicas de los seres humanos, sin pretender la gran acumulación; condición que abre cierta esperanza a que se pueda impulsar un movimiento de resistencia al consumismo, no para exterminarlo, pero si para abrir posibilidades de optar por formas de organización social distintas que convivan con las perspectivas mayoritarias.

2.4 Procesos de des-erotización

Para comprender los procesos de des-erotización es necesario externar, en primer término, que la erotización está presente en la construcción simbólica que los

sujetos realizan durante el proceso de humanización, donde la producción discursiva se encarga de sublimar los deseos instaurados en las pérdidas de los placeres asociados a las necesidades fisiológicas con libertad y la provisión de alimento, cuidados y afecto de la madre en la etapa infantil. Así que si se considera que el acto educativo, siempre violento, está centrado en la imposición al sujeto de ciertas prácticas culturales valoradas en el grupo que nace, la erotización está centrada en que el sujeto utilice la energía psíquica que se genera producto de la represión de las necesidades fisiológicas y afectivas, en desarrollar actividades consideradas productivas socialmente, a fin de alcanzar la sublimación; la cual se entiende como el logro de la representación simbólica sofisticada del deseo, lo cual genera el placer a los sujetos de manera efímera pero intensa, que le otorga sentidos y significados profundos a su existencia en un contexto social específico pero dinámico.

...entonces me llama la atención la destreza, la habilidad, la capacidad, la actitud, la realización con la que realizan el ejercicio...gente muy experta, pero gente que goza lo que hace, porque eso se descubre...me llama la atención la habilidad tan grandísima del lenguaje corporal de las mujeres honestamente artistas las cabronas... (Entrevistado 4).

Con el referente anterior el proceso de des-erotización está centrado en las posturas de los sujetos que utilizan la energía psíquica para desarrollar actividades en prácticas culturales que generan la dependencia e impiden avanzar en el proceso de individuación de los seres humanos para lograr la autonomía en el contexto de origen y las posibilidades de interacción e interrelación en contextos variados.

...no hay entrega, no hay coraje, no hay vergüenza, no hay una conciencia de la dignidad, no hay porque luchar...y todo nuestro verbo, es mecanismo de defensa en nuestra falta de entrega...entonces tú me dices dónde...se ve en cada esquina, en cada casa, en cada circunstancia humana... (Entrevistado 4).

Aunque es importante señalar que en cualquier actividad que realice el ser humano, están presentes matices de sublimación que permiten aliviar la represión con cierta liberación de energía. No obstante, el proceso de des-erotización se propone para señalar el resentimiento y frustración que frecuentemente se aprecia en los seres humanos, en general, y en los actores educativos de las preparatorias

del estado, en particular; cuando de diferentes maneras expresan considerar a sus actividades cotidianas y profesionales, como una carga que tienen que soportar en vías de obtener dinero que solventen algunas necesidades humanas. Adoptar el dinero como valor supremo y fin último, trae como consecuencia descuidar al ser humano y renunciar a desarrollar sus capacidades al máximo, en vías de encontrar formas más fáciles y sencillas de obtener el dinero, pero que transgreden la dignidad humana. Se aprecia que regularmente esto se logra con procesos de humanización primaria que renuncian a una erotización constante y creciente que ayude a sofisticar las expresiones del deseo y los mecanismos para intentar alcanzarlos.

2.4.1. Negación

La negación se entiende como mecanismo de defensa del sujeto para expresar aspectos reprimidos de los sentidos y significados otorgados a las experiencias de vida que lo constituyen como sujetos. Esto resulta de importancia, si se considera que aquellos aspectos traumáticos intentan esconderse en lo más profundo del inconsciente, pero que los conflictos emotivos de acumulación de energía psíquica, generados por los mecanismos represivos propiciados por la educación, provocan que sean expresados mediante el proceso de la negación; de esta manera el proceso permite la liberación de energía mediante la enunciación de lo reprimido, sin que esto quiera decir que se supere la situación traumática provocada por la represión. Independientemente de la superación parcial de las cuestiones traumáticas, la negación trae consecuencias negativas para los sujetos, pues propicia de manera conjunta la negación de elementos importantes de su constitución, que impide el desarrollo de las capacidades de los sujetos en ámbitos no explorados por ellos.

...yo no siento que haya algo así marcado mi vida, incluso las grandes diferencias que tenía con mi suegro...porque sí las teníamos así de raja tabla y de muchos aspectos y este... nunca me afectaron... (Entrevistado 4).

En la cita es posible apreciar como los procesos de negación ayudan a los sujetos a expresar sus frustraciones y las cosas que le generan incomodidad de las interrelaciones con las figuras de autoridad, que además le evitan ciertos conflictos de mayor transcendencia con los sujetos que convive. Cuestión que si no fuera expresada podría generar conflictos mayores donde apareciera la violencia física. Sin embargo, los procesos psicológicos que generan o conservan el resentimiento en diferentes grados, como la negación, favorecen la resistencia a valorar aspectos de sí mismo y enfrentar las condiciones necesarias para realizar acciones que propicien la expresión sublime del deseo en actividades productivas que permiten canalizar la energía para la sanación psíquica.

Las rupturas que tengo con personas importantes en mi vida...¿Que yo los considere trascendentes? Los menciono porque están ahí y los menciono porque se sienten y se viven...pero no...en ocasiones uno más bien se queda preocupado por el otro (Entrevistado 4).

Aunque es importante entender a la negación, como parte de un proceso de mayor amplitud y complejidad que entra en relación con otros procesos psicológicos, como el de la proyección, en el cual para fortalecer la negación, se centra la atención en los resultados de las interacciones conflictivas, de las consecuencias que tienen para los otros; para ello asumen que los otros tienen conflictos emocionales, consecuencia de los resentimientos que están significando ellos.

...yo te digo en cuestión personal me fue muy bien por eso me siento como persona realizado...y...no tengo ningún tipo de frustración ´porque aunque jugábamos con carrito de madera...de la latita, era yo feliz (Entrevistado 3).

El proceso de negación se complejiza conforme se enriquece el lenguaje formal de los sujetos, que a la vez dificulta tomar conciencia de las frustraciones que generan los significados que constituyen a los sujetos; pues se genera una fantasía que acompaña al proceso de negación, que por un lado permite su expresión para aliviar la tensión psíquica, pero a la vez sofisticada los mecanismos traumáticos que imposibilitan su superación definitiva.

...sinceramente mi sueño es lograr que un sindicato sea realmente respetado...sea lo que toda la base espera, no como el que hemos observado que la misma situación

vuelve a suceder...pero tengo la confianza que algún día por el proceso social, yo espero que exista un sindicato real democrático... (Entrevistado 3).

Se rescata de la expresión, la complejidad de la negación, la cual no necesariamente tiene que manifestarse de forma explícita; sino, como en este caso, generando una aspiración trascendente, sin tomar en cuenta las condiciones reales prevalecientes que hacen imposibles su concreción; por lo que estas formas permiten negar la realidad social en la que se está inmerso y su constitución de sujeto, mediante la idealización del futuro.

Un aspecto en el que se ha insistido es que la autonomía se alcanza conforme los sujetos pueden adoptar posturas sólidas y fundamentadas en los principios y valores propios, independientemente de su interacción y relación con sujetos de diferentes contextos; en síntesis, que ha logrado consolidar una identidad personal. Además se señala a la negación como parte de un proceso de deserotización que obstaculiza alcanzar la autonomía. En este sentido, puede destacarse en él, la negación del otro como parte importante de expresar los aspectos reprimidos que lo constituyen como sujeto. Para comprender lo anterior, es necesario mencionar que en la constitución del sujeto, o de una identidad, siempre se recurre a los otros, si consideramos que los sujetos son posibles solo a partir de una configuración social. No obstante, este proceso requiere profundizarse para revelar que constituir una entidad de educador, para citar un ejemplo pertinente en la presente investigación, estaría en función de propiciar la consolidación de jóvenes preparatorianos educados con los valores culturales propuestos institucionalmente. Con lo anterior, puede destacarse que la negación del otro, en este caso el alumno, con los atributos esperados, tiene consecuencias graves en la consolidación del proceso de autonomía, pues al mismo tiempo se niega la identidad propia dentro del marco institucional.

...y les decía a los alumnos, aquí tienes que saberlo y no me interesa si no lo sabes...es un error que yo cometía...y lo cometí muchas veces... ...iba con gente que no tenía conocimiento, no habían leído...entonces el sentarse ahí, a explicarles y escuchar sus puntos de vista... y dices...oye un chamaco lo hubiera hecho mejor que ellos... (Entrevistado 1).

Así que un proceso de des-erotización mediado por la negación del otro estaría marcado por la dependencia de las carencias de los beneficiarios del servicio educativo; provocando con ello que la razón de la existencia de un educador se desplace de los intereses centrados en lograr sujetos educados, a establecer su justificación mediante la existencia de una gran cantidad de sujetos sin educación, estableciendo los proceso metodológicos para lograr incrementar la cantidad de quienes manifiestan la carencia educativa.

...porque vienen de Tuxtla unos cuates que traen algo ordenado... no organizan su trabajo...vienen a hablar... y cada quien haga lo que pueda...con que recojan unas cuantas ideas justifican el haber venido aunque su trabajo no haya servido para nada... ...si tu mandas no lo dejas al aire... y a mí...ustedes se perdieron el la teoría, el aterrizar les cuesta mucho... (Entrevistado 7).

El mismo proceso ocurre cuando la negación ocurre de parte de aquellos sujetos que se inmiscuyen en procesos formativos, donde el desacreditar a quienes están encargados de coordinar las actividades necesarias para la formación niega sus capacidades y se imposibilitan para realizarlas y, por consecuencia, alcanzar la formación esperada. Además el proceso es acompañado por la proyección de los vicios y carencias de los sujetos, si se consideran que las construcciones conceptuales y simbólicas son producto de sus experiencias, lo cual llevaría a sospechar que expresan prejuicios y perjuicios fuertes que manifiestan una resistencia a conocer propuestas distintas y a cambiar sus condiciones de sujeto.

... que no halla yo logrado todavía en la academia de orientación educativa, que los demás trabajen como quisiera yo que trabajaran, a lo mejor ellos trabajan pero yo no lo veo, no lo quiero ver... (Entrevistado 8).

Las manifestaciones de la negación del otro se aprecian en diferentes ámbitos de la personalidad de los sujetos. Una de ellas es la constitución de una postura integradora que permita el trabajo mediante el trabajo colaborativo, donde se establezcan procesos de diálogos abiertos para negociar las diferentes producciones y posturas de los involucrados; aspiración que se ve imposibilitada cuando se niega las capacidades de los otros para lograrla, lo cual impide incorporar a la constitución de los sujetos los atributos valorados.

...miedo a no concederle todo el honor que la autoridad tiene...de lo que no es...tal vez este es el miedo cuando mi padre ya no este y dialogue con mis hermanos...que yo no crea los atributos que le puedan estar dando (Entrevistado 4).

Negar el reconocimiento de los logros y el éxito alcanzado por los otros, implica no reconocer los esfuerzos que realizan, independientemente de que las aspiraciones y los procedimientos para lograrlos sean diferentes a los que el propio sujeto valora. No obstante este proceso no se reduce a la emisión de comentarios peyorativos de los otros, sino de establecer mecanismos de proyección en donde existe la negación de los esfuerzos y méritos propios, que impiden valorizarse a sí mismo, lo que genera resentimientos de profundidad al achacar a los otros la falta de reconocimiento. No reconocer los méritos de la autoridad implicaría no reconocerse con posibilidades de constituirse en esa posición y enfrentar las responsabilidades que ello conlleva; como tomar decisiones y asumir las consecuencias de esas decisiones, sobre todo si se considera que las decisiones que llevan a las transformaciones profundas de los sujetos y de las instituciones, regularmente van acompañadas de la desaprobación de la mayoría de los integrantes, cuando necesariamente ven afectadas sus intereses y comodidades, con las nuevas articulaciones de las prácticas culturales.

Otro proceso importante de la negación, es cuando ésta se centra en el ser, asumiéndolo como aquel mecanismo mediante el cual, el sujeto no reconoce las capacidades propias para realizar acciones importantes, atribuye sus logros a otros y/o situaciones externas o atribuye cualidades sobresalientes de manera exagerada a aquellos con quienes se interrelaciona.

...es haber tenido el ingreso al nivel medio superior, porque en ese tiempo las cosas eran más fáciles...porque tú sabes que en ese tiempo no era tan complicado el tener horas en una escuela porque había muy poca demanda de profesionistas es más yo empecé a trabajar y no terminaba mi carrera... ...yo siempre soy un creyente de dios y si dios nos da su apoyo y su ayuda se logran muchas cosas... (Entrevistado 3).

La negación del ser se aprecia en la expresión de cierta inconformidad consigo mismo, debido a que los logros obtenidos se atribuyen a que las exigencias no fueron lo suficientemente altas y por esa razón cualquiera podría lograrlo, lo cual demerita el valor del sujeto. Aunque se requiere precisar que en esta significación

del sujeto se aprecia la negación del ser, a causa que los referentes de valoración se ubican en un ideal externo, lo que hace perder de vista las acciones del sujeto que necesariamente desarrollan sus capacidades y no son valoradas.

...tengo ahí una colección de mensajes y poemas que he elaborado...pero nada más es cuestión personal...ni la pienso publicar ni nada...porque siento que eso es mío... (Entrevistado 3).

Otras manifestaciones del proceso es generando la construcción simbólica de la valoración en la intimidad de ciertos aspectos de la constitución del sujeto, bajo el supuesto de que es posible ocultarlos mientras no se expresen de manera consciente y bajo mecanismos socialmente convencionales; sin contar que las actitudes que reflejan la personalidad son fácilmente percibidas por aquellos con que interactúan, aunque sean incapaces de nombrarlas, explicarlas y comprenderlas. Además de que estas tendencias de intimidad están marcadas por la desvalorización de aquellos elementos de los sujetos y el temor a recibir los mismos cuestionamientos que ellos se hacen.

...lo que pasa es que el miedo que me da es que alguien...que te pueda cuestionar y que no sepas...porque hay gente muy capaz...porque ahorita ya tantos años en la escuela... (Entrevistado 1).

La sobrevaloración de las capacidades de los otros, es una manifestación importante del proceso de negación del ser porque se da inversamente proporcional a la valoración de las cualidades del sujeto; proceso que impide la disposición para expresar sus valores y principios por el temor a ser descubierto en las carencias y la atribución de una figura de autoridad que se fortalece en medida de las carencias de los otros.

...por falta de agallas, de valor...de ese pinche reconocimiento...de sentirme chiquita y andarme peleando con...querer conciliarme con una autoridad (Entrevistado 8).

...nosotros mismos nos acostamos y nos matamos, por no tener horizontes, por no tener alternativas...porque no tenemos... (Entrevistado 4).

Es trascendente destacar que reconocer y concientizarse de la negación del ser en la que se está inmerso y tomar conciencia de los obstáculos que representan para el desarrollo de las capacidades de los sujetos y lograr la liberación de ciertas ataduras, no soluciona los problemas afectivos de los sujetos expresados en la

inconformidad y el resentimiento. Pues las estructuras de personalidad generadas en la interacción con las figuras de autoridad, son determinantes en la construcción de la imagen del padre simbólico y aparecerán de manera recurrente. No obstante, un avance importante en la superación de los procesos de des-erotización de los sujetos y la incursión en los que generan autonomía, es asumir la responsabilidad de las condiciones propias; lo cual propicia que se emprendan acciones que permita superar sus carencias y desarrollar sus capacidades.

2.4.2. Simulación

Un mecanismo que se considera para explicar el proceso de des-erotización es la simulación, el cual consiste en que los sujetos realicen acciones o manifiesten opiniones o sentimientos que son esperados en el contexto que interactúan, pero que no existe una implicación autentica y por lo tanto resulta una expresión que resulta sesgada por los pretensiones a lograr y abandonando las posibilidades de la sublimación del deseo de los sujetos. La simulación puede tomar distintos caminos para ser expresados, sobre todo si se considera que los sujetos regularmente no son conscientes de practicarla. De tal manera que se aprecian procesos de simulación donde los sujetos presentan una manifestación abierta de aceptación a ciertas prácticas culturales en contextos delimitados, pero que pocas veces las recuperan para incorporarlas a su vida cotidiana; o por el contrario, se presenta una confrontación abierta con propuestas extrañas a sus prácticas comunes, lo cual demuestra su oposición al cambio mediante la generación de una imagen de defensor de los valores originarios del grupo en que se desempeña.

...si al superior le gusta que lo adulen hay que adularlo aunque no sea cierto y eso te da otra forma de evitar de que te pueda hacer algo... ...el que tiene poder también tienes que adular si no se va contra ti no, pero es parte del trabajo (Entrevistado 1).

Los procesos de simulación se ven influidos por la relación establecida con la autoridad, por lo tanto una imagen de padre simbólico poderoso y castigador, fomenta la expresión de actitudes que fingen los sentidos y significados de los

sujetos con la finalidad de ganar la confianza de los superiores, evitar las manifestaciones agresivas del poder que le otorgan, además de generar la posibilidad de obtener beneficios a cambio. Aunque es importante señalar que las consecuencias de adoptar esas actitudes, es que se constituyen en sujetos que tienen poca credibilidad y aceptación por los sujetos con que interactúan, porque regularmente adoptan posturas que se contradicen, de acuerdo a la atención prestada a los intereses momentáneos.

...tal vez siga asistiendo a los actos religiosos más que por convencimiento, por pura costumbre o por no entrar en broncas con mi familia...este sería...pero aquí hay una contradicción en mí mismo...como creer en la trascendencia y visualizar que solamente hay esa trascendencia...pero...darle tan poca importancia en la vida... (Entrevistado 4).

La simulación también puede ser manifestada con la finalidad de conservar interacciones e interrelaciones de las cuales se obtienen beneficios superiores a las pérdidas que se originan por las prácticas fingidas que se desarrollan. Aunque estas manifestaciones parecen ser necesarias en los sujetos para evitar sentimientos de soledad si se manifestaran abiertos a expresarse en plenitud; lo cual propiciaría una manifestación profunda en las acciones, de sus sentimientos y pensamientos, en contextos donde las represiones culturales obligan a valorar la simulación en pos de lograr vínculos importantes para construir comunidad en diferentes grupos sociales. Aunque tomar conciencia de la condición de sujetos, que recurren a la simulación, lleva a ampliar el vacío existencial de descubrirse en el no “ser” que generan procesos de simulación de mayor complejidad, como asumirse en conflicto por asumirse simulador.

...algo que he hecho y que en algunas veces me doy risa...primero fue una escapada...la huida no...el no confrontarme a esa situación, luego simular que me valía madres...ha me vale madres y ya...pero creo que todo eso repercutió en mi salud, física, mental, espiritual, emocional (Entrevistado 8).

Sin embargo, la simulación favorece la obstaculización de la generación de la autonomía, en términos que impiden la sublimación del deseo; lo cual propicia que la energía psíquica acumulada por los sujetos se libere parcialmente y que el excedente que permanece, ponga las condiciones emocionales que generan aquellas fisiológicas que favorecen la aparición de procesos patológicos que

dañan el bienestar biológico de los sujetos, aunque es necesario aclarar que en proporción a la intensidad de los procesos represivos. Para aclarar lo anterior es necesario recuperar elementos de la física que plantean la conservación y transformación de la energía y la posibilidad de manifestarse en diferentes formas, que en este caso convertir la energía psíquica de los sujetos en energía cinética para generar las acciones, como su mayor expresión de poder.

...me faltaría poner en práctica muchas cosas que he venido diciendo, que a lo mejor la gente que me ha escuchado...como no me han escuchado totalmente me han escuchado una parte...otra parte...me piden cosas por separado...digo yo si me he escuchado en todas y estoy consciente que...puta...he dicho y ¿Hasta dónde estoy comprometido? (Entrevistado 6).

Recuperando la acción como mecanismo efectivo de liberación de energía, se hace necesario manifestar que existen actividades poco valoradas en la vida cotidiana, debido a que no se manifiestan en una acción materialmente concreta, como pensar y hablar. Esto debido a que las acciones anteriores se utilizan para representar otras que resultan trascendentales en las prácticas culturales mayormente valoradas en los distintos grupos sociales. Planteado así puede recuperarse a la simulación en términos de la distancia entre las manifestaciones de las aspiraciones mediante el lenguaje formal y las acciones instrumentales y metodológicas concretas desarrolladas para alcanzarlas; sobre todo si se considera que en la educación formal se ha sobrevalorado la comprensión de las representaciones teóricas de los conocimientos, procedimientos y actitudes que los estudiante deben construir e incorporar a su constitución como sujetos, los cuales deben ser discursados de manera oral y escrita, pero sin preocuparse de la incorporación a las prácticas culturales cotidianas.

...yo así lo veo no creo en la reforma, además pienso que es una moda sexenal y por eso no le tengo tanto apasionamiento si quiero saber de ella, he aprendido un poco de ella... ...en México nunca pasa nada, sabes porque la mayoría de maestros son farsantes, simuladores, no va a pasar nada, cuando llegan los curso es un pretexto para no hacer nada, es libre... (Entrevistado 7).

Una recuperación significativa de los procesos de simulación en los actores educativos de las preparatorias, es la repercusión de la resistencia a la recuperación de elementos teórico-metodológicos de las propuestas curriculares

propuestas para lograr la reforma educativa del subsistema educativo particular. Sobre todo cuando se hace énfasis en las intenciones perversas de sujetos específicos que ocupan lugares en la jerarquía social, sin tomar en cuenta que los elementos aportados sirven de referencia para la contrastación de las prácticas propias, que permitirían su valoración y cambio en los aspectos que pudieran mejorarse, más allá de que se aceptara las propuestas de reforma de manera lineal. Aunque quizá la mayor repercusión de la simulación se vea expresada en la desacreditación de los sujetos con quienes se comparten responsabilidades y prácticas culturales, lo cual impide apreciar las carencias y desaciertos propios, que opacan las posibilidades de transformación.

...tal vez con nosotros los maestros simulen, que vamos a darles un curso, que vamos a coordinar algún evento, que vamos a intervenir, pero hay otros factores por ejemplo me llama la atención todo lo que la doctora Elsa me platica en relación con la RIEMS y en relación con lo que los profesores de redacción le dicen no (Entrevistado 4).

Aspectos que repercuten de forma sistemática, cuando estos procesos generados en sujetos particulares, se generalizan e institucionalizan; propiciando que se constituya una resistencia masiva de los grupos sociales que resulta evidente para la mirada de externos y de algunos del grupo social específico; lo cual genera dificultades mayúsculas para trabajar de manera efectiva los procesos de transformación de los sujetos y la reforma institucional.

Sin embargo, una de las manifestaciones de mayor relevancia de los procesos de simulación generados en la formación formal y los sujetos inmiscuidos en ellos, se refleja en la insatisfacción profesional que manifiestan cuando no son capaces o no se permiten realizar las prácticas culturales que dan la identidad profesional.

...había yo caminado tan lejos pa regresar y quedarme con el negocio del pollo... aunque era una ganancia bárbara pero sentía yo que no era por allá... ...no había así como un reconocimiento a la cuestión profesional y entonces dije no puedo seguir así... (Entrevistado 6).

Un primer elemento para abordar la insatisfacción profesional es dedicarse a actividades que se encuentran a una distancia considerable de aquellas acciones que identifican a las profesiones que certifica el sistema escolar; las cuales a

pesar de generar dividendos monetarios importantes, generan insatisfacciones y resentimientos contra la vida y el mismo sujeto, por no asumirse con la identidad aspirada.

...si llegue este espacio de la docencia...porque la verdad es un espacio...este... fabuloso, porque podemos atender a la familia, podemos atendernos a nosotros y podemos sentir la...como...como...como...esa sabana que nos va a cubrir al último sin temores...de que me voy a quedar desprotegido porque no tengo un salario...sí el trabajo...el trabajo de docente es fabuloso...entonces sí...como profesionista si me siento bastante satisfecha... (Entrevistado 2).

El planteamiento anterior para entender la insatisfacción profesional es relevante, si se considera que en las preparatorias del estado, la plantilla docente está constituida en su gran mayoría por sujetos con profesiones ajenas a la educación y la docencia, propiamente dichas. Lo cual necesariamente los ubicaría desarrollando actividades que se distancian de aquellas que constituyen la identidad profesional; condición que podría atenuarse, mencionando que los docentes de preparatorias recuperarían como parte del contenido de su labor educativa, los resultados de su experiencia profesional, para el caso de aquellos sujetos que hayan elegido de manera atinada la profesión que ostentan y que, además han tenido una práctica profesional importante. Lo cierto es que se aprecia entre estos actores poca vinculación con las prácticas profesionales, que ponen en duda la identidad y que evidencia el poco desarrollo en ellas. En este sentido, del testimonio pueden recuperarse algunos aspectos que denotan la insatisfacción que genera la profesión docente al apreciar que se centra en destacar los beneficios que brinda, pero sin aludir a las actividades que la caracterizan; pues se enfatizan la seguridad económica, las posibilidades de cubrir con las obligaciones afectivas con los familiares y como una instancia de protección permanente ante los riesgos de enfrentar un ingreso inestable; pero sin que aparezcan las actividades particulares relacionadas con la profesión de origen, por los menos.

...tú piensas que es una súper clase y terminan sin entenderte...ahí es donde se siente uno mal...es un fracaso porque según tú es una gran clase y al final nadie te entendió... a veces me sobraba tiempo o me faltaba tiempo del tema que había preparado...entonces eso me ponía en incertidumbre porque no calculaba el tiempo de los jóvenes... (Entrevistado 1).

Con el escenario anterior, la insatisfacción se traslada a aspectos propios de la práctica docente, donde se puede apreciar la frustración de los actores educativos para enfrentar y superar las dificultades que les representa adoptar prácticas culturales representativas de los ideales que se construyen de la identidad docente; sin destacar que con la experiencia, existen docentes que encuentran sentidos profundos a la actividad profesional, por lo menos aquellas que tienen que ver con la socialización de conocimientos sistematizados por escrito, por medio de la disertación oral, como se aprecia en la declaración anterior, donde se enfatizan la necesidad de abordar los temas.

...los doctorados no se doctoran en razón de un gran proyecto trascendente de vida...no se doctoran hee... digamos para hacer una gran revolución intelectual...no se doctoran con la intención de mejorar algo de su práctica docente...los veras que se doctoran, bueno y hay que doctorarse...con eso se gana un poco de significatividad, con eso sobrevives, con eso adquieres una moneda para intercambiar...pero no hay nada trascendente en el fondo... (Entrevistado 4).

Aunque la insatisfacción profesional no puede entenderse separada de los sentidos y significados a los procesos de formación profesional, por los que transitan los sujetos. De tal forma que la certificación que favorece alcanzar reconocimientos sociales de manera formal, propician la insatisfacción y el resentimiento, cuando no están acompañados de procesos de simbolización que implican altos grados de erotización, entendidos como la construcción discursiva que otorga significado y sentido profundo de las acciones del sujeto; condiciones que generan mayores insatisfacciones cuando no se puede obtener el reconocimiento de la identidad que se certifica formalmente, mediante las prácticas culturales específicas de la función social que son exigidas por los conocimientos, procedimientos y actitudes valoradas en la imagen representada en la profesión certificada.

La frustración que produce la insatisfacción profesional de los sujetos les obliga a establecer estrategias para fortalecer su personalidad y superar las condiciones emotivas generadas del proceso mencionado. Para ello recurren a la generación de la fantasía de una participación trascendente en las acciones realizadas por otros para alcanzar aspectos importantes de transformación social.

...cuando conocen al grupo técnico de las regionales, se enamoran del grupo técnico y piden la participación del grupo técnico a otro tipo de eventos, lo que no hacen con ningún otro estado... ese prestigio académico no solamente sirvió para trabajar aquí, sino trascender a nivel nacional, y creo que ahí está el éxito en la reforma con respecto a la intervención... (Entrevistado 1).

Es posible apreciar lo trascendente que resulta para los sujetos reconocerse como parte importante de la participación en acciones relacionadas con una identidad profesional, es este caso, la académica; aunque la intervención se reduzca a propiciar las condiciones de participación de elementos que integran un entidad administrativa que dirige de manera formal; aspectos que no le dan las características constitutivos de una entidad académica, encargada de los procesos formativos para llegar a una reforma educativa.

...estamos como sindicato apostándole a estar dentro de la cuestión académica...y hemos buscado que ahora en este proceso que ahora me está tocando vivir...pues sea una forma de decir que estamos buscando que el sindicato tenga otra imagen...

Condiciones que fueron extendidas hasta las instancias sindicales que asumieron una nueva imagen, con la incorporación en actividades académicas de quienes se asumen como representantes; no obstante estas declaraciones se contradicen con lo registrado de las observaciones de las actividades de construcción curricular, donde hacían acto de presencia para registrar su asistencia, expresar comentarios negativos y luego retirarse de los eventos, sin participar en el trabajo de reconstrucción curricular planteado a los actores educativos de las preparatorias.

...muchos compañeros del nivel medio superior también ya están abriéndose espacios en la política, tenemos un presidente municipal en coita, tenemos regidores en otros municipios...entonces pues nosotros queremos que toda esa gente que tiene esa inquietud pues darle su espacio... hay compañeros que lo académico se les da a flor de piel, como el caso...Maestro X... hay otro que no les gusta, toda esa gente que le gusta y se le nota su deseo de participar, pues siga así... (Entrevistado 3).

Así se puede apreciar que las expresiones en plural ayudan a incluir en las conquistas personales o de representación grupal, los méritos de sujetos que pertenecen a los colectivos por razones administrativas o legales, pero que no necesariamente manifiestan se aceptación, aprobación o consentimiento para ser parte de una posición que se asuma como éxitos colectivos. No obstante es pertinente señalar que quien recupera los méritos de otros gana cierto poder en las expresiones que realiza, si se menciona en contextos de extremada

dependencia, pues se convierte en un atractivo importante para demandar reconocimientos y satisfactores sin esfuerzos y compromisos asumidos.

2.4.3. Miedo a la muerte

Una parte trascendente en los procesos de des-erotización es el miedo simbólico a la muerte, generado en la interacción e interrelación establecidas con la autoridad en las etapas infantiles y fortalecidas a lo largo de las experiencias de vida. Así que el mecanismo se ve influido por los atributos de la imagen del padre simbólico, entre los que se le otorga la capacidad de otorgar la vida y por lo tanto, el derecho a decidir sobre ella, es decir si permitirla o interrumpirla de acuerdo a la obediencia de los miembros de la descendencia. Lo anterior es relevante en el sentido del establecimiento de los límites establecidos en la constitución de los sujetos, los cuales son determinantes en la disposición a conocer, dialogar, negociar e incorporar valores culturales de grupos sociales distintos y la posibilidad de involucrarse en prácticas distintas a los contextos sociales de origen.

...yo no tengo miedo de nada.....mis miedos oscilan en morirme y no haber logrado las metas que quiero lograr, eso es todo (Entrevistado 7).

Es importante resaltar que el miedo simbólico a la muerte cobra relevancia en los sujetos cuando existe la manifestación explícita de valentía ante cualquier peligro que amenace la muerte física, pues aunque resulte contradictorio enfatiza el miedo a la muerte simbólica que se significa de esa manera. Esto es posible explicitarlo si se recupera la interpretación que la valentía estaría en función de defender los valores culturales propios a pesar de ver amenazada la vida en el sentido biológico y por lo tanto de una fuerte resistencia a la transformación de los sujetos. Esto permite la recuperación de un elemento de trascendencia de la interpretación, en el sentido de la necesidad de superar el miedo a la muerte simbólica de los sujetos como condición para favorecer los procesos de reforma educativa en las preparatorias del estado, pero también de las grandes dificultades de lograrlo a nivel masivo, como consecuencia que se requieren actores

educativos que evidencien una constitución como sujetos de confrontación con la autoridad, que en los resultados de investigación aparecen pocos.

...me da miedo la falta de salud, me da miedo enfermar como me enferme ahora...que en lo que yo sé...además me lo expresa explícitamente el médico, sabes que tu vida está en riesgo... (Entrevistado 8).

Se aprecia que cuando se presentan condiciones de peligro para la salud biológica de los pacientes se presentan condiciones emocionales de adversidad lo que propicia que los ideales culturales que persigue, pasen a segundo término. Lo cual puede interpretarse en el terreno simbólico que su constitución como sujeto propicia que la energía psíquica que produce no se traduzca en acciones que le permitan la sublimación del deseo y, por el contrario, su acumulación se traduzca en la generación de las condiciones biológicas idóneas para el desarrollo de procesos patológicos. Aunque también es posible interpretar que los procesos psicológicos de autodestrucción resultan paradójicos si asume el miedo a la muerte de manera permanente de los sujetos, lo cual podría interpretarse como el miedo a la muerte simbólica, en el sentido que los significados de los límites construidos a través de la imagen de autoridad son tan represivos que la resistencia a transgredirlos propician la conversión de la energía psíquica en energía cinética de los agentes patógenos al interior de su organismo.

...pero mi jubilación...no lo pienso todavía...puta pienso mi jubilación...puta ya me morí... ya, puta...hay gente que está pensando...puta me faltan 9 años pa mi jubilación, no, no, no, yo no lo pienso... (Entrevistado 6).

Una constante que se apreció en la mayoría de los entrevistados es la aspiración y disposición para desarrollar actividades permanentemente, sin que se quiera decir que coincidan en las actividades que aspiran a desarrollar; debido a que está asociado a que la inactividad representa la muerte simbólica. No obstante, es posible interpretar la disposición a permanecer en una actividad específica como una manifestación del miedo a la muerte, como condición de resistencia a involucrarse en prácticas culturales distintas que implicaría la transformación de los sujetos y desarrollar capacidades en otros ámbitos de su personalidad. Aunque para entender de mejor manera el testimonio, requiere recuperarse el contexto de las preparatorias, donde prevalece la idea que en momentos posteriores a la

jubilación, los sujetos no realizan actividades consideradas socialmente productivas; aunque existan sus honrosas excepciones.

...de alguna manera hay una insatisfacción de o temor o miedo de acomodarse a rutinas que de alguna manera son la muerte de la misma práctica... ...la explicación que yo siento que se puede dar, en ese sentido es este miedo, insatisfacción, temor de caer en la rutina o de conformarse...como acomodarse a una circunstancia y allí vivir, (Entrevistado 4).

Es de trascendencia evidenciar que el temor a la muerte biológica y simbólica, se convierte en una condición permanente de los seres humanos, que lo enfrentan de diferentes formas de acuerdo a las condiciones emotivas particulares en las que se encuentren, si recuperamos que las estructuras de personalidad que desafían o muestran sumisión a la imagen de autoridad conviven en la constitución de un mismo sujeto, con diferentes inclinaciones. Así que el miedo a la muerte simbólica puede representar resistencia a la transformación de los sujetos y a la reforma, mientras que en otros puede resultar el efecto contrario e involucrarse en prácticas culturales innovadoras que permitan la re-forma de los sujetos y de los procesos de estructuración social.

2.5. Sujeto empoderado con lenguaje

Durante el presente capítulo se ha insistido en la necesidad que lo sujetos elaboren los procesos de simbolización necesarios para lograr la autonomía, como parte del proceso de individuación que se logra en las culturas de todos los grupos sociales. Para ello es importante entender la constitución del sujeto a partir del discurso hegemónico articulado a partir de los diversos discursos que atraviesan al sujeto, producto de la interacción con aquellos integrantes de su grupo social a quienes les otorga jerarquía por poseer atributos especiales para expresar poder.

Apreciado así, es relevante evidenciar que la primera interacción e interrelación establecida posterior al nacimiento es con la madre, relación a la que se presenta en desventaja, si se consideran sus grandes necesidades y en la que está a la disposición de los valores culturales que le comparten. No obstante, mediante el

proceso de castración elaborado a partir de la construcción de la imagen simbólica del padre, el sujeto encuentra posibilidades de la adopción de las prácticas culturales de una manera particular y específica que provoca su individualidad dentro del grupo social; pero sin abandonar las relaciones establecidas con las figuras simbólicas de la madre, identificada como la proveedora de alimentos, protección y afecto, además de la del padre con la función de establecer los límites de sus acciones para desarrollar las diferentes prácticas del grupo social en el que intervenga.

Sin embargo, es importante mencionar que como construcción simbólica el proceso se produce de manera recurrente, con niveles diferentes de intensidad en los diferentes sujetos; para ello desafían a la autoridad representada por la imagen del padre, des-bordando los límites establecidos mediante la transgresión; por lo que se ven obligados a padecer la recriminación y castigos de la autoridad simbólica, que los obliga a refugiarse en la imagen de la madre en busca de protección de afecto y protección; proceso en el cual los sujetos son acogidos con el correspondiente pago de expresar el desarrollo de la culpa a través de la confesión del arrepentimiento.

Por lo anterior para ganar autonomía es necesario que los sujetos logren canalizar la energía psíquica, mediante la represión ocasionada durante el proceso educativo, para desarrollar prácticas culturales socialmente valoradas que le permiten asumir una identidad cultural y la aceptación de su grupo social, asumiendo que el sujeto en acción es la máxima expresión del poder, al superar los estados de prepotencia y potencia. Sin embargo es importante señalar que el sujeto expresa y se asume con mayor poder en la medida que puede otorgarle a las prácticas culturales su sello personal, propiciando su constante transformación; lo cual es fortalecido conforme el sujeto interviene en las relaciones de poder con las hegemonías de su grupo social, al instaurar innovaciones de las prácticas cotidianas y encontrar adeptos que lo acompañen en las aventuras de la transgresión. Este proceso es favorecido si se consideran que los sujetos se

encuentren en la oportunidad de un proceso de liberación constante, en el que siempre es posible encontrar con quienes instaurar la transgresión.

...yo siento que soy en una clase que me sale bien...cuando entro en interacción con las personas...cuando siento que algo les estoy respondiendo, cuando ellos me regresan imagen de que...que clase tan chingona...yo sé que aquí hay retos...pero estamos hablando de que a ti hace sentirte como...exitoso...pues eso de fraguar tus rituales y que te salgan y que te acompañen...que haya como creyentes a tu alrededor, ese es todo... (Entrevistado 4).

En el proceso de constitución del sujeto y su constante liberación a través de la expresión del poder mediante la acción, el lenguaje juega un papel de suma trascendencia. Para ello, es necesario explicitar que cuando se inicia el proceso educativo, la estructura social está organizada mediante prácticas culturales, las cuales son nombradas, significadas y orientadas en y con ciertos sentidos, independientemente de él. Lo anterior origina que el sujeto incurra en una ruta epistemológica donde se valoran las cuestiones deductivas sin importar que las incursiones a las prácticas sociales se inicien mediante un proceso inductivo; es decir, el sujeto se ve obligado a realizar prácticas culturales que le son impuestas mediante acciones determinadas, además de aceptar las propuestas de cómo son nombradas por la madre y el grupo social. No obstante, con el proceso de castración y el desafío de la transgresión de los límites instaurados por la imagen simbólica del padre, aparece la opción de una ruta epistemológica inductiva, la cual estaría centrada en que a través de la instauración de innovaciones de las prácticas culturales y mediante la re-nominación o nominación distinta, se participe de forma activa en la estructuración social; por medio de propuestas de significación y otorgación de sentido a la experiencia del grupo social, que permita luchar por la hegemonía mediante su influencia en la determinación de la versión que valora las prácticas.

No obstante si se recupera la idea de la constante relación de los sujetos entre la transgresión de los límites simbólicos y la demanda de protección y afecto, puede aseverarse la construcción de los sujetos mediante una epistemología dialéctica en la cual existe una permanente tensión entre la adopción de las prácticas culturales como son propuestas y nombradas por el discurso hegemónico, con la

necesidad de los sujetos de construir su individualidad, mediante la incorporación de las prácticas propuestas con un sello personal y re-significarlas tomando la oportunidad de nombrarlas y/o renombrarlas. Aunque es necesario aclarar que las interacciones y relaciones sociales mediante las cuales se construyen las imágenes simbólicas de la madre y el padre, propician que ciertos sujetos manifiesten inclinaciones tendientes a cualquiera de las primeras rutas epistemológicas planteadas; las cuales generan los conflictos sociales entre los sujetos de cualquier grupo social, en este caso los actores educativos de las preparatorias, entre las posibilidades de conservar o transformar las prácticas sociales hegemónicas, lo cual se ve reflejado en las actitudes manifestadas para determinar las posturas ante la reforma.

...que nunca lo verías como modelo...entonces yo así lo veo...no creo en la reforma...además pienso que es una moda sexenal y por eso no le tengo tanto apasionamiento...

...veo a la reforma con buenos ojos, pues te propone cosas importantes como el trabajo, colaborativo...ahora los muchachos te piden el material para que ellos lo interpreten... (Entrevistado 9).

Como consecuencia de adoptar el lenguaje como trascendente en la constitución del sujeto mediante las oportunidades de nombrar-se a sí mismo y las acciones de sus experiencias, es necesario poner atención en los procesos que recuperan los sujetos para explicitar su identidad, mediante el lenguaje convencional al evidenciar la significaciones y sentidos que otorga a sus acciones, interacciones y relaciones sociales.

Para ello es necesario mencionar que la construcción de los enunciados que expresan los juicios de los sujetos, que utilizan para valorar las prácticas culturales propias y ajenas, necesitan someterse a un ejercicio de fundamentación; con la finalidad de intervenir de manera más eficiente en la lucha de poder, siempre presente en las relaciones sociales, para establecer hegemónica de la identidad cultural e individual.

El ejercicio de fundamentación de los juicios radica en responder a dos criterios que resultan relevantes en la negociación con otras posturas, a saber, la veracidad

y la validez. Para alcanzar la veracidad de la fundamentación de los juicios, los esfuerzos se concentran en recolectar, sistematizar y mostrar evidencias de los resultados de las experiencias de los sujetos para obstaculizar u favorecer ciertas prácticas culturales, lo cual intenta demostrar que la producción discursiva es coherente y congruente entre las representaciones lingüísticas utilizadas y los objetos, fenómenos, hechos y procesos representados.

...el meterse algunos de ellos a la cuestión de los programas...que ha ido en aumento...de decir bueno en los programas de primero...eso sí me gustó porque vimos que si había gente que se había implicado y que si estaba interesada en que esto caminara y avanzara... (Entrevistado 1).

Un día llegó un maestro que ya le tocaba su clase y vio que los alumnos estaban trabajando y pensó que estaba el maestro...después de esperar un rato entro y se llevó la sorpresa que los alumnos estaban trabajando y eso es fruto de la reforma... (Entrevistado 9).

Sin embargo, si se considera la imposibilidad de los seres humanos para construir y consensar de forma definitiva un lenguaje objetivo que dé cuenta de la realidad social, surge la necesidad de otorgar validez a los juicios enunciados; proceso que consiste en reclutar testigos para avalar la veracidad de las representaciones lingüísticas propuestas. Con el referente anterior, puede manifestarse que se aprecian diferentes caminos, que utilizan los sujetos, para fundamentar los juicios que les permite posicionarse de diferentes maneras ante la lucha de poder establecida para construir la versión hegemónica; de tal manera que existen diferentes inclinaciones por enfatizar la recuperación de evidencias, el reclutamiento de testigos o, bien, por establecer un equilibrio entre ambas posibilidades la cual está mediada por la influencias de los contextos sociales en los que se desarrolle la negociación.

Aunque una aclaración es importante, con referencia a la fundamentación de los juicios con testigos, toda vez que puede tener, a la vez, tres orientaciones; por un lado se recuperan a aquellos integrantes del grupo social que comparten las experiencias en las prácticas culturales desarrolladas y que comparten o aceptan los sentidos y significados que se le otorgan; mientras por otro, la recuperación de testigos se centra en sujetos o personajes que son considerados como figuras de

autoridad por el grupo social en que se interactúa; es importante manifestar que en la recuperación de las figuras de autoridad como testigos, se pone en juego los sentidos y significados construidos de la imagen simbólica del padre, la cual propicia la aceptación o rechazo de la validez de los juicios. Finalmente la tercera opción de la fundamentación de los juicios estaría en establecer un equilibrio entre el reclutamiento de testigos que compartieron las experiencias y quienes representan figuras de autoridad.

Con lo planteado hasta aquí, se propone una interpretación de las diferentes posturas adoptadas por los actores educativos de las preparatorias de la etapa ante los planteamientos de la RIEMS y las actividades de su implementación en el subsistema. En primer lugar se aborda las actitudes de aceptación manifestadas por los actores educativos, proponiendo explicarlo a partir de la constitución de una imagen fuerte del padre simbólico que establece límites fuertes y enérgicos, con las consecuentes consecuencias si son transgredidos; la cual es acompañada de una imagen materna que garantiza el afecto y protección, si los sujetos manifiestan disposición a establecer sus acciones dentro de los límites establecidos por la imagen paterna. Lo cual origina que los sujetos tiendan a fundamentar sus juicios para que muestren a la madre que están adoptando las prácticas propuestas; aunque este escenario es propicio para la transformación de los sujetos mediante la implantación de prácticas instituyentes perversas, donde se seleccionan las evidencias y testigos de manera tendenciosa para engañar al Otro del cumplimiento de la norma.

...yo fui director de la escuela donde empecé del 88 al 90, eso significa mucho porque hicimos un trabajo que marco mucho a la institución porque dejamos escuelas... dejamos huella y por eso todos los compañeros de mi escuela me tienen un aprecio... muy significativo...porque hicimos lo que se necesitaba hacer y logramos que el personal docente se unificara en un proyecto... (Entrevistado 3).

En segundo término se presentan las actitudes de rechazo frente a la reforma, ocasionadas por una imagen del padre simbólico, igual de fuerte que en el caso anterior, con límites enérgicos pero difusos, además de la poca claridad existente en las consecuencias de transgredir las normas establecidas a partir de los límites establecidos, los cuales varían de acuerdo a las circunstancias particulares de

procesos específicos. Este proceso se acompaña de la imagen materna que promete protección y afecto a cambio de prácticas culturales contenidas dentro de los límites simbólicos establecidos; lo cual genera diversidad de prácticas culturales que dificultan articulaciones identitarias valoradas por los sujetos y su contexto social, generando que los sujetos fundamenten sus juicios con evidencias y testigos, elegidos de manera tendenciosa, para tratar de demostrar que la responsabilidad de no cumplir con las normas es producto de los difusos límites que oferta el padre. Esto se ve reflejado cuando los actores de las preparatorias manifestaban actitudes de agresión o de simulación para posicionarse frente a los actores que veían como representantes de la reforma que proponían las acciones para implementarla, con la finalidad de conseguir el afecto y protección de la madre representada por la institución.

...en México nunca pasa nada...sabes...porque la mayoría de maestros son farsantes, simuladores, no va a pasar nada...cuando llegan los curso es un pretexto para no hacer nada, es libre...

...hay un grupito ahí, y que le hicieron ver al pobre director que mandamos a volar...ya nos había hartado...hasta ahorita no se da cuenta o no encuentra que paso...la gente que sabe esta de este lado con nosotros, la gente que trabaja,...y de aquel lado hay una bola de bandidos, empezando por la directora que no da un (Entrevistado 7).

Finalmente una actitud dialógica frente a la reforma, propiciada por una imagen simbólica fuerte del padre en constante configuración conforme desarrolla mayores atributos, con límites fuertes y enérgicos, pero con posibilidades de equivocarse y rectificar; lo que permite el establecimiento de consecuencias claras de la transgresión de los límites, pero con posibilidades de negociación para apreciar los obstáculos y posibilidades en el desarrollo de las capacidades de los sujetos y el beneficio social de las transformaciones originadas por la transgresión. La cual es acompañada por una imagen materna que ofrece de forma clara la protección y el afecto necesario a los sujetos de acuerdo a si las prácticas culturales se ubican dentro o fuera de las normas establecidas por los límites simbólicos del padre, pero que necesariamente permite la expresión de los sujetos mediante discursos instituyentes valorados socialmente. Esta interpretación permite explicar el fortalecimiento de una identidad, si se considera que los sujetos

se encuentran en un constante empoderamiento mediante la emisión de juicios de forma equilibrada con evidencias y testigos, con la finalidad de cubrir los criterios de veracidad y validez que permiten intervenir de manera importante en la lucha por establecer la constitución de la versión hegemónica de la realidad social. Esta condición se descubrió en aquellos docentes que se permitieron conocer los fundamentos de la RIEMS con la finalidad de contrastar las prácticas culturales de su cotidianidad y adoptar una postura personal, que fundamentaba recuperando elementos de su práctica educativa y los propuestos por la reforma.

Un elemento final que se propone para la interpretación de los procesos de simbolización de los sujetos, es la recuperación de los arquetipos en la construcción de los sujetos; los cuales para los fines de esta investigación se consideran como aquellas imágenes simbólicas que constituyen el inconsciente colectivo de los seres humanos y que son comunes independientemente de las diferencias culturales entre los grupos sociales presentes en el planeta.

En primer término se recuperan dos arquetipos estructurales, de depredador y recolector, si se considera que la construcción cultural de los seres humanos, necesariamente tiene una base biológica del hombre como especie con características naturales específicas. Los cuales conviven con diferentes tendencias en las diferentes culturas, de acuerdo a la biodiversidad presente en las regiones ecológicas en que se desarrollaron; lo cual obligó a los integrantes de estos grupos sociales, basar su alimentación en la caza de animales y la recolección de frutos, lo que a la vez dio origen al desarrollo cultural basado en la construcción de conocimientos y tecnologías específicas.

Estos arquetipos permiten entender las constituciones identitarias de los actores de las preparatorias, cuando manifiestan las posturas ante la RIEMS; así puede apreciarse en las actitudes de rechazo de forma violenta los resabios del arquetipo de depredador que intentan destruir a las posturas contrarias para alimentar y hacer subsistir las prácticas culturales propias; mientras que en las posturas de aceptación o de rechazo mediante la simulación, se perciben posturas que se expresan como presas que constituye la parte complementaria de la identidad del

depredador; donde la presa trata de exponer simbólicamente la conveniencia de ser conservado con vida, al garantizar alimentación por tiempos indefinidos. Finalmente las actitudes dialógicas manifestadas por los actores educativos estarían en función de la recuperación de forma equilibrada de los arquetipos, donde mediante la asunción dialéctica de depredador y de presa construye las oportunidades de dialogo con posturas antagónicas cuando el peligro de ser parte de la cadena alimenticia es percibida en ambas partes; además que la adopción del rol de recolector, permite construir una perspectiva que se enriquece de la relación con los otros en los contextos extraños y de origen, asumiendo que no es necesario la extinción de los integrantes de posturas contrarias para aprovechar los frutos que representan alimentación para las propias.

Otro arquetipo estructural por su aparición en las diferentes culturas y trascendente para explicar la constitución de los sujetos en contextos plurales es el mito del héroe. El cual se conforma de la superación de tres etapas, necesarias para lograr el proceso de individuación, que permite construir la autonomía en diversos contextos culturales. La primera, denominada nacimiento divino, consiste en una metáfora que radica en que el sujeto asume que sus progenitores son personas que tienen una jerarquía social importante en el grupo al que pertenece y que además esa jerarquía la obtuvieron méritos propios de acuerdo a su desempeño en las prácticas culturales y la transformación de ellas. Representaciones simbólicas que aparecen en los testimonios de los actores de las preparatorias cuando de manera frecuente refieren como figuras de identificación a sus padres, docentes y personajes importantes, además de destacar su formación académica consideradas de prestigio.

La realización de la hazaña, constituye la segunda etapa del mito de héroe, la cual destaca de los sujetos, la realización de manera independiente, de aquellas actividades consideradas en las prácticas culturales de mayor valor para el colectivo del grupo social al que pertenece. Lo cual es referido por los sujetos entrevistados mediante la expresión de logros en diferentes ámbitos de su vida,

que constituyeron retos a vencer y fueron establecidos por aquellas personas que le otorgaban la imagen de autoridad.

Finalmente, para concluir con el proceso de individuación y liberación de los sujetos, el mito del héroe considera el encuentro del tesoro perdido como la tercera etapa, la cual se constituye cuando los sujetos logran encontrar formas propias de realizar las prácticas culturales del grupo social al que pertenecen e instaurar prácticas culturales que transforman lo establecido, ingresando a las jerarquías de la lucha por el poder para establecer la hegemonía en el grupo social. Lo cual es referido por pocos de los entrevistados.

El arquetipo del mito del héroe es de utilidad si se considera que los sujetos contemporáneos cada vez tienen mayores oportunidades de participación en contextos diversos con valores y prácticas culturales distintas; donde necesariamente se ven obligados a experimentar las etapas del mito del héroe, si se pretende ser aceptado, involucrarse en las acciones e interacciones y participar en luchas por el poder para la reconfiguración social. Esta condición también permite una interpretación de las posturas de los docentes ante la reforma, donde la primera etapa se asume mediante aquellos actores que refieren haber tenido una formación profesional importante la cual complementaron con procesos formativos adicionales relacionados con la educación y la docencia en general, y en el modelo curricular para desarrollar competencias, de forma particular.

...haber terminado la prepa... ...la carrera de ingeniero civil...y...haber hecho una maestría en educación... ...después de haber pensado en que no iba a pasar de un simple campesino o un chofer cuando mucho, lo considero un éxito... (Entrevistado 9).

La segunda etapa es justificada por algunos de los actores con la manifestación de los logros obtenidos en la formación de sus alumnos a partir de las transformaciones propias producto de los procesos formativos en los que se involucra. Aunque en este rubro se descubre una inclinación de algunos actores educativos a reclamar las hazañas realizadas en contextos extraños a los procesos formales de educación y docencia, para que se les reconozca como

parte de las prácticas educativas pertinentes en el contexto de la reforma, lo que viven con demasiada frustración cuando se les exige evidencias de las hazañas realizadas en estas condiciones.

..en donde el joven me está diciendo que le interesa lo que está haciendo...lo que está haciendo en el salón...en donde con sus gestos me está demostrando que no está aburrido porque...para mí eso es importante, ver de qué manera nosotros hacemos la sesión para que ellos participen... (Entrevistado 2).

...esa posibilidad que tuve de conocer la reforma educativa, porque me gusta...creo que como todo son ideales y como un ideal pues es eso solamente un ideal... y hay que trabajar para acercarse al ideal...eso es un éxito para mí...hacer un esfuerzo sincero de hacer una acercamiento al ideal y me veo muy diferente a hace cuatro cinco años, cuando yo daba clase... (Entrevistado 8).

Finalmente el encuentro del tesoro perdido es descubierto en los testimonios de escasos actores educativos de las preparatorias, los cuales son evidenciados en aquellas prácticas educativas que se muestran en constante construcción, como resultado de la disposición de los sujetos para el aprendizaje e involucrarse en actividades desconocidas para ellos que le propician el desarrollo de mayor número de capacidades que le permitirán interactuar e interrelacionarse en diversos contextos con diferentes valores culturales; además que es consecuencia de la constante necesidad de demostrarle a la imagen simbólica del padre, en constante sofisticación por cierto, que es capaz de moverse con libertad dentro los límites simbólicos establecidos, para luego desbordarlos en busca de “ser” por sí mismo.

...ha sido uno de mis éxitos analizándolo y valorándolo... sobre todo por la estructura moral-religiosa de mi esposa...eso es todavía como más exitoso para mí...tener que dialogar con esa estructura y de alguna manera ser significativo...lo como muy exitoso, pero si es un poco difícil el proceso de cumplir con las exigencias que tienen estas estructuras familiares...

...tenía como elementos para darle significado a esa práctica...por lo menos yo sentía que salía de lo ordinario y este detalle de sentir que uno se sale de lo ordinario o que no se está conforme...si bien se regresan imágenes, se regresan imaginarios, se regresan roles de alguna manera satisfactorios...de alguna manera hay una insatisfacción de o temor o miedo de acomodarse a rutinas...que de alguna manera son la muerte de la misma práctica... Entrevistado 4).

Capítulo 3.

Los contextos de co-presencia: el sujeto sitiado y situado

Los contextos de co-presencia son considerados como aquellos espacios formales e informales en donde se registran las interacciones sociales de los sujetos individuales y colectivos que están relacionadas con la implementación de la RIEMS. Por tanto se contemplan, además de aquellas reuniones al interior de cada sujeto colectivo, las reuniones académicas para la construcción de programas, los cursos seminarios y talleres organizados para fortalecer los fundamentos teórico-metodológicos de los actores, las reuniones de planeación conjunta de las intervenciones entre las Autoridades Educativas, GruTA y Colegiado laboral; reuniones entre las Autoridades Educativas y el Colegiado Laboral; las reuniones entre las autoridades educativas con los directivos y delegados sindicales de las instituciones escolares; así como los eventos protocolarios para destacar la inauguración del inicio de la reforma o el proceso de construcción de programas o presentar los programas que resultaron de los trabajos académicos.

En síntesis, los espacios que sirven de escenarios para que los actores educativos realicen y expresen sus simbolizaciones de manera individual y/o colectiva para orientar sus acciones en contextos determinados, los cuales para su descripción e interpretación se dividen en contextos de co-presencia para las actividades de construcción, difusión, socialización e implementación de la RIEMS.

Por lo anterior el presente capítulo se centra en exponer los contextos de co-presencia de la implementación de la RIEMS en las preparatorias del estado de Chiapas; entendiéndolos como aquellos espacios sociales donde los actores confluyen en presencia, que obliga a establecer interacciones y relaciones sociales que necesariamente enriquecen los sentidos y significados con que los

integrantes de los seis sujetos colectivos, descritos en la presente investigación, enfrentan la reforma.

De esta manera, se destacan las diversas actividades realizadas en el estado de Chiapas, con participación directa de actores de las preparatorias del estado, con la intención de construir, difundir y socializar los supuestos teórico-metodológicos de la RIEMS. Estas actividades se realizaron en diversas etapas:

- a) Las realizadas desde la parte final del primer semestre del ciclo escolar 2007-2008 hasta la fecha de publicación de este trabajo, tiempo de elaboración de los documentos referenciales de la reforma. Tomando en cuenta que siguen apareciendo acuerdos desde la instancia del Comité Directivo del SNB.
- b) Durante el ciclo 2008-2009, periodo destinado para iniciar la implementación en los subsistemas dedicados a atender la formación tecnológica y técnica en el bachillerato, ofertada por subsistemas y modalidades federales, momento que se aprovechó para intensificar la socialización en el subsistema de las preparatorias.
- c) El inicio del proceso de construcción curricular para enfrentar la implementación en las preparatorias del estado durante el ciclo escolar 2009-2010.
- d) Así como, de las actividades de implementación generadas hasta el ciclo escolar 2011-2012.

Por lo anterior, para la caracterización de los contextos de co-presencia y la recuperación de las interacciones y relaciones sociales generadas al interior, se toman como base los diferentes eventos con pretexto de construir, difundir, socializar e implementar diferentes elementos de la RIEMS; asimismo se establece una diferenciación entre los eventos realizados de manera conjunta con los diferentes subsistemas y modalidades de EMS presentes en el estado de Chiapas, de aquellos generados especialmente para las preparatorias. La recuperación de los primeros, es con la finalidad de establecer las relaciones entre las acciones planteadas de manera general y las particulares, mediante la

participación de actores inmiscuidos en ambos ámbitos de intervención. Por ello, la descripción de los eventos no se recupera con un orden estrictamente cronológico, sino en el necesario para explicitar la diferenciación de los diferentes contextos de co-presencia.

3.1. Actividades de construcción de la RIEMS

En la categoría de actividades de construcción de la RIEMS se consideran aquellas acciones implementadas por iniciativa de la instancia oficial encargada de la reforma y donde se vieron involucrados los actores educativos considerados en la investigación de los procesos de regionalización simbólica generados en las preparatorias durante la implementación.

3.1.1. Eventos de la Educación Media Superior en Chiapas

En este apartado se destacan aquellas reuniones realizadas de manera conjunta con los subsistemas y modalidades de la EMS en Chiapas, centradas en la participación de las actividades implementadas por la SEMS para consolidar la propuesta de reforma. En este rubro puede destacarse la participación de algunos integrantes del GruTA de la Dirección de Educación Media de la Secretaría de Educación de Chiapas, con asesoría académica en la planeación y organización de la reunión de la región sur-sureste para la construcción de los enunciados propuestos para definir las competencias disciplinares extendidas, evento realizado por el Colegio de Bachilleres de Chiapas (COBACH) a indicación de funcionarios de la Dirección General de Bachilleratos (DGB), con la participación de subsistemas y modalidades de EMS centrados en la formación propedéutica, de los estados de Campeche, Chiapas, Oaxaca, Quintana Roo, Tabasco, Veracruz y Yucatán.

Para la organización del evento se estableció una reunión de planeación con un funcionario de la DGB, encargado del área de desarrollo curricular quien conjuntamente con personal académico del COBACH y del GruTA establecieron los lineamientos a seguir durante el desarrollo de la reunión, para lo cual se propusieron cuatro grupos de acuerdo a las áreas de especialización que compartían los bachilleratos asignados a la DGB y también presentes en las preparatorias del estado, que son: Físico-Matemáticas, Químico-Biológicas Ciencias Sociales y Humanidades, además de la de Económico-Administrativa. Sin embargo es necesario destacar que en la reunión de planeación se originó una discusión centrada en superar la incongruencia de esta forma de organizar a los asistentes, con los planteamientos de la reforma; pues esta planteaba que para la especialización de las áreas se recuperaran la construcción de las competencias disciplinares extendidas resaltando la vinculación con las disciplinares básicas y la diferenciación de ellas mediante el incremento de la amplitud y complejidad evidenciados en los desempeños enunciados en las básicas. Aunque la determinación se realizó por los funcionarios de la DGB, quienes argumentaron ciertos acuerdos con la SEMS para respetar las áreas de especialización y diseñar las competencias extendidas de acuerdo a ellas, además que hubo poca resistencia de los académicos del COBACH, directamente responsables del evento, debido al respeto a la jerarquía de los funcionarios; además que la reunión se realizó en fin de semana y se apreciaban prisas por concluir la reunión. Por ello, en esa reunión, la atención se centró en las cuestiones de logística para organizar a los asistentes, determinar a los coordinadores de las mesas de trabajo, proporcionar las condiciones y recursos necesarios para el trabajo propuesto y la estrategia para la recuperación y concentración de las producciones alcanzadas durante el evento.

Con la finalidad de facilitar la tarea de recopilación y sistematización de las producciones de la reunión, se determinó un formato con tres columnas, donde en la primera aparecía la propuesta de enunciado de la competencia, el espacio de la segunda era destinado para proponer el enunciado con las modificaciones

propuestas y la tercera para establecer la argumentación de los cambios sugeridos.

La coordinación del evento consistió en la instauración, por parte de quienes lo realizaron, de las responsabilidades de los asistentes, de las condiciones de negociación, así como el énfasis en la necesidad que las decisiones se realizaran estrictamente por los participantes de las mesas de trabajo. En los casos donde se dificultara la negociación, existía el acuerdo de los coordinadores y el funcionario encargado del evento, de favorecer la argumentación de las diferentes posturas expresadas, así como de las implicaciones que conllevaban, para que se permitiera la decisión de los asistentes. No obstante, se pudo apreciar en algunos coordinadores de las mesas de trabajo, manifestaciones de intervenciones tendenciosas para sugerir las posturas teórico-metodológicas personales para realizar el análisis de las competencias.

Durante la reunión se implementaron acciones para implantar la organización de las mesas de trabajo, consistentes en la elección de moderadores y relatores de las diferentes mesas de trabajo, quienes se hacían responsables de favorecer las actividades al interior y de la sistematización escrita de las producciones, así como las presentaciones en plenarias para socializarlas con el resto de las mesas de trabajo.

En la dinámica de trabajo se apreciaron diferentes posturas de los participantes. Una que manifestaba la intención de realizar un análisis minucioso de las competencias para clarificar los desempeños explicitados en ellas, lo que obligaba a reflexionar en torno a los horizontes teórico metodológicos desde donde eran propuestos, de acuerdo a su grado de complejidad, que a la vez propiciaba la necesidad de sintetizarlas, pues se apreció eran demasiadas y eso complicaría el trabajo de diseño de las secuencias didácticas. Mientras que otra postura centrada en la estrategia de optimizar los tiempos para realizar las tareas, era recuperada por otro sector de asistentes, quienes proponían el análisis de las competencias de manera independiente, centrando la atención en los aspectos formales de la estructura gramatical y sintáctica de la competencia, de acuerdo a los lineamientos

establecidos por documentos oficiales de la RIEMS y enfatizando las recomendaciones para conformar el enunciado de la competencia; es decir, plantear la acción mediante la expresión de un verbo en presente de tercera persona del singular, seguido del contenido para expresar el desempeño y de la situación contextual en que debía realizarse. Independientemente, de la expresión de una tercera postura que planteaba la articulación de las dos propuestas, es decir, que el análisis se centrara en los aspectos formales del enunciado de la competencia, pero intentando un análisis de mayor profundidad con respecto a los fundamentos teórico-metodológicos de las competencias, en la medida de las posibilidades del tiempo disponible; las actividades tuvieron que centrarse en conseguir la tarea, pues el nombramiento del coordinador de la mesa y el relator, así como la organización interna para el análisis utilizó demasiado tiempo. Debido a lo anterior, puede destacarse que al análisis de las primeras competencias se les dedicó mayor cantidad de tiempo, pero conforme se acercaba el final del evento, las discusiones para llegar a acuerdos se atenuaban con las prisas y la presión de tener un producto al final de la sesión de trabajo.

La reunión para la construcción de la propuesta de la región sur-sureste de las competencias disciplinares se llevó a cabo en los salones para eventos especiales de un hotel de cotización alta en el estado, con servicio de *coffe break* y comida para los asistentes; asimismo se hace necesario establecer la formalidad del acto protocolario con la asistencia a la inauguración del secretario de Educación, de autoridades nacionales y titulares de los diferentes subsistemas, aun y cuando algunos no se relacionaban con la formación propedéutica de los alumnos, además de los honores a la bandera y la entonación de los himnos nacional y a Chiapas. Asimismo la comida estuvo amenizada por un grupo musical, con instrumentos regionales, perteneciente a un plantel del colegio de bachilleres de Chiapas, escenario aprovechado por su Director General para destacar la participación de esta institución en la organización del evento y las aportaciones para impulsar la construcción de la reforma.

Un aspecto final para abordar el evento mencionado, son las actitudes manifestadas por los asistentes frente a las tareas propuestas; de las cuales se pueden destacar la disposición de la mayoría para realizar la tarea, lo cual se puede explicar por varias razones. En primer término la disposición de los docentes a participar en las actividades, sobre todo si consideramos que fueron elegidos por las autoridades de los subsistemas por su prestigio académico y el compromiso para las tareas académicas, además que se logró apreciar que los docentes se sentían valorados por las condiciones que se les proporcionaron para trabajar, pues en sus comentarios destacaban la calidad del lugar y sus muebles, los recursos didácticos que se proporcionaron, así como la disponibilidad de alimentos de manera permanente y su calidad.

Mientras que algunas actitudes de rechazo se presentaron, aunque no para involucrarse en las tareas propuestas, sino con relación a la metodología utilizada, lo cual fue superado como se narró en líneas anteriores. Sin embargo, sí se apreciaron ciertas actitudes de temor en algunos docentes que moderaban sus intervenciones cuando se apreciaban relaciones de jerarquía laboral con otros integrantes de la mesa o con los coordinadores de las discusiones; además se manifestó una resistencia y dificultad en los docentes, para la sistematización escrita evidenciada en la dificultad para el nombramiento del relator y la poca participación de los integrantes de la mesa, aportando sugerencias para la redacción del documento. Independientemente de la participación generalizada, en las mesas de trabajo pudo notarse que el trabajo fue asumido y elaborado por unos pocos de los presentes.

Un segundo evento de construcción con participación de integrantes de los diferentes subsistemas y modalidades de la EMS en Chiapas, fue la reunión de trabajo convocada por la subcomisión académica de la CEPPEMS, a solicitud de la Representación de la SEMS en el estado, para realizar un análisis del documento propuesto para la regulación de las competencias profesionales; el cual consistía en organizar las diversas carreras ofertadas por los subsistemas encargados de la formación técnica en campos y subcampos profesionales, así

como la determinación de las competencias profesionales básicas y extendidas; las cuales fue necesario diferenciarlas para determinar cuáles correspondían al bachillerato profesional y cuáles a los bachilleratos que ofertan la capacitación profesional como complemento a la formación propedéutica.

De esta manera se convocaron a integrantes de los grupos técnicos de los subsistemas y modalidades presentes en Chiapas, para realizar el análisis del documento. A la convocatoria asistieron representantes de los diferentes subsistemas, entre los cuales figuraban algunos docentes frente a grupo de los bachilleratos técnicos, quienes habían sido elegidos por su trayectoria académica en la recuperación del modelo curricular para desarrollar competencias en su práctica docente.

La coordinación se llevó a cabo por personal académico de la RESEMS, aunque se limitó a establecer la organización de los equipos de trabajo de acuerdo a los perfiles de los asistentes en correspondencia con las carreras, campos y/o subcampos profesionales, para que al interior se realizara una organización propia para la dinámica de trabajo. Es importante hacer notar que la asistencia fue escasa para la cantidad de carreras y campos profesionales contenidos en el documento, así como las que eran ofertadas en Chiapas; por estas razones los grupos decidieron trabajar por campos profesionales para tratar de abarcar el mayor número de carreras de las cuales eran necesario revisar los enunciados para expresar las competencias.

El análisis al interior de las mesas de trabajo se centró en diversos ámbitos. En primer lugar se trató de establecer los criterios para la diferenciación entre las competencias profesionales básicas y extendidas, llegando al acuerdo que se establecía a partir de la mayor amplitud y complejidad de lo abarcado por los desempeños contemplados en las extendidas; aunque en el análisis realizado de las competencias, pudo apreciarse que estos criterios no eran aplicados en los enunciados para expresarlas, reduciéndose a realizar una particularización de los desempeños de las básicas en las extendidas, por lo que se podía apreciar que prácticamente expresaban los mismos desempeños. Una segunda tarea fue

realizar propuestas de modificación a los enunciados para expresar las competencias profesionales, la cual fue reducida, como en el evento anteriormente descrito, a la revisión de los aspectos formales del enunciado.

Una tercera tarea fue realizar la concentración de las propuestas de modificación de los enunciados, de los comentarios de la estructura del documento propuesto, así como de algunas implicaciones teórico-metodológicas en la determinación de las competencias, las cuales deberían ser presentadas en la reunión sur-sureste convocada para evaluar la propuesta regional. Finalmente, la tarea final consistía en determinar la elección de los asistentes a la reunión regional, que en la mayoría de los casos se decidió nombrar como representantes a los integrantes de los grupos técnicos de los subsistemas y en algunos casos a docentes frente a grupo, cuando los funcionarios de los subsistemas aceptaron cubrir los viáticos.

La reunión se llevó a cabo en el aula *tipo* de la Dirección General del Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica delegación Chiapas, equipada con recursos tecnológicos de vanguardia, además de que se proporcionaron los materiales impresos del documento a revisar y recursos didácticos necesarios para realizar la tarea, así como la disposición de galletas, café y refrescos durante la sesión de trabajo.

Las actitudes presentadas durante la sesión de trabajo fueron de disposición para realizar las tareas, aunque de forma particular se encontraron resistencias para asumir los cargos de moderador y relator de las mesas de trabajo, así como la disposición para realizar propuestas para la redacción del documento final, lo que demostró la poca cultura de sistematización escrita de la mayoría de los asistentes. También se manifestó un interés de los integrantes de los grupos técnicos de los subsistemas por garantizar el trabajo de sus invitados y tener una propuesta para la reunión regional, lo cual se pudo explicar con la preocupación de tener un producto para participar en la citada reunión.

3.1.2. Eventos de las preparatorias del estado

Al interior de las escuelas preparatorias también se realizaron actividades relacionadas con la construcción de la RIEMS; esto por la participación del director de educación media en las reuniones del Consejo Nacional de Autoridades Educativas (CONAEDU) donde se construyó el acuerdo de la intervención del personal académico de los diferentes subsistemas de educación superior en la construcción o revisión de los diferentes elementos de la reforma. Por ello, el director indicó a los integrantes del GruTA realizar un análisis del documento de trabajo donde se establecían los fundamentos teórico-metodológicos y operativos, junto con los enunciados para definir los desempeños comprendidos en las once competencias genéricas y sus atributos, las cuales eran organizadas en seis categorías.

Para realizar esa tarea, al interior del grupo se decidió invitar a docentes frente a grupo con fines formativos y como una manera de iniciar el proceso de involucrarlos en actividades que les permitiera conocer los supuestos de la reforma; por tanto, se consideró a docentes destacados por su capacidad académica e implicación en las tareas curriculares realizadas por el grupo en momentos anteriores y que laboraran cerca de la capital del estado, por falta de recursos para movilizarlos de los lugares más apartados. Así se conjuntaron a alrededor de 25 docentes de diferentes áreas disciplinares en una de las preparatorias de la capital del estado, con la finalidad de realizar la tarea con una perspectiva interdisciplinaria, durante dos días.

La coordinación estuvo a cargo de algunos integrantes del GruTA, debido a que en ese momento, la tarea encargada no era considerada como una actividad principal del grupo, pues se realizaban ejercicios de construcción curricular desde otra perspectiva, lo que propiciaba que otros integrantes se concentraran en otro tipo de tareas. La coordinación enfatizó la promoción de la reflexión, en los integrantes, a partir de la lectura del documento, el cual se dividió en dos para su análisis; durante el primer día se revisaron los fundamentos de la RIEMS, mientras

que durante el segundo los enunciados de las competencias genéricas y sus atributos.

Para realizar las actividades se organizaron cinco equipos, a quienes se les solicitó que expresaran por escrito sus comentarios, con la finalidad de integrar un documento que pudiera enviarse como propuesta para enriquecer el sugerido por la instancia oficial correspondiente; de esta forma, de manera espontánea se asumieron los roles de coordinadores y relatores. Las discusiones iniciales se centraron en la pertinencia del modelo curricular por competencias, pues existía un sector del grupo que defendía la postura de que la reforma tenía intenciones perversas al buscar la instrumentalización de los seres humanos para producir mano de obra barata para las empresas trasnacionales, quienes buscaban mayores ganancias; lo que contradecía las intenciones de los supuestos teórico-metodológicos impulsados durante las acciones curriculares previas, centradas en recuperar un modelo de proceso que privilegiaba el desarrollo de las capacidades particulares de los sujetos de acuerdo a sus intereses propios, en lugar de los desempeños estandarizados que proponía la reforma. Mientras que otro sector del grupo se concentraba en resaltar las oportunidades de desarrollo académico que propiciaba el modelo curricular, que ya se implementaba en otros subsistemas, de los cuales se asumían como testigos de las mejores condiciones en la que egresaban los estudiantes, pues trabajaban en ellos. Aunque también pudo apreciarse que quienes opinaban de esa manera, habían tenido poco protagonismo en los procesos curriculares que hasta ese momento se venían implementando, debido a algunas diferencias personales con quienes tenían mayor jerarquía en el GruTA, escudadas en diferencias académicas y teórico-metodológicas; así que el implementar un modelo curricular que había sido tan criticado en el momento anterior, lo disfrutaban como derrota de aquellos con quienes tenían diferencias.

La discusión se superó a partir de la propuesta de un sector del grupo que asumía la necesidad de conocer los planteamientos curriculares del documento, para poder emitir juicios con mayor fundamentación acerca del modelo curricular y sus

implicaciones. Por ello se procedió a la revisión del documento en los términos planteados anteriormente, donde independientemente de los diversos posicionamientos, los asistentes se concentraron en comprender los planteamientos de la reforma, es decir, la concepción de competencia, su clasificación y características, así como las orientaciones de contenido y de forma contempladas para su definición. Llamó la atención como utilizaban a manera de broma los elementos rescatados para imaginar el proceso didáctico al interior de sus escuelas, así como para diseñar competencias que enunciaban situaciones cotidianas y chuscas.

Un asunto más, que generó mayor disponibilidad en los docentes para expresar sus opiniones, fue la discusión acerca de que las competencias estaban expresadas en términos de desempeños esperados, lo que propició la postura de algunos de los asistentes de asumir la comprobación de que la reforma trataba de instrumentalizar a los seres humanos, pues con ello se impedía la posibilidad de favorecer el acto de pensar, cuando se despreciaban los contenidos disciplinarios valorados en las asignaturas; sin embargo, apareció una postura contraria, en la que se recuperaba el argumento, de que el hecho de fomentar el saber hacer en los alumnos, no les impedía pensar si reflexionaban el hacer y las formas de hacer, además de la necesidad de desacralizar los contenidos disciplinarios, sobre todo el de las matemáticas, pues habían sido construidos por humanos y eran susceptibles de error, aun y cuando reconocían el desarrollo científico y tecnológico que habían favorecido.

Durante la reunión, los asistentes mostraron disposición para involucrarse en las tareas planteadas, notándose diversos niveles de disposición para expresar, de manera oral, sus reflexiones; aunque las expresiones escritas y corporales denotaran la implicación en las actividades. Entre estas expresiones corporales pueden destacarse la mirada atenta y la disponibilidad de escuchar a quienes participaban, así como las posturas corporales de tensión o relajación y gestos faciales que indicaban acuerdo, desacuerdo, comprensión o duda, con respecto a los planteamientos que se proponían. Algo por destacar de la reunión fue, que

independientemente de tener discusiones profundas con respecto a los planteamientos teórico-metodológicos del modelo curricular y los posicionamientos personales, se condujo en un ambiente de cordialidad y respeto de los participantes, pues en muchas ocasiones los argumentos se manifestaban con bromas, sin que esto quiera decir que las intervenciones no estuvieran cargadas de otras dimensiones de afectividad, necesarias para mostrar la implicación en los comentarios.

Un segundo momento donde se realizaron actividades de construcción de la reforma, estuvo relacionado con las indicaciones del Director de Educación Media para atender la exigencia derivada de los acuerdos de las sesiones del CONAEDU, de analizar los documentos donde se expresaban las competencias directivas y docentes, así como de sugerir propuestas de modificación o enriquecimiento de los enunciados para definirlos. Como parte de la exigencia, las autoridades de los diversos subsistemas y modalidades debían realizar observaciones al documento y para ello, el director solicitó al grupo técnico la tarea de realizar el análisis de los citados documentos y elaborar las observaciones o modificaciones por escrito para presentarlas al pleno del CONAEDU.

Para ello, algunos de los integrantes del GruTA se reunieron durante varios días para analizar los documentos propuestos, con la aclaración que el trabajo no se realizó de manera simultánea, debido a que las propuestas a revisar llegaron en diferentes momentos. No obstante, en ambos trabajos se recuperó la misma estrategia, que consistió en dar un tiempo pertinente para que se realizara lectura, análisis y comentarios a los planteamientos del documento de forma individual; es necesario aclarar que al interior del grupo ya se habían realizado ejercicios que posibilitaban esta tarea, pues los integrantes, además de involucrarse en la revisión de los documentos de la reforma, habían realizado lecturas y discusiones en torno a los supuestos del currículum para desarrollar competencias, lo que favorecía las acciones planteadas para este momento. Por ello se sugirió en los ejercicios individuales, establecer correspondencia con las competencias

genéricas que constituían el perfil de egreso, con la intención de buscar la articulación de las competencias de los docentes y directivos, con las aspiraciones formativas de los estudiantes.

En un segundo momento, se crearon espacios para compartir las observaciones generales de los integrantes del grupo, así como dialogar las similitudes y diferencias presentadas en las observaciones, con la finalidad de enriquecer los referentes conceptuales desde los que se haría la revisión de las competencias docentes y directivas. En el análisis particular de cada una de las competencias se buscó la explicitación en los enunciados, independientemente que se recuperaron las orientaciones planteadas por la reforma, de los desempeños de mayor complejidad considerados en la labor de estos actores educativos; para ello se realizaron comentarios, observaciones y propuestas de modificación que transformaron de forma significativa los documentos originales.

No obstante que la indicación e invitación para la actividad fue realizada a todos los integrantes del GruTA, la implicación sólo se dio en algunos de los integrantes en diversos grados; pues existieron algunos que no estuvieron presentes durante los diálogos establecidos o participaron sin haber realizado el ejercicio previo, planteado de manera individual. Un aspecto notorio a la hora de los diálogos fue, que los integrantes que se dieron tiempo para realizar el ejercicio individual tuvieron participaciones de mayor fundamentación desde los referentes en que se planteaban los documentos con articulación a diferentes referentes teóricos, epistemológicos y ontológicos desde los cuales se realizaban los ejercicios de argumentación. Asimismo se notó en quienes no realizaron los ejercicios propuestos, participaciones sustentadas mayormente en la afectividad con respecto a las posibilidades de implementar los supuestos planteados por la reforma.

Los documentos resultantes, fueron llevados por el Director de Educación Media al interior del CONAEDU, para que junto con las propuestas de los diferentes estados se integrara una versión definitiva para ponerla a consideración en las reuniones de las regiones en que se habían distribuido las entidades federativas.

Reuniones a las que asistieron diversos integrantes del GruTA para participar en el análisis y construcción del documento.

En los integrantes que se involucraron en las tareas, se manifestaron diferentes actitudes. La primera detectada fue de resistencia sintetizada en miedo y temor; el primero manifestado en una oposición a aceptar los planteamientos de la reforma, especulando acerca de las consecuencias negativas que traerían para los docentes y alumnos si se llegara a concretar; mientras que el segundo, en la oposición manifiesta a tareas explícitas que se requerían para la implementación de la RIEMS, con cierta conciencia de las implicaciones y compromisos que eran necesarios asumir y la renuncia a asumirlos. Aunque también se descubrió la actitud de aceptación manifestada en la admisión de los supuestos de la reforma, aunque en dos sentidos; el primero debido a la asunción de la imposibilidad de establecer una oposición a las indicaciones institucionales, al establecer como normatividad la implementación de la reforma; mientras que en otros casos se planteaba, que si bien no se podían negar y evadir las exigencias institucionales, los supuestos de la reforma sólo se convertían en otros referentes teórico-metodológicos para reflexionar las orientaciones e implicaciones de la práctica educativa de los docentes, postura que prevalecía en los integrantes del grupo, por lo menos de manera explícita, pero que con las discusiones quedó evidenciado que era una perspectiva poco valorada en la acción.

En este apartado también se incluyen las actividades de construcción en las que se vieron involucrados algunos integrantes del GruTA, relacionados con los ejercicios realizados al interior de los grupos representativos de las regiones en que fueron organizadas las entidades federativas, para la revisión y emisión de sugerencias y comentarios de los documentos que explicitaban las competencias genéricas, docentes, disciplinares básicas y extendidas, así como las directivas y profesionales básicas y extendidas; además de las reuniones nacionales para la definición de las competencias disciplinares básicas y extendidas; todas organizadas y coordinadas por integrantes de la Coordinación Académica de

Desarrollo Docente de la SEMS quienes se encargaron del trabajo académico requerido para la construcción e implementación de la reforma.

Reuniones en las que participaban representantes académicos de las representaciones de los diferentes subsistemas y modalidades de los estados para el caso de las regionales y los representantes regionales, nombrados al interior de las mesas de trabajo de las reuniones antes mencionadas, para las nacionales; los cuales eran organizados en mesas de trabajo para que se realizaran los ejercicios de análisis de los documentos, durante tres sesiones de trabajo realizadas en dos días, en donde se utilizaba una dinámica ejecutiva consistente en el establecimiento de un formato de registro de propuestas de modificaciones y observaciones, que obligaba a concentrarse en las actividades concretas para culminar la tarea especificada. Llamaba la atención la postura de los coordinadores de las mesas, centrada en superar las discusiones generadas entre los participantes, invitando a la argumentación de las distintas perspectivas y a dejar pendientes las discusiones para momentos posteriores cuando el trabajo estuviera avanzado, en los casos que surgieron conflictos para la decisión, bajo la idea que existirían mayores elementos. En esta actitud se notaba una renuncia a evidenciar una postura que inclinara la discusión hacia algún lado y relajar o evadir los conflictos para optimizar los tiempos para la producción, lo cual en ocasiones se caía en la exageración de evitar la profundidad en las argumentaciones para proponer correcciones a los enunciados.

Es necesario destacar que las reuniones regionales eran organizadas en salones para eventos especiales de hoteles de prestigio de las ciudades sedes de los diferentes estados de la región sur-sureste, para este caso, donde cada uno de las instancias oficiales de los subsistemas y modalidades proporcionaba los gastos de transportación, hospedaje y alimentación; aunque regularmente la instancia anfitriona organizaba comidas para la clausura y convivencia de las autoridades y participantes presentes en el evento, acompañada de algunas artesanías que les eran ofrecidas como señal de fraternidad.

Mientras que las reuniones nacionales eran realizadas en un hotel de cinco estrellas de la ciudad de México, donde se les ofertaba el servicio de alimentación y hospedaje a los representantes de las diferentes regiones académicas del país, además de que les financiaban los gastos de transporte aéreo a los lugares de origen.

Algo importante de resaltar fue que, aunque prevalecían los académicos entre los asistentes, también lo hacían funcionarios públicos de la educación, quienes realizaban participaciones con limitaciones en la argumentación de sus observaciones por la falta de elementos teórico-metodológicos, lo que regularmente propiciaba su aislamiento de la interacción de las mesas de trabajo o aprovecharan el tiempo para ocuparse de las relaciones públicas con los funcionarios de otros estados o, bien, con las autoridades académicas que asistían a los eventos.

Con respecto a los asistentes con capacidades académicas, pudo notarse la disposición para involucrarse en las actividades propuestas aunque con distintos niveles de profundidad en el análisis y la reflexión de los planteamientos de los documentos, así como en los comentarios y sugerencias emitidas. Las participaciones se centraban en aspectos técnico-instrumentales, cuestiones metodológicas, teóricas o epistemológicas del modelo curricular para desarrollar competencias de acuerdo a los intereses y capacidades de los asistentes, además de las tareas de redacción de los enunciados para definir las competencias. Asimismo, se manifestaron diferencias en las actitudes manifestadas para la sistematización escrita, donde pocos mostraron disposición para escribir los acuerdos o sugerir las redacciones de los enunciados de las competencias contenidas en los diferentes documentos revisados en estas reuniones. También fue notable la postura de un sector de los asistentes, quienes cuestionaban la mayoría de las sugerencias y comentarios propuestos, pero que manifestaban poca disposición para sugerir elementos para la redacción, así como la expresión de posturas de concebir el ideal antropológico a alcanzar como algo establecido y

las disciplinas científicas como acabadas, confrontada con aquellos que explicitaban la relatividad de ambos.

Igualmente destacaron por momentos, las actitudes que reflejaban que las posturas de los asistentes eran fundamentadas a partir de la afectividad generada por las afinidades y confrontaciones entre las estructuras de personalidad, manifestadas en las posturas corporales, las expresiones faciales, así como las entonaciones e ironía de las expresiones verbales, que aunque indicaban en lo explícito un marco de comprensión y tolerancia, llevaban mensajes de desacuerdo, agresividad y ataque a quienes no compartían las opiniones.

Es importante resaltar la participación de los integrantes del GruTA, como representantes de la Dirección de Educación Media y en especial de las preparatorias del estado de Chiapas, quienes tuvieron niveles de implicación importantes en las diversas actividades planteadas en estas reuniones, pues la mayoría expresó análisis y reflexiones con complejidad importante, que fomentaron la discusión al interior de las mesas de trabajo en las que participaron, así como de tomar la responsabilidad de escribir los comentarios y sugerencias, o bien proponer la redacción de los enunciados. Esta condición propició que paulatinamente fueran identificados por los organizadores y coordinadores de los eventos académicos, demostrándolo con el tiempo que dedicaban a platicar con ellos, acerca de los supuestos de la reforma y de las acciones que se realizaban en el subsistema de preparatorias del estado de Chiapas. No obstante, al inicio de las actividades de construcción, las participaciones de complejidad de los participantes chiapanecos fueron tomadas como oposición a la reforma, percepción que fue desapareciendo conforme se percataron de la implicación en las tareas.

Otras actividades, no específicamente de construcción de la reforma, en la que se vieron inmersos los actores de las preparatorias del estado, fue la elaboración de las presentaciones ejecutivas con las que el titular de la dirección de educación media participaba en las reuniones del CONAEDU; para las cuales, solicitaba a los integrantes del GruTA encargarse de su diseño, para luego revisarla en una

reunión con ellos y el asistente, del que se hacía acompañar a esas reuniones. Resalta la presentación de dos trabajos; el primero, donde se recuperó un resumen de las orientaciones teórico-metodológicas y pretensiones de las tres propuestas curriculares implementadas en el subsistema de preparatorias del estado de Chiapas y la segunda acerca de las acciones implementadas al interior de este subsistema. Para la elaboración de estas tareas se involucraron pocos integrantes del GruTA, aunque a la hora de la discusión se sumaban algunos más e incluso durante la reunión intervenían para explicarle al director los planteamientos del diseño o bien para sugerir como mejorar el trabajo, pero sin asumir el compromiso para realizar las correcciones o agregados al trabajo.

Es necesario mencionar que en los integrantes de este grupo aparecieron algunas molestias en torno a la petición de las tareas, pues el director contaba con personal que podía realizarlas, además de que los distraía de las actividades académicas a realizar para la socialización de la reforma. No obstante, también se comentaba entre ellos, que esas tareas eran necesarias vincularlas con las actividades de evaluación e investigación que realizaban, para no apreciarlas como una carga extra.

Llamó la atención de la actitud del director, sus exigencias en ciertas ocasiones con respecto al acato de sus peticiones, aunque sin poder explicarlas claramente, lo que demandó en los académicos una evaluación de sus intereses políticos y “académicos”, así como de su personalidad, para proponer trabajos que los satisficieran y además, se pudiera enfatizar los aspectos académicos propiamente dichos, que era interés de ellos se socializaran. Asimismo eran notables los halagos y reconocimientos públicos que el director hacía a los integrantes del GruTA enfatizando a algunos de ellos, por su capacidad académica y el apoyo que le brindaban para su gestión; frecuentemente comentaba que si por alguna circunstancia “tocaban a su Grupo Técnico” el renunciaría de inmediato por solidarizarse con ellos, en correspondencia con el compromiso y apoyo mostrado.

Cabe aclarar que a estas alturas el director manifestaba una resistencia por establecer una relación directa con el secretario de Educación para la

socialización e implementación de la reforma, como lo sugerían algunos de los integrantes del GruTA, para consolidar la propuesta de articulación en las actividades de los diferentes subsistemas y modalidades de EMS, presentes en el estado. Lo anterior era consecuencia de la relaciones políticas conflictivas que mantenían entre ellos, debido a pertenecer a grupos políticos diferentes y de haber sido nombrado como director, sin que el secretario estuviera de acuerdo; diferencias que se manifestaban en la necesidad del director de recurrir a la intervención del Subsecretario de EMS, para que fuera solicitada su intervención en las reuniones de CONAEDU directamente con el secretario de educación, cuando éste no quería autorizar su salida y sus viáticos para viajar a las diferentes ciudades, sedes de esos eventos.

3.2. Contextos de co-presencia para la difusión de la RIEMS

El presente apartado recupera el análisis de las interacciones y relaciones sociales, presentadas en aquellos espacios generados con la implementación de acciones, para dar a conocer la implementación de la reforma en el estado de Chiapas, así como de sus pretensiones, aspiraciones y fundamentación teórico-metodológica. Las acciones serán presentadas, al igual que en los contextos de construcción de la reforma, mediante la explicitación de los espacios sociales generados con las actividades de la EMS en Chiapas, donde intervinieron distintos subsistemas presentes en el estado; además de aquellos construidos a partir de las actividades implementadas, exclusivamente, en las preparatorias del estado de Chiapas.

3.2.1. Actividades de difusión en la educación media superior en Chiapas

De las actividades de difusión, puede resaltarse en primer término el ejercicio de presentación de los planteamientos de la propuesta de reforma, a las autoridades educativas conformadas por el secretario de Educación, los asesores académicos de la Secretaría de Educación, así como los titulares de los subsistemas y modalidades de la EMS en el estado, con pretexto de la reunión ordinaria de la CEPPEMS, que se realizó el 12 de febrero de 2008, donde se ratificaron o rectificaron nombramientos de funcionarios de las diferentes subcomisiones que la integran. Reunión que el Director de Educación Media tomó como pretexto para dar a conocer la reforma, en acuerdo con algunos de los integrantes del GruTA, como una cuestión estratégica necesaria para articular el proyecto de intervención conjunta de la EMS en Chiapas; el cual fue presentado en líneas generales en la misma reunión.

La reunión fue convocada de facto por el director de educación media, aunque de manera oficial aparecía la firma del secretario; incluso se llevó a cabo en la sala de juntas de las oficinas de la Secretaría de Educación. Para ello se estableció una agenda que estuvo integrada por el acto protocolario de inauguración, la entrega de nombramientos u oficios de ratificación de quienes fungirían como responsables de las subcomisiones, además de la presentación de la propuesta de la RIEMS, las implicaciones y necesidades para su implementación en el estado, así como el proyecto de intervención que buscaba la articulación de actividades de difusión, socialización e implementación de manera conjunta de todos los subsistemas y modalidades presentes en el estado.

La propuesta de intervención conjunta de la EMS en el estado, fue elaborada por algunos integrantes del GruTA y la cual resultaba ambiciosa porque buscaba articular acciones necesarias para la reforma, pretendiendo extender la experiencia vivida, con participación de docentes frente a grupo, por veinte años en las preparatorias a los subsistemas presentes en estado. La propuesta recuperaba el fomento de la reflexión de la práctica de los profesores, mediante ejercicios de diseño, implementación y evaluación curricular; condición favorable

para fomentar la interacción de docentes de distintos subsistemas, lo que enriquecería sus horizontes conceptuales orientadores de su práctica, si se asume que al interior de cada subsistema existen culturas curriculares diferentes.

La inauguración la realizó el secretario de Educación enfatizando la importancia de los trabajos programados para la reunión y de las actividades de la CEPPEMS para articular los trabajos conjuntos al interior del estado, con la finalidad de mejorar los procesos educativos, al mismo tiempo que aprovechó para disculparse para no permanecer en la reunión, debido a la necesidad de atender asuntos importantes de la educación en Chiapas; aunque aclarando que había instruido a su secretario particular y sus asesores académicos para estar pendientes de los pormenores de las actividades e informarle para tomar las decisiones necesarias y dejando la coordinación del evento al Dirección de Educación Media; Quien una vez se retiró el secretario, procedió a la entrega de los oficios de ratificación y rectificación de los titulares de las subcomisiones que integrarían la CEPPEMS.

La presentación de los planteamientos de la reforma fue realizada por el asistente del director, quien expuso de manera general su estructura y la recuperación del modelo curricular para desarrollar competencias, como alternativa para superar los problemas identificados en el diagnóstico realizado con anterioridad por quienes impulsaban la reforma, la cual finalizó con la exposición y el análisis de las competencias genéricas, que eran las únicas nombradas hasta ese momento.

En un momento posterior se realizó la presentación de la propuesta de intervención con la que se pretendía articular las acciones de la educación media en Chiapas, donde se proponía la conformación del GTIEMS integrado por académicos de los diferentes subsistemas y modalidades, quienes serían elegidos mediante criterios asociados con actitudes que favorecieran el fomento del trabajo académico en los docentes del bachillerato; asimismo se consideraba la elección de representantes de academias estatales de cada subsistema, para que de manera conjunta con los del grupo central, implementaran las acciones formativas con los docentes, favoreciendo la interacción de los profesores de la EMS en

Chiapas. Finalmente el evento cerró con los comentarios y sugerencias de los asistentes.

De las actitudes identificadas en los asistentes, se inicia mencionando la del secretario quien a pesar de señalar la importancia del evento, manifestó un desinterés en su intervención, puesto que no hizo alusión específica a la reforma y mucho menos a planteamientos generales de su contenido, cuestión que fue confirmada por el interés durante momentos posteriores a la reunión, en que se mantuvo lejano de las actividades desarrolladas para difundir y socializar la reforma.

Los asesores académicos del secretario manifestaron actitudes diferentes. Uno expresó su desaprobación total, sobre todo cuando se manifestaron los costos que implicarían la implementación de la propuesta de intervención; para ello durante la reunión adoptó posturas corporales de desaprobación que incluían miradas insistentes y retadoras a quienes realizaron la exposición, además que en ocasiones movía la cabeza de un lado a otro; mientras que cuando le tocó intervenir se limitó a señalar la imposibilidad de implementar el proyecto debido a los costos elevados. De acuerdo a informaciones y testimonios con respecto al asesor, posteriormente se dedujo que tenía inconformidades y sentía antipatía con el integrante del Gruta encargado de presentar el proyecto. Del otro asesor, en primer lugar puede destacarse la actitud de cuestionamiento, manifestada en la serie de preguntas que realizó a los presentadores, sobre todo al asistente del Director de Educación Media; en ellas mostró su interés por mostrar su capacidad académica y su condición de investigador, haciendo énfasis en los datos del diagnóstico. En segundo lugar, fue quien manifestó mayor interés por los planteamientos de las presentaciones y exteriorizó que le haría conocer al secretario, de lo discutido en la reunión; comentarios que fueron acompañados de una atención especial que puso durante la reunión, a las exposiciones realizadas, además del comportamiento de los asistentes, evidenciado en la mirada de evaluación que dirigía a todos los participantes.

La actitud del secretario particular del secretario, llamó la atención debido a que su intervención se redujo a cederle la palabra al director de educación media y clausurar el evento con comentarios escasos, exclusivamente para referirse a la importancia de la reunión y garantizar el informe al secretario. Además de que durante el desarrollo del evento, mostró total desinterés por los planteamientos realizados en las exposiciones, al grado que se le percibía aburrido y somnoliento.

Los expositores, a pesar de la elocuencia y fluidez con la que realizaron los planteamientos de la RIEMS y la propuesta de intervención, manifestaban nerviosismo y generaron comportamientos esperados para ese tipo de reuniones, evidentes en los formalismos y expresiones características para rendir pleitesía a las autoridades de mayor rango; no obstante, se apreciaba en las actitudes que eran posturas adoptadas de manera estratégica en un principio, que se fueron autenticando con el cuestionamiento de los asesores.

Los titulares de los subsistemas y modalidades de la EMS presentes, manifestaron diferentes actitudes; en algunos casos, mostraron de manera evidente, cierta denostación de los planteamientos de la reforma y la propuesta de intervención, asumiéndose como expertos en los aspectos teórico-metodológicos del modelo curricular para desarrollar competencias, debido a que en los subsistemas que representaban, habían existido reformas unos años antes, con la recuperación del modelo en cuestión; por estas razones daban por hecho su inclusión en la implementación de la reforma, a partir de las actividades que realizaban con anterioridad, sin necesidad de conocer a profundidad los planteamientos de la reforma. En otros casos manifestaron cierto interés para conocer los planteamientos de la reforma y el proyecto, proponiendo o aceptando la propuesta de realizar una reunión exclusiva de la subcomisión académica, para discutir a fondo los planteamientos vertidos en la reunión, de manera ejecutiva. Mientras que un último sector de los titulares mostraban total desinterés y desconcierto a fijar una postura ante las propuestas, pero terminaron aceptando la reunión planteada.

Finalmente es necesario destacar que en la reunión existió la presencia de algunos integrantes de los grupos técnicos de los diferentes subsistemas, quienes se mantuvieron al margen, puesto que los ubicaron en sillas situadas detrás de la mesa distribuida en herradura, donde estuvieron los actores antes mencionados. Las actitudes de estos actores fueron de expectativa para recuperar las necesidades requeridas para atender las intervenciones al interior de los subsistemas, y en especial los del GruTA; atentos a las actitudes de quienes participaron en la reunión, con la finalidad de establecer las posibilidades de aceptación e implicación en la propuesta de intervención y/o encontrar algunos elementos para diseñar estrategias alternativas para impulsarlo.

También es necesario recuperar las actitudes manifestadas en general, centradas en el caravaneo hacia los superiores, aliados de grupos o personajes con posibilidades de expresar capital político para decidir la distribución de recursos y de puestos para los funcionarios de la educación en el estado. Asimismo a la hora de distribuirse en la mesa, se notó la inclinación a ubicarse cerca de los personajes con mayor jerarquía. En síntesis existió la necesidad manifiesta de mostrar a los demás, que eran reconocidos por los personajes importantes de la política educativa y, además, llevaban una relación estrecha.

Una segunda actividad de socialización realizada en conjunto por la educación media de Chiapas fue la producción y emisión del programa “Primer Grado” el cual fue organizado por la SEMS de la SEP con la finalidad de difundir las pretensiones, alcances y fundamentos de la reforma al público en general. La producción televisiva consistió en sacarlo al aire en el canal local del gobierno del estado, además de difundirlo mediante su grabación en discos compactos para su distribución. En el programa se estableció una mesa de comentarios, acerca de la reforma, de representantes académicos de la Dirección de Educación Media, del Colegio de Bachilleres de Chiapas, del Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos del Estado de Chiapas y de la Representación de la SEMS en el estado; el cual estuvo coordinado por un comunicador de renombre, quién se

había convertido como la voz de la reforma, pues se encargó de presentar los videos de difusión emitidos por la SEMS.

El programa consistía en responder a las preguntas planteadas por el coordinador, quien previamente se había reunido con los participantes para informarles de la dinámica del evento, del orden de las participaciones y de las temáticas que se abordarían durante el programa. Reunión que se llevó a cabo en un restaurant de la ciudad, con el pretexto de realizar un desayuno de convivencia entre los participantes y las autoridades educativas nacionales y estatales, previo a trasladarse al edificio del canal del gobierno del estado, lugar donde se desarrolló el evento mencionado. En esta reunión previa, el coordinador además de explicarles en qué consistía el evento, realizó un ejercicio con ellos de la dinámica a seguir, con la finalidad de relajarlos y dejaron de sentir presión por la participación, asegurando que las preguntas estarían centradas en cosas cotidianas de la actividad de ellos.

Durante el programa televisivo, se plantearon preguntas con la finalidad de aclarar al público en general tanto los supuestos de la reforma, como los propósitos que perseguía, por lo que estuvieron centradas en la comprensión de los participantes de las producciones escritas sobre la reforma, generadas hasta ese momento; así como las acciones realizadas al interior de cada subsistema para darla a conocer. Además se concedió un espacio de participación del público asistente para externar dudas acerca de la reforma, que fue enriquecida por seguidores del programa en el estado transmitido en ese horario, mediante llamadas telefónicas. Es necesario subrayar que los cuestionamientos se centraron en solicitar la aclaración de aspectos relacionados con el futuro de los docentes, sobre todo expresando el temor de perder ciertos derechos laborales adquiridos en las condiciones de contratación y relación laboral establecida, hasta ese momento.

Con respecto a las actitudes manifestadas, resaltan en primer término las expresadas durante la reunión previa desarrollada en el restaurante, donde originalmente el moderador de la mesa de discusión, había solicitado reunirse con los participantes; sin embargo, al desayuno llegaron una cantidad importante de

funcionarios y empleados del subsistema anfitrión del evento, quienes en un primer momento relegaron a segundo plano a los participantes, pero pudieron incorporarse mediante la solicitud del moderador y la intervención del secretario académico del subsistema anfitrión. Los funcionarios y empleados aprovecharon para platicar y/o saludar al moderador, en el corto tiempo que dispuso para ello, debido a su interés en planear el desarrollo del programa con los participantes.

Durante el programa los participantes mostraron cierto nerviosismo, el cual se fue diluyendo conforme se avanzaba en el desarrollo del programa y exteriorizaban sus opiniones con respecto a las preguntas formuladas por el moderador, así como las del público asistente o que llamaba al programa. También es destacable las manifestaciones de autoafirmación manifestadas en los participantes, antes durante y después del programa, lo cual se confirmó con la emoción revelada cuando se les escuchaba comentar para describir el evento y su intervención respondiendo las preguntas, además de resaltar la oportunidad de compartir el escenario con un conductor de televisión prestigiado a nivel nacional.

Además de los eventos anteriores detallados con puntualidad, se realizaron dos eventos de socialización organizados por el Colegio de Bachilleres de Chiapas para la difusión de la RIEMS, en los cuales se vieron involucrados integrantes del GruTA. El primero organizado en las instalaciones de la dirección general de este subsistema, para que los académicos de este grupo expusieran ante el grupo técnico y jefes de enseñanza de la institución, los planteamientos de la reforma; lo cual se realizó mediante la exposición de una presentación ejecutiva donde se recuperaban los supuestos de la reforma y las producciones oficiales generadas hasta el momento, para posteriormente generar un espacio importante de tiempo para comentarios, cuestionamientos y propuestas de los asistentes.

Mientras que el segundo, mediante la participación de integrantes del GruTA en la semana académica del colegio, realizada en los salones de eventos especiales de un prestigiado hotel de la ciudad de San Cristóbal de las Casas, Chiapas, el cual se centraba en diferentes tópicos relacionados con el modelo curricular para desarrollar competencias.

La participación de los integrantes del GruTA, se centró en la exposición de una presentación ejecutiva de los planteamientos de la reforma ante la presencia de los asistentes al evento, además de organizar talleres de análisis de la reforma mediante la revisión de los documentos publicados hasta esos momentos, con la finalidad de propiciar un acercamiento de mayor profundidad de los propósitos de la reforma, así como de las implicaciones que conllevaba la adopción e implementación en los planteles del Colegio de Bachilleres. Para la organización de los talleres se distribuyeron los asistentes en cuatro grupos de acuerdo a la organización en regiones académicas que utilizaba la administración académica.

Durante la sesión de preguntas y respuestas de la presentación de la plenaria los asistentes se limitaron a plantear interrogantes superficiales de los planteamientos de la reforma; se pudo advertir que las intervenciones realizadas estuvieron centradas en llamar la atención de las autoridades superiores del Colegio de Bachilleres de Chiapas, quienes estuvieron presentes durante la exposición.

Mientras que durante el desarrollo de los talleres, la implicación fue mucho mayor en las actividades planteadas, sobre todo de los docentes y directores de los planteles, no así de los jefes de enseñanza quienes ostentan mayor jerarquía, quienes se mantenían al margen de los trabajos puntuales, pero que a la hora de las socializaciones realizaban intervenciones categóricas, que en la mayoría de los casos confundía a los presentes por la falta de referentes. En las discusiones surgieron diferentes centros de atención, entre los que sobresalen: las implicaciones prácticas de adoptar el modelo curricular para desarrollar competencias, las posibilidades de recuperar, reestructurar o cambiar los programas vigentes, el papel que jugarían los contenidos disciplinarios contemplados en los programas vigentes, las implicaciones laborales en la contratación del personal académico del colegio, la necesidad de intervenciones didácticas interdisciplinarias y las necesidades de transformación de las prácticas docentes y los procesos evaluativos implementados convencionalmente. Las posturas exhibidas en las intervenciones fueron diferentes, unas explicitaban la necesidad de adoptar las determinaciones de la reforma sin posibilidades de

cambiarlas debido a que eran indicaciones institucionales; otras centradas en establecer acciones en la práctica educativa cotidiana, que se opusiera a la instrumentalización de los seres humanos perseguida por el modelo para desarrollar competencias; mientras otros más centraban la atención en atender las necesidades de los alumnos, por lo que proponían revisar con sentido crítico los planteamientos de la reforma y recuperar aquellos aspectos que fortalecían el proceso educativo de los jóvenes cobachences.

En los participantes destacaron diferentes actitudes; entre ellas pueden señalarse la de un sector importante de los asistentes de disposición para involucrarse en las actividades propuestas, contrastando con un sector pequeño que manifestó serias resistencias para involucrarse en la tarea, sobre todo aquellos con mayor rango jerárquico en la administración de la institución, quienes argumentaban estar pendientes de que los recursos didácticos necesarios estuvieran dispuestos en tiempo y forma. Se encontró disposición de la mayoría para analizar, comentar y sugerir en pequeños grupos acerca de los ejes de análisis planteados con anterioridad; número que disminuyó para expresar esas ideas en plenaria, así como para plasmarlas por escrito.

Algo notorio en las interacciones de los asistentes es el respeto a las jerarquías de los superiores, puesto que se apreciaba que los participantes no se atrevían a cuestionar o contradecir los planteamientos de ellos, aun y cuando apreciaran que estaban equivocados o que otras posturas eran válidas; lo cual era confirmado por la actitud prepotente de los superiores, quienes se dirigían en tono áspero y autoritario al dar indicaciones a los inferiores o intervenir en las discusiones grupales.

De la actitud de los integrantes del GruTA puede destacarse el énfasis puesto en relativizar y cuestionar las diferentes posturas expresadas en las participaciones de los asistentes, con la finalidad de favorecer el análisis y la reflexión al interior del grupo; asimismo para, de manera sutil, cuestionar las interacciones verticales existentes entre los integrantes de diferentes jerarquía, además de orientar el análisis a esclarecer los planteamientos de la reforma, pero sobre todo a buscar

alternativas para la implementación en los contextos específicos donde se ubican las instituciones escolares. También es necesario mencionar que las intervenciones de sus integrantes en eventos relacionados con las actividades de otros subsistemas para difundir los planteamientos de la reforma, fue consolidando la información que manejaban, así como el acercamiento a la fundamentación del enfoque del modelo curricular para desarrollar competencias, recuperado en los fundamentos teórico metodológicos de la reforma.

3.2.2. Actividades de difusión en las preparatorias del estado

De las actividades de difusión realizadas al interior del subsistema de las preparatorias del estado de Chiapas, pueden destacarse en primer término, aquellas en que se vio involucrado el titular de la Dirección de Educación Media en el estado. De ellas se destaca su aparición en los videos generados por la SEMS para dar a conocer los supuestos de la RIEMS, los cuales fueron grabados con testimonios de funcionarios de los subsistemas participantes en las reuniones del CONAEDU, para que externaran su opinión con respecto a las pretensiones y avances en la construcción de la reforma, así como de las acciones que se implementaban en los estados de forma particular.

La participación del director también se dio mediante su aparición en diferentes medios de comunicación del estado, para dar a conocer los supuestos de la RIEMS; lo anterior, dentro del marco de las dos Jornadas Nacionales de Difusión impulsadas por el CONAEDU; asimismo presentó una exposición en el congreso realizado por la Sección 40 del Sindicato Nacional de los Trabajadores de la Educación, a donde fue invitado formalmente para dar la versión oficial de los aspectos relacionados con la RIEMS, sus avances e implicaciones para los derechos laborales de los docentes agremiados a ese sindicato.

La postura adoptada por el director en los diferentes eventos, estuvo centrada en destacar la pertinencia de la RIEMS para favorecer el mejoramiento del servicio

educativo ofertado en Chiapas, lo que fundamentaba en los testimonios expresados de su participación en las reuniones de CONAEDU, donde se tomaban las decisiones importantes, así como considerar y recuperar sus contribuciones. También destacaba su postura, debido a que frecuentemente se jactaba de las relaciones establecidas con las autoridades de alto rango de la educación media en el país y de algunos estados, incluso este argumento lo utilizaba para reafirmar la importancia de su gestión en la Dirección de Educación Media para impulsar los trabajos relacionados con la reforma, a pesar de que en la estructura política de la Secretaría de Educación era bloqueado y sus propuestas de trabajo eran obstaculizadas por diferentes funcionarios.

Con respecto a las actitudes manifestadas por el director, puede resaltarse los frecuentes cambios en su estado de ánimo, debido a indicaciones, informaciones o rumores que recibía con respecto a las acciones, generadas a nivel nacional o de aspectos políticos relacionados con las autoridades del estado. Lo cual hacían variar sus indicaciones con respecto a las actividades relacionadas con la difusión y socialización de la reforma.

Además de las actividades mencionadas y con pretexto de las Jornadas de Difusión Nacionales se organizaron eventos a los que fueron invitados Directores, Secretarios Académicos y dos Representantes de la plantilla docente de las diversas instituciones educativas pertenecientes al subsistema estatal. Estos eventos fueron organizados y coordinados por los integrantes del GruTA en las cuatro regiones académicas en que se organizan las escuelas para brindar el apoyo formativo; lo anterior, con la finalidad de garantizar el acceso a la información generada de la reforma a la parte de los actores involucrados en el proceso educativo ofertado y favorecer el fortalecimiento de los procesos formativos de quienes se involucraran en el manejo de la información directamente. Lo anterior fue impulsado por los académicos del GruTA, basado en el argumento de la necesidad de intervención directa de los actores de las escuelas en los procesos de construcción curricular, para trascender lo que regularmente ocurre cuando esta actividad la realizan actores ajenos al proceso,

es decir, que las construcciones no son recuperadas en las prácticas educativas cotidianas.

Las reuniones se llevaron a cabo en las instalaciones de diferentes escuelas pertenecientes al subsistema de preparatorias del estado, ubicadas estratégicamente para facilitar el acceso a los participantes y que contaban con los espacios mínimos suficientes para albergar el número de participantes. Los directores de estas instituciones escolares se encargaban de poner las condiciones de los espacios propicios así como de encargarse de disponer el refrigerio que se ofrecía a los asistentes, a excepción de los eventos de la región centro, donde estos gastos eran absorbidos por el presupuesto del programa operado por el GruTA.

Para estas reuniones los integrantes del GruTA diseñaron presentaciones ejecutivas para concretar los supuestos de la reforma; que contemplaban la explicitación de los ejes que la explicaban, los fundamentos del modelo curricular para desarrollar competencias, los enunciados que expresaban las competencias genéricas, así como las orientaciones para construirlos. Para el diseño de las presentaciones se recuperaban las presentaciones generadas a nivel nacional, como era indicación del director, pero enriquecidas a partir de los elementos rescatados del análisis de los documentos oficiales y diferentes lecturas de materiales bibliográficos que abordaba el modelo curricular. Lo anterior con la constante intención de favorecer los procesos formativos de los docentes, con el argumento que ellos son quienes implementan los procesos educativos y deberían estar informados.

Para el desarrollo de las reuniones, se dedicaban jornadas completas en horarios programados de 08:00 a 15:00 horas, tiempo que era distribuido en tres momentos. Durante el primero los integrantes del GruTA compartían la información generada acerca de la reforma, en el cual se aceptaban dudas y comentarios de los asistentes, con la intención de mantener su atención y realizar aclaraciones puntuales. En un segundo momento se organizaban equipos de trabajo por afinidad, para que discutieran acerca de las implicaciones y exigencias

de la reforma para la implementación en las preparatorias del estado, resultados que eran socializados en plenaria. Mientras que en el tercer momento, se organizaban en los equipos escolares con la pretensión de integrar la agenda de trabajo a utilizar para compartir la información al interior de las instituciones escolares, con el resto de los actores educativos.

Con la intención de favorecer la presentación de la información de los contextos de difusión, a partir de este momento se establecen ciertas categorías de análisis para facilitar ese trabajo. Para tal decisión, es necesario mencionar el énfasis puesto en los procesos de mayor relación con la difusión de la reforma en las preparatorias del estado, de manera específica.

a) Coordinación del trabajo académico

Como se mencionó anteriormente, la coordinación de las actividades de los eventos fue realizada por los integrantes del GruTA; aunque en el desarrollo de las reuniones se apreciaron diversos estilos para realizar la actividad. En algunos casos se limitaban a presentar la información y aclarar las dudas expresadas desde los planteamientos plasmados en los documentos, pero con muestras de no querer manifestar una posición con respecto a la implementación de la reforma. Mientras que en otros, se apreciaba la intención de utilizar la presentación de la información, como elementos provocadores para impulsar procesos reflexivos en los asistentes que permitiera realizar acercamientos para comprender la realidad educativa en que estaban inmersos y evidenciar la necesidad de transformarla; con lo que favorecerían la formación de los actores educativos participantes. Finalmente existieron manifestaciones de los coordinadores, de las intenciones de expresar sus posicionamientos en contra o a favor de la reforma, lo cual generaba dinámicas distintas durante los eventos, de acuerdo a la inclinación de los asistentes.

Otro aspecto importante en la coordinación de los integrantes del grupo fueron las estrategias recuperadas para presentar la información, con la pretensión de lograr la mayor comprensión de ella, a los asistentes. Para ello, algunos manifestaron la disposición para centrar la atención en conceptos que a su juicio eran difíciles de comprender por los asistentes y enfatizaban la explicación a la hora de la presentación con ejemplos y anécdotas; otros intentaban definir los conceptos que eran explicitados por los asistentes durante la sesión de preguntas y respuestas, regularmente desde los planteamientos de la reforma y en algunos casos, enriquecidos por planteamientos teóricos específicos; mientras que otros coordinadores se concentraban en propiciar la circulación de la palabra entre los asistentes, con la finalidad de facilitar la construcción de los conceptos desde los posicionamientos personales, los cuales eran diferenciados y discutidos los horizontes desde los que se hacían los planteamientos para favorecer la apertura paradigmática.

b) Expresiones discursivas

A continuación se intentan mostrar las manifestaciones discursivas de los participantes que interactuaban y se relacionaban en los contextos de co-presencia generados a partir de las actividades implementadas para la difusión de la información oficial en torno a la RIEMS, involucrados en el proceso educativo de las preparatorias del estado. Para ello, se dividen en tres ámbitos: las acciones del discurso, las expresiones orales del discurso y las expresiones actitudinales del discurso.

Acciones del discurso

Los asistentes a las reuniones, manifestaban diferentes acciones durante el desarrollo de los eventos. Algunos se concentraban en captar la información que se socializaba en torno a los planteamientos de la reforma, sobre todo aquella

vinculada a los intereses personales; lo cual se podía notar, cuando algunos tomaban notas o comentaban con los más cercanos, aspectos particulares de la información presentada, además de casos particulares que interrumpían la exposición para externar alguna duda. Así también mediante signos de inmediatez en los que se apreciaban las expresiones de duda, afirmación o desacuerdo con los planteamientos realizados.

Independientemente que en estos espacios aparecieron algunos casos que manifestaron inconstancia en la atención en la presentación, evidenciada por bostezos, cabeceos y abandono de la sala, prevaleció el interés por enterarse de los planteamientos de la RIEMS y los cambios futuros que deparaba su implementación.

A la hora de realizar el análisis de la información presentada al interior de los equipos, existieron diálogos intensos de la mayoría de los participantes, aunque pocos fueron los que manifestaron disposición para sistematizar por escrito los comentarios y conclusiones a las que se llegaban. Asimismo a la hora de compartir las producciones de los equipos en plenaria, prevaleció esa tendencia de participación, aunque con menos participantes dispuestos a externar sus ideas; además se apreciaron diferentes niveles de recuperación del análisis, síntesis y reflexión generados al interior de ellos; lo que se exhibía en la explicitación verbal de elementos aislados de lo discutido, hasta una articulación de diversos elementos, de los cuales eran necesarios contemplar para entender las implicaciones de la implementación de la reforma.

Durante la etapa correspondiente a la planeación de la intervención al interior de las instituciones escolares, los docentes manifestaron resistencias para incorporar cosas distintas de las implementadas en la reunión; independientemente de que en algunos casos lograban exponer algunas características particulares de los centros de trabajo, lo cual demandaba algunas actividades innovadoras. Por el contrario, en la mayoría de los casos recuperaban el formato y la metodología implementada en la reunión, para lo que solicitaban la presentación utilizada y renunciaban a la información generada oficialmente a nivel nacional, por la

dificultad y esfuerzo que representaba enriquecer la información brindada. En casos extremos solicitaban se les indicara cuales eran las actividades a considerar o bien demandaban la agenda para la intervención. Además, se apreció que durante esta etapa, los asistentes manifestaban tener prisa por concluir la tarea para terminar la reunión y retirarse, por lo que se apreció poco interés para proponer acciones, analizarlas y reflexionar sus implicaciones.

Una cuestión destacable en las acciones implementadas en la reunión, fue que los participantes con mayor disposición al trabajo académico fueron preferentemente los docentes invitados como representantes de la plantilla de las instituciones escolares; los cuales eran secundados en menor medida por los secretarios académicos, que en un número significativo se sumaron a la tarea, sobre todo en aspectos relacionados con la coordinación del equipo escolar; mientras que los directores de las escuelas destacaron por mantenerse ausentes en la tarea o participar de manera intermitente, aunque en pocos casos tuvieron una participación notable, involucrándose en las discusiones y los ejercicios de sistematización escrita, además de socializarlos en plenaria.

La difusión de la información compartida en las reuniones mencionadas, al interior de las instituciones por los equipos escolares, estuvo matizada por acciones diferenciadas de acuerdo a los casos particulares. Antes de exponer las acciones, es pertinente aclarar que el GruTA propuso que estos equipos escolares fueran nombrados como Cuerpos Académicos y Administrativos, con la finalidad de favorecer la intervención de los actores escolares con mayor inclinación a la tarea académica en las actividades relacionadas con la RIEMS y vincularlos con los aspectos administrativos de intereses de los directores y secretarios académicos; lo anterior, con la finalidad de consolidar el trabajo académico realizado al interior por las autoridades escolares con la participación del profesorado, pretendiendo la integración institucional en el servicio educativo o en el caso de aquellas instituciones donde no existían instancias para impulsar lo académico, se iniciara con su configuración.

Con esa aclaración pueden comentarse las particularidades de las acciones realizadas en las instituciones escolares, las cuales podríamos agrupar en cuatro.

La primera donde los cuerpos académicos se concentraron en responsabilizarse del compromiso asumido y realizaron la difusión de la información, considerando las características particulares de las instituciones, así como de los alcances y limitaciones que tenían como grupo académico, por lo que abrieron la participación de los docentes para verter sus opiniones y propuestas para enfrentar la implementación de la RIEMS; en las acciones de este grupo jugaron un papel importante los directores al involucrarse directamente en las actividades de planeación y coordinación de la reunión, o bien impulsando la articulación del secretario académico con los docentes representantes para concretar la difusión.

La segunda donde se contemplan aquellos cuerpos académicos y administrativos que no lograron consolidar su constitución por diferentes razones, pero que a iniciativa del secretario académico o alguno de los docentes representantes, negociaron con el director la posibilidad de organizarse sin su participación, para realizar la reunión y compartir la información relacionada con la RIEMS; de los cuales, la mayoría se conformó con socializar la información de manera puntual y responder dudas superficiales externadas por los docentes de las instituciones; no obstante un grupo reducido de escuelas en estas condiciones intentaron mejorar la intervención, lográndose un trabajo de mayor profundidad en el análisis y sistematización de la información que las otras, así como una mayor participación de sus compañeros docentes.

Una tercera particularidad en la difusión, estuvo representada por un grupo donde los directivos giraron instrucciones para que el secretario académico o, alguno de los docentes representantes, realizara la presentación de la información recibida y socializara los comentarios, críticas y sugerencias externadas en la reunión a la que asistieron; estos casos se caracterizaron por el escaso tiempo que les proporcionaron para la actividad y la superficialidad con la que fue abordada la información, así como la escasa intervención de los docentes de las escuelas para comentar; no obstante, destacaron casos específicos, en que el encargado de

presentar la información, poseía jerarquía y prestigio académico, lo cual aprovechó para negociar con el director para realizar un trabajo de mayor seriedad e implicación de los participantes, con resultados incluso parecidos a donde los grupos académicos lograron consolidarse.

Finalmente, existió un número importante de escuelas en donde no se realizó ninguna actividad para compartir la información recibida; en algunos casos porque nadie tomó la iniciativa y el director decidió archivar la información, en otros casos debido a que el director no convenció al secretario académico o los docentes y, en otros más, porque él se opuso a que alguno de ellos realizara la actividad.

Expresiones orales del discurso

Con respecto a las declaraciones y juicios emitidos, por los asistentes a las reuniones coordinadas por el GruTA, con los cuerpos académicos y administrativos, así como las que estos realizaron al interior de las instituciones educativas, pueden abordarse de acuerdo a cuatro ámbitos, correspondientes a: los fundamentos de la reforma, la posición de los integrantes del grupo ante ella y las formas de presentar la información, la participación e implicación de los actores educativos en la reformas educativas, además de las necesidades de las instituciones escolares y los actores educativos para implementar la reforma.

Con relación a los fundamentos de la reforma, un sector de asistentes manifestó la necesidad de generar un cambio en el servicio educativo, para mejorar las condiciones en que egresaban los alumnos de las preparatorias y que el modelo curricular impulsado por la reforma, era una oportunidad para brindarles mejores oportunidades formativas, como lo hacían otros subsistemas en Chiapas; además que adoptando los supuestos del modelo curricular las instituciones escolares contarían con mayores apoyos económicos traducidos en mejores condiciones de infraestructura y equipamiento, no importando que las instituciones educativas y sus actores tuvieran que ser evaluados, con respecto a los resultados del trabajo

académico. Asimismo algunos docentes de este sector resaltaban la necesidad de adoptar el modelo curricular para desarrollar competencias, debido a que era una tendencia mundial y era impulsada por los organismos internacionales relacionados con la orientación y el financiamiento de la educación, lo cual ubicaba a la vanguardia los países que la adoptaban.

Otro sector centró la atención en destacar las intenciones perversas que escondía la reforma de querer generalizar el modelo curricular y homogenizar los valores culturales en todo el planeta, con la finalidad de impulsar el modelo económico que favorece el consumismo y el enriquecimiento de un grupo, con mayores posibilidades económicas; lo cual argumentaban mediante la presencia de muchas empresas transnacionales en Chiapas, en las cuales se pagaban salarios precarios y brindaban pocas oportunidades de desarrollo a los chiapanecos. Además mencionaban que eran modelos educativos obsoletos que habían sido probados con malos resultados en los países desarrollados y que ahora llegaban a México como la panacea para la solución de problemas. Junto a estas opiniones, expresaban que la reforma respondía a intereses personales de los gobernantes en turno, que trataban de borrar las propuestas de los sexenios anteriores y buscaban justificar su gestión política mediante cambios superficiales; y que por el contrario los gobernantes y funcionarios deberían concentrarse en propiciar un cambio profundo en la educación, para favorecer la formación de los estudiantes y en consecuencia, se pudiera tener un desarrollo del estado y el país.

Un sector de los asistentes, finalmente, tenía opiniones con mayor argumentación, pues entendían que las condiciones explicitadas por los sectores de participantes descritos con anterioridad no podían negarse, pero también era importante pensar en la participación de los actores educativos de las instituciones escolares específicas, que al final de cuentas eran quienes realizarían las acciones concretas para lograr la implementación de los supuestos de la reforma educativa; lo que obligaba en ellos, la necesidad de apertura para conocer los planteamientos de la reforma y analizarla con sentido crítico para incorporar los elementos que ayudaran a mejorar las prácticas educativas cotidianas.

Respecto a las posiciones asumidas por los integrantes del grupo ante la reforma y las formas de presentar la información, los asistentes a los eventos emitieron juicios distintos. En primer lugar existió un grupo que centraba sus comentarios en manifestar su inconformidad con la posición adoptada por los integrantes del GruTA, en el sentido que en el pasado inmediato impulsaban un proceso de construcción curricular distinto, sustentado en otro modelo; por esta razón, se sentían traicionados con la socialización de la información generada en torno a la reforma. Algo notable es que pocos lograban manifestar estas inconformidades en el desarrollo de la reunión, pero lo hacían durante las pláticas de pasillo durante el tiempo de espera para iniciar las reuniones y los recesos; de hecho asumían que los integrantes del grupo estaban de acuerdo con los supuestos de la reforma e impulsaban su adopción en las preparatorias del estado.

Otro grupo centró sus comentarios en resaltar las oportunidades que representaban que los integrantes del grupo recuperaran los planteamientos del modelo curricular para desarrollar competencias, argumentando que le daría dinamismo al proceso formativo de los docentes de preparatoria; debido a que la perspectiva impulsada con anterioridad ya había caído en una serie de repeticiones de tareas parciales de construcción curricular, que poco ayudaba a mejorar las prácticas educativas. Es más, en algunos casos, comentaban ser conocedores del modelo por laborar en tipos educativos diferentes o en otros subsistemas de EMS donde se implementaba.

No obstante existió un grupo minoritario pero significativo, por la mayor profundidad en la argumentación, que expresaron una diferenciación de los posicionamientos de los integrantes del GruTA y que no negaban las posibilidades anteriores, pero que también apreciaban a algunos con sentido crítico; el cual era manifestado cuando incluían mayores perspectivas desde donde se podían analizar los fundamentos de la RIEMS. Asimismo destacaban que en estos casos se planteaban diferentes posibilidades durante la implementación de la reforma, además que apreciaban la propuesta de incorporar la reflexión de las

responsabilidades de los diferentes actores del proceso educativo ofertado en las preparatorias.

Con relación a la manera de presentar la información existía consenso en el sentido que era parcializada, debido a que no se explicitaba si existirían cambios en la estructura curricular y las cargas horarias de las asignaturas que la integraban o si se implantarían planes y programas de estudios comunes para todos los subsistemas y modalidades de la EMS. Preocupaciones que eran motivadas por las dudas generadas en torno a la conservación o cambios en cuanto a los derechos laborales adquiridos y que podían ser trastocados con la implementación de la reforma.

Además existieron comentarios con respecto a que la parcialidad de la información obedecía a la irresponsabilidad de los integrantes del GruTA quienes no habían revisado la información a profundidad y desconocían cosas importantes de la reforma; a estos juicios se sumaban otros que asumían la información incompleta a fines perversos, para que las autoridades se aprovecharan de ciertas condiciones cuando se implementara la reforma.

Con referencia a la participación e implicación de los actores educativos, también existió división de opiniones; por una parte un grupo de asistentes manifestó que el protagonismo en las reformas, correspondía a las autoridades gubernamentales y educativas quienes tenían la tarea de decidir de acuerdo a sus facultades la pertinencia de las orientaciones, basadas en la información de las condiciones que guarda el servicio; además de los académicos prestigiados y de experiencia, para diseñar los procesos metodológicos para implementar la reforma, relegando la participación de los demás actores, en especial a los docentes, a aplicar las instrucciones vertidas desde esas instancias superiores. Basado en estos juicios comentaban que la mejor manera de enfrentar la reforma, era esperar que se produjera la información completa para apropiarse de ella y posteriormente seguir las indicaciones para orientar las prácticas concretas. Sin embargo, otro sector mencionaba la necesidad de conocer los planteamientos de la reforma en general, pero con la obligación de generar interpretaciones propias, a partir de las cuales

deberían generarse propuestas concretas para implementarla en los contextos de las instituciones educativas específicas; asumiendo que si los docentes no realizaban cambios en sus prácticas educativas, era imposible lograr una reforma educativa. Finalmente también existía una postura que aseguraba que no había de que preocuparse, puesto que ya se habían impulsado con anterioridad tres reformas y no habían ocurrido grandes cambios en las prácticas educativas.

Finalmente los actores emitieron comentarios en torno a las necesidades de las instituciones escolares y los actores educativos para implementar la reforma; en torno a ello, mencionaron que para implementar la reforma, recuperando el modelo curricular para desarrollar competencias, era necesario que las escuelas fueran dotadas de infraestructura y equipamiento de vanguardia, además de generar procesos formativos de manera intensiva para los docentes, con asesores de prestigio nacional e internacional; lo que serviría para que se superara la formación deficiente que habían ofertado los integrantes del GruTA. Aunque existían algunos participantes que basados en la información presentada, opinaban que las instituciones escolares estaban obligadas a cumplir una serie de requisitos; entre ellos se contemplaban, la infraestructura, equipamiento y la formación de los docentes, para ser beneficiarios de los apoyos generados para favorecer la implementación de la reforma, en las instituciones educativas. Y que por lo anterior, la reforma demandaría mayor compromiso e implicación de los diversos actores educativos para lograr mejores condiciones físicas de las escuelas y a la par lograr el mejoramiento de la oferta educativa.

Expresiones actitudinales del discurso

Es de capital importancia recuperar las actitudes manifestadas por los asistentes frente a la RIEMS, durante las actividades de difusión, las cuales podrían agruparse de acuerdo al rechazo o aceptación manifestada a apropiarse de los fundamentos teórico-metodológicos y aceptar las implicaciones de su incorporación a las prácticas educativas cotidianas. Entre las actitudes de rechazo

recuperadas en las resistencias manifestadas ante la reforma pueden destacarse el miedo; el cual fue expresado en la manifestación de las expectativas negativas de los diferentes actores, con respecto a las consecuencias de la implementación de la reforma, sin conocer a fondo los planteamientos y basándose en prejuicios; que dicho de pasó eran fácilmente difundidos y aceptados entre los participantes por medio de los rumores. Estas condiciones generaron muchas dudas e incertidumbres, de las cuales muchas de ellas eran precisadas y aclaradas con la información presentada, pero que eran poco escuchadas y comprendidas por la certeza de las posiciones adoptadas. También se podía apreciar temor, en los docentes cuando manifestaban la certeza de enfrentar las mismas consecuencias negativas de la implementación de las reformas anteriores, basados en las experiencias vividas en esos procesos; aunque estas experiencias se limitaran a enterarse de las propuestas de reformas anteriores, sólo por comentarios o juicios de experiencias de otros actores que intentaron adoptarlas o afirmaban haberlo hecho. Estas actitudes se traducían en una resistencia total de la reforma al grado de manifestar posicionamientos que buscaban establecer estrategias para agrupar a los docentes y formar un frente común para impedir la implementación de la reforma en las preparatorias del estado. Esta propuesta se manifestaba en expresiones poco emotivas, lo que indicaba poca convicción en ella, por lo menos hasta esas alturas de las fases de la reforma.

Además de estas actitudes, el rechazo era manifestado en las de simulación cuando los docentes se proponían aparentar estar interesados en la reforma, lo cual se apreciaba en el entusiasmo por manifestar opiniones con respecto a la información socializada y las posibilidades u obstáculos que representaba la implementación de la reforma, el cual disminuía seriamente a la hora de realizar acciones concretas como plantear propuestas específicas, sistematizarlas por escrito y argumentarlas en plenaria. No obstante, la simulación era manifestada también en la aparente aceptación de las tareas propuestas a los asistentes, pero que eran enfrentadas con poca responsabilidad; lo cual se evidenciaba en la superficialidad con la que era analizada la información o por el pobre análisis y reflexión de las actividades propuestas para la socialización de la información

recibida al interior de las instituciones escolares, además de la superficialidad con que se realizaron esos trabajos; aunque se apreciara disposición para realizar tareas estrictamente instrumentales.

Es necesario mencionar que estas actitudes eran acompañadas con ciertos comportamientos simbólicos de tipo corporal que manifestaban el rechazo a la reforma, a los integrantes del grupo que coordinaban la reunión o los otros participantes que asumían defendían la reforma. Entre ellos pueden destacarse la ubicación de los asistentes con esta postura, en lugares estratégicos y de manera conjunta, además de aprovechar los momentos de cuestionamiento para intervenir de forma consecutiva para manifestar opiniones en contra y la intención de avasallar a quienes tenían posiciones contrarias. Regularmente estos participantes a la hora de intervenir adoptaban posturas de ataque acompañadas con tono de voz y ademanes agresivos o con gestos de enojo, cuando otros asistentes participaban y manifestaban posiciones diferentes. Asimismo quienes gozaban de mayor prestigio y reconocimiento entre los asistentes, denotaban mayor seguridad a la hora de participar, lo cual revelaban levantándose y caminando alrededor de los lugares donde se desarrollaban las reuniones, e incluso señalando a quienes no les ponían atención.

Con respecto a las actitudes de aceptación, pueden mencionarse la responsabilidad expresada a la hora de las reuniones con la disposición para realizar las tareas propuestas, sin que implicara la aceptación de la información y los fundamentos de la reforma. Por el contrario, la responsabilidad era fortalecida con el análisis de la información con sentido crítico, al buscar diversos elementos asociados a la reforma, así como las diferentes implicaciones de su implementación; condición que permitía apreciar el proceso desde diferentes ámbitos y en ocasiones poco aparentes. También quedó demostrada cuando enfrentaron y superaron obstáculos para realizar la socialización al interior de las escuelas, con la profundidad y seriedad necesaria para favorecer los procesos de información de los fundamentos de la reforma, a partir de la mayor participación de los actores, en medida de sus posibilidades.

También descubrieron actitudes de aprendizaje, cuando mostraron disposición de conocer la información antes de emitir juicios y tomar posición con respecto a la implementación de la reforma, lo cual se acompañaba de disposición para escuchar las distintas perspectivas desde las que eran realizados los planteamientos; que dicho de paso, evidenciaba una actitud de respeto mediante la valoración de sí mismo, con el reconocimiento de la importancia de sus posturas ante la reforma, pero con capacidad para reconocer que el resto de participantes tenían el derecho de asumir posturas contrarias, de acuerdo a los valores recuperados en su historia de vida.

También pudieron apreciarse actitudes de autovaloración y autonomía, cuando algunos de los asistentes adoptaban posiciones que integraban elementos de posturas anteriores pero enriqueciéndolas con aquellos rescatados de la información compartida y los comentarios surgidos en la socialización. Condición que exhibía la actitud de respeto hacia la diversidad de posturas, independientemente de que las compartieran; además que se apreciaba mayor congruencia entre lo que expresaban de forma oral y sus acciones concretas.

Al igual que las actitudes de rechazo, las de aceptación fueron acompañadas de mensajes simbólicos emitidos a la hora de expresar sus ideas en tono tranquilo pero firme y articulando en diferentes aspectos, las ideas que querían expresar; entre ellas pueden destacarse la adopción de una postura relajada para escuchar las participaciones de los otros asistentes y, en ocasiones, tomando nota de las observaciones. Estos casos manifestaban habilidades para recuperar diferentes entonaciones a la hora de intervenir, dependiendo de si querían enfatizar algo, enviar el mensaje de no discutir problemas personales, tranquilizar a los interlocutores o mostrar solidez en alguna postura que estaba siendo cuestionada. Aspectos que eran acompañados por mensajes corporales consistentes en permanecer sentados en diferentes posiciones según fuera el caso, así como, pararse, avanzar o retroceder a la hora de sus intervenciones. Pueden citarse algunos casos sobresalientes, quienes pasaban al frente a la hora de la plenaria para utilizar el pizarrón y realizar la argumentación de sus comentarios, críticas o

propuestas; que incluso utilizaban bromas e ironía para destacar algunos aspectos.

3.3. Contextos de co-presencia para la socialización de la RIEMS

Al igual que durante las actividades de la fase de construcción y difusión de la reforma, durante la socialización se organizaron eventos de manera conjunta con los subsistemas y modalidades de la EMS presente en el estado de Chiapas. Por ello, las interacciones y relaciones propiciadas al interior de estos contextos, son presentadas en primer lugar y de manera general, durante el desarrollo del presente apartado; para que posteriormente se intente profundizar en la explicitación de los contextos de relaciones e interacciones generados exclusivamente en las preparatorias del estado.

3.3.1. Actividades de socialización de la educación media en Chiapas

En las actividades de socialización de este ámbito se consideran aquellas realizadas al interior de las reuniones del GTIEMS con la intención de articular las acciones en conjunto. Aunque es necesario mencionar, que se daba formalidad a las reuniones mediante la convocatoria del funcionario titular que fungía como responsable de la subcomisión académica de la CEPPEMS; por lo que oficialmente aparecían como eventos de esa instancia.

Con ese propósito, se organizaron 8 reuniones distribuidas en el periodo comprendido del mes marzo de 2008 al mes de mayo de 2009; las cuales fueron para valorar, planear y organizar acciones conjuntas para propiciar el acercamiento minucioso a la información de los diversos actores educativos involucrados en la EMS del estado de Chiapas.

Además de las anteriores, se consideró dentro de las actividades de socialización una reunión realizada en la sala de juntas de la delegación estatal del Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica, donde personal de la representación académica de la dirección general a nivel nacional, expuso la articulación realizada por este subsistema en su propuesta curricular para incorporar el desarrollo de las competencias genéricas del MCC. Reunión a la que fueron invitados representantes académicos de los subsistemas de mayor presencia en el estado, incluidos representantes del GruTA. Asimismo se considera otra reunión realizada por el Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos del Estado de Chiapas, para tratar asuntos académicos con directores y docentes de los diversos planteles pertenecientes a ese subsistema; a la que asistieron como invitados integrantes del GruTA para que socializaran la información generada en torno a la reforma, hasta ese momento.

Con la finalidad de facilitar la presentación de las interacciones y relaciones contenidas en los contextos de socialización, se recuperan algunas categorías planteadas para los contextos de difusión de las preparatorias del estado en específico. Lo anterior debido a que la intención es presentarlas de manera general y destacar algunos elementos influyentes en la dinámica de socialización al interior del subsistema de preparatorias.

a) Organización de los eventos

Independientemente que la invitación a las reuniones del GTIEMS, por acuerdo de los funcionarios titulares de los subsistemas y modalidades, la responsabilidad de organización era rotativa, de tal manera que la administración de las instituciones de mayor importancia se convertían en anfitriones para las reuniones, incluida la representación de las instituciones particulares.

En su mayoría, los eventos eran realizados en los salas de convenciones de diferentes hoteles de prestigio de la capital de estado de Chiapas; las cuales eran

acondicionadas formalmente distribuyendo el mobiliario para aparentar una sala de juntas, donde se identificaba claramente el espacio de quienes presidían las actividades. En las cuales algunos organizadores se esmeraban en colocar señaladores de las autoridades educativas de la secretaria de educación y los titulares del subsistema, si asistían a las reuniones. También es importante manifestar que fueron utilizados como sedes de las reuniones las salas de algunos subsistemas que estaban acondicionadas para recuperar la misma presentación que se realizaba en los salones de los hoteles. Cabe mencionar que las reuniones realizadas por los otros subsistemas, de forma independiente, fueron convocadas y organizadas por los mismos; la sede de la reunión realizada en CONALEP se realizó en la sala de juntas de las oficinas en Chiapas, mientras que la reunión del CECYTECH se llevó a cabo en un salón de reconocido hotel.

Los convocados y participantes a los eventos eran los integrantes de los grupos técnicos de los distintos subsistemas y modalidades. Aunque en algunos casos quienes habían sido nombrados como representantes, realizaban funciones administrativas o fungían como funcionarios de rango medio, condición que propiciaban que en ocasiones faltaran a las reuniones o que alguna de esas instituciones enviara representantes que solo escuchaban y tomaban notas para informar a los responsables; de la misma manera el cambio de los asistentes fue ocasionado por los movimientos realizados al interior de las instituciones, ya que los puestos de funciones académicas estaban politizados y sujetos a relevos generados por la voluntad de los funcionarios. También es importante señalar, que cuando a juicio de algunos de los funcionarios de la Secretaría de Educación o de los titulares de los subsistemas, era necesario realizar actos protocolarios al inicio de la reunión; ellos asistían a las reuniones regularmente durante un corto tiempo y posteriormente se retiraban. Algo importante de señalar de este aspecto, fue la imposibilidad de configurar al GTIEMS, debido a que constantemente cambiaban los representantes de los subsistemas, aunque es necesario mencionar que los representantes de algunos subsistemas asistieron a todas las reuniones.

En estas reuniones, los encargados de la organización de los eventos se esmeraban en proveer de alimentos y bebidas suficientes a lo largo del evento, así como establecer un tiempo para el refrigerio, donde regularmente se ofrecía un succulento menú. Alimentos que regularmente estaban incluidos en el servicio contratado con los hoteles.

Algo importante de destacar, que se convirtió en obstáculo para la consolidación del GTIEMS, fue que en la mayoría de los casos, los integrantes de los grupos técnicos de los subsistemas o representantes académicos de los subsistemas y modalidades, su capacidad de decisión estaba limitada a las indicaciones de los titulares; lo que hacía que no se atrevieran a establecer compromisos, en cuanto a las acciones a realizar.

b) Coordinación de las sesiones de trabajo

Las autoridades de los subsistemas, encargados de ser anfitriones de los eventos particulares, eran quienes regularmente fungían como coordinadores de los eventos. Aunque es necesario resaltar, que en la mayoría de los casos este trabajo se limitaba a ceder los turnos de participación durante los actos protocolarios, donde participaban las autoridades; formato, que en las reuniones de trabajo de los integrantes encargados del trabajo académico querían implantar tratando de establecer orden de participaciones, independientemente que en ellas se abordaran cuestiones con elementos distintos y sin articulación a las tareas planteadas para la reunión específica. Así que, en muchas ocasiones la coordinación, fue asumida por integrantes con mayores elementos académicos y claridad en el proceso que se requería, propiciando el diálogo y deliberación para tomar las decisiones mediante el establecimiento de una argumentación. Es necesario mencionar que esta disposición para coordinar el esfuerzo y las actividades a interior del grupo, hacía propiciar el desarrollo académico de sus participantes, se limitaba a un número reducido de ellos, entre los que figuraban algunos integrantes del GruTA.

c) Expresiones discursivas

Para seguir con la descripción de las interacciones en los contextos de co-presencia generados en las actividades de socialización de la educación media en Chiapas, se muestran las expresiones discursivas, mediante una diferenciación entre aquellas manifestadas en acciones, expresiones orales y expresiones actitudinales. Lo anterior con la finalidad de evidenciar material discursivo que será sujeto a interpretación en otros apartados.

Acciones del discurso

La acción principal del GTIEMS, quizá fue la construcción del proyecto de intervención que regiría las actividades conjuntas de la EMS en Chiapas. Dicho proyecto fue construido y propuesto por los integrantes del GruTA, independientemente de que se había explicitado el compromiso de los participantes para llevar propuestas. El proyecto se construyó con las intenciones de recuperar el modelo curricular propuesto, por lo que se propusieron competencias específicas a desarrollar por los integrantes del grupo en cuestión, así como las acciones específicas, mediante la explicitación de cinco líneas de intervención: Formación Docente, Evaluación del Proceso Curricular, Desarrollo Curricular, Investigación Educativa y Gestión Educativa; las cuales debían ser desarrolladas al interior de cada uno de los subsistemas por los participantes del grupo.

Otra de las acciones que se plantearon para el GTIEMS, fueron los ejercicios de sistematización de las actividades desarrolladas al interior de cada uno de los subsistemas, con la finalidad de compartir las experiencias y resultados, de tal manera que los grupos académicos fueran enriqueciendo sus horizontes conceptuales y sus márgenes de intervención. Para realizar la socialización de los resultados de las acciones de cada uno de los subsistemas, los representantes diseñaban presentaciones ejecutivas que exponían al resto de los participantes. Al

respecto pueden señalarse algunas diferencias en las participaciones de estos representantes; pues mientras que algunos se esmeraban en mostrar a profundidad, los procesos implementados así como los resultados obtenidos, otros recuperaban presentaciones generadas por las instancias nacionales de los subsistemas, las cuales en la exposición se mostraban con superficialidad a partir de la poca comprensión que tenían de ellos, por no haber participado en su construcción.

Elaborar e implementar proyectos de investigación para la sistematización y fundamentación de las actividades desarrolladas al interior de cada uno de los subsistemas y del proyecto general para articular a la educación media, fue una acción propuesta para desarrollar por los integrantes del GTIEMS. Sin embargo, solo se presentaron cuatro proyectos de investigación propuestos por cuatro integrantes del GruTA; mientras que del resto de los participantes, solo algunos presentaron una sistematización esquemática de lo realizado al interior de los subsistemas, que en muchos casos ya habían sido presentados.

La evaluación de las actividades implementadas en el estado con motivo de la construcción, difusión, socialización e implementación de la reforma, quizá fue la de mayor importancia al interior del grupo, si consideramos que se realizó de forma conjunta entre todos los integrantes, por petición de los funcionarios y titulares. Este ejercicio se llevó a cabo durante dos días del mes de enero de 2009, con el propósito de integrar el informe de actividades y resultados de la subcomisión académica de la CEPPEMS.

Además de las acciones para los integrantes del GTIEMS, propiamente dicho, se pueden destacar otro tipo de acciones relacionadas con los funcionarios de la Secretaría de Educación y los titulares de los subsistemas y modalidades que asistieron a diferentes reuniones, con diferentes finalidades; entre ellas sobresalen: el acto protocolario de la constitución oficial del GTIEMS, durante la primera reunión; manifestar presencia política ante los asistentes y la prensa; enterarse y analizar los resultados de la prueba ENLACE, aplicada por primera

vez en las instituciones de la EMS; así como, presentar y/o participar en el informe de actividades de la CEPPEMS.

Expresiones orales del discurso

Las declaraciones y juicios emitidos por los integrantes del GTIEMS o de la subcomisión académica de la CEPPEMS, según fuera el caso como se apreció en el apartado anterior, pues no existió una diferenciación clara en cuando a la delimitación de los asuntos a tratar en las reuniones; esto debido a que las actividades del grupo quedaban supeditadas a las decisiones de las autoridades y titulares de la EMS en Chiapas. Por ello, se recuperan las expresiones de los participantes en estos contextos de co-presencia generados con estas tareas, independientemente de las funciones de los asistentes.

Para dar cierto orden a la presentación de las expresiones orales de los participantes de este contexto de co-presencia, se presentan a continuación, agrupadas en aspectos centrados en: la implementación de la reforma en Chiapas; la constitución del grupo interinstitucional y generación de un proyecto común para intervenir en los diferentes subsistemas presentes en Chiapas; así como de las posibilidades de consolidar la EMS, a nivel nacional y, de manera específica, a nivel estatal.

Se inicia con las declaraciones emitidas por los funcionarios de la Secretaría de Educación y los titulares de las instituciones de EMS; las cuales de forma generalizada emitían opiniones favorables con respecto a las consecuencias de la implementación de la reforma en el estado, pues manifestaban que representaba una ventaja que las autoridades gubernamentales y educativas, hubieran puesto atención a la EMS, pues era un tipo educativo que siempre había sido relegado de los apoyos financieros operados para mejorar las condiciones de infraestructura, equipamiento y condiciones laborales de los trabajadores.

Por estas razones declaraban la disposición y esfuerzo para favorecer el desarrollo de las actividades que permitiera la implementación de la reforma en el estado de Chiapas, lo cual garantizaría la captación de recursos financieros para mejorar la calidad de la educación, traducida en mejorar los indicadores relacionados con los aspectos mencionados con anterioridad. Relacionado con ello, los funcionarios y titulares, citaban a políticos del ámbito nacional y estatal, lo cual se percibía como señales de poner a la disposición del grupo, las ventajas que ofrecían sus relaciones políticas para impulsar acciones relacionadas con la reforma; aunque de forma paralela manifestaban tener una jerarquía política que al interior de las reuniones deberían ser respetadas.

Asimismo titulares de algunos subsistemas indicaban el éxito que auguraban con la implementación de la RIEMS en las instituciones a su cargo, debido a la experiencia que tenían en el modelo curricular para desarrollar competencias, el cual llevaban poniendo en marcha durante muchos años; aunque no existía ninguna evidencia para distinguir las diferencias entre reformas anteriores y la actual, con respecto al enfoque recuperado del modelo curricular.

Las opiniones de los integrantes de los grupos técnicos, con respecto a la implementación de la reforma, coincidían en algunos aspectos con la de los funcionarios y titulares; por ello a continuación se tratan de explicitar algunas posiciones complementarias o contradictorias de las emitidas por los integrantes encargados del trabajo académico. De estos destacó la opinión sobre la necesidad de profundizar en los planteamientos de la reforma con los diferentes actores involucrados en su implementación, acción que consideraban necesaria para lograr la incorporación de esos elementos a las prácticas educativas cotidianas. Asimismo apreciaban que el ofrecimiento de los apoyos financieros para el mejoramiento en diversos rubros, no se daría con solo declarar la aceptación de la reforma y que por el contrario los diferentes actores deberían mostrar evidencias de recuperar los planteamientos, para captar la derrama de recursos.

Algunos de ellos apreciaban los discursos de los funcionarios y titulares, cargados de intereses políticos particulares y externaban la necesidad de

prudencia en valorar los ofrecimientos para respaldar las decisiones que se tomaran a interior del grupo; pues si recibían indicaciones o encontraban contradicción a sus intereses, sin ningún remordimiento iban a retractarse.

Con respecto a la constitución del GTIEMS y la construcción de un proyecto común para la socialización e implementación de la reforma en el estado, los participantes emitían comentarios favorables de las posibilidades de concretar tales aspiraciones. Los titulares acompañaban esos comentarios, con ofrecimientos de poner a disposición del grupo, los recursos humanos de las instituciones que dirigían, con la finalidad de consolidar el trabajo académico de manera conjunta; así como los integrantes de los grupos técnicos mostraban su disposición para involucrarse en las actividades académicas requeridas

No obstante, las opiniones coincidentes con respecto a las pretensiones explicitadas, se apreciaron diferencia en las opiniones de la utilidad que podría tener alcanzarlas. Por un lado las autoridades denotaban un interés en tener a su disposición un grupo de “académicos” para que solventaran las exigencias institucionales de cada uno de los subsistemas y modalidades cuando en sus comentarios insistían en la necesidad de colaboración mutua en las intervenciones para socializar la reforma, que se tradujeron en solicitudes para ser apoyados en la presentación de la información oficial generada, a pesar de disponer de personal académico para tal fin; asimismo, se apreciaba en ellos otro interés de fundamentar académicamente, mediante estas actividades comunes, sus posiciones políticas, lo cual les permitiría negociar puestos en la estructura jerárquica de la administración gubernamental y/o educativa en el estado.

En otro sentido, un sector más de integrantes, manifestaba su interés por consolidar académicamente a mayor número de participantes, con la finalidad de contagiar a los actores educativos de la EMS en Chiapas, con los que interactuaban; asumiendo que las transformaciones de los sujetos y las instituciones son procesos demasiado lentos que sólo son posibles mediante las interacciones sociales constantes que lleven a reconfigurar la cultura prevaleciente en los procesos formales; interés que confirmaban sus opiniones con respecto a

que los diferentes actores de la educación, deberían tener la oportunidad de discutir y procesar la información, además de poseer la oportunidad de implementar intervenciones educativas con la recuperación de los elementos del modelo curricular propuesto por la reforma, para valorarlos e incorporarlos a las prácticas cotidianas.

Otro sector de participantes centraba sus opiniones en evadir la tarea, acompañado de opiniones que enfatizaban las dificultades que representaría el articular las acciones de la EMS en Chiapas, debido a que los subsistemas tenían diferentes exigencias institucionales que responder, las cuales no eran contempladas por los titulares, por no conocerlas a fondo; además de asumir que una vez tuvieran conocimiento de las implicaciones, decidirían atender los asuntos específicos de las instituciones que dirigían.

Con respecto a la consolidación de la EMS y de acuerdo a los planteamientos antes explicitados, puede decirse que la mayoría coincidía en las serias posibilidades de lograrlo; unos con la opinión de la necesidad de despertar el interés de las autoridades de mayor rango de la Secretaría de Educación, con la finalidad de que apreciaran su importancia y le otorgaran un lugar correspondiente a esa condición; mientras que otros insistían en la seriedad de las acciones implementadas para transformar el proceso educativo ofertado y que la consolidación y valoración iniciara desde los actores directamente involucrados.

Expresiones actitudinales del discurso

Las expresiones actitudinales de los participantes en el GTIEMS, se rescatan de la síntesis de los significados rescatados de las acciones concretas y de las declaraciones. Así podría mencionarse, que la actitud que mayormente fue identificada fue la de la simulación. La cual fue manifestada en la expresión de diversos participantes, que evidenciaban la disposición de involucrarse en diversas actividades que favorecieran el trabajo académico requerido por las pretensiones

explicitas del grupo, pero que se resistían a involucrarse en ellas, cuando no convenía a sus intereses políticos, administrativos y personales. De la misma manera fue apreciada cuando los representantes académicos de los subsistemas recuperaban presentaciones elaboradas a nivel nacional para solventar las exigencias de los trabajos relacionados con la recuperación de las interacciones y relaciones sociales al interior de las instituciones escolares particulares. Aunque también se manifestaron en las participaciones que intentaban recuperar un discurso de autores consagrados en el medio académico contemporáneo, pero con serios vacíos de comprensión y aplicación a situaciones concretas de las que se planteaban en la reunión.

A pesar de la anterior, se puede destacar la responsabilidad en algunos de los integrantes del grupo, quienes en primer lugar evidenciaban la comprensión y valoración de las tareas planteadas, además de la asignación de ciertos sentidos personales a la hora de realizarlas, lo cual era expresado a la hora de las presentaciones, las cuales eran realizadas con emotividad notable; aunque existían casos que mostraban ciertas evidencias de realizar las tareas por cumplir las indicaciones de los superiores, con el poco énfasis manifestado en las exposiciones y la superficialidad con la que eran abordados los asuntos. Los integrantes que encontraron sentido a las actividades, acompañaron la responsabilidad con una actitud de aprendizaje manifestada en su participación en la mayoría de las tareas, pero sobretodo en el desarrollo de los proyectos de investigación y de la presentación por escrito de los resultados, los cuales no pudieron ser presentados por el limitado número de integrantes que concluyeron la actividad.

La dependencia fue otra actitud manifestada por la mayoría de los participantes en estas reuniones, la cual se podía apreciar en el acatamiento de las instrucciones de los superiores para decidir ciertas acciones o realizar las tareas de manera superficial, independientemente de que revelaran verbalmente estar en desacuerdo con ellas. Así que ciertas expresiones de autonomía se reservaron para pocos integrantes, que evidenciaban su disposición para aceptar los

protocolos establecidos para la distinción de jerarquías en el ámbito político, pero sin dejar de buscar estrategias para impulsar acciones que propiciaran las pretensiones, académicas y/o políticas, perseguidas. Lo cual demandó de la actitud de comprensión mediante el ejercicio de sistematización, análisis, síntesis y evaluación de información de la dinámica de relaciones e interacciones, generadas al interior del grupo.

Estas actitudes, necesariamente estuvieron acompañadas, de un lenguaje simbólico de significatividad, el que se expresaba en los comportamientos corporales de los participantes. El cual era manifestado con la distribución de los funcionarios y titulares de las instituciones educativas en las sedes de los eventos, quienes eran ubicados en lugares claramente identificados con sus nombres, de los cuales eran excluidos los académicos, salvo la ausencia de algunas autoridades; condición que aprovechaban los presentes, para involucrar a los representantes académicos por los que tenían simpatía, o en caso de tener la necesidad de completar la mesa de “honor” invitaban a los que estuvieran dispuestos.

También se percibían esos mensajes simbólicos en distintos momentos de las reuniones, cuando se trataban temas académicos, políticos o administrativos; los cuales eran descubiertos en la disposición de los integrantes para participar. Pues quienes conocían del tópico a tratar adoptaban posturas corporales características de ataque, con la mirada atenta a quienes participaban y con movimientos de ciertas partes del cuerpo que indicaban ansiedad para participar, además que cuando intervenían utilizaban tonos de voz para enfatizar ciertos aspectos o se ponían de pie, para manifestar sus planteamientos. A la vez quienes desconocían de los aspectos a tratar manifestaban posturas corporales defensivas evidenciadas en permanecer sentados con muestras de utilizar los muebles como escudo o, bien, con tonos de voz tenue y titubeos a la hora de sus intervenciones. Mientras quienes asumían desinterés por los aspectos discutidos, asumían posturas de relajación a la hora de estar sentados o se apreciaban realizando tareas ajenas a la reunión, aunque con ciertos momentos de atención para buscar

en que momento involucrarse en la reunión; los casos extremos de desinterés terminaban durmiéndose durante la reunión, aunque en posturas que pretendían fingir atención.

3.3.2. Actividades de socialización en las preparatorias del estado

Con la finalidad de socializar a profundidad la información, que contenía los lineamientos y fundamentos de la RIEMS, con los actores educativos de las preparatorias del estado, el GruTA intensificó las actividades centradas en ello, durante el año 2008. Para ello se realizaron cuatro reuniones de academias regionales en las cuatro sedes académicas, en las cuales organizaban a las escuelas preparatorias del estado; las cuales se llevaron a cabo en los meses de junio, septiembre, octubre y noviembre. A donde se convocaron a todos los docentes de las preparatorias y se contó con una asistencia de 707 a la primera; 862, a la segunda; 609 a la tercera y 508 a la cuarta. De este dato llamó la atención el incremento en las tres primeras reuniones, con referencia al promedio que se tenía de 10 años anteriores, además que en las dos primeras se obtuvieron las máximas participaciones del periodo de tiempo mencionado.

Junto con esas actividades se realizaron cuatro reuniones de cuerpos académicos y administrativos de las escuelas preparatorias en las regiones ya mencionadas; las cuales fueron desarrolladas durante los meses de mayo, setiembre, octubre y noviembre del 2008. A ellas fueron invitados los directores de las instituciones escolares, junto con los secretarios académicos y dos docentes representantes que deberían ser elegidos por la plantilla de cada institución. Cabe mencionar que pocas escuelas estuvieron representadas por estos actores, debido a que en un número importante de casos asistían exclusivamente el director o el secretario académico, argumentando que el otro tenía que quedarse en la escuela, pendiente de los asuntos que fueran necesarios y que la escuela no podía abandonarse. Con respecto a la asistencia de los docentes representantes, también pueden destacarse algunas particularidades; en primer término la

ausencia de ellos en el caso de algunas preparatorias, ocasionado porque los directores decidían que no era necesario, bajo el argumento que quien asistía a la reunión se encargaba de compartir la información con los actores de ellas. Mientras que en segundo lugar, destacan las diferencias en la elección de los docentes representantes, la cual se dio bajo diferentes formas; en algunas escuelas fueron elegidos por los directores, de acuerdo al prestigio y desempeño académico de los profesores y/o las relaciones de amistad que tenían con ellos; en otras se determinaron en asamblea con los docentes, bajo el criterio académico o político de nombrar representantes que defendieran los derechos laborales y; en otras escuelas se nombraron como representantes a quienes se propusieron como voluntarios, debido a la apatía generalizada por participar en esos eventos académicos.

Para favorecer la apropiación de los fundamentos teórico-metodológicos del modelo curricular para desarrollar competencias, de manera general, y del enfoque propuesto por la RIEMS, de manera particular, se implementaron tres cursos-taller durante el año 2008, denominados: “Curso-Taller Marco Referencial de la RIEMS”, “Curso Regional para Directivos Escolares” y Curso-Taller Interdisciplinario para el Diseño Curricular por Competencias”, los cuales se desarrollaron durante tres días con sesiones de trabajo que comprendían horarios de 08:00 a 15:00 horas, para cubrir los requisitos que permitieran otorgar un diploma con valor curricular de 25 horas; tiempo que era complementado con cuatro horas de tareas extraescolares, que incluían ejercicios de lectura y escritura.

El primero fue desarrollado, en la ciudad de Tuxtla Gutiérrez, durante el mes de junio con asistencia de 109 docentes de diferentes preparatorias, quienes asistían a las reuniones regionales organizadas por el GruTA para diferentes fines y buscando la representación de las instituciones escolares ubicadas en todo el estado. Estos docentes fueron propuestos y elegidos por los integrantes del GruTA bajo los criterios de asistencia, permanencia e implicación en las actividades que participaban, además del avance en la comprensión de los

fundamentos teórico-metodológicos del modelo curricular. Cabe mencionar, que el mismo curso-taller fue replicado de manera regional en el mes de julio, para dar oportunidad de participación a los docentes que manifestaran el interés de involucrarse en el análisis de la información concerniente a la reforma. Para determinarlos, la Dirección de Educación Media lanzó una convocatoria a los directores de las escuelas, para que inscribieran a los integrantes de su plantilla docente; por ello se dejaron opciones de entrega de las listas de aspirantes a las oficinas del GruTA, mediante oficio entregado de manera física o electrónica, además de hacerla saber mediante llamada telefónica. La participación fue de 454 docentes, los cuales se distribuyeron en diferentes grupos, para atenderlos en las cuatro sedes de las regiones académicas mencionadas con anterioridad.

El segundo curso-taller se implementó durante el mes de noviembre, con la pretensión de fortalecer en los directores y secretarios académicos de las escuelas preparatorias, la participación en las actividades académicas relacionadas con el desarrollo de las competencias directivas propuestas por la RIEMS; por ello, el desarrollo de las actividades fueron relacionadas al diseño de un proyecto escolar que articulara las actividades realizadas por los diferentes actores educativos al interior de las instituciones escolares. Para la implementación se organizaron cuatro grupos regionales, integrados por 93 asistentes de las 78 escuelas oficiales, existentes hasta ese momento; de ellos se notó la ausencia de algunos directores y secretarios académicos, que en algunos casos, se tradujo en falta de representación de algunas preparatorias.

El Curso-Taller Interdisciplinario se desarrolló durante el mes de diciembre, como actividad final del proyecto de intervención académica del GruTA y con intenciones de articular el avance en el conocimiento de la RIEMS de los actores, logrados en las diferentes actividades académicas desarrolladas durante el año, así como consolidar la formación en los fundamentos del modelo curricular para desarrollar competencias. Para ello, se organizaron cuatro grupos correspondientes a las cuatro regiones académicas; en los cuales, se integraron 119 docentes de las preparatorias, los cuales fueron invitados de acuerdo a los mismos criterios

planteados con anterioridad, aunque algunos de ellos se incorporaron por iniciativa propia y fueron aceptados por los integrantes del GruTA.

Con la pretensión de consolidar la formación de cuadros académicos en las preparatorias y al interior del GruTA, se organizó el “Diplomado Currículum por Competencias”, el cual fue diseñado por algunos integrantes del GruTA y permitió la profundización de la comprensión de los fundamentos del modelo curricular para desarrollar competencias. Esto se logró a partir de la articulación del diplomado en cinco módulos organizados y denominados de la siguiente manera:

1. Sustentos Filosóficos del Currículum por Competencias
2. Sustentos Psicológicos del Currículum por Competencias
3. Sustentos Epistemológicos del Currículum por Competencias
4. Implicaciones Pedagógicas y Curriculares del Currículum por Competencias
5. Taller para la construcción curricular por competencias

Los trabajos académicos de este evento se desarrollaron durante el periodo comprendido entre los meses de junio y octubre, con la asistencia de 27 profesores de preparatorias, que se habían destacado en los demás eventos, por su implicación y comprensión de los fundamentos de la reforma y el modelo curricular para desarrollar competencias; además de seis integrantes de los grupos técnicos de los subsistemas y modalidades presentes en Chiapas y los siete integrantes del GruTA.

a) Organización de los eventos

La organización de los eventos estuvo a cargo de los integrantes del GruTA, quienes programaban y planeaban las actividades, con la pretensión de articular los resultados en la apropiación de los fundamentos teórico-metodológicos, y la capacidad de argumentación de las posturas adoptadas ante la reforma, además de las demandas institucionales para hacer avanzar la reforma y los interés

políticos de las autoridades educativas. No obstante, en esta responsabilidad de coordinación de los eventos, se vieron involucrados los directores de las escuelas, quienes se encargaban de hacer lo necesario para la disposición de los salones de clases de las escuelas que dirigían, para realizar las actividades arriba señaladas, con excepción del diplomado; además, la administración de las escuelas se ocupaba de requisitar los oficios de comisión de los asistentes y ,en la mayoría de los casos, ofrecer un refrigerio de acuerdo a las condiciones económicas de las instituciones escolares y la importancia otorgada al evento por el director.

Para la implementación del diplomado los integrantes del GruTA tomaron en cuenta la necesidad de fundamentar el modelo curricular para desarrollar competencias, mediante la utilización del recurso económico del proyecto adjudicado para la formación de sus integrantes. El diplomado pudo ser extendido a docentes de las preparatorias debido al escaso número de integrantes del grupo y contemplados los académicos representantes de los subsistemas, para responder a los aspectos políticos de consolidar al GTIEMS. Las actividades se desarrollaron en el salón de usos múltiples del CONALEP, aprovechando las relaciones políticas del Director de Educación Media con el director de la delegación Chiapas del colegio. Las actividades administrativas de registro de asistencias y requisición de comisiones, además del refrigerio fueron atendidas y cubiertos, con recursos del grupo.

b) Coordinación académica de los eventos

Para coordinar los eventos de las actividades de socialización se recurrieron a varias opciones; en primer lugar se destaca la intervención de los integrantes del GruTA para coordinar las reuniones de academias regionales, de cuerpos académicos y administrativos, así como los cursos-taller ofertados a los docentes seleccionados de escuelas de diferentes regiones, de acuerdo a los criterios de asistencia, permanencia, implicación y comprensión de los fundamentos de la

reforma; así como la participación de dos de ellos, para coordinar los trabajos del último módulo del Diplomado Currículum por Competencias ; en segundo lugar, la participación de los docentes seleccionados para coordinar la ofertas de los cursos-taller ofertados al resto de la plantilla de docentes de las preparatorias del estado; en tercer lugar a los académicos encargados de impartir los tres primeros módulos del Diplomado Currículum por Competencias, quienes fueron contratados con los recursos del proyecto del GruTA y de acuerdo a su formación correspondientes a los aspectos abordados; y finalmente, la persona encargada de coordinar el cuarto módulo del diplomado, que se consiguió por gestiones del Director de Educación Media para que el CONALEP proporcionara parte de sus recursos humanos.

En los académicos encargados de la coordinación se apreciaron diferentes estilos que podrían clasificarse en las siguientes orientaciones: aquellos que hacían énfasis en recuperar la información oficial o de los materiales bibliográficos para negociar un sentido único, con la finalidad de homogenizar las posturas de los participantes; los que propiciaban el análisis de la información para que en la discusión se expresaran diferentes perspectivas; los que enfatizaban el desarrollo de ejercicios prácticos que se fundamentaran a partir del análisis de la información compartida y; quienes enfatizaban ejercicios prácticos pero con poca profundización en la reflexión de la información compartida, las acciones realizadas y los resultados obtenidos. De esa manera las estrategias utilizadas eran igualmente diversificadas, en algunos casos se enfatizaba la lectura de los materiales, para luego ser discutidas en pequeños grupos y posteriormente socializadas en plenaria; otros intentaban establecer ejercicios de problematización recuperando las experiencias de la práctica docente, para luego enriquecerla y proponer alternativas de solución a partir de los elementos rescatados del material bibliográfico; otros más se concentraban en realizar ejercicios prácticos relacionados con la docencia, los cuales eran enriquecidos a partir de los aportes de los asistentes a los eventos y de los aportes bibliográficos, proponiendo la necesidad de la mejora constante; mientras que unos más se

concentraban en realizar ejercicios con productos esperados y criterios bien definidos, a los cuales no era posible proponer alternativas.

Algo destacable de la diversidad de perspectivas de coordinación en los diferentes eventos, fue la oportunidad de los participantes de contrastar los diferentes resultados que se obtenían con los diversos estilos; los cuales aportaban elementos para consolidar una postura propia mediante la fundamentación, a partir de los elementos rescatados de los coordinadores con quienes tuvieron la oportunidad de compartir los espacios académicos.

c) Expresiones Discursivas

Con la finalidad de explicitar el material discursivo generado en los contextos de co-presencia para la socialización de la RIEMS y fortalecer la posibilidad de su interpretación para la configuración de la región simbólica de las escuelas preparatorias, a continuación se abordan las expresiones discursivas mediante su distinción en acciones del discurso, además de las expresiones orales y actitudinales del discurso.

Acciones del discurso

Durante los eventos desarrollados para la socialización, se realizaron actividades que propiciaran acciones específicas de los actores participantes. Para el caso de las reuniones regionales, los docentes se organizaban por academias, tomando como criterio de articulación las asignaturas impartidas; aunque por el reducido número de integrantes del grupo para atender las academias específicas, era necesario juntar algunas de ellas, de acuerdo al número de integrantes que asistían a las diferentes sedes. Las condiciones anteriores, permitieron realizar diferentes ejercicios de articulación de las academias, durante estos eventos.

El primer ejercicio consistió en buscar la integración de ellas mediante la recuperación de los campos disciplinares propuestos por la RIEMS, aunque con el problema de ubicar algunas de las asignaturas de la estructura curricular vigente y generar la percepción de exclusión de la propuesta de reforma. Un segundo ejercicio estuvo centrado en propiciar la articulación de las academias, mediante el establecimiento de la relación directa entre las asignaturas y propiciar el análisis y la reflexión, para que los integrantes de las academias que trabajaban de forma conjunta, establecieran la articulación a los campos disciplinares o bien tuvieran la oportunidad de proponer la integración de subcampos que permitieran incursionar en los fundamentos de la reforma. Un tercer ejercicio consistió en reunirlos, tomando como criterio la menor relación entre las asignaturas, de acuerdo a las concepciones de la mayoría de los asistentes a las reuniones; con lo anterior, se buscaba que los docentes se percataran y significaran la articulación de la estructura curricular para propiciar en los alumnos, la construcción de conocimientos, la generación de habilidades y la apropiación de actitudes y valores diversificados, que posibilitaran su desarrollo integral.

Durante estas reuniones se propició el acercamiento de los asistentes a los documentos generados por la RIEMS, en los cuales se establecía el diagnóstico de la EMS realizado en el país, se expresaba las finalidades que pretendía, así como la explicitación de la fundamentación del modelo educativo propuesto. También se realizó el análisis del perfil de egreso planteado por la reforma, mediante la lectura de las competencias genéricas y disciplinares básicas; además de un análisis de las competencias docentes y del director, con la finalidad de que los asistentes conocieran las responsabilidades implícitas de estos actores, en las pretensiones académicas planteadas por la RIEMS para desarrollar al interior de las instituciones escolares. Para ello, en las reuniones, regularmente, se organizaban equipos de trabajo por asignaturas, debido a que los docentes se resistían a trabajar con integrantes de otras, a pesar de que frecuentemente se proponía; en ellas se realizaban lecturas de los documentos generados oficialmente para dar a conocer la información realizada por la reforma, los cuales se emitían mediante acuerdos de la CONAEDU publicados en el Diario Oficial de

la Federación o los documentos de trabajo construidos previamente a su oficialización.

El trabajo de equipo se proponía, posterior a una lectura individual de los documentos oficiales, con la finalidad de propiciar la discusión e integración de las diferentes interpretaciones del contenido, para que posteriormente se socializaran y discutieran en plenarios. Independientemente de acercar la información en las reuniones, se intentaba reflexionar las implicaciones de la implementación de la reforma en los contextos específicos de las escuelas preparatorias y de las exigencias que tenía para los diferentes actores del proceso educativo ofertado en ellas. Para alcanzar lo anterior se propusieron ejercicios que buscaran establecer relaciones entre las competencias genéricas y disciplinares básicas, centrados en apreciar la integración curricular concentrada en la formación integral de los estudiantes; actividades para establecer relaciones con las asignaturas impartidas y determinar cuáles competencias serían su responsabilidad, fomentar su desarrollo; así como pequeños ejercicios de diseño de estrategias didácticas para lograrlas.

En las reuniones con los Cuerpos Académicos y Administrativos, también se realizaron ejercicios de análisis de los documentos oficiales de la reforma, conforme se fueron generando; esto obedeció a dos intenciones: la primera para favorecer la socialización de la reforma, mediante la intervención directa de actores escolares, que se sumaba a la información recibida en las reuniones regionales por los docentes; mientras que la segunda, centrada en favorecer la constitución de colegiados al interior de las escuelas, que propiciarán la construcción de proyectos escolares de manera colectiva y favorecer la interdisciplinariedad y transdisciplinariedad sugerida por la reforma.

De esa manera se propusieron actividades para analizar la fundamentación de la reforma, así como de las competencias genéricas, disciplinares básicas, docentes y directivas; lo anterior, con la finalidad de apreciar las acciones necesarias al interior de las escuelas, por parte de los actores y las estrategias para articular las intervenciones, de cada uno de ellos, en la construcción de un proyecto escolar

que buscara mejorar la oferta educativa. Al mismo tiempo se realizaron intentos de establecer relaciones entre las competencias mencionadas, para evidenciar la articulación de ellas, recuperando el sentido que para fomentar el desarrollo de las competencias genéricas y disciplinares en los estudiantes de preparatoria, era necesario el desarrollo de las competencias docentes por el profesorado y ambas eran potencializadas a partir del desarrollo de las competencias sugeridas para el director.

Con respecto a los cursos-taller implementados durante el 2008 se pueden destacar algunas actividades. Durante el Curso-Taller Marco referencial de la RIEMS, se intentó la articulación de los elementos de la reforma, hasta ese momento publicados; para ello se recuperaron los ejercicios de análisis de las competencias para desarrollar en los estudiantes y se establecieron relaciones entre las de los campos disciplinares específicos y las genéricas, a fin de establecer que el desarrollo de las primeras era necesario para fortalecer las segundas, así como la consolidación de las genéricas propiciaban actividades necesarias para desdoblar las disciplinares, en aspectos relacionados con disciplinas específicas. Asimismo se realizó el esfuerzo de realizar un ejercicio de diseño de estrategias didácticas que favorecieran el desarrollo de las competencias, entre las cuales se presentaron dos opciones; una centrada en realizar el diseño desde las asignaturas específicas y otra, en intentar un diseño que incluyera asignaturas comunes o la diversidad de asignaturas, de acuerdo a las relaciones establecidas entre las diferentes asignaturas y los campos disciplinares, articulados con las competencias que pretendían desarrollar.

El Curso Regional para directivos escolares se impulsó para realizar la articulación de información oficial de la reforma, desde la perspectiva de la gestión educativa; lo anterior, con la finalidad de sensibilizar a quienes fungían como directivos escolares de la necesidad de articular las acciones de los integrantes de las instituciones escolares en proyectos escolares incluyentes y participativos, reconociendo que al interior de cualquier institución existe un conflicto permanente para impulsar diferentes aspiraciones e ideales, desde las diferentes perspectivas

que tienen los actores del proceso educativo. No obstante, se destacaba la necesidad de aprovechar la energía producida en estos conflictos para canalizarla en acciones concretas que favorecieran la generación de un proyecto que mejorara de manera continua, la educación ofertada, de acuerdo a las condiciones y coyunturas generadas en momentos específicos de las instituciones. Asimismo se destacó la necesidad de generar acciones colectivas con autoridades educativas y gubernamentales de mayor jerarquía, además de padres de familia, que ayudaran a mejorar las condiciones de infraestructura y equipamiento de las instituciones de acuerdo a las competencias que se privilegiaran para desarrollar, pero sin olvidar la contextualización de éstas, a fin de propiciar la inserción social de los estudiantes. Para ello se intentó que los asistentes pusieran atención en las prácticas cotidianas de las instituciones escolares, para reconocer que estas cuestiones pasan de manera regular en las escuelas, pero que pocas veces se explicitan y sistematizan para ser presentadas y valoradas en la comunidad escolar.

Quizá el momento de mayores resultados en la apropiación de los elementos teórico-metodológicos de los fundamentos del modelo curricular para desarrollar competencias, propuesto por la reforma, se dio durante el Curso-taller interdisciplinario; propuesto para articular los elementos desarrollados durante las actividades comprendidas en el proyecto de intervención curricular del GruTA. En él se recuperaron los resultados de los análisis realizados a las competencias de cada campo disciplinar, la relación entre ellas y las genéricas, así como la establecida con las competencias docentes y del director, para realizar ejercicios de diseño curriculares interdisciplinarios desarrollados por los equipos conformados durante el taller.

Para lograr lo anterior se partió de hacer una organización de equipos conformados por docentes que impartieran asignaturas clasificadas en el mismo campo disciplinar, con la finalidad de lograr una primera articulación con respecto a los conceptos, habilidades y actitudes que eran valoradas en las disciplinas que sustentaban a las asignaturas y encontrar cuales eran comunes en el campo

disciplinar; con lo cual se encontraron algunas posibilidades de trabajar en conjunto a partir de los elementos compartidos en las diferentes asignaturas consideradas en un campo y desarrollar las competencias disciplinares explicitadas en él.

Posteriormente los asistentes se organizaron en equipos que se conformaron con docentes que impartían asignaturas ubicadas en campos disciplinares distintos, para realizar ejercicios de relación de los elementos aportados, por los diferentes equipos, con las competencias genéricas y apreciar la integralidad en la formación de los estudiantes, propuesta por la RIEMS; para posteriormente realizar la elección de temas integradores o problemas cotidianos de los contextos específicos donde estaban ubicadas las instituciones escolares. A partir de estos ejercicios, los docentes apreciaron la necesidad y pertinencia de articular los conceptos, habilidades y actitudes valorados en diferentes asignaturas, disciplinas o campos disciplinares, para explicar o solucionar los problemas que estaban enfrentando los alumnos de manera cotidiana, lo cual propiciaría mejores condiciones para su implicación y, en consecuencia, lograr el desarrollo de las competencias enunciadas en el perfil de egreso de la RIEMS.

Cuando los equipos expusieron sus propuestas interdisciplinarias, fueron enriquecidas por los integrantes de los equipos restantes, a partir de la propuesta de elementos no contemplados por el equipo y cuestionados por otros, de acuerdo a las relaciones que mantenían los docentes al interior de las instituciones escolares. Algo relevante de la plenaria, es que los coordinadores del evento diseñaron dos esquemas para delinear dos perspectivas curriculares; una centrado en el aprendizaje declarativo de los contenidos temáticos de las asignaturas y el otro, ajustado a propiciar el desarrollo en los alumnos, de conceptos, habilidades y actitudes a partir de solucionar problemas con sentido para ellos. Lo relevante es que los coordinadores habían acordado destruir a la hora del cierre del seminario el esquema que valoraba el aprendizaje declarativo, para que simbólicamente se sensibilizara a los docentes de la necesidad de cambio; aunque el integrante del GruTA encargado de hacerlo se “equivocó” de

esquema y destruyó el que privilegiaba la articulación interdisciplinaria para el proceso formativo de los estudiantes.

Para concluir con la explicitación de las acciones de los discursos generados durante las actividades de socialización, se plantean aquellas expresadas durante el desarrollo del Diplomado Currículum por Competencias, el cual se había planteado para revisar los sustentos que lo sostenían, como se mencionó con anterioridad. Aunque antes de iniciar, es necesario mencionar que se tuvo que cambiar el orden de implementación de los seminarios, debido a algunas limitaciones administrativas, relacionadas con la contratación del asesor encargado del primer evento, por lo que se inició con el de sustentos psicológicos del currículum, para posteriormente recuperar el orden establecido previamente.

Durante este primer módulo se destacaron diferentes modelos del currículum para desarrollar competencias, utilizados en diferentes países que habían realizado reformas curriculares para centrar su educación en el desarrollo de competencias; asimismo se diferenciaron de manera general, las perspectivas teóricas que se recuperan para el diseño curricular, mediante la caracterización del conductismo, el funcionalismo y el constructivismo como rutas metodológicas para organizar el proceso formativo. Para ello se plantearon realizar las lecturas de manera individual y rescatar los principales elementos relacionados con los aspectos antes mencionados; para que durante las sesiones de trabajo se organizaran cuatro equipos y se encargaran de negociar los elementos que caracterizaran los modelos y perspectivas teóricas desde las que se proponían las orientaciones del proceso educativo. Los cuales eran evidenciados en presentaciones electrónicas para ser mostradas en plenaria y compartidas con los integrantes de los equipos restantes. La actividad final estuvo centrada en intentar establecer un proceso de certificación del desarrollo de las competencias genéricas y disciplinares del perfil de egreso del MCC, basado en la metodología del ISO-9000 utilizada para las competencias laborales, para lo cual se estableció la estrategia del llenado de los formatos utilizados para ese fin. Actividad que se dificultó en demasía para que los asistentes pudieran realizarla y la coordinadora del taller pudiera realizar las

orientaciones pertinentes, debido a la complejidad de los desempeños explicitados en las mencionadas competencias, comparadas con los desempeños que expresaban actividades de mayor concreción en los enunciados recuperados en las competencias laborales.

Algo destacable a estas alturas de la socialización de los planteamientos de la reforma, fue la propuesta de realizar la evaluación del desempeño de los asistentes, mediante la integración de un portafolio de evidencias con las diferentes actividades desarrolladas por los participantes; además de que se incluían las producciones de los equipos en los que no participaban, cuando se realizaban tareas diferentes. Estas producciones fueron entregadas a la persona encargada de la coordinación, la cual revisaba en términos generales, bajo el criterio que contuviera las tareas solicitadas.

Durante el segundo módulo se realizó el análisis de diversos materiales bibliográficos que explicitaban distintos horizontes filosóficos para orientar la formación de los seres humanos en general y de los estudiantes de bachillerato en particular, a partir de los cuales se realizó un análisis de los elementos recuperados en el ideal antropológico explicitado por las competencias del MCC. Para ello se siguió la estrategia de realizar las lecturas individuales de los materiales propuestos, para que durante las sesiones de trabajo se discutieran con la intervención del coordinador del seminario, quién la orientaba destacando aspectos importantes de acuerdo a la presentación de la información por los autores; aunque tratando de destacar las características del hombre y de la sociedad que se requería para su desarrollo, así como los procesos educativos para formarlos. Durante el ejercicio referente al perfil de egreso se profundizaba en la reflexión en torno a las posibilidades que existían de favorecer ciertas competencias que se apreciaban con demasiados obstáculos para su desarrollo, ya que existían condiciones normativas a nivel político y cultural que lo impedían.

Al final del seminario se organizaron equipos de trabajo para construir un cuadro comparativo de las perspectivas filosóficas revisadas y contrastar las diferentes orientaciones que implicaban su adopción, así como la correspondencia para

establecerlas como fundamentos para implementar el currículum para desarrollar competencias; llegando a la conclusión que éste podía recuperar diversas orientaciones de acuerdo a los supuestos filosóficos en que se sustentara. Independientemente de los resultados obtenidos, algo de destacar durante el seminario fue la dificultad de algunos asistentes para realizar las reflexiones de aspectos implícitos en las lecturas, necesarios en la tarea de explicitación filosófica de perspectivas teórico-metodológicas.

Las actividades del seminario correspondiente al tercer módulo del diplomado se centraron en la revisión de los sustentos epistemológicos del modelo curricular para desarrollar competencias, en general y, las propuestas por la reforma, en particular. Para ello se propusieron lecturas que abordaban diferentes perspectivas para la construcción del conocimiento a nivel social y de los sujetos, con distintos niveles de profundidad y complejidad; las cuales eran aclaradas por el coordinador con ejemplos cotidianos de la práctica educativa de los asistentes, posterior a pequeños ejercicios de integración de elementos rescatados de las lecturas individuales que realizaban los asistentes. En diferentes momentos del seminario, los participantes tuvieron la oportunidad de realizar ejercicios en pequeños textos, para identificar cual era la perspectiva epistemológica que adoptaban para desarrollar las ideas planteadas en ellas; la cual tuvo mayor significación cuando los integrantes del grupo eligieron un artículo de revistas que publicaban resultados de investigación educativa, escritos por investigadores chiapanecos y realizaron un análisis epistemológico para definir cuál era la ruta para la construcción del conocimiento que subyacía a los planteamientos teórico-metodológicos evidenciados en los trabajos. Finalmente se reflexionó durante el seminario acerca del planteamiento epistemológico que se requería recuperar para la implementación del enfoque curricular para desarrollar competencias propuesto por la RIEMS, así como las implicaciones en las prácticas educativas cotidianas al interior de las instituciones escolares. No obstante la disposición de un número importante de asistentes para realizar el ejercicio, también se descubrieron evidencias de las dificultades que representó realizar el análisis epistemológico, en algunos de ellos; aunque es necesario mencionar que para una

parte importante del grupo, los ejercicios realizados durante el seminario, representaron el primer acercamiento a este tipo de actividades.

Acciones centradas en recalcar los sustentos pedagógicos y didácticos del modelo curricular para desarrollar competencias, fueron las intenciones de proponer el cuarto módulo del diplomado. No obstante, durante su desarrollo se propusieron lecturas que abordaban la cuestión de manera superficial y el énfasis de las actividades se puso en actividades concretas que implicaban la recuperación de aspectos de la práctica docente con tiempos acotados en que debían entregarse, además que se resaltó en demasía el cumplimiento de las horas de inicio y término de las sesiones de trabajo y de los recesos. Quien coordinaba el seminario, regularmente optaba por abrir un documento de Word, el cual se proyectaba mediante un Cañón; donde se plasmaban las conclusiones realizadas por el grupo, además de las incidencias de los asistentes cuando no se ajustaban a la normatividad establecida. También se plantearon actividades donde se tenían que realizar tareas en equipos donde, necesariamente, se manifestaban actitudes que obstaculizan el trabajo en equipo, aunque no se daba el tiempo suficiente para reflexionarlos y percatarse que esas condiciones también aparecían en las acciones cotidianas de la práctica educativa y de la necesidad de negociar para realizar tareas conjuntas con el resto de actores de las instituciones escolares. A pesar de ello, existieron momentos importantes de reflexión generados por la participación de algunos de los asistentes que recuperaban planteamientos pedagógicos en el sentido amplio, que aludían a la educación formal e informal, cuando la persona encargada de la coordinación trataba de evidenciar la poca disposición de los asistentes a realizar las tareas del seminario. Lo anterior era manifestado cuando el coordinador provocaba a los asistentes que a su juicio no cumplían con los criterios formativos del seminario y estos aprovechaban para realizar exposiciones de las construcciones producto de las actividades que realizaron durante el seminario.

El quinto módulo del diplomado estuvo destinado para que los asistentes realizaran un ejercicio de diseño curricular que implementaran en las instituciones

escolares donde laboraban, con la recuperación de los elementos abordados durante los módulos anteriores. Para el desarrollo de las actividades del seminario, los participantes se organizaron en equipos para desarrollar diferentes tareas; las cuales eran socializadas y enriquecidas en plenaria, lo que permitía regresar a los equipos de trabajo para enriquecer las producciones; además que en diferentes momentos se conformaron nuevos equipos con integrantes de los anteriores, para propiciar la profundización de la reflexión en diferentes aspectos.

Las tareas estuvieron centradas, en primer término, en realizar un diagnóstico que contemplaba aspectos sociales, culturales, políticos y económicos, además de los académicos de los sujetos que participan en el proceso educativo ofertado en las preparatorias del estado. Ejercicio que en un primer momento, de manera general, se centró en explicitar las carencias que se tenían, aunque con la intervención de un sector del grupo y de los coordinadores, se logró resaltar los recursos presentes para el desarrollo de las competencias y las potencialidades del contexto chiapaneco para mejorar la calidad de la educación que se ofertaba.

Una segunda actividad estuvo centrada en ubicar las asignaturas que impartían en los campos disciplinares y determinar cuáles serían las competencias a desarrollar en cada uno de ellos, además que en este ejercicio se contempló un análisis de las competencias genéricas para establecer la relación con las competencias disciplinares y elegir cuales de ellas se enfatizarían su desarrollo. Para realizar la elección de las competencias genéricas y disciplinarias, se determinó la vinculación existente con los contenidos temáticos de los programas de asignatura vigentes hasta ese momento en las preparatorias del estado. Cabe hacer mención que un número importante de participantes, centraron su atención en una perspectiva estrictamente disciplinaria; unos más recuperaron la posibilidad de la multidisciplinariedad, comentando que se podía complementar la formación de los estudiantes, a partir de los diferentes contenidos abordados en las diferentes asignaturas; mientras que pocos pensaron en procesos interdisciplinarios, aunque a partir de la recuperación de contenidos de otras asignaturas en su proceso didáctico, debido a las imposibilidades de realizar un trabajo en equipo de

docentes, las cuales argumentaban mediante la explicitación de las relaciones interpersonales que se daban al interior de las instituciones; no obstante, algunos de los participantes insistieron en las posibilidades y pertinencia de conformar colegiados de docentes al interior de las escuelas, para intervenir de manera conjunta, sin importar que al inicio se integraran con aquellos pocos docentes que manifestar la voluntad de hacerlo.

Durante el seminario también se solicitó a los participantes que diseñaran estrategias didácticas que favorecieran el desarrollo de las competencias elegidas, pensando en las secuencias de aprendizaje necesarias para ello. En esta actividad, la mayoría se centró en indagar y explicitar estrategias sugeridas formalmente en la bibliografía de autores contemporáneos, donde sobresalieron el Aprendizaje Basado en Problemas y el Aprendizaje Basado en Proyectos, además de una serie de técnicas didácticas y de aprendizaje que se confundían con estrategias didácticas. Lo cual repercutió cuando se realizó el ejercicio de diseñar secuencias didácticas específicas para desarrollar las competencias elegidas contemplando el contexto de las instituciones escolares particulares, donde prevalecieron las propuestas que propiciaban el desarrollo de aquellas que tenían relación con el manejo de la información de forma oral y escrita, pero que dejaba lejano el desarrollo las competencias de la mayoría de los campos disciplinares. Aunque es necesario resaltar la utilidad del ejercicio, para reflexionar el modelo curricular que subyacía en los programas de asignaturas anteriores y el centrado en el desarrollo de competencias. Además que destacó la participación de un sector del grupo que consideraba la aplicación de los conocimientos adquiridos, posterior a las actividades de apropiación de la información, con una serie de prácticas que permitieran apreciar los desempeños indicados en los enunciados que explicitaban las competencias.

También se apreció la presencia de un grupo minoritario que insistía en la necesidad de diseñar secuencias didácticas que contemplara la oportunidad de que los alumnos intentaran solucionar problemas contextuales surgidos del diagnóstico elaborado grupalmente, aunque faltaron argumentos para sostener la

propuesta ante el resto del grupo, independientemente de que avanzaron de manera notable en la fundamentación de la propuesta didáctica. La condición anterior, contraste con otro sector de docentes, quienes evitaron el esfuerzo de construir las propuestas y reformularon los programas de asignatura de otros subsistemas que estaban publicados en Internet, sin percatarse que estaban contruidos bajo la lógica de estructuras curriculares diferentes a la de las preparatorias y que correspondían a reformas anteriores, centradas en el desarrollo de competencias laborales.

Las acciones del discurso de socialización presentadas aquí muestran las oportunidades de diferentes actores educativos para acercarse a los planteamientos de la RIEMS y de los fundamentos teórico-metodológicos del modelo curricular propuesto; sobre todo, si se contempla que un número importante de ellos tuvieron la oportunidad de participar en todas o la mayoría de las actividades mencionadas. Aunque es necesario mencionar que estas oportunidades no fue posible brindársela a toda la plantilla de docentes de las preparatorias debido a diferentes circunstancias, entre las que sobresalen, las condiciones laborales de los docentes, además de la apatía y resistencia a participar, por lo menos en alguna de las actividades propuestas, además del número limitado de integrantes del GruTA para la intervención curricular en cada una de las instituciones escolares.

Expresiones orales del discurso

Las declaraciones emitidas por los actores de las preparatorias durante las actividades de socialización de la reforma, se presentan a continuación, organizadas de acuerdo a los procesos sobre los cuales se expresaron; haciendo la aclaración, que con la finalidad de reducir las posibilidades de confusión al realizar la lectura, éstas se organizan por aspectos sobre los que se emiten las expresiones orales, e intentaran distinguirse las diferencias, de acuerdo a los espacios formativos en que se formularon, cuando sea necesario.

Un **primer elemento** abordado por los participantes en los diferentes eventos, fue con referencia a la información generada para socializar los planteamientos de la RIEMS, así como los fundamentos teórico-metodológicos del enfoque con que se asumía el modelo curricular para desarrollar competencias, propuesto por la reforma. Al respecto, prevalecía en la mayoría de los participantes, la perspectiva de que las autoridades educativas relacionadas con la EMS en Chiapas, retenían y dosificaban la información de acuerdo a los intereses políticos del estado y particulares de los funcionarios, evitando que los actores directamente implicados en el proceso educativo, accedieran a la información; en esta percepción incluían a los integrantes del GruTA, a quienes acusaban en sus juicios, de estar en contubernio con las autoridades, respondiendo al interés de conservar sus puestos y obtener beneficios económicos, académicos y/o políticos, sin contemplar el perjuicio que ocasionaban con ello a los docentes de las preparatorias. No obstante, esta postura fue disminuyendo sin que desapareciera, en un número importante de docentes, a medida de que los asistentes a los diferentes eventos pudieron acceder de forma directa a los documentos oficiales y percatarse de que los sustentos de la RIEMS se estaban construyendo y que la información estaba incompleta por esas razones.

En este mismo rubro, pero con especificidad al modelo curricular para desarrollar competencias; prevalecieron los comentarios en un sector de los participantes, emitidos durante las actividades de difusión, centrados en evidenciar que la propuesta era recuperada por el modelo económico neoliberal y fortalecida por un sector de políticos y empresarios mexicanos con la intención de aprovecharse de los ciudadanos más desfavorecidos, incluidos los docentes y estudiantes chiapanecos, para aumentar sus posesiones y riquezas. Comentarios que eran traducidos en expresiones de algunos actores que recuperaban la necesidad de organizar a los docentes y a la sociedad civil para construir un frente de resistencia, mediante la implementación de acciones que impidieran la implementación de la reforma y la cosificación de los chiapanecos, mediante su conversión en mano de obra barata de los capitalistas del país y de las grandes transnacionales.

Asimismo aparecieron declaraciones que reconocían al modelo curricular como un aspecto que exigía la disposición de los actores, para implementar acciones que favoreciera el proceso formativo de los estudiantes, puesto que asumían que existía un número importante de docentes que no cumplían con las obligaciones de la docencia y, que con la implementación de la reforma, no les quedaría alternativa que hacerlo; además aseguraban que los flojos serían evidenciados y obligados a desarrollar las actividades por las que devengaban su salario. Aunque estas declaraciones, contrastaban con las de otros sectores, que opinaban que el modelo curricular respondía a una moda sexenal producto de los políticos en turno, pero que en las prácticas cotidianas no se reflejarían cambios sustanciales; así que no había de que preocuparse, pues la reforma consistiría en encontrar estrategias para presentar la información que la administración exigiera, aunque en las prácticas no ocurrieran; los integrantes de este sector de docentes, fortalecían sus argumentos haciendo alusión a las experiencias vividas durante la implementación de las tres reformas curriculares impulsadas en las preparatorias del estado, donde a nivel oficial se destacaban los resultados obtenidos, pero que las evidencias mostraban que en las instituciones educativas y la práctica de los docentes no había ocurrido ningún cambio.

No obstante, conforme avanzaron las actividades de socialización, se fue incrementando y consolidando un grupo de docentes que asumían la implementación de la reforma como una oportunidad de transformación personal y social, a partir de la apertura de los actores a conocer los planteamientos de la reforma y el modelo curricular para desarrollar competencias, los cuales eran útiles para reflexionar sobre las identidades personales e institucionales, expresadas en las prácticas educativas cotidianas. Aunque es necesario mencionar que estos actores compartían las características de haber participado en la mayoría de los eventos, mostrar disposición para realizar las tareas propuestas con seriedad, además de manifestar en diferentes momentos de la historia curricular de las preparatorias, su disposición al cambio y participación en eventos académicos. Por lo tanto este sector de participantes tenían expresiones críticas a aquellos docentes que se oponían a la reforma sin haberse dado tiempo

para conocer sus planteamientos y finalidades, además de explicitar la necesidad de acompañarlo de una revisión seria y exhaustiva de las prácticas de cada uno de los actores, para reconocer las potencialidades, errores y carencias, y ser enriquecidas con aspectos relevantes que proponía el modelo curricular.

Una parte importante de este sector de actores, expresaba que la reforma estaba mediada por los intereses y compromisos de actores de diferentes niveles de la administración educativa, a nivel estatal y nacional, pero que el cambio requería, en mayor medida, de la participación de aquellos actores que estaban inmiscuidos de forma más directa en el proceso educativo; de tal manera que si ellos tenían la disposición al cambio para lograr una verdadera reforma educativa, la influencia de las acciones de las autoridades educativas, se verían disminuidas.

Con respecto a las competencias genéricas y disciplinarias que expresaban los desempeños esperados de los estudiantes, al concluir el bachillerato, también se expresaron opiniones en diferentes sentidos, aunque con una distribución similar que con los planteamientos de la reforma. Con la finalidad de evitar la reiteración de lo explicitado, solo se destaca la postura de algunos docentes que señalaban la necesidad de construir enunciados que manifestaran desempeños pertinentes para el contexto chiapaneco, como muestra de que se podía oponer resistencia al modelo neoliberal y destacar la cultura propia; aunque cuando se desarrolló el análisis de las competencias, algunos olvidaron la propuesta por la complejidad del ejercicio, mientras que otros aceptaron que los desempeños formulados no eran excluyentes de contextos específicos y era necesario reflexionarlos para resignificarlos de acuerdo a los contextos particulares.

Un **segundo elemento**, sobre el cual los participantes en estas actividades emitieron comentarios, fue la socialización de la reforma, mediante la necesidad de compartir la información generada de manera oficial y expresar las implicaciones para los diferentes actores, al interior de las instituciones escolares; lo que tenía la finalidad de darla a conocer a la mayoría de los involucrados en el proceso educativo, ofertado en las preparatorias. Ya que de esa manera se

lograba informar a aquellos que no asistían a las reuniones coordinadas por los integrantes del GruTA.

Para explicitar estas expresiones orales se organizan en torno a tres aspectos; en el primero se recuperan los comentarios emitidos sobre las tareas de lectura y análisis de los documentos para conocer los fundamentos de la reforma y los supuestos teórico-metodológicos del modelo curricular. Al respecto un sector de docentes opinaba que los integrantes del GruTA aprovechaban el esfuerzo de los asistentes para que realizaran la tarea que les correspondía a ellos, que posteriormente capitalizaban a nivel personal; además consideraban que ellos deberían realizar la lectura completa de los documentos y extraer los aspectos de mayor relevancia para socializarlos con los asistentes, argumentando que esta estrategia facilitaría la comprensión de los planteamientos y el avance en las posibilidades de implementación. Este sector también destacaba que no tenían la obligación de realizar la socialización de la información al interior de las instituciones, pues la Dirección de Educación Media tenía recursos humanos y económicos para realizar esa tarea y utilizaba a los docentes para aprovecharlos en cosas que convenían a los funcionarios; además que era necesario la participación de personas capacitadas para tal fin y no debería improvisarse como se hacía en las preparatorias del estado. Incluso este grupo de participantes argumentaba su posición poniendo como testigos a aquellos asistentes que trabajaban en los otros subsistemas en los cuales se hacía mención de la reforma, pero de manera superficial, además de que insistían que la información era parcializada por fines perversos, como se ha señalado en otros apartados.

A pesar de las inconformidades manifestadas por algún sector de participantes, otros destacaban la necesidad de realizar la lectura de los documentos de manera personal y con detenimiento, para profundizar el conocimiento de los elementos planteados; cuestión que permitiría una mejor comprensión por cada uno de los actores educativos de las preparatorias, que se traduciría en buscar estrategias para enfrentar de mejor manera las tareas que subyacieran a la implementación de la RIEMS. Este grupo asumía la necesidad de participación de integrantes de

las instituciones en la difusión de la información de la reforma, debido a que se contribuía a la tarea de socialización que sería imposible si la hicieran exclusivamente los integrantes del GruTA; además apreciaban que las tareas se convertían en espacios formativos para quienes coordinaban al interior de las preparatorias, pues se apropiaban de la información de manera compleja y profunda, además que desarrollaban habilidades relacionadas con la docencia, pues se requerían de mayores habilidades al trabajar con compañeros docentes, en lugar de los alumnos de bachillerato.

En este sector también expresaban una concepción de mayor amplitud de la institución, pues aceptaban que la responsabilidad de las acciones era de la Secretaría de Educación, por medio de la Dirección de Educación Media, pero también expresaban que todos los asistentes a las reuniones programadas, eran parte de esa institución y por lo tanto, también era responsabilidad de ellos, participar en las tareas planteadas. Finalmente este sector asumía la necesidad de que cada uno de los actores educativos inmersos en el proceso educativo de las preparatorias, debería de realizar con compromiso, la lectura de los materiales que se generaban para dar a conocer a la reforma, para tener la información de primera mano y que no fueran blanco de los intereses de ciertos sectores políticos, que la tergiversaban para fortalecer los intereses personales o de grupo, lo cual argumentaban diciendo que eran tareas contempladas en las obligaciones adquiridas al devengar un salario.

Las opiniones de este sector de docentes fue consolidándose y clarificando una propuesta formativa de proceso de los participantes en los diferentes eventos; lo cual expresaban en comentarios centrados en mostrar los avances que tenían con respecto a las actividades iniciales y la obligación que tenían aquellos que iban comprendiendo los planteamientos de la reforma y los fundamentos del modelo curricular para desarrollar competencias, para asumir la obligación de ayudar al resto de actores educativos en su proceso formativo. Incluso algunos mencionaban que los comentarios en contra y las quejas de quienes tenían sus

primeros acercamientos a la reforma, también habían sido adoptadas por ellos mismos, cuando desconocían una parte importante de la información.

Un segundo aspecto considerado en la socialización de la reforma, tiene relación con las tareas implícitas de los diversos actores educativos para que ocurriera la implementación de la reforma en los contextos particulares en que se encontraban las escuelas. Con referencia a este aspecto, un sector de participantes demandaba explícitamente, que las autoridades competentes proporcionaran las condiciones idóneas en las instituciones para que pudiera llevarse un proceso educativo como el que demandaba los planteamientos de la RIEMS; entre ellos consideraban, mejores condiciones de salario para los docentes, mejoramiento de la infraestructura y equipamiento, así como una verdadera formación de los docentes en el modelo curricular que se proponía. Además mencionaban la necesidad de que un grupo de expertos en diseño e implementación curricular, se encargaran de construir las propuestas de intervención curricular que eran necesarias en las prácticas educativas cotidianas; comentarios que se fortalecían expresando la falta de formación curricular que presentaban los profesores de preparatoria para realizar el ejercicio. Relacionado con lo anterior los docentes insistían en la necesidad de definir un formato para la planeación didáctica que le ayudara a superar las exigencias administrativas de una manera práctica, asumiendo que las actividades al interior del aula serían superadas por ellos, a partir de los elementos recuperados de la práctica docente.

El sector de involucrados que asumía esa posición en sus comentarios, regularmente manifestaba la necesidad que los sujetos que desempeñaban las distintas funciones del proceso educativo, tomaran con responsabilidad sus tareas para que les facilitaran el trabajo que cada uno de ellos realiza; aunque poco reflexionaban sobre la necesidad de realizar tareas en las funciones que ellos eran responsables, de tal manera que evidenciaban exigencias en el compromiso de los demás, pero sin percatarse de la necesidad de asumir las propias. Además se apreciaba en las observaciones de estos participantes la perspectiva que establecía una parcialización de las actividades y se concentraban en resaltar la

necesidad de tareas particulares de ciertas funciones y ámbitos específicos, pero sin establecer una articulación para propiciar la formación integral de los alumnos.

Mientras que otro sector de los participantes expresaba la necesidad de involucrar a cada uno de los actores del proceso educativo para transformar sus prácticas cotidianas, como requisito para lograr una verdadera reforma educativa en las instituciones particulares y el subsistema de preparatorias del estado. Para ello mencionaban que los docentes deberían involucrarse en actividades de diseño e implementación curricular y fortalecer su argumentación exponiendo los alcances de aquellos que habían participado activamente en la construcción de programas de las reformas anteriores; además de asumir a los docentes como sujetos con mayor experiencia y elementos, para decidir las intervenciones curriculares a partir de las vivencias de la práctica educativa.

Este sector también insistía en la pertinencia de conformar colegiados al interior de las instituciones escolares con la finalidad de superar la parcialización desde la que era abordada la formación de los estudiantes, lo que ayudaría a revelar la interdependencia de las tareas de los sujetos con funciones distintas en las actividades académicas, lo que demandaba responsabilidad y compromiso de los diferentes actores involucrados. Incluso resaltaban en sus comentarios que la ayuda brindada por los coordinadores de los diferentes eventos, quienes tenían mayores elementos teórico-metodológicos en diseño curricular, fortalecía la participación de los directamente involucrados en el diseño de las propuestas de intervención curricular de las instituciones particulares, pues eran ellos que deberían otorgarle sentido a las orientaciones recuperadas en estas propuestas.

Esta postura alcanzó mayor consolidación cuando los actores contemplados en este sector, incluyeron en sus opiniones las características específicas de ciertas regiones del estado, que requerían una atención especial con respecto a otras, además de las peculiaridades presentes en cada una de las instituciones escolares; condición que demandaba que en el diseño de las propuestas de intervención, fueran consideradas los recursos, potencialidades y obstáculos que se presentaban en cada una de ellas.

El tercer aspecto recuperado, en el elemento de socialización de la reforma al interior de las escuelas preparatorias, y relacionado con las opiniones de los participantes en los eventos señalados, son aquellos vinculados con los resultados del proceso educativo de las preparatorias del estado. En este sentido también se presentaron opiniones contrarias en los participantes, pues un sector se encargó de destacar los pobres resultados que se obtenían en la educación de los jóvenes preparatorianos, tomando en cuenta la cantidad de rechazados que existían en las universidades y egresados que no continuaban con su formación universitaria, además de los bajos resultados que se tenían en las evaluaciones de ENLACE y PISA, así como los altos índices de reprobación que se presentaban. Resultados que se asumían serían empeorados con el proceso sugerido por la reforma, debido a que los docentes desconocían los fundamentos y era difícil que se involucraran para apropiarse de ellos.

Mientras que otro sector trataba de resaltar que con las actividades cotidianas que desarrollaban al interior de las escuelas, los alumnos desarrollaban muchas de las competencias que sugería el MCC, pero que no eran nombradas de esa manera, debido a que los docentes no conocían la terminología de ese modelo curricular; además destacaban que independientemente de no enfatizar las competencias, los alumnos tenían oportunidades de desarrollarlas con las actividades que realizaban en las diferentes asignaturas que cursaban. Algunos integrantes de este grupo de participantes señalaba que un problema complejo era los procesos de evaluación que se generaban en las escuelas, debido a que se privilegiaban los aprendizajes declarativos de los contenidos temáticos de las asignaturas y, por lo tanto, se despreciaban los aprendizajes procedimentales y actitudinales que lograban los estudiantes, cuando los docentes no se percataban de ellos por falta de referentes conceptuales.

Un tercer elemento que se destaca de las declaraciones de los actores de las preparatorias durante las actividades de socialización, es el asociado a la integración de las academias. Se inicia con la opinión de un sector de los docentes, que insistía en la necesidad de organizar las academias de acuerdo a

las asignaturas de la estructura curricular vigente para las preparatorias y, en su defecto, mediante la articulación de las asignaturas por las líneas curriculares contempladas en ellas; opinión que se fue transformando, conforme fueron incorporando los aspectos relacionados con la estructuración propuesta por la reforma, hacía la petición de organizar las academias de acuerdo a los campos en que se establecían las competencias disciplinares.

Las razones expresadas para organizarlas de esa manera, se centraban en la necesidad de reunir a docentes que tuvieran conocimientos comunes sobre los cuales discutir y la pérdida de tiempo que representaba juntar a asignaturas que no tenían ninguna relación entre ellas; enfatizando la distancia existente entre las asignaturas “consagradas” en el desarrollo curricular de las preparatorias vinculadas con las ciencias experimentales y las matemáticas, de aquellas que se ocupaban de fomentar la Capacitación para el Trabajo, las Actividades Deportivas y Culturales, así como de las de Orientación Educativa, consideradas en la Línea Curricular de Apoyo Formativo de la estructura curricular. Posición que se mantuvo durante esta fase en ese sector de docentes, con alguna variación en el sentido de aceptar dialogar con docentes de asignaturas relacionadas directamente, con el argumento de que en estos casos fortalecía la formación para la docencia centrada en desarrollar competencias, pues demandaba la incorporación de algunos conocimientos de disciplinas afines.

Otro sector de docentes manifestó en sus opiniones una postura diferente en cuanto a la organización de las academias, no obstante que al principio mostraron algunas resistencias que fueron superándose con los ejercicios de análisis y reflexión realizados en las actividades desarrolladas. Así que estos participantes opinaban de la necesidad de organizar las reuniones de academias para que los docentes de todas las asignaturas pudieran interactuar y compartir los aportes de diferentes disciplinas en la formación de los estudiantes; sin embargo apreciaban que estos ejercicios deberían realizarse de manera paulatina, para que pudieran encontrar las relaciones interdisciplinarias, lo cual se podría lograr a través de juntar diversos grupos de asignaturas en las diferentes reuniones, primero con

aquellas que se establecieran mayor relación, hasta llegar con las que aparentemente no la tenían. Destacó que algunos de estos docentes sugirieran la necesidad de tomar en cuenta, con mayor importancia, a las asignaturas de apoyo formativo, aseverando que en la mayoría de ellas aportaba el referente experiencial de los alumnos, lo que era indispensable para la construcción de los conceptos asociados a las disciplinas.

De las expresiones orales emitidas por los participantes, **el cuarto elemento** fue constituido por aquellas formuladas en torno al diseño curricular, las cuales se organizan para su presentación en cinco aspectos. El primero hace referencia a las perspectivas teórico-metodológicas del modelo curricular para desarrollar competencias; donde los participantes expresaron su rechazo por las perspectivas conductista y funcionalista, debido a que las consideraban demasiadas centradas en las acciones instrumentales para consolidar los aspectos empresariales y fomentaban la instrumentalización de los seres humanos. De tal manera que destacaban las posibilidades que otorgaba la perspectiva constructivista que tomaba como base las experiencias y conocimientos previos de los alumnos, para proponer las tareas que propiciaran el desarrollo de las competencias que se querían desarrollar. Sin embargo, un sector de participantes insistía que no bastaba con enunciar los supuestos teóricos y que era necesario manifestar en las propuestas de intervención la recuperación de esas experiencias y conocimientos previos en las estrategias de aprendizaje que se proponían para los alumnos; porque apreciaban que a pesar de los comentarios de los docentes que indicaban tener el conocimiento, en la práctica se apreciaban procesos de enseñanza que privilegiaban la actividad del docente para verbalizar los conocimientos, condición que se alejaba de las pretensiones mencionadas.

El segundo aspecto de los comentarios de los docentes se centró en el ejercicio de elección de las competencias para desarrollar en las asignaturas que impartían. Un sector lo hacía con expresiones que manifestaban la necesidad de seleccionar aquellas que de manera exclusiva se relacionaba con los contenidos temáticos de las disciplinas, asumiendo que en el desarrollo de la competencia, era suficiente el

manejo de la información necesaria para expresarla; incluso algunos insistían en que era necesario insistir con los aprendizajes declarativos, pues eso garantizaba que los alumnos manifestaran los desempeños indicados en las competencias, cuando enfrentaran una circunstancia que los exigiera. Contrario a esto, otro sector de participantes en las actividades, minoritario al inicio, insistía en la pertinencia de elegir las competencias necesarias para enfrentar las condiciones problemáticas que enfrentaban los alumnos, con la finalidad que al ocuparse de ellas pudieran desarrollar las competencias más favorables para los contextos en que estaban inmersos; para ello apreciaban que existía información y procedimientos aportados por diferentes disciplinas que deberían ser recuperados de manera articulada para la solución de las condiciones problemáticas y la formación de los estudiantes.

El tercer aspecto de las opiniones acerca del diseño curricular estuvieron relacionados con las propuestas de intervención para ser operadas en el aula, en las que una parte importante de los participantes manifestaban la intención de ocuparse de los aspectos formativos de los estudiantes, relacionados con los contenidos temáticos de las asignaturas que impartían; para ello destacaban la importancia de las disciplinas en el desarrollo del conocimiento y las ventajas de la especialización, además mencionaban que no tenían la obligación de realizar el trabajo extra que representaba ocuparse en conjunto con el resto de docentes, así como la dificultad que representaba lidiar con compañeros de los centros de trabajo quienes ponían poco de su parte para trabajar de manera colaborativa. Sin embargo, otro sector de docentes que desde el inicio de las actividades apreciaba las propuestas interdisciplinarias para la intervención didáctica, centraba sus comentarios en destacar la pertinencia y las ventajas que ofrecía recuperar esta postura, sobre todo en la formación de los alumnos, quienes encontraban mayor sentido y significado en las tareas escolares, además de la relación que establecían con su inserción en las actividades sociales productivas. Aunque este sector de participantes manifestaba estas opiniones con entusiasmo, los ejercicios de diseño curricular, realizados en los diferentes eventos, fue propiciando que sus comentarios fueran con mayor mesura, en el sentido de las dificultades de operar

esas propuestas en la práctica, pues implicaba toda una transformación cultural de las prácticas educativas.

Pero, independientemente de las dificultades descubiertas, los docentes emitían comentarios de los avances significativos que encontraban en los ejercicios que proponían, lo que permitía expresar la disposición para seguir intentando cuestiones que favorecieran el desarrollo de los estudiantes. Algo notable de este sector, fueron los comentarios que revelaban que trabajar de esa manera se convertía en una experiencia de aprendizaje permanente para ellos, pues les permitía llevar a la práctica muchos conocimientos que solo habían tratado de manera declarativa, además que descubrían que los planteamientos teóricos, regularmente no se presentaban tal cual en la práctica y obligaba a establecer y consolidar un criterio propio a los docentes; asimismo apreciaban las posibilidades de convertirse en el docente investigador que tanto se había mencionado en procesos curriculares anteriores. Aunque es necesario mencionar que estos participantes también expresaban la necesidad de avanzar paulatinamente en los ejercicios, por lo que recomendaban establecer temas integradores que relacionaran pocas asignaturas al principio, para luego incrementar la participación de los docentes de la mayoría de las asignaturas de la estructura curricular, para evitar que los pocos resultados obtenidos no desanimaran a los participantes.

Lo anterior lleva a descubrir el cuarto aspecto de los comentarios sobre el diseño curricular, los cuales se centraban en las posibilidades de implementar proyectos interdisciplinarios al interior de las escuelas. Al respecto algunos centraban sus comentarios en explicitar la pertinencia de construir un proyecto escolar con la participación de alumnos, docentes y directivos, de tal manera que se generara el sentido de pertenencia en los participantes, lo que garantizaría su disposición para involucrarse en las actividades contempladas en el proyecto, facilitando su proceso formativo. No obstante, esta pretensión era cuestionada por un sector importante de participantes, en cuanto a las posibilidades de concreción en las instituciones particulares, debido a que los ejercicios que se realizaban eran con docentes, que si bien estaban sensibilizados, pertenecían a diferentes escuelas

preparatorias; condiciones que cambiaban demasiado al interior de las instituciones cuando se encontraban con directivos, compañeros docentes, padres de familia e incluso alumnos que se oponían a ese tipo de trabajo.

A pesar de estos cuestionamientos, algunos argumentaban que el plantear una aspiración de tales dimensiones, no indicaba que se lograra de manera inmediata y que era necesario realizar acciones que conllevaran a lograrla: por ello expresaban la necesidad de realizar esfuerzos centrados en la construcción de ejes problematizadores que pudieran ser enfrentados desde las diferentes asignaturas, lo cual favorecería trabajar de manera conjunta con los que manifestaran la disposición de hacerlo y aprovechar los esfuerzos individuales del resto de docentes, en la formación de los estudiantes, a pesar que mostraran una oposición a colaborar con el proyecto.

Un aspecto importante en los comentarios de los participantes, fue las posibilidades de articular los proyectos interdisciplinarios al proyector escolar que construían los directivos de las escuelas, lo que se constituyó en el quinto aspecto relacionado con el diseño curricular; con relación a ello, quienes se oponían manifestaban los mismos obstáculos que se mencionaron con anterioridad, además del desinterés de los directivos de las instituciones escolares por los aspectos académicos, lo que impediría la concreción de la propuesta. No obstante quienes simpatizaban con la posibilidad del proyecto escolar integrador, comentaban la pertinencia y posibilidades de transformación institucional que ofrecía, porque el proyecto facilitaría diferentes líneas de intervención en diferentes ámbitos para el desarrollo de las competencias genéricas y disciplinares en los alumnos de mejor manera, al propiciar al mismo tiempo el desarrollo de las competencias de los docentes y de los directivos escolares. Aunque con respecto a la construcción del proyecto se manifestaron posiciones encontradas en los participantes; toda vez, que algunos asumían que los directores deberían proponer el proyecto escolar en líneas generales, para que los demás integrantes de las instituciones se sumaran al desarrollo de alguna de ellas con acciones concretas y fortalecer la implementación; otros, que era necesario recuperar las propuestas y acciones de

los involucrados, para que a partir de eso se construyera el proyecto escolar, lo que propiciaría mayor sentido de pertenencia a los participantes; mientras que otro sector destacaba una posibilidad integradora de las dos propuestas, enfatizando la necesidad de buscar estrategias que facilitaran la implementación de la consolidación de proyectos institucionales que orientaran las acciones en las escuelas, lo que necesariamente se iría perfeccionando con la reflexión de los resultados obtenidos.

La coordinación académica de los eventos, presentado como **cuarto elemento**, fue objeto de diferentes comentarios de los participantes; en ellos se manifestaban algunas posturas con referencia al trabajo de coordinación de los asesores, aunque no se encontraba una opinión homogénea, puesto que cada uno de los integrantes resaltaban los estilos que más le acomodaban o les permitía estar con mayor confort en las reuniones de trabajo; así, mientras algunos resaltaban algunos de los aspectos de la coordinación como potencializadores de la formación, otros los consideraban que eran obstáculos. Entre los aspectos que generaban estas opiniones encontradas pueden mencionarse el centrarse en discutir literalmente los aspectos de la lectura, tratar a profundidad o de manera superficial los planteamientos teóricos, iniciar ejercicios de construcción partiendo de aspectos teóricos o prácticos, la libertad para realizar ejercicios de interés personal, limitar los ejercicios a los propuestos por los coordinadores, verbalización prolongada de los coordinadores, otorgar demasiado la palabra a los asistentes, buscar la confrontación de ideas para enriquecer las diferentes posturas conceptuales o la asunción del asesor para establecer conclusiones definitivas para generalizarlas.

Finalmente el **quinto elemento**, objeto de las expresiones orales del discurso con referencia a las actividades de socialización, fueron acerca de la infraestructura y equipamiento necesarios para el desarrollo de las competencias sugeridas por el MCC. Con referencia a ello, un buen sector de docente conservó las opiniones de la necesidad de que el estado proporcionara la infraestructura y equipamiento necesario, para que se pudiera concretar la implementación de la reforma en las

instituciones escolares, además de que destacaban que la mayoría de las instituciones escolares carecían de las instalaciones mínimas para cumplir con el cometido. Mientras que otro sector destacaba las desventajas que propiciaba que le fueran otorgadas condiciones de infraestructura y equipamiento, sin la participación de los involucrados, debido a que regularmente no eran aprovechados esos recursos por la falta de aprecio de los integrantes de las instituciones. Por lo tanto sugerían que una estrategia para mejorar era trabajar en los aspectos relacionados con los ámbitos de competencia de los distintos actores para mostrar evidencias de los resultados del trabajo cotidiano, lo cual se convertiría en una estrategia para solicitar el apoyo de las autoridades correspondientes.

Expresiones actitudinales del discurso

Con la finalidad de fortalecer el reconocimiento de las interacciones y relaciones sociales que configuran los contextos de socialización de la RIEMS en las preparatorias del estado Chiapas, a continuación se exponen las expresiones de los sujetos por medio de las actitudes que adoptaron frente a las tareas propuestas para tal fin. Con pretensiones de presentar cierto orden en el tratamiento de las actitudes descubiertas en los participantes, se recupera la propuesta utilizada en la descripción de los contextos de difusión, es decir, clasificándolas en actitudes de rechazo y aceptación.

Dentro de las actitudes de rechazo pudo reconocerse el pesimismo en una parte de los participantes, cuando se resistían a realizar las tareas propuestas en los distintos contextos de co-presencia para la socialización y argumentaban la poca utilidad de su participación en acciones que pudieran transformar las prácticas educativas y lograr mejorar la calidad de la educación ofertada en el subsistema de las preparatorias del estado; lo cual se confirmaba cuando comentaban que las diferentes instancias institucionales utilizaban a la reforma con la finalidad de mantener las condiciones desfavorables de los docentes y estudiantes

chiapanecos de bachillerato. Lo cual se hacía acompañar de una actitud de dependencia cuando externaban la imposibilidad de lograr los propósitos de la reforma, debido a la poca posibilidad de que agentes externos al proceso educativo, pudieran emprender acciones para lograr las condiciones de cambio en las instituciones escolares en las que laboraban, en las que consideraban los apoyos para la infraestructura y equipamiento, así como la formación de los docentes a partir de la calidad de los asesores encargados de coordinar los procesos; sin considerar que las posibilidades de la reforma educativa dependía en mayor medida en la disposición de los actores particulares a realizar acciones diferentes en los ámbitos de su competencia. Actitudes que en algunos casos se transformaba en fatalismo cuando apreciaban la imposibilidad de pequeños cambios en las instituciones, por creer que los sujetos que participaban al interior de ellos tampoco tenían posibilidades de transformarse; al respecto, es necesario señalar que quienes manifestaban esta actitud eran quienes ofrecían mayor resistencia a realizar las acciones que implicaban cambios a las rutinas establecidas en las prácticas docentes; sin embargo se apreciaban actitudes de simulación en algunos casos, quienes establecían este discurso de imposibilidad de manera superficial pero con la convicción de evadir la tarea y conservar el estado de confort.

El egoísmo fue otra actitud identificada en los participantes durante los eventos mencionados, el cual era manifestado, a la hora de realizar las tareas de manera conjunta, por la obsesión de conservar los planteamientos propios en las decisiones colectivas, sobre todo cuando la argumentación utilizada evidenciaba la necesidad de atender a interés personales; donde sobresalían aspectos relacionados con fortalecer la imagen académica, política o administrativa al interior de las instituciones escolares o los grupos de poder de los docentes de preparatorias. Asimismo este egoísmo se podía apreciar en las posturas de los docentes que privilegiaban, en la tarea educativa, el trabajo estrictamente disciplinario, bajo los argumentos de la consolidación científica de las disciplinas que provenían los conocimientos que compartían con los alumnos y

menospreciaban las asignaturas sustentadas en disciplinas que no cubrían los requisitos de “cientificidad”, que ellos consideraban.

Actitud que regularmente era acompañada de la envidia, manifestada en el cuestionamiento severo que regularmente se hacía a las producciones logradas por aquellos docentes que se daban la oportunidad de intentar cuestiones diferentes a las cotidianas, con el pretexto de recuperar los planteamientos de la reforma y los fundamentos del modelo curricular para desarrollar competencias. Condición que se fortalecía con una actitud de orgullo, presentada entre los asistentes que lograban concretar producciones y asumían una competencia entre ellos, lo que obligaba a incrementar la severidad de los criterios para juzgar las producciones ajenas, con la finalidad de hacer aparecer la propia como la mejor opción; condiciones que impedían avanzar en la consolidación y valoración de las acciones de cambio propuestas, por el temor que generaba a los participantes para someter a crítica sus producciones. Lo anterior permite evidenciar una actitud de cobardía de un sector de participantes, quienes lograban producciones y en ocasiones de bastante calidad y renunciaban bajo diferentes expresiones el ponerlos a consideración, tomando como pretexto de que no había tiempo, la necesidad de ausentarse de la sede del evento o bien, poniendo de por medio alguna imposibilidad técnica. No obstante la actitud de resistencia de mayor importancia, presentada por algunos asistentes fue la de negligencia, manifestada en un evasión de la tarea a pesar de tener elementos suficientes para su comprensión y realización, lo cual se podía apreciar en discursos estelares que intentaban clarificar los aspectos teórico-metodológicos a los demás, pero que a la hora de realizar las acciones, escapaban con cualquier pretexto; pero estaban pendientes de regresar a la hora de los comentarios en plenaria, para recuperar el protagonismo mediante intervenciones que juzgaban la pertinencia de las producciones.

Las actitudes de resistencia fueron presentadas en primer término, con la finalidad de expresar los obstáculos para lograr la transformación de los procesos educativos, pero para el presente trabajo se resaltan las actitudes de aceptación a

las tareas propuestas, debido a que en ellas se encuentran las posibilidades serias de lograr la reforma educativa, si los involucrados en ellos pudieran desarrollarlas. Así que para iniciar el abordaje de ellas, se toma la actitud de aprendizaje, que implica la disposición para aceptar distintas maneras de concebir e intervenir en el proceso educativo y social, lo cual se traduce en importancia mayúscula para propiciar el cambio educativo. Esta actitud era identificada en aquellos participantes que manifestaban disposición para realizar las tareas, independientemente que significaran retos al enfrentar cuestiones desconocidas, en las actividades propuestas, como: la socialización de la información acerca de la reforma al interior de las instituciones escolares, los ejercicios de relación entre las competencias disciplinares de los distintos campos y las genéricas, los ejercicios de diseño curricular interdisciplinarios, la construcción de los proyectos escolares de forma participativa e incluyente, así como la identificación de los supuestos filosóficos, epistemológicos, psicológicos y pedagógicos que subyacían a las prácticas educativas explicitadas o los proyectos de intervención propuestos.

Aunque esta actitud era acompañada de la actitud crítica que fue consolidada en algunos de los participantes, cuando a pesar de pasar por momentos emotivos de intensidad, se permitían conocer y/o aceptar diversas posturas que intentaban explicar, comprender u orientar el proceso educativo, independientemente de que en un principio estuvieran en desacuerdo; aunque la mayor expresión de esta actitud se daba, cuando existía el reconocimiento de que éstas diferentes posturas eran complementarias en la tarea de formación de los alumnos y que era necesario y pertinente que existieran diferentes miradas de parte de los actores educativos, con la finalidad de favorecer la multiplicidad de horizontes teórico-metodológicos para el desarrollo de las competencias en los alumnos, y lograr la pretendida formación integral. Asumiendo que esta diversidad de horizontes conceptuales era producto de historias de vida particulares insertas en contextos socio-históricos específicos y que reconocerlos y valorarlos propiciaba la contextualización del perfil de egreso, sugerida por la reforma.

No obstante, las actitudes mencionadas eran fortalecidas y fortalecían la presentación de la actitud de respeto, cuando los participantes tenían la oportunidad de valorar sus producciones a partir de reconocer que eran producto de su voluntad y constancia en las actividades, lo que propiciaba que apreciaran el resultado de los esfuerzos del resto de los participantes independientemente de que no se obtuvieran resultados contundentes, a partir de la valoración de los avances que se observaban. Lo cual era complementada con el incremento de la sensibilidad en estos participantes, que se traducía en una actitud de solidaridad, cuando comprendían y apoyaban a los participantes que entraban en estados de ánimo y comportamientos que obstaculizaban las tareas. Las manifestaciones de estas actitudes pudieron ser apreciadas también en el reconocimiento de las aportaciones importantes a la formación de los estudiantes de las asignaturas de apoyo formativo que habían sido históricamente denostadas en la cultura curricular de las preparatorias; además de la apertura de un sector importante de docentes de asignaturas asociadas a las disciplinas “científicas”, para compartir y trabajar de manera conjunta con docentes titulares de aquellas asociadas con el arte.

Durante la socialización de la reforma, también se pudo apreciar una actitud de responsabilidad en los participantes, exteriorizada en la disposición para cumplir con las tareas en tiempo y forma, lo que permitía concretar los ejercicios que se tenían programados; sin embargo, para destacar la responsabilidad de los asistentes, es de mayor trascendencia poner atención en las evidencias que las tareas se realizaban con sentido y significado profundos para ellos, lo cual era demostrado con la pasión con que compartían sus producciones y argumentaban las posturas adoptadas para enfrentar la práctica educativa. Lo anterior, era acompañado de la exposición de una actitud de honestidad, en el sentido de disminuir la incongruencia entre los planteamientos explicitados de manera oral y las acciones concretas que desarrollaban los participantes; en la medida que tenían que profundizar en la argumentación de los análisis y reflexiones de los planteamientos de la reforma y la fundamentación teórico-metodológica del modelo curricular para desarrollar competencias, así como de los ejercicios de

construcción de proyectos de intervención. Esto se traducía en bajar las expectativas exageradas, que a la hora de analizar las condiciones contextuales en las que se encontraban las instituciones escolares, eran necesarias traducirlas en acciones concretas para realizar a corto, mediano y largo plazo.

No obstante la trascendencia de las actitudes señaladas, la mayor relevancia para entender los procesos de simbolización de los actores educativos de las preparatorias es que generaban la actitud de autonomía en quienes desarrollaban las anteriores; lo cual se manifestaba en las declaraciones emitidas que asumían la necesidad de un cambio a nivel personal, para luego pensar en la transformación de las instituciones; además de asumir con valor, de valentía y valía, las consecuencias de establecer acciones que alterarían la rutina de los procesos educativos. Lo cual se acompañaba de una actitud de gratitud, cuando los implicados manifestaban la importancia de haber vivido la experiencia de transformación, que los liberaba de conflictos emocionales cuando se resistían, sin conocimiento de causa, a las propuestas realizadas por quienes se encargaban los eventos.

Con la finalidad de explicitar la importancia del lenguaje corporal en los procesos de comunicación y de simbolización, es necesario explicitar que las actitudes descubiertas en las acciones y expresiones de los actores educativos que participaron en las actividades de socialización, estuvieron acompañados de una serie de expresiones corporales que son de importancia para el presente trabajo.

Así que cuando se manifestaban algunas de las actitudes de rechazo, eran acompañadas con expresiones faciales y corporales de coraje e insatisfacción, cuestión que era acompañada de una ubicación de quienes asumían las posturas que indicaban estar a la defensiva; lo cual manifestaban colocándose detrás de los muebles utilizados en las reuniones, o bien ubicándose entre los asistentes que compartían sus actitudes. Esto también se manifestaba con expresiones de inocencia o ignorancia cuando por alguna situación era necesario manifestar nombres o datos específicos para fundamentar lo que estaban expresando.

Posturas corporales de ataque y agresividad, acompañados con expresiones faciales de coraje y tonos de voz exagerados, acompañaban a los participantes que cuestionaban de manera severa a quienes se atrevía a realizar ejercicios diferentes, como si la intención fuera destruir las propuestas y quienes las construían. Las cuales se intensificaban, cuando algunos de los que asumían ese comportamiento se atrevían a compartir sus producciones y eran cuestionados de la misma manera, las cuales se expresaban en una extrema tensión muscular que impedía escuchar los comentarios de los participantes, incluso los que se emitían para alabar sus producciones. Asimismo, la actitud egocéntrica se acompañaba de posturas corporales que indicaban falta de interés y de disposición de escuchar, cuando exponían algunos participantes con jerarquía baja al interior de los grupos o de asignaturas que eran consideradas de poca importancia académica.

También se apreciaban las posturas huidizas o de escape en aquellos que manifestaban la actitud de negligencia que se apreciaban buscando lugares estratégicos para esconderse y pasar desapercibido ante los demás, mientras se realizaban las tareas que implicaban mayor esfuerzo y compromiso, para aparecer de manera escurridiza en los equipos donde existían integrantes que los cobijaban para integrarlos como parte de los autores de la producción.

De la misma manera, para manifestar las actitudes de aceptación a las actividades planteadas existían expresiones corporales que las confirmaban. Entre ellas pueden manifestarse las posturas que indicaban estar escuchando y atentos a los planteamientos que realizaban los distintos actores, los cuales eran acompañados de expresiones faciales de duda o asombro cuando encontraban cuestionamientos a sus planteamientos, construían nuevas interrogantes o encontraban algunas respuestas que les permitía ver de forma diferente al proceso educativo. Asimismo se apreciaba relajación y diversión cuando se planteaban rutas distintas para llegar a resultados similares, que se expresaban en mensajes corporales de aceptación, cuando se acercaban a sus compañeros, propiciaban el contacto físico para expresar comprensión o bien para tocarlos con cierta firmeza para

transmitir confianza cuando se realizaban cuestionamientos a los trabajos por los otros.

Quienes prosperaron en las actitudes que resultaban en avances importantes de autonomía, se apreciaba una seguridad a la hora de las intervenciones; pues se desplazaban en todo el escenario del evento, se dirigían con seguridad a los diferentes asistentes y utilizaban tonos de voz que variaban para denotar tranquilidad y firmeza a la hora de manifestar sus ideas. Asimismo se mostraban seguros a la hora de exponer sus producciones, recurriendo a ellas con conocimiento de dónde encontrar los elementos que querían resaltar. Además que cuando eran cuestionados se daban la oportunidad de escuchar los comentarios para argumentar su posición e incorporar elementos de las aportaciones de los asistentes, para mejorar su trabajo.

3.4. Contextos de co-presencia para la implementación de la RIEMS

El presente apartado pretende revelar las interacciones y relaciones sociales de los actores educativos que participaban en el proceso educativo de las preparatorias del estado, lo que propicia la construcción de un contexto a partir de la co-presencia para realizar las acciones de implementación. Sin embargo, es necesario aclarar que los llamados contextos de co-presencia para la implementación se centran en las acciones que los actores educativos realizaban para elaborar el diseño de los programas de las asignaturas de la estructura curricular vigente y no de la ejecución de ellos, con los estudiantes directamente. Así que estas condiciones demandan realizar las aclaraciones de porque son consideradas actividades de implementación.

En primer término, es necesario explicitar que el subsistema de preparatorias del estado, no está adscrito a ninguna institución de mayor jerarquía que regule a las

ofertas de EMS, por lo que existe la necesidad de construir los programas oficiales de las asignaturas, para operar en el subsistema; asimismo es necesario recuperar la historia curricular de este subsistema, que tiene el antecedente de haber diseñado e implementado tres propuestas curriculares, con la participación activa de los docentes frente a grupo. En segundo término, se destaca el diseño de los programas como actividad de implementación, porque en ello fue necesario que los participantes recuperaran los planteamientos de la RIEMS y los fundamentos teórico-metodológicos del modelo curricular para desarrollar competencias; además tomar en cuenta acciones enfocadas a establecer las condiciones institucionales, para favorecer el logro del perfil de egreso del MCC. Finalmente, la idea de actividades de implementación se fortalece, si se considera que en los ejercicios del diseño de los programas bajo el modelo curricular para desarrollar competencias, se propició la recuperación de las experiencias de los docentes en la práctica educativa, asumiendo que ellos poseían una serie de saberes para favorecer la construcción de ciertos conceptos, el desarrollo de algunas habilidades, actitudes y valores, aunque nunca los hubieran sistematizado.

Para comprender el inicio de las actividades de implementación de la reforma en las preparatorias del estado, se requiere recordar que la inauguración del ciclo escolar 2009-2010 estaba definido para el inicio de la implementación de la RIEMS en los subsistemas encargados de la formación propedéutica y entre ellos el de las escuelas preparatorias; por ello, se hizo necesario manifestar criterios que dieran muestra que el subsistema estaba en esa fase de implementación, lo cual llevó a decidir que la mejor manera de evidenciarlo era la elaboración y publicación, de forma oficial, de los programas de asignatura diseñados bajo el modelo curricular por competencias. También es necesario recordar, que independientemente de que el modelo curricular demandaba una reestructuración profunda de la propuesta curricular vigente, se había decido conservar la estructura de la propuesta anterior, debido a las dificultades político-administrativas que conllevaba y de la poca voluntad de las instancias institucionales para abordarla. No obstante, este planteamiento demandaba la

necesidad de plantear la construcción de los programas durante el semestre previo, para garantizar que pudieran ser publicados y presentados a la comunidad de las preparatorias del estado, previo al inicio del ciclo escolar mencionado.

Asimismo, es necesario aclarar que las actividades de implementación aquí presentadas, son recuperadas de un periodo de tiempo prolongado de dos años y medio, comprendido de enero de 2009 a agosto de 2011; momento en el que se realizaron al interior del subsistema de preparatorias, los ejercicios curriculares para la construcción de los programas de las asignaturas de primero a quinto semestre.

Independientemente de las aclaraciones anteriores, para abordar los contextos de co-presencia para la implementación, se recupera la estrategia de los apartados anteriores. En donde en primer lugar se explicitan las actividades de la EMS en Chiapas, las cuales se reducen a algunas actividades donde se establecían lineamientos para realizar actividades al interior de los subsistemas y las posibilidades de construir un intervención conjunta, que influían en las actividades desarrolladas al interior de las preparatorias; para posteriormente presentar las particularidades ocurridas en las actividades propias de las preparatorias.

3.4.1. Actividades de implementación de la educación media en Chiapas

Es necesario aclarar, antes de iniciar con la explicitación de las actividades, la posibilidad de manifestar cierta impresión en el manejo de la información debido a que muchas de las reuniones que se desarrollaron, fueron convocadas por distintas autoridades educativas, de acuerdo a diferentes intereses y sin contemplar la representatividad del GTIEMS y recurriendo a la figura institucional de la CEPPEMS. Situación que impidió recabar los datos con precisión, pero que no impide el intento de sistematización que permita recuperar elementos importantes para la investigación.

Se inicia con las cinco reuniones realizadas de manera conjunta, durante el año de 2009, con representantes de los diferentes subsistemas y modalidades de EMS presentes en Chiapas. De las cuales dos estuvieron destinadas a informar sobre las actividades realizadas al interior de cada uno de los subsistemas, encaminadas a la socialización e implementación de los supuestos teórico-metodológicos de la RIEMS, además de que en la primera se aprovechó para entregar los oficios de nombramiento o ratificación de los encargados de las subcomisiones de la CEPPEMS. Una más para presentar los resultados del Examen Nacional de Logro Académico en Centros Escolares (ENLACE), en la cual cada uno de los subsistemas pudo conocer la particularidad del comportamiento de sus alumnos; asimismo, se realizó el análisis y la reflexión de las razones por las que los resultados en Chiapas fueran de manera general negativos, comparados con los resultados a nivel nacional; además de las posibles acciones que eran necesarias implementar para mejorar el logro académico en los estudiantes chiapanecos de bachillerato.

Mientras que las dos restantes, estuvieron destinadas exclusivamente para proponer acciones concretas que se requerían implementar al interior de los subsistemas, para mejorar los resultados arrojados por la prueba ENLACE; así que la primera se destinó para que los integrantes de los grupos técnicos de los diferentes subsistemas y modalidades, plantearan estrategias que se pretendían realizar, buscando que pudieran enriquecerse con las aportaciones de las otras instituciones; mientras que la segunda fue destinada para integrar un proyecto conjunto que articulara las actividades de la EMS en Chiapas para mejorar los resultados de ENLACE, lo que concluyó con la elaboración de un cronograma de actividades que mostraba las diferentes acciones a desarrollar.

Durante el año de 2010 se realizaron tres reuniones con la participación de los grupos técnicos de los subsistemas y modalidades, pues en este año no fueron contemplados para la reunión ordinaria de la CEPPEMS, donde se realizaban los nombramientos de los titulares de las subcomisiones; además de que dichas reuniones fueron desarrolladas en el segundo semestre del año. Una de las

reuniones fue convocada para que uno de los asesores del secretario de Educación dialogara con los titulares de los subsistemas y modalidades de EMS y algunos integrantes de los grupos técnicos. Reunión que aprovechó para conocer y cuestionar las acciones de socialización e implementación de la RIEMS en Chiapas y enviar mensajes sutiles, para algunos titulares, de no cambiar los integrantes de los grupos técnicos.

Otra reunión estuvo destinada para la presentación, análisis y reflexión de los resultados de la prueba ENLACE y tomar decisiones para intervenir en mejorar esos resultados. Mientras que la última se destinó para presentar alternativas de intervención de manera conjunta y específica en las instituciones de EMS de Chiapas, con el mismo fin.

Finalmente, durante el 2011 se realizaron seis reuniones en las que participaron los grupos técnicos. La primera fue utilizada para desarrollar la reunión ordinaria de la CEPPEMS donde se integró formalmente el equipo de funcionarios que fungirían como titulares de las diferentes subcomisiones; además en esta reunión por indicaciones del secretario de Educación, los grupos técnicos se encargaron de presentar las acciones que se estaban realizando para mejorar el logro académico en las habilidades de lectura y matemática, así como los resultados obtenidos en ellas. Una más fue utilizada para planear estrategias emergentes y a mediano plazo para preparar la aplicación de la prueba ENLACE de ese año. Mientras que las cuatro restantes se utilizaron con la intención de construir un proyecto de intervención conjunta que fomentara la formación de los estudiantes, a partir del desarrollo de las competencias contempladas en el MCC de la reforma, así como el desarrollo de las contempladas para los docentes y directivos.

Además de estas reuniones, se implementaron cursos-taller para el desarrollo de las habilidades matemáticas y lectora, impartidos por académicos de la Representación de la SEMS y del GruTA de la Dirección de Educación Media de la Secretaría de Educación de Chiapas. A estos espacios académicos acudieron docentes de las asignaturas relacionadas con el desarrollo de esas habilidades de los planteles del Colegio de Bachilleres de Chiapas (COBACH), del Colegio

Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP) y del Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos de Chiapas (CECYTECH).

Como la intención de la descripción de las interacciones y relaciones sociales establecidas en los contextos de co-presencia de las actividades de implementación, está centrada en la recuperación de material discursivo para recuperar los procesos de simbolización que realizan los actores educativos, se establecen ciertas categorías para sistematizar la información recabada y evitar la descripción específica de cada uno de los eventos.

a) Organización de los eventos

La convocatoria a los eventos estuvo matizada de diferentes aspectos, debido a que algunas de ellas se realizaron como respuesta a las exigencias normativas institucionales establecidas, otras se llevaron a cabo por indicaciones del secretario de educación o alguno de sus asesores, algunas más por alguno de los titulares de los subsistemas de EMS y otras por propuesta de los integrantes de los académicos de los grupos técnicos participantes en estas reuniones.

La organización de los eventos siguió la misma tónica que durante las actividades de difusión y socialización de la reforma, es decir, la asumían los distintos subsistemas proporcionando las instalaciones, equipo y los alimentos para los asistentes. Las sedes utilizadas siguieron siendo los salones de usos múltiples de Hoteles de la ciudad de Tuxtla Gutiérrez, o bien, las instalaciones de las oficinas centrales o de alguna institución escolar de los subsistemas; de acuerdo a la importancia protocolaria del evento, pues en las reuniones a las que asistían autoridades educativas de mayor jerarquía, se buscaba los lugares de mayor presentación para darles realce político.

Los participantes en los diferentes eventos fueron, de acuerdo a la frecuencia en la asistencia, los integrantes de los grupos técnicos de los subsistemas y modalidades de la EMS, los titulares y funcionarios de los mismos, el director del

Instituto de Evaluación e Innovación Educativa en Chiapas, así como el secretario de educación del estado y alguno de sus asesores académicos. Cabe aclarar que la participación de algunos integrantes de los grupos técnicos fue intermitente, debido a los cambios realizados al interior de la administración de alguno de los subsistemas, a la poca claridad e implicación de otros en las actividades realizadas o porque los funcionarios no daban importancia a ciertas actividades y enviaban a representantes improvisados para cumplir con la asistencia.

b) Coordinación Académica de los eventos

En estas actividades donde estuvieron presentes los criterios protocolarios de coordinación de los eventos, tiene cierta dificultad la explicitación de las particularidades de la coordinación académica. Por ello, primeramente se resalta que la coordinación formal estaba a cargo de algún funcionario del subsistema encargado de coordinar el evento en particular; quien establecía el orden del día y de participaciones, en caso de que se abriera la posibilidad para el análisis y la reflexión. No obstante, académicos de los grupos técnicos de algunos subsistemas aprovechaban en sus presentaciones o comentarios generales, para enfatizar los aspectos académicos. En ellos, trataban de superar el énfasis puesto en los resultados del proceso educativo y en las propuestas de solución emergentes emitidas por los asistentes con visión estrictamente política; para lograrlo recuperaban la complejidad del proceso educativo y la necesidad de transformación de cada uno de los sujetos que conforman la institución, si se pretendía un cambio estructural.

Además cuando a las reuniones asistían exclusivamente los integrantes de los grupos técnicos, la coordinación formal la recuperaba alguien del subsistema anfitrión, aunque a la hora de los trabajos que se realizaban al interior, ésta se daba de manera informal y se asumía por diferentes integrantes de acuerdo a las necesidades del trabajo que se realizaba.

Algo de destacar de la coordinación de los eventos de implementación, era la necesidad de cuidar los tiempos para las reuniones, ocasionado porque en muchos casos estaba supeditada a la disponibilidad de los participantes, debido a que regularmente tenían tareas específicas por realizar al interior de las instituciones que representaban.

c) Expresiones discursivas

Con pretensiones de recuperar con mayor riqueza el material discursivo generado en los contextos de co-presencia de las actividades de implementación de la RIEMS en la EMS en Chiapas, se muestran mediante la organización y diferenciación de tres categorías: las acciones del discurso, las expresiones orales del discurso y las expresiones actitudinales del discurso.

Acciones del discurso

Durante las reuniones realizadas a lo largo de los dos años y medio, se llevaron a cabo diversas acciones por los participantes en los eventos. Entre ellas, pueden mencionarse las realizadas por los funcionarios de la Secretaría de Educación y de los subsistemas de EMS, consistentes en mencionar juicios acerca de los resultados obtenidos con las acciones implementadas para fortalecer la reforma, así como los obtenidos por los alumnos en la prueba ENLACE; además de sugerir estrategias de intervención para llevar a cabo al interior de las instituciones de EMS, con la finalidad mejorar la calidad del proceso educativo ofertado.

Asimismo se ocupaban de intervenir con discursos protocolarios para dar a conocer y fortalecer las acciones de política pública y educativa, desarrolladas en el estado por la estructura gubernamental, así como publicar los logros obtenidos de manera particular en las dependencias de las que estaban a cargo. Aunque fue notable la participación de los titulares de algunos subsistemas, que en una de las

reuniones, fueron quienes realizaron la exposición de las presentaciones que daban cuenta de las acciones desarrolladas y los resultados obtenidos; pero limitándose a leer el contenido del material presentado, mostrando evidencias que conocían de manera superficial los aspectos teórico-metodológicos con que se desarrollaban las propuestas académicas.

El asesor del secretario de educación solicitó una reunión exclusiva de CEPPEMS, incluidos integrantes de grupos técnicos de los subsistemas con mayor representatividad en el estado; para cuestionarlos acerca de las acciones que estaban realizando para impulsar la implementación de la RIEMS en Chiapas; para ello, interrogó a los funcionarios y académicos sobre la influencia que tenían las acciones realizadas hasta ese momento para transformar de fondo la EMS en Chiapas; poniendo énfasis en los avances de la participación de los docentes chiapanecos en el proceso de formación y certificación del profesorado, ofertado de forma institucional en el ámbito nacional.

Concluyó destacando la importancia de los grupos técnicos al interior de los subsistemas, como requisito para desarrollar el trabajo académico; aunque pudo notarse que las intenciones de la reunión fue fortalecer la posición de algunos integrantes del COBACH, con quienes tenía una relación estrecha y habían encontrado algunos obstáculos políticos y administrativos para desarrollar las propuestas impulsadas para la implementación de la reforma.

Finalmente se presentan las acciones realizadas por los integrantes de los grupos técnicos, las cuales fueron diversificadas: entre ellas se puede señalar, la elaboración de presentaciones ejecutivas donde se mostraban las actividades y resultados de las actividades propuestas; presentación de los avances de investigación desarrollados al interior de cada subsistema; proponer estrategias y acciones para fortalecer la implementación de la RIEMS en la EMS ofertada en Chiapas; proponer estrategias y acciones para desarrollarlas de manera conjunta, en las instituciones de EMS, con las pretensiones de mejorar los resultados de la prueba ENLACE; conformar el trabajo colegiado de los grupos técnicos de los subsistemas, para construir el proyecto institucional de la EMS de Chiapas; así

como la participación de algunos, en la coordinación de diferentes espacios formativos de otros subsistemas.

Expresiones orales del discurso

A continuación se presentan las declaraciones emitidas por los participantes en las actividades de implementación de la RIEMS en Chiapas, tratando de diferenciar las perspectivas desde las cuales se pronunciaban de acuerdo a las posiciones que favorecían las funciones de las que se responsabilizaban cada uno de ellos.

Se inicia con los comentarios relacionados con la prueba ENLACE. Con referencia a los resultados obtenidos, al inició se percibieron comentarios severos por los resultados tan bajos obtenidos en el estado, pues se ocupaba el último y el penúltimo lugar nacional; además de que cuando se obtuvo el penúltimo lugar, existió el antecedente que se superó a un estado, que regularmente no ocupaba los últimos lugares en las evaluaciones anteriores y tuvo una contingencia producto de un desastre natural, que alteró las condiciones en que se aplicó la prueba. Para ello, los funcionarios de la educación en Chiapas emitían comentarios de la necesidad de implementar acciones emergentes para mejorar los resultados de manera inmediata. Aunque es importante destacar que, con el paso del tiempo, estos actores expresaban las circunstancias contextuales ocasionadas por las condiciones socioeconómicas de algunas regiones del estado, que representaban un obstáculo para desarrollar las habilidades evaluadas, así como dificultades para realizar la evaluación bajo las situaciones institucionales en las que se planteaban. Lo anterior, propició que emitieran opiniones de mayor mesura, en el sentido que los bajos resultados de la prueba estaban mediados por una serie de factores fuera del alcance de los de los participantes para solucionarlos y que era necesario priorizar aquellas en las que se tenía influencia, para realizarlas y avanzar de manera paulatina.

También de manera generalizada, los asistentes a los eventos expresaban que los resultados se debían a una serie de factores, que cuando se conjuntaban agravaban las condiciones; entre ellas se pueden señalar: las condiciones en que se desarrollaban las evaluaciones, pues se tenía información que no se proporcionaba el tiempo y la información suficiente a los alumnos para resolver la prueba; la falta de familiarización de los alumnos con la prueba, además de la carencia de las habilidades necesarias para resolverla; el poco apoyo que recibían los alumnos de los docentes para prepararse y la poca disposición de los alumnos para realizar su mejor esfuerzo por resolver la prueba, debido a que ellos sabían que los resultados no tenían ningún valor para su acreditación, incluso algunos señalaban que encontraban el espacio idóneo para perjudicar a los docentes, evidenciándolos de realizar su trabajo.

Aunque también existieron algunos académicos que emitieron juicios centrados en revelar que los resultados obtenidos en la prueba para conocer el logro académico de las habilidades de lectura y matemática, podían servir de base para inferir resultados en otros aspectos del sistema educativo; entre ellos se destacaban los recursos financieros invertidos en educación en diferentes zonas; la formación y compromiso del profesorado; las capacidades de gestión y compromiso de los funcionarios públicos de diferentes jerarquías para apoyar las estrategias de mejora de la educación; el desarrollo humano y social de las diferentes zonas del estado; la diversidad cultural de las diferentes regiones del estado; así como las condiciones de infraestructura y equipamiento de las instituciones escolares.

Con referencia a las estrategias necesarias para mejorar los resultados de la prueba ENLACE, los funcionarios y algunos académicos mencionaban la implementación de acciones emergentes que llevarían a resultados apreciables de forma inmediata. entre ellas sobresalían: la replicación de la prueba, mediante la resolución de los instrumentos de evaluación utilizados en los años anteriores, por los alumnos elegibles para la evaluación (se aplica a alumnos que cursan el sexto semestre de bachillerato), incluso algunos sugerían la repetición del ejercicio durante el desarrollo del ciclo escolar, para finalizar con uno previo a las fechas en

que se desarrollaba la prueba oficial; la resolución de la prueba por docentes, titulares de las asignaturas relacionadas con las habilidades evaluadas, para que posteriormente enseñaran a los alumnos las respuestas y los procedimientos necesarios para resolverlos; integrar comisiones al interior de las instituciones escolares para que vigilaran, que el entorno de la evaluación se diera en las condiciones mínimas necesarias, para que los alumnos pudieran expresar sus habilidades; realizar acciones de sensibilización en los alumnos para motivarlos a dar el mejor esfuerzo en la resolución de la prueba; además de expresar la necesidad de incentivar con regalos simbólicos a todos los alumnos y, en especial, a aquellos que obtuvieran los primeros lugares en la solución de la evaluación. Aunque es necesario mencionar, que en este último caso, los integrantes que lo proponían, pertenecían a los subsistemas con mayores recursos para la matrícula de alumnos que manejaban; mientras que los otros la apreciaban como una sugerencia de pocas posibilidades, por la demanda de recursos económicos que se requerían.

Mientras que un grupo de académicos opinaba que para mejorar el logro de las habilidades evaluadas, era necesario una transformación de fondo del proceso educativo que se ofertaba en la EMS en el estado, sin descuidar las acciones emergentes que exigían los políticos, porque resultaban imposibles de evitar; esto debido a la capacidad de decisión que tenían al ser ellos quienes manejaban y distribuían los recursos económicos. Por tanto, comentaban que junto con las acciones emergentes, eran necesarias otras planteadas a mediano y largo plazo, para lograr la transformación de los actores y sus prácticas educativas, de forma paulatina; las cuales, comentaban, deberían estar centradas en realizar un acercamiento de los docentes de las asignaturas relacionadas con el desarrollo de las habilidades evaluadas, a la metodología seguida en la construcción de los reactivos de la prueba, para que pudieran recuperar las implicaciones didácticas en el desarrollo de las habilidades y, en medida de lo posible, incorporar a las prácticas cotidianas, la metodología evaluativa de la prueba; acciones que deberían estar acompañadas por la revisión de perspectivas teórico-metodológicas para el desarrollo de las habilidades lectora y metodológica, con la finalidad de

establecer propuestas de intervención fundamentadas. Finalmente, sugerían establecer acciones para recuperar las propuestas de los docentes frente a grupo, para que, a partir de ellas, se pudiera establecer un proyecto de intervención académica para propiciar espacios formativos que posibilitara la transformación de los docentes; esto con intenciones de propiciar el sentido de pertenencia al proyecto de todos los participantes y superar la percepción de una buena parte de docentes, que esas acciones solo se realizaban de manera emergente en los momentos de la publicación de los resultados de la evaluación y previos a la aplicación del instrumento.

Los comentarios realizados por los participantes en las actividades de implementación, con referencia a las acciones realizadas para la recuperación de los fundamentos de la reforma en las prácticas educativas al interior de las instituciones, se vieron orientadas en diferentes sentidos. Una parte destacaba la eficiencia de la implementación, a partir de las producciones y lineamientos normativos emitidos por las instancias nacionales de los subsistemas; las cuales eran aplicadas por los docentes, una vez que se seguían las estrategias de socialización instauradas por las autoridades académicas de los subsistemas; Cuestiones que facilitaban revisar las prácticas de los docentes, mediante el escrutinio de sus planeaciones didácticas, de acuerdo a criterios generales establecidos a nivel nacional. Sin embargo, otros comentaban que estas prácticas de socialización para la implementación de la reforma, resultaban en enfatizar aspectos técnico-instrumentales que impedían avanzar en la apropiación de los aspectos teórico-metodológicos del modelo curricular para el desarrollo de competencias; lo cual obstaculizaba a la vez, la revisión de las prácticas educativas desde referentes externos a ellas y la posibilidad de su transformación.

Otro sector de participantes destacaba la implicación directa de los actores educativos de los subsistemas en los ejercicios de diseño para la implementación de la reforma y de construcción curricular, mediante la elaboración de los programas de asignatura que operaban. Asimismo subrayaban que estos ejercicios propiciaban el análisis y la reflexión a profundidad de los diferentes

aspectos relacionados con el proceso educativo, lo que permitía percatarse de pequeños elementos en los que se podían realizar cambios, que podrían lograr transformaciones significativas si se lograban complementar.

No obstante, algunos acentuaban la necesidad de contemplar las condiciones institucionales particulares y aprovechar las posibilidades que ofrecían para impulsar las transformaciones del proceso educativo ofertado; además de las ventajas de recuperar las experiencias de los otros subsistemas, pues permitían complementar y enriquecer las intervenciones en los subsistemas particulares. Aunque insistían en la pertinencia de avanzar en la profundización de los procesos formativos ofertados con los diferentes actores educativos, en vías de la mejora de la calidad de los procesos educativos.

Otro aspecto que generó comentarios en los participantes de las actividades de socialización, fue la posibilidad de integrar un proyecto de intervención conjunta de y para todos los subsistemas presentes en Chiapas; de ello, los funcionarios opinaban la pertinencia y las disposición que tenían para que los integrantes de los grupos técnicos se encargaran, de forma colaborativa, de la elaboración e implementación del proyecto. Esta sugerencia, la argumentaban con expresiones que destacaban el enriquecimiento mutuo de los subsistemas con la diversidad de experiencias aportadas, así como el fortalecimiento de las acciones de cada uno de los subsistemas con la ayuda de otros, en los aspectos más débiles de la intervención particular; además del precedente político que se sentaría, al convertirse en el único estado en el país, donde se estableciera la unificación de los esfuerzos de las diferentes instituciones para discutir y definir la propuesta educativa de la EMS.

Con referencia a este aspecto, los académicos de distintos subsistemas, manifestaban las dificultades que existían para la construcción e implementación del proyecto conjunto, cuando los funcionarios contradecían sus comentarios en favor de ello, al obstaculizar las reuniones dedicadas para ese fin, debido a que les encargaban algunas cuestiones particulares del subsistema que dirigían, que apreciaban como de mayor relevancia. Esto servía para que una parte de los

académicos expresara la imposibilidad de realizar la tarea propuesta porque no les quedaba tiempo para dedicarse a realizar algunas actividades relacionadas con el proyecto; aunque otros aseguraran que deberían contemplarse, en la construcción de la agenda de actividades, los obstáculos, pero también las posibilidades de lograrlo, por lo que recomendaban recuperar aquellas actividades que pudieran abordarse de forma conjunta y los tiempos en que eran posibles realizarlas; lo que permitiría avanzar en la integración del proyecto común. Aunque conforme transcurrió el tiempo, se apreció la imposibilidad de lograr la construcción del proyecto común. Algunos integrantes sugerían que deberían intentarse otras formas de lograr la integración del proyecto y de los subsistemas, mediante la recuperación de las actividades de cada uno de ellos y, con un ejercicio de análisis y reflexión, determinar cuáles eran las coincidencias y complementariedades que permitieran la integración del proyecto; el cual podría presentarse como un trabajo común ante los titulares de los subsistemas y las autoridades educativas de mayor rango del estado.

Junto con ello se fue renunciando a la idea de la consolidación del GTIEMS, por lo que algunos proponían la integración de colegiados para atender aspectos particulares del proceso educativo, entre los que sobresalían; las estrategias para mejorar los resultados de la prueba ENLACE; propiciar procesos formativos para los docentes; analizar, reflexionar y decidir las acciones que se pudieran realizar de manera conjunta; además de sistematizar por escrito las líneas de intervención y las estrategias a realizar, del proyecto de intervención conjunta. Insistiendo en la necesidad de propiciar ayuda mutua entre las instituciones de EMS, para enfrentar la compleja tarea de transformar de fondo la oferta educativa, como era demandada por la RIEMS.

Una propuesta de algunos académicos en las reuniones de implementación de ámbito estatal, fue la posibilidad del diseño e implementación de proyectos de investigación con dos intenciones; la primera con la convicción de la formación de los integrantes de los grupos técnicos de los subsistemas a través de la actividad de la investigación educativa; mientras que la segunda para establecer ejercicios

de evaluación fundamentada, de la dinámica y resultados de las acciones realizadas para lograr la implementación de la reforma en Chiapas, lo que permitiría tomar decisiones para reorientar la intervención en busca de lograr la reforma educativa.

Al respecto, la mayoría de los participantes expresaba la necesidad de la investigación educativa, así como la pertinencia de apoyar su desarrollo al interior de las instituciones. No obstante, cuando se apreciaron los pocos avances con respecto a los objetos de estudio, relacionados con las acciones implementadas para el impulso de la reforma; un sector importante expresaba la imposibilidad de realizar investigación, debido a la multiplicidad de tareas y los tiempos reducidos para sistematizar por escrito, leer sobre aspectos teórico-metodológicos que demandaba la actividad y fundamentar los juicios que se necesitaban emitir en el proceso de investigación. A pesar de este desánimo, un sector minoritario opinaba que la actividades de investigación eran posibles, además de necesarias, aprovechando las actividades que se realizaban al interior de los subsistemas y de forma conjunta, manifestando la disposición para profundizar en el análisis y la reflexión de los procesos abordados, mediante la sistematización escrita, lo que daría mayores posibilidades de éxito en los propósitos planteados para las distintas intervenciones.

Expresiones actitudinales del discurso

Para manifestar las actitudes identificadas durante las actividades de implementación de la reforma, se sigue la lógica propuesta en apartados anteriores, de ordenarlas en las de rechazo y aceptación. Con respecto a las de rechazo, se pudo apreciar la de simulación al igual que en otros espacios descritos con anterioridad; en este caso manifestadas cuando se mencionaban las intenciones de establecer una intervención conjunta, de construir el proyecto de intervención con la participación de los académicos de los subsistemas y la de fomentar la actividad de la investigación; pero que a la hora de traducir esas

intenciones en acciones para lograr o fomentar las pretensiones mencionadas, la mayoría de los participantes aparecían indiferentes o se excusaban. Sobre todo en aquellos en quienes se apreciaban conocimientos y habilidades que ayudaban a lograr los propósitos pero que evadían las tareas necesarias para lograrlas. Aunque también se apreció el pesimismo cuando algunos de los participantes expresaban la imposibilidad de lograr la articulación de las actividades de los distintos subsistemas, debido a las tareas particulares que se realizaban en cada uno de ellos y las agendas tan ocupadas que se presentaban.

La actitud de dependencia fue identificada en algunas autoridades educativas, titulares de los subsistemas y funcionarios que llegaban con la categoría de académicos a las reuniones; cuando se apreciaba que les preparaban las presentaciones ejecutivas que utilizaban para sus participaciones, debido a que recurría al autor de los trabajos para preguntarle la ubicación de cierta información, o solicitarle la precisión de ciertos datos; además que en algunos casos se les descubrió aprovechando los resultados de sistematización conjunta, para hacerlas aparecer como producciones personales, sobre todo si el evento se prestaba para aparecer como protagonista ante autoridades de jerarquía política en la administración gubernamental del estado. Esta actitud se revelaba también cuando algunos recurrían a presentaciones oficiales de las instituciones para superar su participación, en las reuniones enfocadas a proponer actividades para la integración de las acciones de los subsistemas.

Asimismo pudo identificarse una actitud de negligencia en un número importante de los asistentes; lo cual se podía notar a la hora de presentar: las actividades realizadas para impulsar la reforma y los resultados obtenidos; las propuestas para integrar el grupo o colegiado interinstitucional o; las tareas a realizar para construir el proyecto de intervención conjunto. Donde improvisaban presentaciones diseñadas en los subsistemas a nivel nacional, destacando los planteamientos técnico-instrumentales o, en el mejor de los casos, los teórico-metodológicos para desarrollar las actividades, pero sin recuperar el sentido en que se planteaban esas tareas al interior de las actividades de implementación.

Igualmente esta actitud era apreciada en algunos funcionarios educativos a la hora de su intervenciones, ya fueran las elaboradas de manera formal y previamente planeadas o las que cumplían con el protocolo; en las que realizaban comentarios categóricos de la reforma o de planteamientos de algunos autores o perspectivas teóricas, cuando resultaban evidentes para quienes tenían la información, que desconocían del tema y solo lo hacían para aparecer como alguien dedicado a actividades políticas que tenía una formación académica sólida. O bien cuando algunos de las autoridades o funcionarios se comprometían a realizar ciertas gestiones o conseguir recursos para fortalecer el trabajo académico conjunto de la EMS del estado de Chiapas y la mayoría de los asistentes sabían que no era posible resolverlo, desde el ámbito de competencia de quien realizaba la promesa; aunque tenía efectos en quienes desconocían el manejo de las situaciones en el ámbito de la política.

Con respecto a las actitudes de aceptación, puede destacarse que se apreció una mayor manifestación, de manera general, en un número importantes de participantes; quizá por las experiencias de los trabajos durante tanto tiempo de algunos de ellos o, bien, por la disminución del número de participantes, ocasionado por la claridad de los beneficios centrados en el aspecto académico, de desarrollar las tareas propuestas en estas reuniones. Destacaba la actitud de aprendizaje con la disposición de algunos académicos a escuchar los planteamientos de los colegas de otros subsistemas, con la finalidad de enriquecer las acciones particulares para cubrir las exigencias institucionales de la reforma; así como la de llevar a cabo ciertas actividades que distraían de las responsabilidades específicas de sus funciones, para realizar algunas actividades de integración del proyecto de intervención y posibilitar las acciones conjuntas de la EMS.

También fue evidente la actitud de solidaridad en algunos de los académicos de diferentes subsistemas, que se prestaron a apoyar a coordinar eventos de instituciones específicas que tenían dificultades para contratar a personal externo; asumiendo que estas actividades también proporcionaban oportunidades para

fortalecer su formación, ya que permitía compartir los ejercicios de sistematización que realizaban en diferentes tópicos relacionados con la implementación de la reforma, además que propiciaba el desarrollo de ciertas habilidades asociadas a la expresión y manejo de grupos.

La actitud de responsabilidad prevaleció en un número reducido pero significativo de los integrantes de los grupos técnicos, quienes realizaban las tareas acordadas en las reuniones, las cuales eran desarrolladas con el sentido de colaborar a la mejora de la oferta educativa en el estado, de manera paulatina. Quienes a pesar de apreciarse con cargas de trabajo importantes se mostraban dispuestos a colaborar y realizar esfuerzos extra para lograr los propósitos planteados. Asimismo se identificó autonomía en ciertos integrantes, cuando trataban de encontrarle sentidos positivos a la mayoría de las tareas como parte de las acciones necesarias para lograr la transformación personal y colaborar en lo posible con lograr una reforma educativa.

Estas actitudes eran acompañadas con la adopción de posturas corporales o expresiones faciales que confirmaban la actitud, las cuales son de importancia para el ejercicio de interpretación que se requiere para explicitar los procesos de simbolización de los actores educativos de las preparatorias del estado, durante la implementación de la RIEMS; por estas razones no se mencionan en este apartado, debido a que existen similitudes con las explicitadas en los de los contextos de co-presencia para las actividades de socialización de la educación media en el estado de Chiapas y que pudieran ser reiterativas, además que a la importancia que reviste para la investigación, se explicitaran en el apartado de las expresiones actitudinales del discurso, correspondiente a las actividades de implementación de las preparatorias.

3.4.2. Actividades de implementación en las preparatorias del estado de Chiapas

Para abordar las actividades en las preparatorias es necesario, previamente, recordar que el tiempo considerado para la implementación investigado fue de dos años y medio, en los que se realizaron una multiplicidad de actividades relacionadas con la recuperación de los fundamentos de la reforma y del modelo curricular para desarrollar competencias, lo que dificulta su tratamiento; por ello con la finalidad de facilitar su exposición, se recurre a presentarlas mediante dos criterios; el primero, consistente en organizarlas por eventos, de acuerdo a la importancia que tengan con las posibilidades de lograr la reforma educativa y, el segundo, intentando la explicitación cronológica, una vez jerarquizados los eventos, recurriendo a agrupar las actividades de acuerdo a los cinco semestres en que se desarrollaron.

a) Construcción de programas

Se inicia con las actividades centradas en ejercicios curriculares para la construcción de los programas de asignatura de la estructura curricular que se decidió operar para la implementación de la reforma, las cuales serán explicitadas por cada uno de los semestres comprendidos entre febrero de 2009 a agosto de 2011, en los cuales se diseñaban los programas que entrarían en vigencia al inicio del siguiente semestre. Para inmediatamente señalar otras actividades realizadas, como las reuniones con cuerpos académicos y administrativos con autoridades educativas, cursos talleres específicos, así como reuniones de presentación de programas.

Actividades de implementación para el primer semestre

Para la construcción de los programas correspondientes al primer semestre, se planearon cinco reuniones con docentes de las diversas asignaturas; la primera, de *cuerpos académicos interdisciplinarios locales*, al interior de las instituciones escolares y coordinadas por los integrantes de los cuerpos académicos y administrativos, con la finalidad de reunir a los docentes y elaborar de manera conjunta ejercicios de construcción curricular interdisciplinarios, que tomaran en cuenta los diagnósticos elaborados al interior de las escuelas, y construyeran los programas de asignatura o módulos para implementarse en el primer semestre; las dos siguientes de *cuerpos académicos interdisciplinarios regionales*, con la pretensión de realizar ejercicios de integración de diagnósticos y propuestas interdisciplinarias regionales para diseñar los programas o módulos; mientras que las dos últimas se proponían para realizar la integración estatal, mediante la participación de los docentes de las cuatro regiones académicas, que hubieran logrado consolidar propuestas sistematizadas por escrito o demostrado capacidades para fundamentar de manera teórica y metodológica a las propuestas.

Cabe aclarar que estas últimas reuniones estaban centradas en lograr la conclusión del diseño de las asignaturas o módulos para operar en las preparatorias, pero que no se llevaron a cabo, debido a las presiones sindicales ejercidas a las autoridades educativas y la conformación del Colegiado Laboral de la Sección 40 del SNTE, a quienes les dieron márgenes de intervención importantes para decidir sobre las acciones a realizar para la implementación de la RIEMS.

En las dos reuniones regionales se tuvo la participación 425 y 339 actores educativos, respectivamente; los cuales se distribuyeron en las cuatro regiones académicas.

Con el mismo sentido de la construcción de programas, se realizaron dos cursos-taller relacionados con metodología para la construcción curricular para desarrollar

competencias; el primero que buscaba socializar los elementos rescatados del Diplomado Currículum por Competencias, ofertado durante el año previo; el cual se tenía planteado realizarlo con la coordinación de los docentes frente a grupo que lo habían tomado, para consolidar su formación. Estos espacios formativos, finalmente, fueron coordinados por los integrantes del GruTA debido a la oposición de quienes constituían el Colegiado Laboral, mediante la argumentación de que los docentes no cumplían con los criterios académicos. No obstante, los obstáculos para su realización, se contó con la asistencia de 444 docentes que se distribuyeron en diez grupos que se abrieron para ofertar el evento académico en las cuatro regiones mencionadas.

El segundo curso-taller se realizó como respuesta a la presión política del Colegiado Laboral sobre las autoridades educativas, quienes solicitaban formación para los docentes de preparatoria. El evento se implementó en dos fases; en la primera se presentó la metodología de manera sintética a los integrantes del Colegiado Laboral, el GruTA y algunos funcionarios de la Dirección de Educación Media, de segundo rango; con quienes se integró un grupo de aproximadamente 25 personas, con la finalidad de evaluar la calidad de la propuesta académica, que terminó en un ejercicio de descalificación de las acciones formativas desarrollados con anterioridad por el GruTA. Mientras que el segundo momento se destinó para realizar la implementación del curso-taller en 10 grupos de docentes, distribuidos en las cuatro regiones académicas de la siguiente manera: tres en las zonas Centro-Norte y Soconusco; además de dos en las zonas Istmo-Costa-Valle y Altos-Fronteriza; en los cuales, se realizaron ejercicios de construcción didáctica bajo el modelo para desarrollar competencias desde el enfoque de las competencias laborales. Para el desarrollo de las actividades se recurrió a la Secretaría Académica de la Universidad Autónoma de Chiapas, para conformar un equipo de docentes de la institución que coordinaran los eventos; los cuales se concentraron, de manera general, en centrar las actividades en ejercicios de llenado de dos formatos propuestos para tal fin, los cuales otorgaban poca importancia a la pormenorización de las actividades a realizar por los alumnos.

Otro evento realizado para la construcción de los programas de primer semestre fue el Taller para Elaboración de Programas para Desarrollar Competencias impartido por académicos del Doctorado en Estudios Regionales; quienes ofertaron el espacio académico, de manera formal, al director de Educación Media, para superar las presiones políticas, haciendo aparecer el evento como una actividad propia del doctorado y ajena al proceso curricular impulsado por el GruTA. Cabe hacer mención que integrantes de este grupo en conjunción con los académicos del doctorado definieron la metodología y actividades a desarrollar durante el taller; las cuales se concentraron en las actividades pormenorizadas de los alumnos, necesarias para el desarrollo de las competencias. Al taller acudieron docentes de las preparatorias que habían participado en los eventos anteriores y que fueron seleccionados por su implicación y capacidades académicas, además de la discreción para que los integrantes del Colegiado Laboral no se enteraran y suspendieran el evento.

Para complementar la estrategia de construcción de los programas, se desarrollaron reuniones en las cuatro regiones académicas con los Cuerpos Académicos y Administrativos de las instituciones escolares; con la finalidad de impulsar el desarrollo de las actividades académicas necesarias para la construcción de propuestas locales de programas, que propiciara la integración de una regional, mediante la realización de ejercicios interdisciplinarios. Acciones que fueron realizadas en varias escuelas, pero que no logró generalizarse a todas, lo que quedó evidenciado por la cantidad y calidad de las producciones que realizaron los docentes que asistieron a las reuniones regionales.

Finalmente, se realizó una jornada de reuniones en las cuatro regiones académicas para socializar los fundamentos de la RIEMS, como respuesta a la petición explícita de los integrantes del colegiado laboral a las autoridades educativas, debido a que consideraban que la mayoría de los docentes no tenían conocimientos de la reforma. A estas reuniones asistieron 673 docentes de las diferentes escuelas preparatorias.

Actividades de implementación para el segundo semestre

Durante el semestre de agosto-enero del ciclo escolar 2009- 2010 se programaron cinco *encuentros con profesores* para que los docentes realizaran el ejercicio curricular de construcción de programas del segundo semestre; tres de ellas, estaban destinadas para construir las propuestas regionales, a partir de las aportaciones de los colegiados locales de las instituciones educativas, e integrar la propuesta definitiva, junto con representantes de las tres regiones académicas restantes, durante las dos reuniones estatales. Además estaba planeada una reunión regional inicial, con la finalidad de evaluar los programas de primer semestre y su implementación, en las condiciones particulares de cada institución escolar. Sin embargo, la intervención académica no se realizó como se tenía planeada, porque las autoridades educativas cedieron ante las presiones del Colegiado Laboral, quienes obstaculizaban la intervención, con el pretexto de velar por el derecho laboral de los docentes de preparatoria.

Se organizó la reunión inicial para realizar la evaluación de los programas de primer semestre, aunque con la versión oficial de ejercicio de construcción curricular, para enfrentar la oposición del colegiado laboral a que se realizara dicho ejercicio; sin embargo el evento se realizó en solo dos regiones, con la asistencia de 97 y 202 profesores respectivamente, porque el director de Educación Media suspendió las actividades, argumentando que autoridades superiores se lo indicaron a causa de las presiones sindicales. Las actividades programadas se intentaron implementar en otra ocasión, aunque antes de iniciarla se suspendieron por las mismas razones; algo destacable de destacar de este suceso fue que el secretario de Conflictos del Nivel Medio de la Sección 40 del SNTE comunicó a los directores de las preparatorias, antes de que la suspensión se hiciera oficial. Finalmente las tres reuniones regionales y la estatal para integrar los programas se realizaron en semanas consecutivas del mes de noviembre, producto de las negociaciones políticas entre las autoridades educativas y el colegiado laboral, además de las presiones existentes para concluir los programas antes de iniciar oficialmente las actividades académicas del semestre. A las

reuniones regionales asistieron 558, 524 y 499 docentes, respectivamente; mientras que en la estatal, estuvieron presentes 98 de los 104 esperados, como resultado de la invitación a dos representantes de cada una de las regiones, por cada una de las trece asignaturas de las que se construían programas.

Actividades que fueron complementadas con dos *encuentros con directores* en cada una de las regiones académicas, realizadas en los meses de septiembre y octubre, con directores, secretarios académicos y representantes sindicales en las cuales estuvieron presentes 125 y 102 asistentes, respectivamente; en ellas se realizó el análisis y la reflexión sobre las implicaciones para el desempeño de los directivos escolares, de acuerdo a las sugerencias planteadas por los supuestos de la reforma y expresadas en los desempeños manifestados por los enunciados de las competencias del director; además de propiciar la elaboración de los diagnósticos situacionales con miras a la elaboración del proyecto escolar que favoreciera el desarrollo de las competencias directivas, docentes, disciplinares y genéricas de los actores educativos al interior de las instituciones escolares.

Para concluir con las actividades se planeó una reunión en las cuatro regiones académicas para la entrega oficial de los programas a los directores y representantes sindicales de las instituciones escolares, con la asistencia del director de Educación Media, el secretario de Conflictos del Nivel Medio y el coordinador del GruTA, además de la asistencia de integrantes del Colegiado Laboral representantes de las diferentes regiones.

Actividades de implementación para el tercer semestre

Para el segundo semestre del ciclo escolar 2009-2010, comprendido del mes de febrero al mes de agosto del último año, se organizaron cuatro *encuentros con profesores* en las diferentes regiones mencionadas, para el ejercicio de construcción curricular. La primera realizada en el mes de abril y con la asistencia de 445 docentes, se centró en un ejercicio de recuperación de las experiencias

didácticas de los profesores en la implementación del modelo curricular propuesto por la RIEMS; la segunda implementada en el mes de mayo con la presencia de 552 docentes, se destinó a que los asistentes trataran de describir y definir los estilos de aprendizaje presentes en los alumnos de las preparatorias, con la finalidad de recuperarlos en la construcción de los programas; en la tercera, con la participación de 684 profesores y llevada a cabo en el mes de junio, se realizó la construcción de propuestas de escenarios y estrategias para el desarrollo de las competencias elegidas para las asignaturas particulares; mientras que en la cuarta reunión realizada en el mismo mes, a los 533 docentes que asistieron se les propuso la tarea de identificar los logros académicos esperados en los alumnos y las evidencias del desarrollo de las competencias adoptadas.

Las propuestas construidas en las reuniones regionales fueron integradas en el *encuentro estatal de profesores* organizada para tal fin, en los últimos días del mes de julio con la participación de dos docentes representantes regionales de cada una de las trece asignaturas, aunque se tuvo la asistencia de 99 docentes de los 104 esperados, incluidos algunos integrantes del colegiado laboral quienes se registraban sin participar en las actividades de elaboración de los programas.

Asimismo a quienes se involucraron en todas las reuniones anteriormente mencionadas, se le ofertó el curso-taller "*Consideraciones didáctico-metodológicas para la elaboración de programas con el enfoque de competencias*" destinado a realizar la explicitación de la metodología utilizada por los profesores, para la construcción de los programas; el cual fue desarrollado con 60 docentes durante la segunda semana del mes de julio y coordinado por asesores del Doctorado en Estudios Regionales de la UNACH; para lo cual se aprovecharon los recursos económicos destinados a la formación de los integrantes del GruTA.

Con la producción del proceso desarrollado se invitó a los participantes a coordinar el Taller "*Socialización de la propuesta metodológica para la construcción de los programas para desarrollar competencias de tercer semestre*", el cual fue implementado con 435 docentes organizados en 13 grupos distribuidos en las cuatro regiones académicas, los cuales fueron coordinados por 45 docentes

de los 60 que asistieron al taller. El evento enfatizó la posibilidad de propiciar la vivencia de los asistentes para realizar un ejercicio que sintetizara la metodología utilizada para la construcción de los programas.

Es necesario mencionar que se ofertó la certificación del *Diplomado diseño curricular para el desarrollo de competencias*, a aquellos docentes que participaron en los encuentros regionales y estatales, además del taller de consideraciones metodológicas destinados a la construcción de los programas, así como en el taller de socialización metodológica, en el papel de coordinadores.

Para este semestre también se organizaron reuniones en las diferentes regiones, para presentar oficialmente los programas; aunque en esta ocasión se reservaron esta tarea a los integrantes del GruTA quienes entregaron a los directores de las preparatorias, acompañados con los representantes sindicales; destacando en esta ocasión una pobre asistencia de estos actores.

Una actividad complementaria, realizada al inicio del semestre, fue el curso "*Lineamientos sobre la evaluación de los aprendizajes con enfoque de competencias*" realizado el 9 de febrero y coordinado por el encargado de la coordinación académica de la reforma, a nivel nacional; evento que fue ofertado para un docente representante de las 88 escuelas existentes hasta ese momento, al cual asistieron 102 participantes con la inclusión de los integrantes del colegiado laboral y algunos docentes que gestionaron el espacio de manera personal. Curso que los asistentes aceptaron socializar al interior de las instituciones escolares y que pocos informaron de las incidencias de los eventos, aunque se pudo registrar la asistencia de 380 docentes a partir de las listas de asistencia entregadas.

Actividades de implementación para el cuarto semestre

Para el ejercicio curricular de construcción de los programas correspondientes a las asignaturas del cuarto semestre, se organizaron tres *encuentros regionales con profesores* en los meses de septiembre y octubre de 2010, en los cuales se

tuvo una participación de 576, 680 y 588 docentes. El primero estuvo destinado para que los asistentes revisaran y analizaran los estilos de aprendizaje de los alumnos, expresados a partir de las prácticas docentes desarrolladas, recuperando las experiencias de la implementación de los programas construidos para los semestres precedentes; además de identificar las competencias disciplinares y genéricas a desarrollar durante el desarrollo de la asignatura de cuarto semestre que se fuera a diseñar. Para el segundo se propusieron tareas orientadas a diseñar las estrategias pedagógicas que permitieran el desarrollo de las competencias elegidas, contemplando los estilos de aprendizaje expresados por los alumnos. Mientras que el tercero, se concentró en construir la estrategia evaluativa pertinente para identificar y valorar el desarrollo de las competencias elegidas, con la recuperación de los momentos metodológicos anteriores.

Las producciones resultado de los encuentros regionales de profesores, fueron integradas por los 116 participantes que asistieron al *encuentro estatal de profesores* realizado en la primera quincena del mes de noviembre; mediante el pretexto de la definición de una estructura protocolaria para la presentación de los programas que facilitara la negociación de los participantes.

En la semana siguiente al encuentro estatal, se organizó el *taller de fundamentación metodológica para los programas de cuarto semestre*, con la participación de 94 docentes y coordinados por los mismos académicos que dirigieron los trabajos en esta actividad durante el semestre anterior. Evento en que se insistió en la explicitación metodológica para el desarrollo de las competencias que subyacía en el ejercicio de construcción de los programas, la cual se compartió, a finales del mes de enero de 2011, con 243 profesores de preparatoria que asistieron al *Curso-Taller socialización de la metodología de construcción de los programas de cuarto semestre*, los cuales fueron atendidos en 17 grupos distribuidos en las cuatro regiones académicas.

Un evento complementario al ejercicio de construcción de programas, desarrollado durante ese semestre fue el *Foro de experiencias exitosas de implementación de la RIEMS en las preparatorias del estado*, el cual se organizó para dar la

oportunidad a un docente, un grupo de docentes y dos cuerpos directivos de las escuelas preparatorias, para que presentaran los trabajos implementados, al interior de las instituciones escolares; los cuales habían sido realizados para desarrollar competencias y arrojaron resultados positivos. A este evento asistieron 129 participantes, integrados por directores, secretarios académicos y docentes invitados de las preparatorias.

Además, como respuesta a las exigencias de las autoridades educativas, quienes manifestaban su preocupación por los resultados obtenidos en la aplicación de la prueba ENLACE y solicitaban realizar acciones que los mejoraran; se organizó un curso-taller de sensibilización de los docentes que impartían asignaturas involucradas en el desarrollo de las habilidades lectora y matemática, donde se pretendió el acercamiento a la metodología de evaluación utilizada en el diseño de los instrumentos de evaluación para la prueba ENLACE, así como las implicaciones didácticas que tenía. En primer lugar este taller se implementó con la participación de 45 docentes de las preparatorias y telebachilleratos, quienes fueron convocados de acuerdo al prestigio y compromiso académico con que contaban; toda vez que la continuación de la intervención estaba diseñada para que ellos intervinieran como coordinadores en la socialización de esas actividades, con el resto de los docentes de las instituciones escolares; además se tomó en cuenta que atendieran la invitación a involucrarse en la construcción de una estrategia que mejorara los niveles de logro académico alcanzados por los estudiantes del nivel medio superior.

El taller se socializó con 529 docentes de preparatorias y telebachilleratos los cuales fueron atendidos en 14 grupos, distribuidos en 8 sedes ubicadas en lugares geográficos estratégicos del estado, para favorecer la mayor asistencia de los docentes invitados. Estas actividades se desarrollaron durante los meses de octubre y noviembre.

Actividades de implementación para el quinto semestre

Con intenciones de continuar con el ejercicio curricular de construcción de programas, en este caso para las asignaturas de quinto semestre se organizaron cuatro *encuentros regionales de profesores*, a los que asistieron 501, 491, 399 y 395 docentes respectivamente. Cabe hacer la aclaración que para este proceso existió la necesidad de diseñar programas para 23 asignaturas, que correspondían a las cuatro áreas de especialización ofertadas en las preparatorias; lo que implicaba la elaboración de casi el doble de producciones si se comparaba con los procesos anteriores.

El primer encuentro realizado en el mes de febrero de 2011, fue destinado para elegir las competencias disciplinares extendidas que fueran posibles desarrollarlas en las asignaturas de quinto semestre, las cuales deberían ser analizadas para determinar las estrategias de intervención por campos disciplinarios, además de establecer los elementos constitutivos de las propuestas individuales de diseño curricular y marcar las pautas para la elaboración del diagnóstico situacional que orientara el ejercicio curricular. Para el segundo, las actividades se propusieron para determinar los ejes conceptuales o problematizadores y relacionarlos con las competencias a desarrollar, así como los conceptos, procedimientos y actitudes valoradas en las disciplinas y/o los campos disciplinares; además de iniciar la construcción de las estrategias didácticas para el desarrollo de las competencias. Durante el tercer encuentro, los representantes regionales elegidos durante el segundo, coordinaron las acciones necesarias para la integración de las secuencias didácticas e iniciaron la explicitación de las evidencias para determinar el desarrollo de las competencias, así como los criterios para establecer los niveles de desempeño. Finalmente en la cuarta, los asistentes se abocaron al diseño de los instrumentos para la evaluación de las competencias y la conclusión de los programas de asignatura que proponían de manera regional.

Durante el *encuentro estatal de profesores*, realizado al final del mes de junio, los 128 participantes se abocaron durante dos días a la integración de las propuestas regionales para definir los 23 programas de asignaturas de quinto semestre.

Quienes a principios del mes de julio asistieron al *Taller de fundamentación teórica y metodológica de los programas de quinto semestre*, donde además de explicitar y reflexionar la metodología para la construcción curricular, se intentó diseñar proyectos semestrales de trabajo; lo cual tenía la intención de propiciar la articulación de las actividades planteadas en cada uno de los programas de asignatura, para facilitar la formación integral de los estudiantes, mediante la articulación de procesos interdisciplinarios, al interior de las instituciones escolares. El taller se organizó en las mismas condiciones que en los desarrollados en los dos semestres anteriores.

Para finalizar el proceso de construcción curricular se llevó a cabo el *Taller de socialización de la propuesta metodológica para la construcción de los programas de quinto semestre*, el cual se concentró en determinar las implicaciones didácticas, que permitieran potencializar la implementación de los programas al interior de las instituciones escolares, por parte de los 63 participantes en el taller. Para la atención de los 283 participantes se abrieron 15 grupos distribuidos en las cuatro regiones académicas.

A las actividades específicas de construcción de los programas, en este semestre, se sumaron la implementación de una serie de tres cursos talleres que daban continuidad a la implementación de la propuesta para el mejoramiento del logro académico en las habilidades lectora y matemática, los cuales fueron impartidos al grupo de docentes seleccionados para socializar al resto de profesores de las instituciones escolares, en un momento posterior. El primero denominado *Curso-taller: alternativas para desarrollar la competencia del razonamiento matemático*, se llevó a cabo a finales de enero con la asistencia de 38 docentes y fue socializado durante el mes de febrero en las ocho sedes determinadas a 355 docentes, quienes fueron distribuidos en catorce grupos. Al segundo y tercero, denominados *Curso-taller: desarrollo de competencias en la lectoescritura*, asistieron 49 profesores y cuya replicación quedó pendiente para el proyecto de intervención a desarrollarse en el semestre siguiente.

En la intervención del semestre, también se implementaron tres de los cuatro módulos del Diplomado en Gestión Educativa, ofertado a los directores, secretarios académicos, representante sindicales y dos docentes representantes de las 88 preparatorias del estado; la finalidad fue propiciar formación mediante la tarea de construir un proyecto de gestión educativa de manera incluyente y participativa, al interior de las instituciones escolares en las que se desempeñaban. Los módulos del diplomado fueron denominados como se señala a continuación:

- La institución escolar: la gestión de las prácticas educativas cotidianas.
- Bases conceptuales: los horizontes de la gestión educativa.
- La RIEMS: los lineamientos oficiales de la gestión educativa.
- El proyecto escolar: la posibilidad de transformación institucional.

Para ofertar el diplomado se abrieron 6 grupos distribuidos en las cuatro regiones académicas, los cuales fueron coordinados por integrantes del GruTA, a los cuales asistieron 251, 247 y 275 participantes respectivamente al primero, segundo y tercer módulo; espacios formativos que fueron ofertados en los meses de abril, mayo y junio.

b) Reuniones político-administrativas para la implementación

En este apartado se explicitan algunas reuniones realizadas para tomar decisiones, entre autoridades educativas, representantes del sindicato e integrantes del Colegiado Laboral y del GruTA; que resultaron de trascendencia para la planeación, implementación y/o suspensión de actividades necesarias para la implementación de la reforma en las preparatorias del estado. Aclarando que se mencionan las reuniones desarrolladas durante el periodo de tiempo comprendido entre enero de 2009 a junio de 2010, porque fueron las que mayor repercusión tuvieron en la dinámica de las actividades de implementación. Además es importante aclarar que se perderá precisión en cuanto al número de reuniones,

fechas de realización y número de participantes, porque los datos se reducen a la información recabada por el investigador de manera informal y sin saber que serían requeridos para explicitarla como resultados del trabajo.

Se inicia con dos reuniones a donde asistieron autoridades educativas de jerarquía de la Secretaría de Educación del estado de Chiapas. En la primera acudió la Subsecretaria, para reunirse con funcionarios de la Dirección de Educación Media, además de integrantes del Colegiado Laboral y del GruTA, con la finalidad de confirmar las indicaciones del secretario de Educación, para que de manera conjunta el GruTA y el colegiado determinaran las acciones necesarias para la planeación y ejecución de las actividades de implementación de la reforma. Durante esta reunión los diversos asistentes intentaron arrancar declaraciones de la funcionaria, que inclinara la posición jerárquica para la toma de decisiones; no obstante, de manera diplomática sugirió centrar la atención en las responsabilidades institucionales de cada una de las instancias, con vías a ofrecer un servicio de mayor calidad a los jóvenes chiapanecos preparatorianos. Aunque con ciertas actitudes manifestó su inclinación para favorecer la intervención de los integrantes de su grupo político que estaban integrados en las diferentes instancias.

La segunda reunión fue con mayor participación, debido a que el secretario de Educación organizó una reunión con los directores y representantes sindicales de todas las escuelas preparatorias del estado; a donde asistieron el secretario general y el de conflictos del nivel medio de la Sección 40 del SNTE, los funcionarios de la Dirección de Educación Media, así como los integrantes del Colegiado Laboral y del GruTA. Esta reunión se llevó a cabo hacia el final del periodo político que se señala en líneas anteriores, donde el secretario de educación fijó su posición de hacer valer los derechos y obligaciones de la Secretaría y la representación sindical, pero con la delimitación de los ámbitos de competencia. Incluso se dio tiempo para tratar con detenimiento los aspectos que correspondían a cada instancia, indicando a los integrantes de la secretaría,

incluidos los directores de las preparatorias, asumir la posición institucional en las acciones que emprendieran.

También se destacan tres o cuatro reuniones del secretario con los integrantes del colegiado laboral, donde estos últimos le solicitaban intervenir para que los docentes de preparatoria no vieran afectados sus derechos laborales, producto de la implementación de la reforma; además de garantizar la formación de los docentes en el modelo curricular ofertado por la reforma y que las escuelas fueran provistas de la infraestructura necesaria para implementarla. Sin embargo, por testimonios de algunos de los asistentes, las reuniones eran utilizadas para solicitar algunas cuestiones para favorecer u obstaculizar proyectos políticos de grupos específicos que aspiraban a consolidarse en la estructura gubernamental. Por estas razones en estas reuniones se solicitaban las destituciones de algunos funcionarios de la Dirección de Educación Media, al mismo tiempo que se solicitaban esos puestos para los integrantes del Colegiado Laboral o integrantes de grupos políticos con los que tenían relación directa.

Por otra parte se realizaron varias reuniones del director de Educación Media con los integrantes del GruTA para abordar varios asuntos. En primer lugar, discutir aspectos de las acciones realizadas para la reforma en las preparatorias y elaborar presentaciones ejecutivas para que participara en las reuniones del Consejo Nacional de Autoridades Educativas. En segundo lugar para que el director diera indicaciones de las acciones que deberían realizarse, de acuerdo a las indicaciones de las autoridades superiores o las que él creía convenientes para favorecer el proceso de implementación de la reforma y/o que lo consolidaban en la jerarquía política de la Secretaría de Educación. En tercer lugar para planear las actividades académicas que eran necesarias implementar de acuerdo al avance del proceso formativo de los actores educativos en las actividades de implementación y la necesidad de articularlas a las acciones políticas, para superar los obstáculos que ponían otras instancias de poder.

Finalmente se resaltan las reuniones realizadas, para la determinación y planeación de las actividades académicas para la implementación de la reforma,

entre los integrantes del GruTA y el Colegiado Laboral. De las cuales es necesario destacar que al inicio estas reuniones eran llevadas a cabo en las instalaciones de la Sección 40 a solicitud de los integrantes del Colegiado Laboral, argumentando la disponibilidad de espacios amplios para que cupiera la cantidad de participantes. La cual paulatinamente se fue reduciendo en número, por la inasistencia cada vez mayor de los integrantes del colegiado, lo cual propició trasladar las reuniones a las oficinas del GruTA. Sin embargo, es necesario enfatizar que estas reuniones se dieron en un ambiente de constante conflicto, el cual se fue diluyendo conforme disminuyó la efervescencia política entre los actores de mayor jerarquía.

c) Organización de los eventos

Los eventos académicos relacionados con la implementación de la reforma, de manera general, y de la construcción de programas de primero a quinto semestre fueron organizados por los integrantes del GruTA. Por tanto, se redactaban los oficios para que el director de Educación Media hiciera la invitación de manera formal a los directores de las escuelas preparatorias, donde se les indicaba convocar a los docentes en general o quienes trabajan con asignaturas de semestres específicos; además de las invitaciones con destinatarios determinados donde eran incluidos los directores, secretarios académicos, representantes sindicales y aquellos docentes que eran elegidos para participar por las características de implicación y capacidad académica; aunque en ocasiones se indicaba elegirlos de manera conjunta con la plantilla de docentes de las preparatorias.

Los eventos en los que se involucraban las autoridades educativas, eran convocadas por ellos mismos, pero organizadas por los integrantes del GruTA u otros empleados de la Dirección de Educación Media. Sin embargo, la coordinación de los eventos regularmente era retomada por integrantes del colegiado para superar la formalidad; porque una vez iniciada la reunión, la

autoridad de mayor jerarquía política marcaba la pauta para las intervenciones y los acuerdos a establecer.

Mientras que los eventos para la planeación conjunta entre los integrantes del Colegiado Laboral y del GruTA, también era coordinada de manera formal por un integrante del colegiado laboral que se encargaba de determinar el orden del día para asegurar esa función; pero a la hora de las actividades para determinar las intervenciones la participación de los integrantes del colegiado se limitaba a explicitar las necesidades y las instancias para solicitar fueran concedidos los recursos para cubrirlas. Mientras que los del GruTA, eran quienes tenían que plantear las estrategias estrictamente académicas para superar los obstáculos que ponían y favorecer la realización de las actividades programadas.

Las sedes de los eventos académicos en su mayoría fueron las preparatorias del estado; donde se disponían las aulas o auditorios necesarios para desarrollar las actividades programadas. Otros fueron desarrollados en las instalaciones del Doctorado de Estudios Regionales o de la Facultad de Humanidades de la UNACH. Mientras que los eventos político-administrativos se desarrollaban en los auditorios de las preparatorias, las oficinas de los funcionarios de la Secretaría de Educación, las instalaciones de la Sección 40 del SNTE o en las oficinas del GruTA.

Con respecto a la convocatoria y asistencia de los participantes, es importante mencionar que a los eventos regionales de construcción curricular la invitación se realizaba para que asistieran todos los profesores que trabajaban con asignaturas del semestre que se estaban diseñando. Aunque como se muestran en los registros de asistencia presentados, la participación se redujo a un rango de 20 a 30% de la plantilla docente, si se considera la existencia de 2428 docentes laborando en las preparatorias. Aunque ese porcentaje de asistencia esta mediado por una serie de circunstancias que ocurren en el proceso de convocatoria de los docentes, en las que sobresale: la deficiente comunicación en los diferentes niveles administrativos del subsistema de preparatorias del estado; los intereses políticos de ciertos funcionarios de la institución para difundir o esconder la

información; las condiciones laborales de algunos docentes con pocas horas y/o con trabajos en otras instituciones educativas o empresas de la iniciativa privada y el desinterés por las actividades académicas de algunos docentes, entre otros. Aunque también fue destacable la participación de algunos docentes que no eran convocados por trabajar en diferentes semestres, pero que asistían y se involucraban en las actividades de construcción curricular con compromiso notable.

No obstante, a las reuniones donde se convocaban a los directores de las instituciones educativas es donde se presentan hechos más notables con la participación, pues frecuentemente existió la inasistencia de un número significativo de directores que regularmente eran representados por los secretarios académicos o administrativos de las instituciones educativas. Aunque cuando se involucraban a las actividades académicas, un número importante llegaba tarde, se retiraba temprano o buscaba cualquier pretexto para no involucrarse en las tareas propuestas.

Asimismo, en los aspectos de la coordinación de los eventos se destacan algunas cuestiones administrativas relacionadas con la requisición de las comisiones, así como del registro y control de la asistencia de los participantes; tarea regularmente atribuida a los integrantes del GruTA, quienes recurrían a la ayuda de la administración de la institución escolar anfitriona del evento para la firma y sellado de las comisiones, aunque ellos se encargaban de la recepción y entrega de ellas, además del control de la lista de asistencia. Destacaron ciertos momentos, cuando se involucraron los integrantes del Colegio Laboral, quienes se propusieron y lograron en la mayoría de los casos, apropiarse del control de la asistencia; lo cual propició se convirtieran en una instancia de poder reconocida por los profesores asistentes, que les permitió intervenir en las decisiones para otorgar los reconocimientos con valor curricular. Condiciones a las que renunciaron cuando se percataron de las responsabilidades y tareas que implicaban hacerse cargo de las tareas.

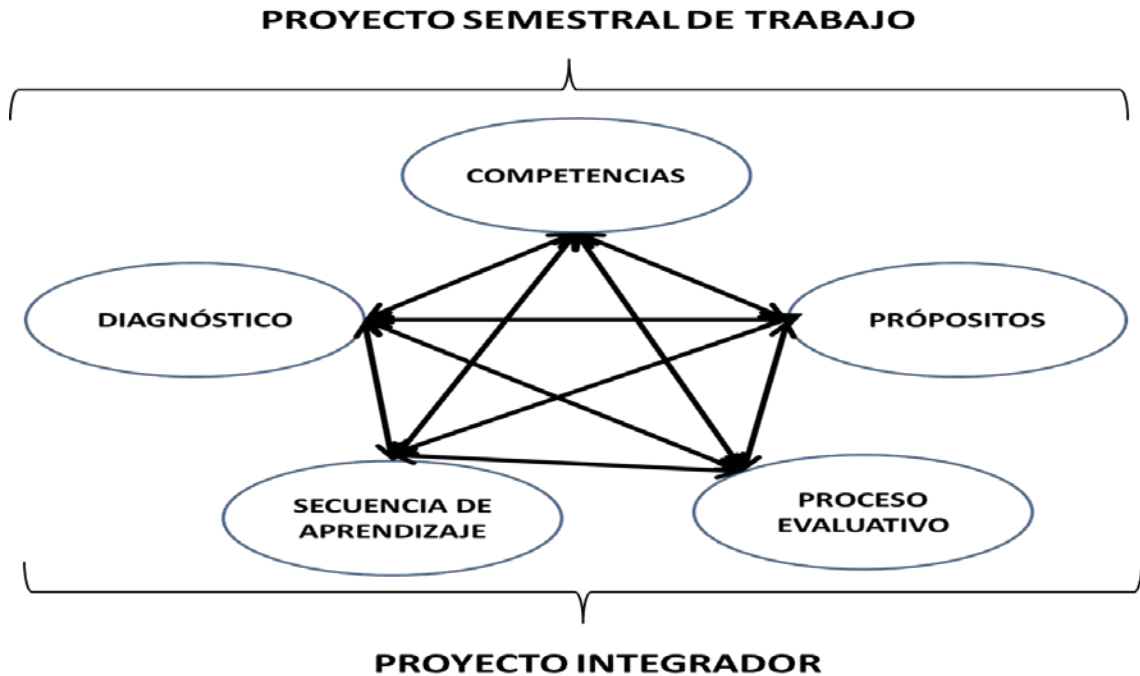
d) Expresiones discursivas

Recuperando la categorización para presentar la información de los contextos de construcción, difusión y socialización, a continuación se presentan los discursos expresados durante los eventos desarrollados para la implementación de la reforma en las preparatorias del estado. Para ello se hace la diferenciación de lo que se consideran acciones, expresiones orales y expresiones actitudinales del discurso. No obstante, para este caso estas expresiones se presentaran organizadas de acuerdo a las actividades realizadas para los ejercicios de la construcción de los programas, en primer término, y aquellas actividades que fortalecían el ejercicio curricular de manera general y en sentido más amplio, en segundo término. Lo anterior con la finalidad de recuperar material discursivo que permitan encontrar sentidos y significados de mayor profundidad de los actores, para los procesos de simbolización que realizan.

En la construcción de programas

Con pretensiones de facilitar el tratamiento de la información presentada con relación a las acciones del discurso expresadas en el ejercicio de construcción de los programas de asignatura de la estructura curricular vigente, se articulan en torno a los elementos sustantivos del protocolo de presentación de los programas; los cuales surgieron de la determinación de los elementos mínimos necesarios que deberían contener un programa para desarrollar competencias. Con la aclaración que los elementos fueron definidos a partir de la reflexión de los ejercicios de construcción curricular y que independientemente que se solicitaban, eran pocos los actores educativos involucrados, que comprendían su articulación. Así que estos elementos se presentan a continuación como tareas necesarias para el ejercicio curricular, con la finalidad de mostrarlos de manera esquemática y faciliten la comprensión de las acciones del discurso que se presentaran:

- Elección de competencias a desarrollar en el programa de asignatura específico.
- Elaboración de diagnóstico situacional enfatizando la relación de las asignaturas con las competencias a desarrollar.
- Determinación de los propósitos de la asignatura específica.
- Construcción de la secuencia didáctica necesaria para desarrollar las competencias determinadas, con la explicitación de:
 - Estrategia didáctica.
 - Acciones de los alumnos para desarrollar las competencias.
 - Estipulación de conceptos, procedimientos y actitudes valoradas en la disciplina que son necesarios en los alumnos para desarrollar las acciones.
 - Explicitación de recursos necesarios para desarrollar la estrategia didáctica
 - Determinación de escenarios y tiempos necesarios para la secuencia didáctica.
- Diseño del proceso para evaluar el desarrollo de las competencias elegidas para el programa, que contemplara:
 - Evidencias del desarrollo de las competencias.
 - Criterios para evaluar las evidencias.
 - Establecimiento de niveles de desempeño esperados en las evidencias que facilitaran la ponderación para el proceso de acreditación.
 - Determinación de los instrumentos de recolección de información y de evaluación del desarrollo de las competencias.
- Elaboración del programa semestral de trabajo para recuperar los supuestos metodológicos de la construcción del programa
- Diseño del programa integrador para favorecer la intervención interdisciplinaria al interior de las instituciones escolares.



De acuerdo a la exposición de los elementos anteriores, se inicia con la explicitación de las acciones relacionadas con la elección de las competencias; para ello los docentes debían recuperar el ejercicio de vinculación de las asignaturas con los cuatro campos disciplinares propuestos por la RIEMS y posteriormente determinar aquellas competencias disciplinares y genéricas que podían ser potencializadas desde las asignaturas que impartían. Para realizar esta tarea algunos docentes encontraron problemas para vincular sus asignaturas con los campos disciplinares, entre ellos destacan los profesores que impartían las materias de Filosofía, Orientación Educativa, Actividades Culturales y Deportivas, además de los que ofertaban la Capacitación para el Trabajo; dificultad que fue superada con el análisis y la reflexión de los fundamentos de la reforma, así como los propósitos educativos planteados en las asignaturas, encontrándose que estas podrían ocuparse del desarrollo de las competencias genéricas y profesionales planteadas por la reforma.

Con referencia a la elección de las competencias también se puede destacar algunas particularidades. Primeramente, que los primeros ejercicios de los docentes se concentraban en determinar cuáles eran las competencias que

podían desarrollar a partir del tratamiento de los contenidos temáticos explicitados en los programas que venían operando; en un momento posterior los docentes dieron pasos importantes, al tratar de elegir las competencias a desarrollar desde las posibilidades que ofrecían las disciplinas implicadas en las asignaturas que impartían; para que finalmente se concentraran en las aportaciones de los campos disciplinares en los que ubicaban a sus asignaturas, para realizar la elección. Cabe aclarar que los avances mencionados en la tarea, no implicó que al final todos los docentes lo realizaran de la misma manera, sino que había presencia de las diferentes maneras. También es necesario mencionar que conforme avanzó el ejercicio curricular, hubieron docentes que encontraron la necesidad de elegir competencias genéricas vinculadas con las disciplinares que pretendía desarrollar, para luego elegir aquellas genéricas que no tuvieran una vinculación estrecha. Un problema notable que regularmente se encontró en esta tarea, fue que en asignaturas asociados a los campos disciplinares de Matemáticas, Ciencias Experimentales y Ciencias Sociales o a asignaturas inminentemente prácticas, se eligieran exclusivamente o sobrevaloraran las competencias disciplinares del campo de comunicación, lo que era indicador que los docentes hacían énfasis en el tratamiento de la información que fomentaban los aprendizajes declarativos, en asignaturas que eran necesarios aprendizajes procedimentales.

Asimismo los docentes de capacitación para el trabajo frecuentemente elegían competencias disciplinares para desarrollarlas en sus asignaturas, cuando en ellas se pretendían proveer la posibilidad de desarrollar competencias profesionales específicas que permitiera a los alumnos incursionar en el mercado laboral en acciones muy particulares. Para superar este problema se sugirió a los docentes consultar el acuerdo del Comité Directivo del SNB, donde se explicitaban el catálogo de carreras que se ofertaban en las instituciones de EMS a nivel nacional y se establecían las competencias profesionales a desarrollarse en cada una de ellas; las cuales resultaban orientadoras para la elección de las competencias a desarrollar en las Capacitaciones para el Trabajo, siempre y cuando fueran ofertadas en el catálogo, o en su defecto construir las propias mediante la revisión

las orientaciones de forma y contenido para la construcción de competencias, enunciadas por los documentos oficiales de la RIEMS.

En momentos avanzados del ejercicio de construcción curricular se incluyó en la tarea de elección de competencias, el análisis de ellas; acción que permitía la identificación de los elementos constitutivos de las competencias, además de la pertinencia de tomar a los desempeños explicitados en los enunciados de la competencia de manera integral y compleja, puesto que habían docentes que se conformaban con atender un desempeño parcial y/o simple de ella. Tarea que permitió en un momento posterior determinar aquellas evidencias de desempeño y producto que se requerían para valorar el desarrollo de las competencias en los alumnos; las cuales, a la vez serían utilizadas para revisar el proceso de construcción de los otros elementos constitutivos de los programas de asignatura.

En cuanto a la elaboración del diagnóstico situacional, puede comentarse que los docentes recurrían a sus experiencias para explicitar las condiciones en que se desarrollaba el proceso educativo en las instituciones escolares; aunque es necesario destacar que frecuentemente resaltaban los aspectos negativos que obstaculizaban el proceso formativo de los estudiantes, enfatizando las carencias en equipamiento e infraestructura, las difíciles condiciones laborales de los docentes para desempeñar su tarea educativa, el poco interés de las autoridades educativas para mejorar el proceso educativo, las condiciones de carencia en que se encontraban los estudiantes, pero sobre todos los problemas actitudinales que presentaban los jóvenes, lo cual impedía propiciar la formación integral que proponía la reforma. No obstante, en estos primeros ejercicios, los docentes en su mayoría, tenían dificultades para relacionar los juicios emitidos en el diagnóstico, con las competencias elegidas para desarrollar en sus asignaturas y el proceso didáctica para lograrlo.

Con la finalidad de favorecer el avance en la realización de la tarea, se propuso a los docentes centrar la atención en los aspectos positivos que pudieran articularse a los aspectos señalados arriba, con la finalidad de ubicar las posibilidades para el desarrollo de las competencias en los estudiantes. Para ello se planteó ordenarlos

y presentarlos enfatizando las condiciones de los sujetos, procesos y contextos que potencializaban la formación de los estudiantes, superando los obstáculos que lograban identificarse; lo cual generó mayor comprensión, de la importancia que tenía explicitar el diagnóstico, para el ejercicio de construcción de los programas. La propuesta fue planteada a partir de la recuperación de un ejercicio realizado con asesores externos, quienes a partir de la clasificación de los juicios emitidos, propusieron una categorización para reordenar la información que estaban trabajando.

Una propuesta metodológica extra que se propuso a los docentes participantes en la construcción curricular, fue recuperar las evidencias determinadas para apreciar el desarrollo de las competencias y realizar el diagnóstico tomándolas como ejes orientadores, así que debían explicitar las condiciones de los sujetos, procesos y contextos que posibilitaban la expresión de las evidencias señaladas, por parte de los alumnos con quienes trabajarían el programa que se diseñaba. Este ejercicio permitió mayor profundidad en la comprensión de la relación de los elementos del programa y orientar las actividades desarrolladas por los docentes para el diseño curricular; aunque es importante mencionar que es una práctica que no logró generalizarse a la mayoría de los participantes.

La tarea de explicitar los propósitos del programa de asignatura, se proponía realizar una articulación de las competencias a desarrollar en la asignatura específica, con los elementos rescatados en el diagnóstico como potencializadores y obstaculizadores para lograrlo, de tal manera que se expresaran las aspiraciones a lograr en los contextos específicos del estado de Chiapas. Sin embargo, una primera estrategia seguida por los docentes fue recuperar los propósitos explicitados en los programas con vigencia anterior, los cuales en algunos casos se apreció el esfuerzo por modificar la redacción, pero sin lograr un cambio notable en las aspiraciones. Otros docentes, se concentraron en recuperar los sentidos y significados otorgados a los enunciados de las competencias a desarrollar, para redactar los propósitos de las asignaturas, así que se concentraban en articular una síntesis de las competencias genéricas y

disciplinarias elegidas. Aunque también existió un número reducido de docentes que intentaron recuperar el sentido de los ejes conceptuales o problematizadores para integrarlos a los elementos antes mencionados, para el ejercicio de determinación de los propósitos.

Un elemento que resultó clarificador en el ejercicio fue la explicitación de los ejes conceptuales o problematizadores en el ejercicio curricular considerados como elementos articuladores de la construcción curricular entre el diagnóstico y la secuencia didáctica. Aunque antes de manifestar las particularidades de la articulación es necesario establecer la diferencia entre ellos. El eje conceptual se consideraba la explicitación de los conceptos que se esperaban que el alumno construyera durante las secuencias didácticas propuestas en el programa, los cuales deberían de ser generales y complejos que implicaran la construcción previa de otros conceptos; lo cual involucraba la recuperación de aquellos conceptos que eran privilegiados en los contenidos temáticos de los programas de asignatura anteriores o de las disciplinas que los sustentaban, o en el mejor de los casos aquellos valorados en los campos disciplinares; independientemente que resultaban una opción para el diseño de la secuencia didáctica para el desarrollo de las competencias, representaban el problema de privilegiar el conocimiento, sobre los aspectos procedimentales. Mientras que el eje problematizador pretendía, por lo menos en la intención, sintetizar en preguntas problematizadoras, las principales interrogantes que los estudiantes se hacían de los procesos y contextos en que estaban inmersos; condiciones que los docentes involucrados en el diseño curricular podían determinar a partir de los aspectos destacados en el diagnóstico situacional. Lo anterior, incrementaba las posibilidades de que los estudiantes de preparatoria se involucraran con mayor sentido en el proceso formativo ofertado, como consecuencia de ocuparse de problemáticas enfrentadas cotidianamente, lo cual implicaba ocuparse de los aspectos vivenciales y experienciales.

Por lo tanto, los propósitos eran contruidos a partir de enfrentar con posibilidades de solución a los ejes problematizadores identificados o bien favorecer la

apropiación de los ejes conceptuales propuestos para representar la realidad recuperada de los contextos.

Como se aprecia en la diferenciación de los ejes conceptuales y problematizadores, las posibilidades de articulación con la construcción de la secuencia didáctica adoptaban horizontes distintos. Primeramente, se destaca la confusión que se generó entre los docentes al realizar la tarea, que anteponían establecer una lista de temas, a la necesidad de establecer las estrategias didácticas que contemplaran actividades a desarrollar por los alumnos para la construcción conceptual pretendida; regularmente recuperada de los programas anteriores, los cuales se pretendían abordar de manera declarativa, respondiendo a la tradición de la educación formal practicada en las preparatorias. Lo anterior, regularmente resultaba en la expresión de ciertas técnicas en lugar de estrategias didácticas, las cuales se concentraban en facilitar a los estudiantes el manejo de la información; que resultaba en desarrollo de las competencias del campo disciplinar de comunicación para asignaturas de los campos ajenos a éstos, lo que despreciaba la formación procedimental y actitudinal propias de esos campos. Con la finalidad de aclarar el juicio anterior, es necesario explicar que la estrategia didáctica es considerada como el conjunto sistemático de acciones secuenciadas y pormenorizadas que realizan los estudiantes para el desarrollo de las competencias explicitadas, las cuales deben ser propuestas por el profesor de acuerdo a la reflexión de los contextos en que se desarrolla el proceso formativo.

Por ello, los ejes problematizadores se convirtieron en una oportunidad importante para el ejercicio de construcción curricular para el desarrollo de competencias, debido a que favorecían el diseño de estrategias didácticas en el sentido anterior, porque provocaba la necesidad de construir aquellas implicadas en la solución de los problemas contextuales y renunciar a las tradicionalmente valoradas en la academia. En ellas se resaltaba la exploración del contexto socio-histórico por parte de los alumnos con la finalidad de problematizar su realidad, lo cual permitía visualizar las dudas e interrogantes posibles, que propiciaría la disposición para la consulta bibliográfica que enriqueciera la problematización y la construcción de las

posibles soluciones, las cuales deberían intentarse implementar con las posibilidades de valorar las ventajas y desventajas que implicaban. No obstante, la expresión de los ejes problematizadores en un enunciado interrogativo propició la expresión de cuestionamientos con diversos niveles de complejidad, como los que se muestran a continuación.

¿Cómo reconocer que toda la materia posee una naturaleza eléctrica?

¿Qué papel juega el autoconocimiento y la autovaloración en la toma de decisión?

¿Cómo se ha transformado mi ambiente a través del tiempo?

¿Cómo puedo cuidar el ambiente?

Estas interrogantes, como se puede apreciar al analizarlas con detenimiento, pueden quedarse en el plano estrictamente de la revisión conceptual, sin pasar a cuestiones concretas que implicaran acciones de los alumnos para enfrentar los problemas explicitados; lo cual propiciaba el planteamiento de acciones centradas, de nuevo, en el manejo de la información para ser declarada y en el mejor de los casos, con intentos de establecer algunas prácticas de campo o laboratorio para demostrar la información que daba respuesta a las interrogantes planteadas. No obstante, otras muestran los avances en la problematización de los alumnos y profesores, necesaria para intervenir con acciones concretas que demandan las necesidades de transformación de las condiciones contextuales en que interactuaban.

Una acción que resultó fundamental en la construcción de la estrategia, en un número significativo de docentes, fue la necesidad de explicitar los conceptos, procedimientos y actitudes valoradas en las disciplinas o campos disciplinarios en cada una de ellas; lo cual obligaba a realizar el análisis y reflexión, sobre cuáles de ellos eran puestos en juego por los alumnos, durante el desarrollo de las actividades particulares propuestas. Lo cual favorecía la comprensión en los profesores, que el ejercicio de conceptualización requería procesos experienciales que los sujetos deberían representar mediante la construcción de términos, enunciados y argumentos, sin importar que ya hubieran sido propuestos por sujetos dedicados a la ciencia; a la vez que desarrollaban las habilidades y

destrezas necesarias para realizar los procedimientos desarrollados, que favorecían la generación de las actitudes deseables para la formación constante. Lo cual dejaba en segundo término la información contenida en la lista de temas considerados en los programas anteriores y que querían conservar y exponer en los procesos de enseñanza.

Estas condiciones propiciaron consecuencias en la explicitación de los elementos restantes que comprendía la secuencia didáctica. En algunos casos los recursos sugeridos se referían estrictamente a los de uso convencional en el aula y apreciaban como un avance significativo el uso de la tecnología para la presentación de la información, superando el uso exclusivo de gis y pizarrón. Mientras que los docentes que representaban la contraparte, incluían recursos necesarios para la recuperación de las experiencias de campo e información bibliográfica, el análisis y sistematización de los elementos obtenidos, así como procesos de socialización, que en ocasiones trascendían los ámbitos áulicos y escolares; los cuales se convertían en un verdadero escenario para que el estudiante realizara la actuación que requería el desarrollo de las competencias y su potencialización en el contexto cultural específico. Además de que los tiempos fueron significados de manera distinta; en la mayoría de los casos como simples momentos, debido a que se apreciaba como lo necesario para que el alumno lograra lo anterior; aunque algunos otros lograron establecerlo como momentos de secuencia donde se incrementaban la complejidad y profundización de las actividades, que permitía el desarrollo del diferentes ámbitos del ser humano.

Es en este paso metodológico donde los docentes enfrentaron las mayores dificultades para superar el modelo curricular centrado en la enseñanza que favorece los aprendizajes declarativos y trascender al modelo curricular para desarrollar las competencias que exige centrarse en la transformación integral de los aspectos cognitivos, procedimentales y actitudinales de los estudiantes al enfrentar tareas complejas e inéditas o problemas cotidianos, ¡claro! recuperando el enfoque de mayor profundidad formativa. Aunque el hecho de mayor relevancia se centró, en la obsesión de la mayoría de los docentes, por conservar los

contenidos temáticos de los programas de asignatura anteriores; condición que manifestaba la necesidad de conservar la comodidad de compartir información que tenían organizada o que en muchas ocasiones los alumnos se encargaban de buscarla y procesarla de manera parcial; además que en el fondo se apreciaba que los docentes se percataban de la posibilidad de generar un proceso didáctico de mayor dinamismo y productividad para el aprendizaje de los alumnos, pero al mismo tiempo descubrían las implicaciones de la disciplina académica y compromiso que demandaba; lo que propiciaba que la mayoría expresaran resistencias para intentar el ejercicio y asumir la responsabilidad de la implementación.

Algo de destacar fueron las dificultades en los docentes por construir el enunciado para expresar la estrategia didáctica, pues regularmente recurrían a enunciados extremadamente largos o lo solucionaban escribiendo varios enunciados para manifestar lo que querían decir. Aunque conforme se avanzó en el proceso, existieron docentes que fueron generando la capacidad de establecer enunciados sintéticos, que con pocas palabras eran capaces de representar todos los aspectos que estaban implicados en la implementación de la estrategia didáctica y el desarrollo de las competencias en los jóvenes. Aunque se pudo apreciar que quienes pudieron lograrlo, fue resultado del ejercicio continuo de revisión, conforme avanzaban en el desarrollo de las acciones propuestas para los estudiantes y lograban cubrir los requisitos de secuenciadas y pormenorizadas; además de identificar la acción para expresar el desempeño y el producto que marcaban lo que los alumnos eran capaces de hacer, cuando concluían la secuencia didáctica.

A partir del reconocimiento y experimentación de las formas en cómo se electrizan los cuerpos, se establecerá una clasificación del comportamiento de los materiales según sus características eléctricas, identificándolos y relacionándolos con algunas aplicaciones tecnológicas y/o fenómenos que acontecen en la vida cotidiana e influyen en el comportamiento y bienestar humano

El cuidado del agua a partir de las acciones del hombre

Elaboración de raciones para bovinos

El proceso para evaluar el logro y desarrollo de las competencias propuestas por los alumnos, fue cobrando importancia conforme se avanzó en la construcción de programas. Al principio los docentes se conformaban con explicitar los elementos que consideraban eran necesarios para evidenciar las competencias, es decir los conceptos por aprender, además de las habilidades y actitudes por desarrollar, aunque pocos lograban manifestar formas de como percatarse de ellos y menos como apreciarlos en el desempeño de los alumnos en las tareas propuestas. Aspectos que concuerdan con lo revisado en la elaboración de las secuencias didácticas, que se concentraban en la apreciación del desempeño de los estudiantes, pero en actividades estrictamente acotadas al manejo de la información. También es importante mencionar que regularmente recuperaban como criterios de evaluación y acreditación, aspectos convencionales y con poco sentido para ellos, como: Asistencia, Tareas, Participación en clase, Trabajo en equipo, Prácticas de campo o laboratorio y Examen escrito, a los cuales se le otorgaban valores porcentuales.

No obstante conforme se avanzó en el proceso de construcción de los programas, los docentes fueron capaces de expresar evidencias del desarrollo de las competencias que proponían desarrollar, las cuales eran acompañadas con los criterios que serían utilizados para emitir los juicios; aunque también presentaron ciertas dificultades en esta pretensión, ya que regularmente manifestaban como evidencias los productos aislados de las actividades concretas que proponían, pero que pocos establecían relación con la complejidad de los desempeños expresados en las competencias que aludían estar recuperando. Estos problemas obligaron a los docentes a pensar en la necesidad de construir de manera sistemática instrumentos de evaluación para identificar el desarrollo de las competencias en sus diferentes ámbitos. Lo cual se sumó a los problemas detectados de considerar al portafolio de evidencias como el principal instrumento de evaluación, cuando se percataban que proporcionaba una gran utilidad para recuperar las producciones de los alumnos desarrolladas a lo largo de toda la secuencia de aprendizaje; pero que no era suficiente a la hora de emitir los juicios, sino se tenían claros los criterios que habrían de tomar como referencia.

CRITERIOS DE EVALUACIÓN	EVIDENCIAS ESPERADAS
<i>Registra los elementos que conforman el medio ambiente</i>	<i>Presenta un listado de la observación realizada</i>
<i>Identifica elementos que conforman los conceptos de Ecología.</i>	<i>Elabora y presenta un Mapa conceptual de los conceptos básicos de la secuencia de aprendizaje</i>
<i>Valora y reconoce la importancia del estudio de la Ecología</i>	<i>Participa en un debate organizado en el aula</i>
<i>Trabaja en equipo en forma colaborativa</i>	<i>Participa activamente en la Integración grupal</i>

La condición anterior facilitó avanzar en recuperar los desempeños pretendidos para determinar los criterios para la evaluación, lo que también propició que se abandonara paulatinamente los exclusivamente relacionados con el manejo de la información en incursionar en valorar el desarrollo de las competencias. Lo anterior obligó a los participantes a concentrarse en diseñar instrumentos de evaluación, para tratar de emitir los juicios acerca de los desempeños de los estudiantes. Los instrumentos de mayor presencia en las propuestas de los profesores fueron las rúbricas y listas de cotejo, sin abandonar la propuesta de realizar exámenes escritos, pues es una práctica arraigada en los profesores, hasta la fecha.

No obstante los esfuerzos de los profesores y los avances significativos en el diseño curricular, se siguieron encontrando obstáculos para lograr la comprensión integral del proceso formativo; pues los instrumentos de evaluación mencionados, se construían de aspectos o tareas específicas sin recuperar el desarrollo de las competencias propuestas. Aunque paulatinamente el diseño curricular fue superando las incongruencias marcadas entre los diferentes componentes del programa construido.

<i>Indicadores</i>	<i>Usa correcta y apropiadamente el vocabulario</i>	<i>Emplea una variedad de recursos lingüísticos</i>	<i>Presenta la información usando el formato requerido</i>	<i>Hace uso de información relevante</i>	<i>Entrega a tiempo el producto final</i>	<i>Presenta el producto con creatividad y originalidad</i>	<i>Total</i>
<i>El estudiante</i>							

Una estrategia metodológica para lograr lo anterior, fue iniciar con el análisis de las competencias al momento de elegir las, con la finalidad de identificar los elementos constitutivos implícitos en ellas, además de cómo estos se apreciaban de manera integral en los desempeños esperados; análisis que era acompañado con la determinación de las evidencias de desempeño y de producto que eran necesarias para la valoración del desarrollo de las competencias. Cabe aclarar que esta diferenciación entre dos tipos de evidencias, no indicaba el desconocimiento de la articulación entre ellas, sino se proponía con la intención de que, en momentos posteriores, las evidencias se propusieran en enunciados complejos en que los docentes pudieran apreciar la necesidad del desempeño y del producto de manera integral.

- Valora de forma crítica y responsable los beneficios y riesgos que trae consigo el desarrollo de la ciencia y la aplicación de la tecnología en un contexto histórico-social, para dar solución a problemas.

EVIDENCIAS ESPERADAS	CRITERIOS DE EVALUACIÓN
<ul style="list-style-type: none"> • <i>Delimitación de problemas por escrito</i> • <i>Propuestas de solución a los problemas</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Enunciado interrogativo</i> • <i>Clasificación o categorización</i> • <i>Capacidad de síntesis</i> • <i>Fundamentación</i>

<ul style="list-style-type: none"> • <i>Argumentación de las soluciones de acuerdo a los beneficios y riesgos</i> • <i>Aportes de la ciencia y la tecnología en las soluciones</i> • <i>Explicitación del contexto histórico-social</i> 	
--	--

Este ejercicio permitió que un número significativo de docentes, quienes lograron realizar lo anterior, pudieran utilizar las evidencias determinadas y la comprensión de las competencias a partir del análisis, para revisar la congruencia de los elementos constitutivos del programa de asignatura, conforme se iban construyendo. Así, estos se convertían en referentes para determinar si los aspectos manifestados en el diagnóstico, eran los que mostraban los obstáculos y potencialidades para desarrollar las competencias sugeridas en los contextos particulares del estado de Chiapas, a partir de descubrir si los estudiantes tenían la posibilidad de proporcionar las evidencias determinadas y si los contextos y procesos necesarios para lograrlos estaban presentes o eran posibles; lo cual favorecía la construcción del eje problematizador que era necesario construir junto con los estudiantes.

Estas evidencias también eran recuperadas en el desarrollo de las acciones secuenciadas y pormenorizadas contempladas en las estrategias, con la finalidad de revisar si ellas propiciaban la manifestación de las evidencias determinadas. De la misma manera, cuando se llegaba a la construcción del proceso evaluativo, las evidencias trabajadas a lo largo del ejercicio eran reveladas con la finalidad de construir los criterios con los cuales iban a ser valoradas; aunque estos criterios eran contruidos buscando la complejidad de los desempeños y la calidad de los productos que mostrarían el desarrollo de las competencias. Sin embargo, es necesario aclarar que lo anterior era con la finalidad de determinar niveles de desempeño que permitieran apreciar las diferencias entre los procesos formativos de los estudiantes, lo cual permitiría establecer el avance en la complejidad de las acciones en los diferentes estudiantes, pero también en el comportamiento

individual de los alumnos para avanzar hacia los niveles de mayor exigencia; aspectos que eran necesarios para determinar la acreditación.

Algo importante de destacar es que conforme los docentes lograban la comprensión de las competencias, como movilización de recursos para realizar una tarea o resolver un problema; los procesos de evaluación que proponían fueron trasladando el interés central de los conceptos que construían en los estudiantes, hacia el interés en el desarrollo de habilidades y la generación de actitudes, lo cual fue producto de la comprensión de cómo estos elementos se articulaban a la hora de expresar los desempeños solicitados, como evidencias para apreciar el desarrollo de las competencias.

Estas condiciones permitieron a los docentes comprender, la íntima relación entre los criterios de evaluación recuperados de las competencias con la construcción de los instrumentos de evaluación con que sería valorada la información, recabada mediante el portafolio de evidencias; así que estos criterios eran determinantes en la construcción de las rúbricas y listas de cotejo. Esto propició en los docentes desarrollar criterios generales para evaluar las competencias, los cuales eran recuperados para apreciar la complejidad de los desempeños y la calidad de los productos. Es necesario aclarar que se propuso a los docentes, que estos criterios fueran establecidos al momento de determinar las evidencias, pero los pocos que lo intentaron, renunciaron por percibir que iniciaban el ejercicio de construcción por la etapa final. Además la elaboración de los instrumentos de evaluación a partir de esos criterios permitió superar el énfasis puesto en los elementos contemplados para la acreditación explicitados con anterioridad, así como apreciar que la lista de cotejo se convertía en un paso superior a la valoración por cada criterio establecido en la rúbrica y que su diseño exigía un ejercicio reflexivo de profundidad para establecer la secuencialidad de los desempeños considerados en ella. Y que por tanto, la lista de cotejo representaba la síntesis del proceso metodológico propuesto para el desarrollo de las competencias. Alcances que parecen todavía lejanos de verse concretados, si se consideran las producciones logradas por los profesores a la hora de construir los instrumentos, quienes se

concentraron en comprender la articulación de los momentos metodológicos de la construcción de programas, pero que todavía se les dificulta sistematizar por escrito; esto puede apreciarse en la prevalencia de instrumentos de evaluación centrados en aspectos particulares y aislados del proceso formativo de los estudiantes. No obstante, estos ejercicios han permitido realizar una evaluación de los programas en todos los elementos, de manera integrada; lo que permitió capitalizar los avances en ciertos elementos, para mejorar la producción en los otros.

Como un paso de mayor complejidad que propiciara profundizar la formación de los docentes que participaban en la elaboración de los programas, se propuso como tarea final, la elaboración del proyecto semestral de trabajo. En él debían explicitar una versión sintética de los programas de asignatura, redactados en prosa, donde se expresaran los elementos constitutivos que contenían, así como su articulación. Tal ejercicio permitía la elaboración sistemática de un ejercicio metacognitivo que favoreciera llegar a la conciencia del ser, en términos de los planteamientos conceptuales de la RIEMS; o bien, desde otra perspectiva, explicitar los fundamentos epistemológicos de la metodología utilizada en el ejercicio curricular. Asimismo el ejercicio propiciaba la posibilidad de establecer las relaciones entre los planteamientos de la asignatura específica, con aquellas que integraban la estructura curricular; ello, con la finalidad de avanzar hacia la construcción de proyectos interdisciplinarios al interior de las instituciones escolares.

Al respecto, pueden destacarse las dificultades presentadas a lo largo del proceso de construcción curricular, debido a que los docentes le otorgaban poca importancia a la realización del ejercicio y terminaban con producciones de poca profundidad. No obstante en los programas construidos al final del periodo del tiempo contemplado para la investigación, se contemplaron ejercicios, que manifestaban la comprensión y concientización del proceso metodológico que utilizaban para construir los programas; aunque se apreciaba confusión e inconformidad, cuando algunos participantes del proceso obligaban a profundizar

en la metodología para favorecer el proceso formativo de los docentes. De la misma manera, en la interrelación de las asignaturas los docentes lograron explicitar las necesidades de apoyo de las otras asignaturas para lograr el desarrollo de las competencias propuestas en las asignaturas particulares, aunque pocos proponían actividades para realizar de manera conjunta, como parte de una intervención de enfoque interdisciplinario.

Por estas razones, para la elaboración de los programas de quinto semestre, se propuso la construcción de un proyecto integrador institucional. La tarea se propuso a partir de que la mayoría de las diferentes academias lograron concluir los programas en menor tiempo del contemplado, así como de la intención de favorecer el diálogo entre los profesores de ciertas asignaturas. En el primer intento se permitió a los docentes organizarse de acuerdo a sus preferencias, lo que impidió articular equipos de mayor pluralidad y los ejercicios se limitaron a explicitar de forma oral, las posibilidades de articulación entre el trabajo propuesto por los docentes en las diferentes asignaturas y presentaron problemas para identificar puntos de coincidencia para establecer las relaciones y articulaciones del proceso didáctico interdisciplinario. Este ejercicio estuvo acompañado de ciertos conflictos, ocasionados porque las propuestas se centraban en proponer proyectos personales, a los cuales el resto debía sumarse para lograr el trabajo en conjunto. Independientemente de estos problemas presentados, se apreció en algunos docentes la comprensión y actitud para intentar construir estos procesos; aunque era evidente la incertidumbre acerca del proceso metodológico necesario, a pesar de que lograban identificar que los diferentes programas se vinculaban en las competencias que querían favorecer, los ejes conceptuales y ejes problematizadores que pretendían abordar, las estrategias didácticas propuestas o en algunas acciones concretas que se planteaban en los diferentes programas.

Las condiciones explicitadas permitieron en un segundo momento proponer la construcción del proyecto integrador, a partir de realizar el ejercicio de explicitar las similitudes que los docentes encontraran en los programas de las diversas asignaturas; esto se logró mediante la revisión puntal de los elementos

mencionados con anterioridad, obteniéndose resultados alentadores para la posibilidad de favorecer un proyecto interdisciplinario que propiciara el desarrollo de las competencias del MCC, de manera articulada e integral. Así, las similitudes encontradas para integrar el proyecto fueron los ejes conceptuales y problematizadores identificados, donde el cuidado del medio ambiente fue notable por su aparición en un número importante de programas; además de la recuperación de estrategias didácticas centradas en la resolución de problemas cotidianos en los contextos específicos en que se desarrollan los estudiantes, donde se privilegiaba la investigación de campo mediante la observación y sistematización de la información recabada. Esta condición favoreció pensar en las posibilidades del trabajo colaborativo de los docentes, ya que de llevar a la práctica los diseños curriculares realizados, indiscutiblemente los alumnos de preparatoria estarían en un proceso formativo interdisciplinario, a pesar que los docentes no lo valoraran.

Durante el ejercicio también se evidenció, en las producciones logradas, las posibilidades de solicitar trabajos conjuntos entre profesores de diferentes asignaturas, a partir de identificar productos solicitados que presentaban demasiadas similitudes. Para ello, se apreciaron propuestas para evaluar un mismo producto desde criterios enfatizados en diferentes asignaturas, para favorecer la implicación de los alumnos en incursionar en procesos de aprendizaje que implicaran mayor profundidad y complejidad de las tareas propuestas.

A pesar de los avances manifestados en las tareas relacionadas con la construcción de los programas para desarrollar competencias correspondientes a las asignaturas de primero a quinto semestre; también se descubrió la participación de un grupo importante de docentes, que a pesar de su intervención constantemente en las actividades, sus esfuerzos se concentraban en obstaculizar los ejercicios curriculares, desacreditando las producciones y la metodología utilizada.

En la construcción del proyecto escolar

Al iniciar las actividades de implementación en las preparatorias del estado, junto con la construcción de los programas por los docentes, se propuso la construcción de proyectos escolares que generaran los escenarios institucionales para favorecer los procesos formativos interdisciplinarios; acciones que favorecían el ejercicio de construcción curricular desde una perspectiva de mayor amplitud. En esa tarea, es necesario recordar, que estaban involucrados los directores, secretarios académicos, representantes sindicales y representantes de la plantilla de docentes de las instituciones escolares. Tarea que dejó de impulsarse por parte de los integrantes del GruTA, debido al agobio que padecían con las presiones y demandas del Colegiado Laboral que eran aceptadas por las autoridades educativas. No obstante, las tareas se reiniciaron a partir de que se conjuntaron las necesidades académicas descubiertas en las actividades curriculares y los intereses político-administrativos de las autoridades, que sentían la presión de cumplir con la exigencia institucional de construir los proyectos de mejora continua en cada una de las preparatorias, para que tuvieran oportunidad de participar en la evaluación necesaria para ingresar al SNB, que era una tendencia de la política nacional.

Para llevar a cabo el ejercicio de construcción del proyecto escolar, al inicio de las actividades de implementación, y de mejora continua, al final de ellas, se realizaron las tareas que se describen a continuación. En primer lugar, se involucraron a los equipos escolares en la tarea de difusión y socialización de los supuestos teórico-metodológicos de la RIEMS; para que junto con la revisión de esta información, al interior de los espacios de construcción del proyecto determinaran las implicaciones en las prácticas educativas de implementar la reforma, favoreciendo la apropiación en diferentes niveles, de los mencionados supuestos. Los cuales fueron recuperados en la construcción de los proyectos señalados.

Las primeras actividades estuvieron centradas en la elaboración del diagnóstico situacional para explicitar las posibilidades y obstáculos de establecer proyectos,

al interior de las instituciones escolares, con la participación de sus actores. Para ello se realizaron ejercicios de reflexión que propiciaran en los participantes la expresión de percepciones y sentimientos en torno a las condiciones en las que desarrollaban su labor educativa en los diferentes contextos de Chiapas. Esta producción discursiva se intentaba sistematizar por escrito para integrar el diagnóstico; no obstante se apreció que durante las discusiones verbales, los docentes eran capaces de manifestar juicios que dibujaban la realidad de forma compleja y profunda, destacando aspectos relacionados con diferentes ámbitos, pero que valoraban y recuperaban poco a la hora de sistematizar por escrito. Esto resultó evidente, cuando se concentraban en la construcción de cuestionarios centrados en determinar el porcentaje de validación por la comunidad escolar, los cuales eran aplicados a diversos actores involucrados en el proceso educativo, para recuperar las opiniones.

Un obstáculo apreciado en este ejercicio, fue que el diseño del cuestionario era realizado por iniciativa propia de los participantes, lo que provocó que fueran pocos los equipos escolares que realizaban el ejercicio y lograban concretarlo en una redacción en prosa. Esta redacción regularmente se concentraba en la descripción formal de los sujetos a partir de datos convencionales, que se complementaba con la manifestación del recuento de la infraestructura y equipamiento con que contaban las escuelas; información que poco recuperaba la riqueza de los procesos dibujados durante las discusiones plenarios, los cuales eran desarrollados en mejores condiciones emotivas, para la expresión de los sujetos.

Durante la segunda etapa de construcción del proyecto, se intentó facilitar la recuperación de las percepciones y sentimientos de los involucrados en el ejercicio, para la sistematización escrita del diagnóstico situacional.

Para ello se les invitó a realizar una serie de tareas que culminaran con producciones escritas, que permitieron construir de forma paulatina la representación de los sujetos, procesos y contextos, presentes en las preparatorias; se inició con la recuperación de aquellos aspectos que les

resultaban agradables y desagradables de las escuelas y los procesos educativos ofertados, juicios que posteriormente debían socializar en reunión plenaria con integrantes de otras instituciones escolares; esto con la finalidad de enriquecer los aspectos recuperados, tanto en los elementos considerados como en la profundidad que eran tratados.

En un momento posterior los equipos escolares deberían negociar la integración de los aspectos a desarrollar en el diagnóstico, mediante la complementación de la información que aportaban los diferentes integrantes.

CATEGORÍAS	QUE ME GUSTA	QUE NO ME GUSTA
<i>Alumnos</i>	<i>Participación activa</i>	<i>Amenazas Falta de identidad Ley del menor esfuerzo Alto índice de reprobación</i>
<i>Docentes</i>	<i>Relación cordial Compromiso laboral Asistencia Capacitación continua</i>	<i>Poco trabajo colegiado Módulo incompleto Modelos de enseñanza tradicional(paradigma de enseñanza) Desarrollo de las competencias docentes Cursos-talleres de interés en campos disciplinares</i>
<i>Personal Administrativo</i>	<i>Compromiso Disposición aprender</i>	<i>Falta de perfil idóneo Conflictos laborales (entre turnos) Capacitación continua</i>
<i>Padres de Familia</i>	<i>Compromiso educativo</i>	<i>Interés Apoyos gubernamentales Apatía Visión diferente de su hijo Problemas sociales</i>
<i>Director</i>	<i>Apoyo de las actividades Sensible a problemáticas Imparcialidad</i>	<i>Proyecto escolar compartido Creación del Consejo Técnico Dificultades de comunicación Falta de secretario administrativo</i>
<i>Infraestructura</i>	<i>Básica</i>	<i>Fachada Espacios apropiados y equipo</i>
<i>Contexto</i>	<i>Ubicación</i>	<i>Mercado Tráfico Pocas vías de acceso Otros subsistemas Falta de seguridad Alumbrado público Condiciones económicas precarias Negocios de bebidas alcohólicas</i>
<i>Desarrollo Organizativo</i>	<i>Pocos espacios de expresión esparcimiento y recreación interactiva</i>	<i>Falta de integración de diversas campos disciplinares</i>
<i>Estructura Curricular</i>	<i>Trabajo en competencias Libre tránsito</i>	<i>No se lleva a cabo Unificación del bachillerato único Carga académica "Plan semestral"(por año) Reglamento de acreditación no acorde a las competencias</i>

El ejercicio de clasificación y/o categorización elaborado por los equipos escolares permitió realizar la sistematización por escrito del documento que recuperaba el diagnóstico situacional de las escuelas preparatorias del estado, lo cual mostró mayores sentidos y significados de los aspectos recuperados en él; lo anterior, debido a que los enunciados utilizados en el documento, estaban llenos de las experiencias cotidianas que vivían al interior de las instituciones escolares.

Otro elemento constitutivo del proyecto escolar que de aquí en adelante será denominado como Proyecto de Mejora Continua, fue el integrado por las líneas de intervención. La precisión del nombre obedece a cómo los involucrados lo utilizaban, consecuencia de su explicitación en los requerimientos institucionales para el ingreso al SNB. Para determinar las líneas de intervención, se analizaron y reflexionaron los aspectos destacados en el diagnóstico situacional, con la intención de enfatizar las áreas de desarrollo de las instituciones escolares; actividad que permitió realizar una revisión de la congruencia entre los elementos del diagnóstico y las líneas de intervención propuestas, propiciando a la vez, enriquecer la información contenida en el primero, a partir del establecimiento de las prioridades del proyecto.

Los principales problemas enfrentados en la elaboración del documento, fue la distancia entre las condiciones contextuales y las aspiraciones de los integrantes de los equipos escolares, a causa del énfasis puesto en los aspectos negativos en el diagnóstico y las altas aspiraciones enunciadas en las líneas de intervención. Aunque esto los obligó a repensar e incluir los aspectos presentes en las instituciones escolares que daban posibilidades al desarrollo de las aspiraciones explicitadas y superar la impresión que generaba, de que los cambios necesarios para llegar a desarrollar las pretensiones de las líneas de intervención, iban a suceder sin ninguna acción realizada por los actores de las instituciones educativas.

Junto con la determinación de las líneas de intervención a desarrollar en los proyectos, los participantes se enfrentaron a la necesidad de diseñar las estrategias de intervención de mayor pertinencia que deberían contemplar las

acciones secuenciadas y pormenorizadas, que eran necesarias ser implementadas por los diferentes actores de las instituciones; subrayando que su exteriorización permitiría apreciar el proceso paulatino de valoración y/o transformación de las prácticas cotidianas, asociadas a las pretensiones planteadas. En este elemento constitutivo del proyecto de mejora continua, los problemas que enfrentaron fue superar la tradición en la elaboración de la documentación formal, donde prevalecía la recuperación de la ley del mínimo esfuerzo con la finalidad de elaborar el documento, pero sin recuperar las cuestiones vivenciales y experienciales, que eran necesarias en los sujetos para concretar las pretensiones explicitadas en las líneas de intervención. No obstante, cuando lograban recuperar el sentido y significado de las acciones cotidianas y la trascendencia que tenían en lograr la mejora, lenta pero paulatina, los participantes lograban reconocer la importancia de las prácticas de los diferentes actores en la configuración constante de las instituciones educativas y la imposibilidad de alcanzar la transformación institucional de forma definitiva en tiempos acotados.

La explicitación de los objetivos, propósitos y/o la misión y visión fue una actividad realizada para generar otro elemento que integrara el proyecto de mejora continua. Esta tarea se realizó, en el primer momento, sin considerar las cuestiones planteadas en los otros elementos del proyecto, manifestando los deseos de alcanzar el deber ser planteado en los documentos oficiales de la reforma o en algunas perspectivas teórico-metodológicas, por las que se inclinaban los profesores. Aunque en el segundo momento, se concentraron en relacionar los diferentes elementos del proyecto, con la finalidad de explicitar en este apartado las pretensiones que se tenían en su implementación. Es importante mencionar, que durante este momento se enfrentó la dificultad de incorporar referentes de la perspectiva de la planeación estratégica, la cual era sugerida por algunos documentos generados durante la construcción de la reforma, por diferentes instancias oficiales; la cual era recuperada con diversas interpretaciones. Esta condición confundía a los participantes, quienes tenían problemas para adoptar una postura propia, cuando ésta era cuestionada desde

las diversas interpretaciones. Aunque conforme se realizaron los ejercicios de sistematización escrita, los participantes fueron adoptando los términos con intenciones de clarificar las pretensiones que buscaban y lograron establecer una diferenciación de la identidad institucional, mediante la manifestación de las tareas que se tenían encomendadas, la imagen de futuro que apreciaban de la institución y las cuestiones que eran posible lograr en el corto y mediano plazo.

La tarea anterior obligó a los integrantes de los equipos escolares a concentrarse en otro elemento constitutivo del proyecto de mejora continua, que se ocupaba de la fundamentación conceptual de los aspectos que se recuperaban para la proyección de la intervención institucional. En él era necesario precisar la conceptualización de los términos utilizados para explicitar tanto las problemáticas, como las aspiraciones y los procesos necesarios para alcanzarlos; destacando los sentidos y significados de los sujetos implicados en la construcción del proyecto, con pretensiones de lograr la expresión de las percepciones propias del proceso educativo en el que participaban. No obstante, se percibieron ciertas dificultades en los docentes para concretar la tarea, debido a que recuperaban la tradición de centrarse en la verbalización de los planteamientos de diversas perspectivas teóricas, pero que no encontraban la forma de relacionarlos con los aspectos rescatados de las prácticas cotidianas y de las acciones concretas que eran necesarias para lograr las aspiraciones manifestadas. Incluso algunos participantes consideraban la necesidad de recuperar los planteamientos de las perspectivas preferidas, como aspectos que eran necesarios impulsar en las prácticas educativas, sin importar que tuvieran que imponerlas a los actores con opiniones diferentes, referente al futuro de las instituciones escolares. Aunque es importante resaltar que se logró la comprensión, en un sector de los participantes, de que la riqueza de la fundamentación conceptual estaba en nombrar la realidad educativa que experimentaban, para explicarla, interpretarla, comprenderla y/o transformarla.

Finalmente se planteó la necesidad de expresar el proceso para valorar los resultados de la implementación del proyecto, para lo que se debería explicitar las

metas a corto, mediano y largo plazo que se proponían, así como los criterios para expresar los resultados que se obtuvieran. Para ello, los participantes recuperaron diversas perspectivas para integrar el proceso evaluativo, donde se contemplaban el registro informal de las observaciones que realizaban los implicados para posteriormente sistematizarlos y emitir los juicios, además de la construcción de instrumentos estandarizados que valoraran niveles de logro, mediante escalas de apreciación, rubricas o listas de cotejo. Aunque por exigencias de los lineamientos oficiales de la construcción de los proyectos por la RIEMS, tuvieron la necesidad de pensar en la construcción de indicadores objetivos y de fácil medición que representaran los resultados de la implementación de los proyectos de mejora continua. Es necesario resaltar la dificultad que representó, para quienes adoptaban una perspectiva que profundizaba en los procesos educativos para la transformación de los seres humanos, traducir sus resultados a la metodología que exigía informes precisos que fueran comparables a los obtenidos en las instituciones educativas del estado y el país.

Para lograr lo anterior, fue necesario que quienes se encargaban de la construcción de los proyectos, además de consultar información bibliográfica relacionada con la construcción de proyectos y la gestión educativa, tuvieran necesidad de consultar información estrechamente vinculada con los aspectos recuperados en los diferentes elementos del proyecto.

Algo por destacar, en la construcción del proyecto de mejora continua, es la diferencia entre los resultados obtenidos en los dos momentos en que se desarrolló el ejercicio; pues a pesar que la riqueza de los aspectos a considerar en los momentos de reflexión eran muy similares, la sistematización escrita lograda mostró diferencias significativas. Durante el primer momento se logró poca producción escrita y de manera esquemática, mientras que en el segundo se obtuvieron producciones importantes por parte de la mayoría de los equipos escolares; no solo en la cantidad de información sistematizada, sino por el avance en la congruencia de los elementos recuperados en el proyecto, además de que se logró plasmar en una redacción en prosa.

Las diferencias apreciadas en las producciones, también estuvieron marcadas por las actividades propuestas a los participantes durante los dos momentos; porque a pesar de que en ambos se proponían ejercicios de análisis y reflexión de las acciones cotidianas del proceso educativo, con la finalidad de proponer prácticas que las transformaran; durante el segundo momento se sugirió realizar el ejercicio mediante la solicitud de productos específicos que se convertían en elementos constitutivos del proyecto y permitían avanzar en la producción escrita. Además que estos productos facilitaban la revisión constante de la congruencia entre ellos, conforme se avanzaba en las producciones; revisión que permitió enriquecer de forma constante los elementos del proyecto, porque conforme se construían se tenía la oportunidad de modificar a todos, de acuerdo a lo concretado en la especificidad de alguno de ellos. Lo anterior, facilitó a un grupo de docentes, comprender la metodología de proceso y disminuir la obsesión por conseguir un producto totalmente acabado, al percatarse que la de construcción de conocimientos se mejora de forma paulatina.

En la fundamentación conceptual y metodológica curricular

Con la finalidad de fundamentar el ejercicio curricular, los participantes, además de recuperar los elementos rescatados durante las actividades de socialización de la reforma en las preparatorias del estado, se concentraron en generar perspectivas conceptuales y metodológicas que les ayudaran en los aspectos concretos de la construcción de los programas. Los docentes expresaban en los ejercicios diferentes concepciones de competencia, lo cual propiciaba la discusión de las posturas para negociarlas; aunque, se apreció que esta negociación se facilitaba cuando se realizaba a partir de ejercicios donde se concretaban las diversas concepciones, porque regularmente aparecían los vacíos conceptuales, que permitían su reconstrucción. De tal manera que el enriquecimiento conceptual se propició en los ejercicios de elección y análisis de las competencias a desarrollar, la determinación de los propósitos del programas, así como en la construcción de las secuencias didácticas, el proceso evaluativo y el proyecto

semestral de trabajo que eran parte de los programas de asignatura elaborados bajo el modelo curricular por competencias. Sin que lo anterior reste importancia a la influencia de la información incluida en estos ejercicios de conceptualización, que eran rescatados de diferentes procesos formativos formales en los que los docentes se implicaban de forma independiente, pero destacando la aportación en los ejercicios concretos.

Asimismo, en diferentes momentos los ejercicios de fundamentación teórico-metodológica se concentraron en determinar las perspectivas psicopedagógicas compatibles con el modelo curricular para desarrollar competencias. Para ello, los docentes realizaron ejercicios de recuperación de las experiencias de la práctica educativa para manifestar aquellas acciones concretas que realizaban los alumnos para lograr los aprendizajes desarrollados en las preparatorias; donde resaltaban la actividad de los estudiantes como necesaria para que lograra la construcción de los conocimientos, así como el desarrollo de las habilidades y actitudes. Estas acciones destacadas por los docentes, regularmente fueron enriquecidas por las informaciones recuperadas de material bibliográfico asociados a los planteamientos relacionados con los estilos de aprendizajes y las inteligencias múltiples, los cuales ayudaron a los actores educativos de las preparatorias a nombrar con mejor precisión los procesos que apreciaban en los alumnos durante el proceso formativo.

Otro elemento recuperado en la fundamentación teórico-metodológica para la construcción curricular, fueron las perspectivas de enseñanza prevalecientes en las prácticas cotidianas de las instituciones escolares; para lograrlo los participantes recuperaron las acciones concretas que realizaban para favorecer los aprendizajes deseados en los estudiantes y encontraron que la actividad prevaleciente en los docentes era la clase magistral, entendida como aquella donde el docente verbalizaba la información que consideraba pertinente para la formación de los alumnos, la cual en algunos casos se traducían en la realización de ejercicios donde tenían la oportunidad de poner en práctica la información recibida. Práctica que fue seriamente cuestionada por los mismos docentes, a

partir de la recuperación de los elementos rescatados de la bibliografía revisada en diferentes espacios formativos en que participaban; los cuales destacaban que el modelo curricular propuesto por la reforma, requería de la transición del proceso formativo centrado en la enseñanza a uno centrado en el aprendizaje, lo cual era reforzado por los resultados de la revisión de los estilos de aprendizaje de los estudiantes de las preparatorias del estado.

Los aspectos anteriores, obligaron a incluir en el ejercicio de fundamentación la noción de secuencia didáctica o de aprendizaje, donde se explicitaban las diversas perspectivas de estrategias didácticas para lograr el desarrollo de las competencias. Lo anterior propició superar la prevalencia en las concepciones de los docentes de recuperar técnicas didácticas acotadas al manejo de información y plantear una serie de acciones secuenciadas y pormenorizadas que permitieran el desarrollo de las competencias elegidas para ser desarrolladas, a la vez que se enfrentaban problemáticas del contexto histórico social de los estudiantes, lo que se lograba expresar mediante cuestionamientos.

Un elemento importante en la fundamentación, fue la del proceso para realizar la evaluación del desarrollo de las competencias, donde fue necesario reflexionar acerca de la recolección y organización de las evidencias de desempeño y producto; esto permitió centrar la atención en el portafolio de evidencias como el principal instrumento para la recolección de la información generada por los estudiantes. Reconocer la utilidad de la organización y sistematización de la información del proceso formativo de los estudiantes, para contar con información que permitiera la emisión de juicios y tomar decisiones de forma constante, permitió avanzar en el ejercicio de fundamentación; además que favoreció en los participantes centrar la atención en proponer instrumentos para emitir juicios sobre las evidencias del aprendizaje de los estudiantes, sobresaliendo las rúbricas y las listas de cotejo como las opciones para ese fin.

Un aspecto de la fundamentación del proceso evaluativo, que trascendió en la orientación del ejercicio de construcción curricular, fue la definición de los criterios de evaluación; debido a que en los primeros intentos se descubría los que

cotidianamente aparecían en las prácticas institucionales centradas en evaluar las actividades y tareas en sí mismas, además que se realizaba de manera genérica y superficial. Con la información bibliográfica recuperada y la profundización de los ejercicios de construcción, los participantes fueron recuperando criterios encontrados en determinar la calidad de los desempeños y productos que lograban identificar en las evidencias necesarias para la manifestación del desarrollo de las competencias elegidas.

El proceso de ponderación de los criterios de evaluación para determinar la acreditación del aprendizaje también fue enriquecido mediante la fundamentación teórico-metodológica; con ello fue parcialmente superada la idea de dividir los valores numéricos en las actividades y tareas de los estudiantes, para centrarse en explicitar los desempeños esperados y las características de los productos logrados, para cada uno de los niveles explicitados y diferenciar el desarrollo de las competencias en los estudiantes.

Un elemento de fundamentación que representó la apertura conceptual de los participantes, se dio cuando lograron centrar la atención en la solución de problemas que los alumnos enfrentaban cotidianamente y apreciaron que para la solución de ellos era necesario recuperar conocimientos y procedimientos aportados por diversas disciplinas y sugeridas en las diferentes asignaturas de la estructura curricular de las preparatorias. Esta condición permitió apreciar la necesidad de propiciar procesos formativos interdisciplinarios en los estudiantes, con la finalidad de recuperar la forma en que cotidianamente las personas solucionaban los problemas o circunstancias que enfrentaban.

También se destaca las posturas de los participantes, con respecto a la fundamentación teórico-metodológica de la construcción curricular; en las cuales se apreció una transición de la perspectiva recuperada en la mayoría, consistente en apropiarse de planteamientos en referentes bibliográficos con reconocimiento social, para luego orientar las prácticas educativas a ellos, hacia una perspectiva que aprecia la fundamentación como la sistematización de la realidad, los procesos educativos en este caso, con la finalidad de revisar la incongruencia

entre las aspiraciones y las acciones que se realizan para concretarlas, donde sin duda la información bibliográfica es de utilidad, pero solo como referente para analizar y reflexionar los procesos.

Finalmente se explicita los procesos de discusión establecidos para negociar los procesos metodológicos necesarios para la construcción curricular, donde se requería la explicitación de los argumentos que los fundamentaban. Con relación a ello, se descubrió la inclinación de la mayoría a manifestar argumentaciones centradas en desacreditar las propuestas de los otros con la intención de hacer valer la de ellos, en lugar de explicitar los fundamentos de las propuestas propias. Aunque es necesario aclarar, que los actores con mayor implicación en la construcción de los programas, lograron crecer en ese aspecto; condición que favorecía la integración de las propuestas alternativas, a partir del reconocimiento de complementariedad.

En el desarrollo de las competencias lectora y matemática

En lo que respecta a las acciones centradas en el favorecimiento del desarrollo de las competencias lectora y matemática, como respuesta a las exigencias de las autoridades de atenderlas para favorecer los resultados de las evaluaciones nacionales; se decidió realizar aquellas que permitieran superar los resultados obtenidos en la prueba de los años anteriores y proponer algunas que favorecieran la comprensión de los procesos necesarios para su desarrollo.

Una primera acción que se realizó, fue la resolución por los profesores, de una selección de reactivos de la prueba de un año anterior, para evaluar las competencias mencionadas. El ejercicio intentó simular las circunstancias en que se aplica la prueba, por lo que se acotó a un tiempo específico y se exigió realizar el ejercicio de forma individual.

Posteriormente se realizó un análisis y reflexión tanto de las condiciones en que se realizó el ejercicio, como de las características de los reactivos presentados en

la prueba y de los conocimientos y habilidades necesarias para resolverla; lo cual fue contrastado con las prácticas educativas de las instituciones educativas para favorecer las competencias en cuestión, así como el establecimiento de las similitudes y diferencias teórico-metodológicas de la construcción del reactivo y la información que buscaba, con la propuesta para favorecer el desarrollo de las competencias y el proceso para evaluarlas, en el contexto escolar.

Los resultados indicaron una distancia importante entre los procesos que eran evaluados mediante la prueba ENLACE y aquellos que eran desarrollados y valorados en las preparatorias; condición que generó cierta sensibilización de los participantes para incursionar en las perspectivas teórico-metodológicas para favorecer el desarrollo de las competencias lectora y matemática, con la finalidad de profundizar en la comprensión.

Con pretensiones de favorecer la revisión de las perspectivas que propiciara la competencia matemática, se realizaron ejercicios interdisciplinarios entre docentes de asignaturas que se encargaban de ello, para resolver reactivos de la prueba del año anterior, con diferentes niveles de complejidad. Estos ejercicios en un primer momento eran resueltos de manera individual y luego en plenaria se compartían las diferentes formas de llegar a los resultados. A la hora de la socialización de los procesos para la solución de los reactivos, en un primer momento los docentes de matemáticas exponían una diversidad de modelos matemáticos para encontrar la solución, lo que propició una serie de reclamos de los encargados de las asignaturas relacionadas con la competencia lectora, por la complejidad de comprensión de los algoritmos y procedimientos matemáticos utilizados en la solución.

Por lo anterior, se procedió en los ejercicios subsecuentes a proporcionar la oportunidad en primer lugar a los docentes de lectura, para que compartieran las formas de solucionar los ejercicios; las cuales se centraban en cuestiones de uso común y deducciones lógicas que no se expresaban en lenguaje matemático, propiamente dicho. Aunque es importante señalar, que con la ayuda del resto de

participantes esas soluciones se tradujeron a lenguaje algorítmico, que posibilitaron recuperar los procedimientos matemáticos.

Estos ejercicios permitieron que los docentes reflexionaran en torno a los procesos cognitivos, epistemológicos y didácticos que deberían ser articulados para propiciar el proceso didáctico necesario para el desarrollo de la competencia matemática; resultando evidente que era necesario avanzar en la complejidad de los procesos de abstracción de los sujetos que aprenden, en lugar de privilegiar la organización de los conocimientos de las diferentes áreas disciplinarias de las matemáticas, que irían siendo recuperadas conforme las necesidades de ellos; además de que la competencia lectora era indispensable para llegar a los niveles de abstracción que se demandaban para la expresión de la competencia matemática.

Estos ejercicios de conceptualización fueron enriquecidos con lecturas de material bibliográfico que documentaban las diversas perspectivas didácticas, explicitando las obstáculos y oportunidades que representaban cada una de ellas en el trabajo docente que realizaban al interior de las instituciones educativas; ejercicio que propició que cada uno de los participantes tuviera la oportunidad de adoptar una postura personal de como favorecer los aprendizajes, pero con ciertos niveles de fundamentación.

Con referencia a la revisión de los horizontes teórico-metodológicos de la competencia lectora se realizaron revisiones de materiales bibliográficos que hacían énfasis de las perspectivas estructuralistas que destacaban las cuestiones gramaticales y sintácticas, como elementos indispensables para la comprensión; además de la necesidad de mejorar la velocidad y fluidez de la lectura, mediante la atención del número de palabras que se leían en un tiempo determinado.

Asimismo se rescataron perspectivas que resaltaban la necesidad de favorecer los procesos comunicativos entre los seres humanos, donde lo importante era la construcción de las significaciones en contextos locales; construcción que se va enriqueciendo conforme se comparten en contextos de mayor amplitud, lo que

obliga a enriquecer el vocabulario, mediante la negociación de los significados utilizados en los diferentes contextos de acción.

Para resaltar la importancia de esta perspectiva, los docentes reflexionaron en torno a la competencia lectora como parte del proceso de comunicación, que obligó a pensarla como competencia comunicativa, donde se apreciaba la necesidad de facilitar la expresión de los significados del sujeto para luego pensar en la comprensión de textos ajenos a sus expresiones.

Durante estas revisiones también pudo apreciarse que los docentes lograron percatarse que la competencia lectora se desarrolla a partir de enfrentar a los estudiantes a ejercicios de una complejidad creciente, que permita pasar de una comprensión literal a establecerla por medio de inferencias. Aspectos que deberían acompañarse con ejercicios de sistematización escrita que también incrementaran su complejidad de forma paulatina. Estos arribos de algunos de los participantes fue posible, mediante el acompañamiento de las reflexiones de los materiales bibliográficos propuestos y los conocimientos rescatados de diversos espacios formativos, con ejercicios prácticos de diferente complejidad propuestos, además de algunos reactivos de la prueba ENLACE aplicada en un momento anterior. En ellos apreciaron que las situaciones, fenómenos, hechos y procesos expresados en las diferentes materiales de lectura propuestos en los ejercicios, no eran desconocidos para la mayoría de los estudiantes de preparatoria, pero que si había una diferencia notable entre los vocabularios utilizado en la prueba y el que los estudiantes usaban cotidianamente.

En la determinación de la intervención curricular

La responsabilidad en la toma de decisiones para la intervención curricular con los actores de las preparatorias del estado, correspondía al titular de la Dirección de Educación de la Secretaría de Educación del Estado de Chiapas, quién otorgaba la facultad a los integrantes del GruTA para que propusieran las actividades a

desarrollar en la construcción, difusión, socialización e implementación de la reforma en que se intervenía; con la salvedad de cuidar que se respondiera a las exigencias planteadas a nivel nacional en las reuniones del CONAEDU. Por tal razón las sugerencias se sostenían por los argumentos académicos, que los integrantes del grupo consideraban de mayor pertinencia en la efectividad de la intervención. Para ello se establecían diálogos entre algunos de los integrantes del grupo y el director, en los cuales regularmente participaba un asistente de confianza del director.

No obstante, conforme avanzaron las intervenciones de las actividades estas condiciones cambiaron debido a la movilización de los militantes de la Sección 40 del SNTE y la constitución del Colegiado Laboral, quién se convirtió en una instancia de diálogo y presión ante las autoridades educativas. Por lo que se realizaron una serie de acciones para definir las líneas de intervención académica con los docentes de las preparatorias, así como la metodología para llevarlas a cabo. Estas acciones se presentan a continuación, resaltando aquellas que tuvieron importancia en la definición de la intervención y las cuales implicaban diálogos, negociaciones, acuerdos o discusiones entre integrantes de diferentes grupos.

Se inicia resaltando las relaciones establecidas entre el secretario de Educación y los integrantes del Colegiado Laboral, quienes acordaron realizar de manera conjunta la intervención en la implementación de la reforma, con la finalidad de adoptar una postura democrática y participativa de los principales actores políticos de la educación en el estado. Relaciones a las que se sumó el director de Educación Media y el jefe de departamento, para recibir indicaciones de hacer partícipes a los integrantes del Colegiado Laboral en la toma de decisiones de la intervención, así como en el desarrollo del trabajo académico.

No obstante, lo que parecía un acuerdo de trabajo armónico se convirtió en un conflicto de intereses de los diversos participantes, por diferentes razones. En primer lugar, el interés del secretario para encontrar argumentos políticos de peso

para la remoción de su cargo al director de educación media, para ubicar a alguien de su confianza e integrante de su grupo político.

En segundo lugar, las pretensiones del jefe de departamento para ocupar la dirección, lo que favorecía la desacreditación de la intervención del director, resaltando la propia, para la gestión de las acciones que favorecían la intervención académica de forma participativa; además del establecimiento de ciertos acuerdos políticos con algunos integrantes del colegiado laboral, para que de forma conjunta manifestaran comentarios en contra del director y el secretario concretara la destitución; también es importante mencionar las expectativas de beneficios personales y de grupo, en la distribución de las plazas docentes y administrativas, así como la obtención y distribución de los recursos de la Dirección de Educación Media y de las instituciones escolares.

En tercer lugar, las acciones realizadas por los integrantes del Colegiado Laboral, en quienes se apreciaban diferentes posiciones, debido a que algunos aprovechaban los encuentros con el secretario, para desacreditar la autoridad política del director de educación media y la académica de los integrantes del grupo técnico, para ocuparse del proceso formativo de los docentes de las preparatorias; circunstancias que algunos capitalizaban para establecer alianzas con el jefe de departamento, mientras otros, en secreto intentaban establecer acuerdos con el director, prometiéndole apoyo para conservar su puesto. A todo lo anterior, se sumaron los intereses de los integrantes del Colegiado Laboral por pertenecer a la estructura política de la educación del estado, mediante la pretensión de incorporarse a puestos destinados a actividades administrativas, académicas o sindicales; además de las pretensiones de incorporarse a la actividad política del estado mediante cargos de elección popular o de la administración estatal o municipal. Finalmente, las acciones del director que se limitaba a recibir instrucciones superiores para orientar la intervención, lo que restringía las propuestas de trabajo académico que le sugerían los integrantes del GruTA, para posicionarse políticamente a través de los avances en la

implementación de la RIEMS y la participación del estado en las actividades académicas a nivel nacional.

Un segundo grupo de relaciones que es importante destacar en la determinación de la intervención curricular fueron las establecidas entre el director de educación media, el jefe de departamento de preparatorias, además de los integrantes del colegiado laboral y del GruTA. Para ello se inician mostrando las acciones realizadas por algunos integrantes del colegiado laboral y el jefe de departamento, quienes expresando la anuencia del secretario, intentaron tomar el control de las decisiones mediante la reorganización del organigrama de jerarquías para la implementación de la RIEMS, que borrara la participación del director, la cual la proponían de la siguiente manera:

- Coordinación General de la RIEMS en Chiapas asumida por el jefe del departamento.
 - Colegiado Académico de la media superior
 - Colegiado laboral
 - Grupo Técnico Académico
 - Departamento Administrativo, integrado por personas propuestas por el Colegiado Laboral

Esta organización no llegó a concretarse, pero fue aprovechada por los integrantes del colegiado para establecer condiciones para el diálogo y decisiones para orientar la intervención curricular, pues eso impedía que el director propusiera acciones que aparentaran transgredir las indicaciones de los superiores.

En un momento posterior se decidió suspender las actividades que se venían realizando con los docentes, para impulsar reuniones regionales donde se les explicara con lujo de detalles a los docentes, en qué consistía la reforma, pues aseguraban que no conocían las propuestas. Además se decidió ocupar a un grupo de académicos organizado de forma coyuntural para capacitar a todos los docentes de las preparatorias en el modelo curricular para desarrollar

competencias. Para ello, con la anuencia de las autoridades superiores de la Secretaría de Educación, se determinó utilizar el presupuesto del proyecto operado por el GruTA y otros de la Dirección de Educación Media, para ofertárselo a los académicos, mediante la negociación establecida con funcionarios de la Universidad Autónoma de Chiapas. Aunque la relación laboral la establecían los integrantes del colegiado, con el pretexto de cuidar la calidad de los académicos encargados de la capacitación de los docentes.

Una acción relacionada con lo anterior, estuvo centrada en la asistencia de algunas autoridades educativas y sindicales, además de los integrantes del colegiado y el GruTA para evaluar la metodología de diseño curricular que se socializaría durante la capacitación de los docentes, la cual era presentada por representantes de los académicos contratados. Durante la actividad, se pudo apreciar diversas acciones realizadas por los asistentes, entre las que destacan: realizar los ejercicios propuestos para conocer la metodología; proponer la profundización del análisis y la reflexión de las implicaciones de la metodología propuesta; destacar la simplicidad de los ejercicios propuestos; adular a los coordinadores; destacar las gestiones para favorecer a los docentes de preparatoria; entre otras.

Finalmente para la intervención curricular para la construcción de los programas de primer semestre, se decidió capacitar a los docentes, con la metodología propuesta. Condición que posteriormente se aprovechó para que se recabaran las producciones de los docentes de las cuatro regiones, con el pretexto de que el Colegiado de la Educación Media se encargaría de integrar y editar; propuesta que se sustituyó por la opción de solicitar a uno de los asesores para que hiciera la tarea, producción que al final fue publicada como los programas oficiales.

En momentos posteriores, atendiendo a indicaciones superiores, la planeación de la intervención se realizó de forma conjunta entre los integrantes del Colegiado Laboral y del GruTA. Para ello se acordó realizar propuestas individuales, para que al socializarlas, pudieran encontrarse los puntos de coincidencia e integrar una propuesta definitiva. Aunque en la práctica la situación propuesta no fue

posible y en su lugar se realizaba una propuesta del GruTA, la cual era cuestionada en extremo por algunos integrantes del colegiado, pero sin que se realizaran sugerencias de cómo abordar la intervención. Se notó, que estas acciones estaban centradas en impedir el trabajo académico con los docentes para la construcción de los programas, resistencia que fue superada en el momento que se recibieron instrucciones superiores de conseguir los programas como indicador de la implementación de la reforma. Condiciones que favorecieron las negociaciones para determinar las actividades a realizar.

Finalmente para determinar la estrategia de intervención curricular se decidía a partir de una propuesta del GruTA, la cual debería ser validada por el colegiado laboral, participación que paulatinamente se fue disminuyendo y fue representada por integrantes de la sección 40 del SNTE, quienes intentaban orientar las acciones hacia sus intereses políticos personales; condición que se terminó con el cambio de director de educación media, hasta desaparecer su participación en la toma de decisiones.

Aunque es importante mencionar que la dilución de la participación de los integrantes del Colegiado Laboral, se dio cuando se percataron de las demandas de trabajo que exigía el tomar las decisiones académicas, las cuales fueron acompañadas por la escasez de recursos económicos para movilizar a la capital, a los integrantes de las diferentes regiones. No obstante, la intervención pública del secretario, en reunión con representantes de las diferencias instantes para precisar las funciones de la Secretaría de Educación y el sindicato de docentes como instituciones, intensificó el desvanecimiento de la intervención en la definición de las cuestiones académicas.

Como parte del proceso de construcción de los programas de diferentes semestres se organizaron actos protocolarios para la presentación oficial, en presencia de directores y representantes sindicales de las instituciones escolares. A ellos, en un principio asistían el director de Educación Media, el secretario de Conflictos de la sección 40 del SNTE, el coordinador del GruTA, quienes realizaban intervenciones orales para enfatizar algunos aspectos que resaltaban la

participación de las diferentes instancias políticas, administrativas y académicas en favorecer la participación y formación de los docentes de las preparatorias en la construcción de los programas. No obstante, conforme fue avanzando el proceso de implementación de la reforma, se restó importancia a la entrega de los programas, por lo que se realizaba con la asistencia exclusiva de integrantes del GruTA; además este hecho fue corroborado por la decisión de publicar los programas de forma electrónica y suspender su impresión, para el caso de los programas de quinto semestre.

Asimismo en los eventos académicos donde se integraban y consolidaban los programas definitivos de los siguientes semestres, se organizaban cierres protocolarios para resaltar el trabajo logrado y la participación de los docentes. Espacios que fueron aprovechados por el secretario de Conflictos de la Sección 40 del SNTE para resaltar la participación académica de los integrantes del Colegiado Laboral y las decisiones conjuntas y armónicas con la Dirección de Educación Media para la implementación de la reforma. Es necesario aclarar que estas participaciones fueron propiciadas por el director de educación media, quien indica que se le diera participación, como estrategia política para permanecer como titular de la Dirección. También destacó el hecho de que los dos directores de educación media, que fungieron durante el periodo de la intervención investigada, se resistieron con diferentes pretextos a asistir a los eventos donde los docentes realizaban las actividades para construir los programas, favoreciendo la impresión que reusaban a tener contacto cercano con los profesores.

Además de las decisiones para la intervención, se exponen algunas otras acciones que son necesarias tomar en cuenta, como la determinación de los invitados a los eventos que se realizaban con asistencia restringida, toda vez que hasta las reuniones regionales la invitación era extensiva a toda la plantilla docente de las preparatorias. En un primer momento, los docentes eran invitados de acuerdo a los criterios de asistencia, permanencia e implicación en las actividades propuestas en cada evento; criterios que eran propuestos y aplicados por los integrantes del GruTA para elegir a los invitados. Posteriormente con la

intervención del Colegiado Laboral y superar el cuestionamiento de lo tendencioso de la elección, se delegó la responsabilidad a los representantes de ese grupo; aunque también aparecieron inconformidades de los resultados obtenidos. Por estas razones, en momento siguiente se dio libertad para que la plantilla docente de las escuelas o los integrantes de las academias de docentes eligieran a quienes deberían asistir, como expresión de un acto de mayor democracia. Algo de destacar de las diferentes formas de elegir a los docentes, es que independientemente del procedimiento que se usara, existió una tendencia similar en cuanto a los actores que asistían.

Expresiones orales del discurso

A continuación se rescatan los comentarios emitidos por los actores educativos en los distintos espacios en los que interactuaban, para mostrarlos se intentara seguir un orden asociado a las acciones realizadas durante las actividades de implementación de la reforma en las preparatorias del estado. Se inicia con aquellas que fueron generadas durante la construcción de los programas de los diferentes semestres, explicitándolas de acuerdo a la elaboración de los elementos de la estructura protocolaria de presentación, que se comentaron en el apartado anterior de este capítulo.

Con respecto a la tarea de elección de las competencias a desarrollar, que se iniciaba con el establecimiento de la relación de las asignaturas con los campos disciplinares propuestos por la reforma, se generaron una serie de comentarios de los actores participantes, sobre todo a partir de la dificultad de establecer relación de algunas asignaturas.

Por un lado se destacan las expresiones que consideraban condiciones de exclusión en la propuesta de reforma, cuando desde los documentos oficiales no se explicitaban vínculos directos entre los campos disciplinares propuestos y las disciplinas que generaban los contenidos educativos de las asignaturas de

Filosofía, Orientación Educativa, Actividades Culturales, Actividades Deportivas y las ofertas de Capacitación para el Trabajo, donde los docentes manifestaban la tendencia a instrumentalizar los seres humanos, las intenciones del estado de violentar los derechos conquistados por los docentes, así como el interés de los grupos hegemónicos por desaparecer aquellos espacios donde los estudiantes tenían la oportunidad de reflexionar e incrementar su capacidad de pensar en torno a los fines de la educación y el ideal de ser humano que pudiera resistir a la propuesta que generaba el consumismo.

“da tristeza que estén matando la filosofía...quieren que la gente no piense para explotarlos y enriquecerse”

En oposición a estas versiones, existían otras centradas en resaltar que la omisión de algunas asignaturas o disciplinas para relacionarlas con los campos disciplinares propuestos de la reforma, obedecía a que ésta no había enfatizado la atención a las propuestas curriculares de los diversos subsistemas presentes en el estado y en el país. Además, opinaban otros que quienes se veían excluidos era debido a que habían tenido una participación marginal en los diferentes procesos implementados en las preparatorias y debido a no darse la oportunidad de leer los documentos de la RIEMS, no aprovechaban las oportunidades que se brindaban de generar subcampos disciplinares alternos o competencias específicas para desarrollar en contextos culturales específicos. Asimismo destacaba la opinión de un grupo minoritario, centrada en señalar que quienes opinaban de la exclusión de disciplinas o asignaturas específicas, eran por el trabajo individualizado que desarrollaban y no alcanzaban la contribución interdisciplinaria en la formación integral de los estudiantes. De la misma manera, opinaban que los docentes de Filosofía y Orientación Educativa, obsesionados en verse incluidos por medio de un campo disciplinar, no alcanzaban a percibir la trascendencia de la tarea efectuada en esas asignaturas al desarrollo de las competencias genéricas, que eran la expresión de los aspectos más trascendentales del ideal antropológico propuesto por el MCC.

“los docentes de orientación y filosofía no se dan cuenta que deben encargarse de las competencias genéricas”

“yo soy orientadora y no me siento excluida como muchos de mis compañeros...nuestro trabajo se relaciona con el campo de comunicación si pensamos en las técnicas de estudio”

Una vez superadas las dificultades de la vinculación de las diferentes asignaturas de la estructura curricular a los campos disciplinares, los docentes centraron la atención en la elección de las competencias que se encargarían desarrollar en las asignaturas que impartían. Al inicio un significativo número de docentes expresaba que el ejercicio curricular no era de tanta complejidad; debido a que la tarea estaba centrada en recuperar los contenidos temáticos de los programas anteriores y convertirlos al modelo curricular por competencias. Otros más consideraban que el modelo curricular demandaba cambios en las prácticas educativas y los docentes deberían abandonar las clases verbalistas y verticales, si pretendían trascender a procesos formativos centrados en el aprendizaje, donde dieran la oportunidad de hacer a los alumnos, las mismas acciones que realizaban ellos, para aprender los contenidos que ellos enseñaban y dominaban. Por lo que sugerían poner atención en considerar los conceptos que deberían desarrollarse y las actividades que los alumnos deberían ejecutar para construir los conceptos; las cuales regularmente se centraban en consultar fuentes bibliográficas que trabajan los temas abordados.

“el ejercicio está fácil, los programas ya están contruidos desde BUCAF, sólo hay que convertirlos a competencias”

“si los maestros siguen explicando sus clases, estamos simulando porque se sigue haciendo lo mismo; no hay trabajo en competencias”

Sin embargo otro sector de participantes opinaba, que si bien era cierto que promover las actividades de los alumnos en el aprendizaje, representaba un avance importante hacía el modelo curricular; también era importante reflexionar que un significativo número de docentes se centraba en ocuparse de las competencias del campo disciplinar de comunicación y no atendían a los campos

con que se vinculaban estrechamente las asignaturas que impartían. Opinión que reforzaban expresando que en la mayoría de las asignaturas eran necesarios considerar aprendizajes procedimentales y actitudinales que estaban sugeridos en los desempeños expresados por las competencias genéricas y disciplinares.

Asimismo existía un grupo de docentes que centraba sus comentarios en explicitar que partir del diseño curricular desde los contenidos temáticos, limitaba el desarrollo de las competencias, pues centraban su atención en los aprendizajes disciplinares específicos y rompían con la propuesta de la reforma de generar procesos interdisciplinares que exigían la complejidad de los desempeños manifestados en las competencias. Para ello, algunos sugerían la necesidad de partir el diseño curricular desde el análisis de los desempeños que exigían las competencias, con la finalidad de definir cuáles eran las evidencias que requerían ser manifestadas por los alumnos, para valorar el desarrollo de las competencias, las cuales deberían ser contempladas para revisar la construcción y articulación de los elementos restantes.

En momentos avanzados algunos docentes expresaron que el elegir en primer lugar las competencias disciplinares y en un momento posterior, las genéricas, había ocasionado de que en muchas asignaturas se desecharan las competencias genéricas que presentaban una mayor relación con el campo disciplinar al que se vinculaba la asignatura. Por ello, algunos sugerían iniciar con la elección de las competencias genéricas y luego las disciplinares, con la finalidad de perder de vista la articulación que presentaban en la determinación mutua para favorecer su desarrollo. Otros comentaban que sin importar el orden de elección, un primer ejercicio de revisión de la selección de las competencias en la fuerte vinculación entre los dos tipos de competencias, antes de seleccionar competencias genéricas de relación secundaria con las elegidas del campo disciplinar.

“debemos partir de las competencias genéricas y después elegir las disciplinares, pues las genéricas son del perfil de egreso”

Finalmente, se destaca la opinión de un reducido número de docentes, que sugerían que al final del ejercicio de diseño curricular, los implicados deberían realizar una revisión de las secuencias didácticas con minuciosidad, porque regularmente se percataban del favorecimiento del desarrollo de competencias que no habían contemplado al inicio; lo cual implicaba procesos formativos generados en las diferentes asignaturas, que en muchas ocasiones pasaban desapercibidos para los docentes y en consecuencia podían ser obstaculizados, además de que los resultados obtenidos, no se acotaban a los aspectos concientizados por los docentes.

Un aspecto importante sobre el cual se encontraron diversas posiciones, fue acerca de la construcción de las secuencias didácticas necesarias para el desarrollo de las competencias elegidas para cada asignatura. En algunos casos, opinaban la necesidad de rescatar las unidades temáticas de los programas anteriores y diseñar secuencias de aprendizaje para cada una de ellas; argumentando la importancia de mantener la estructura de jerarquización propuesta, para garantizar que la producción científica de las disciplinas fuera aprovechada por los estudiantes. Otros, opinaban la pertinencia de centrarse en el aprendizaje de los alumnos, lo cual implicaba favorecer recuperar las problemáticas con sentido que los alumnos enfrentaban de forma cotidiana en los contextos culturales en que estaban inmersos; por ello opinaban que los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales propuestos en las programas de asignaturas previos, podrían ser recuperados en los diferentes semestres, siempre y cuando ayudaran al desarrollo de las competencias en el momento que proponían y aplicaban alternativas de solución a los problemas en que se ocupaban. Mientras que otro sector comentaba que debería encontrarse un equilibrio entre las propuestas anteriores, es decir, que se partiera de los contenidos temáticos, pero que se realizara una priorización tomando como referencia el desarrollo de las competencias enunciadas y abordar los problemas contextuales.

“los que construyeron los programas de tercero y cuarto semestre pusieron los contenidos del quinto y sexto, ¿y ahora que se va enseñar?”

“no entienden que ahora lo que interesa es el desarrollo de las competencias y que los contenidos pueden recuperarse en cualquier semestre, si se necesitan”

Asimismo ante la tarea de enunciar y puntualizar las estrategias didácticas sugeridas para la secuencia didáctica, los docentes expresaron diferentes comentarios con respecto a la necesidad de establecer secuenciación y pormenorización en las actividades a desarrollar por el alumno, durante el proceso formativo propuesto. Algunos destacaban la inutilidad y pérdida de tiempo que representaba el hacer esta tarea de forma detallada, debido a que en las unidades temáticas aparecían de manera implícita las acciones que eran necesarias desarrollar por los alumnos y daban por hecho que los docentes de las diferentes asignaturas conocían los procesos para lograr los aprendizajes esperados; además afirmaban que la exigencia de la tarea, no contemplaba la limitación de tiempo que tenían los docentes para enfrentar su trabajo cotidiano, como para que ahora todavía les exigieran mayores responsabilidades. Otro sector de docentes, una vez realizado el ejercicio, expresaban la utilidad de haberlo realizado debido a que en la cotidianidad de la práctica no se reflexionaban un importante número de aspectos que se daban por hecho y que al pensar en las acciones que realizaban los alumnos, se encontraban incongruencias que eran fáciles de corregir. Incluso algunos se atrevían a opinar de las confusiones que se generaban en los alumnos, por la falta de comprensión, por parte de los docentes, de los procesos necesarios para el desarrollo de las competencias.

“pero si realizamos nuestra planeación así de detallada, no nos da tiempo con todo el trabajo que tenemos que hacer en las escuelas”

“entonces se trata de dejar claro lo que el alumno tiene que hacer y la forma en que el maestro lo orienta”

Algunos docentes expresaron la utilidad que representó el superar la inclinación a destacar los contenidos temáticos que regularmente se compartían en las asignaturas y poner atención en los conceptos, procedimientos y actitudes

valoradas en las disciplinas o campos disciplinares, así como la aportación y utilidad que tenían en la realización de la tarea o solución de los problemas que enfrentaban los alumnos; lo anterior, destacaban, había facilitado la construcción de las secuencias didácticas con un interés marcado en el aprendizaje, propiciando la expresión de diferentes horizontes metodológicos de acuerdo a las condiciones particulares de los alumnos.

“ahora entiendo, yo pensé que cuando decían que los contenidos pasaban a segundo término, era porque ya no iban a servir”

Una vez que un grupo de docentes logró comprender y consolidarse en el diseño, la necesidad de establecer acciones secuenciadas de manera pormenorizada que los alumnos deberían desarrollar; existieron comentarios con respecto al papel del docente en el proceso formativo. Al respecto, un sector importante de participantes expresaba sus dudas con relación a cuál sería su tarea, si los alumnos se iban a encargar de realizar todas las actividades del proceso didáctico; lo cual, en algunos casos, encontraban la solución correspondiendo algunas acciones que explicitaban en los programas, con las actividades que debían desarrollar los alumnos, como explicar las indicaciones con precisión, orientar a los alumnos para aclarar dudas y brindar apoyo, además de vigilar el desarrollo de las estrategias con la finalidad de observar, valorar y orientar el desempeño de los estudiantes. En este sentido, algunos docentes opinaban que en este aspecto era donde radicaba el mayor problema para transitar a un proceso centrado en el aprendizaje, debido a que los docentes les costaba abandonar el protagonismo del proceso de enseñanza, donde la centralidad de las acciones en él, limitaba el desarrollo de las competencias; además resaltaban el papel trascendental que jugaba el docente al momento de motivar y provocar a los estudiantes para desarrollar acciones que les permitiera vivir las experiencias, si ellos se encargaban de construir los escenarios de aprendizaje de mayor pertinencia para los contextos específicos. Para ello, destacaban que el proceso de aprendizaje debía trasladarse de la certeza con la que se comunicaban los conocimientos generados por las disciplinas hacía un horizonte de incertidumbre que era

necesario para que los sujetos estuvieran dispuestos a indagar y construir conocimientos.

“la principal tarea del docente en el modelo de competencia es diseñar estrategias para que los alumnos puedan desarrollar las competencias y no dar clases como estamos acostumbrados”

También generaba diferencia de opiniones, las fuentes de información necesarias para desarrollar las actividades propuestas en las secuencias de aprendizaje. Algunos docentes mencionaban que era necesario, que ellos eligieran una serie de materiales bibliográficos a los alumnos, los cuales deberían de presentarlos de acuerdo a los grados de complejidad y profundidad con que trataban la información, para asegurar su comprensión; lo anterior era argumentado basado en la experiencia del docente, así como el conocimiento de los aspectos disciplinarios que sustentaban a su asignatura. Otros comentaban que si bien era necesario presentar algunas referencias básicas que aseguraran una información a los alumnos, debería dejárseles la libertad o provocarlos, para que ellos buscaran referencias extras que enriquecieran sus fuentes de información y los referentes con que fundamentaban las tareas realizadas durante la secuencia de aprendizaje. Mientras que algunos docentes exponían que debían evitar facilitar el trabajo al alumno y que si realmente se estaba preocupado de favorecer el aprendizaje, debería propiciar que ellos buscaran las fuentes de información de acuerdo a sus intereses y necesidades, con la pretensión de resolver las tareas o problemas que se planteaban. Incluso estos docentes destacaban las competencias genéricas que explicitaban las aspiraciones de generar individuos con capacidades críticas que fomentaran su autonomía.

“el maestro tiene la obligación de proporcionarle el material bibliográfico al alumno o decirle donde lo va a encontrar, porque es el que sabe de la materia”

“debemos problematizar a los alumnos, para que con sus dudas puedan buscar la información que les interesa”

A partir de las reflexiones generadas por la explicitación de los comentarios anteriores, algunos profesores pudieron formular sus posturas con respecto a las

rutas epistemológicas que implicaban las diferentes formas de diseñar las secuencias epistemológicas. Por un lado algunos expresaban la necesidad de articular el diseño a temas integradores, con la finalidad de revisar información relevante para el contexto de los alumnos con el enfoque de diferentes disciplinas y/o asignaturas; aunque otros comentaban que esta propuesta asumía una metodología estrictamente deductiva y, que los docentes que la adoptaban, daban por hecho que los estudiantes tenían los referentes experienciales para comprender a profundidad la información que recibían y utilizarlas en momentos posteriores, cuando fuera necesario recuperarla; además que esta ruta generaba estrictamente aprendizajes de tipo declarativo.

Un segundo grupo destacaba la articulación de las secuencias a ejes conceptuales, lo cual permitía revisar información relevante para la construcción de los conceptos propuestos, por parte de los alumnos; la cual era reforzada con una serie de actividades que eran necesarias para experimentar los aspectos resaltados en la información, lo cual favorecía los procesos de conceptualización en los estudiantes. Esta postura, era reconocida por un sector de docentes que apreciaba la importancia del fomento de experimentar ciertos procesos por los alumnos para la conceptualización, pero recibían las críticas de un reducido número de docentes que opinaban que la articulación a ejes conceptuales, limitaba las posibilidades de aprendizaje del alumno a los dominios de los profesores, toda vez que estos ya tenían determinados cuales eran los conceptos que el alumno debería construir; lo que evitaba la posibilidad de encontrar conceptualizaciones distintas de la realidad o de nuevas construcciones desde las perspectivas de los alumnos.

Un tercer grupo, mencionaba la necesidad de articular las secuencias de aprendizaje a ejes problematizadores, debido a que los alumnos encontraban mayor sentido a las actividades escolares, al ayudarlos a enfrentar problemas cotidianos de su contexto socio-histórico; destacando que esta propuesta fomentaba la independencia de los alumnos para construir rutas metodológicas propias que podrían recuperar y enriquecer en otros contextos y momentos de su

vida. Aunque, también recibían críticas de los otros sectores de docentes, en cuanto no apreciaban las condiciones de infraestructura y equipamiento para desarrollar esa metodología, además de que los alumnos no presentaban la disposición ni las capacidades para transitar por un proceso como ese; también destacaban que una propuesta así estaba bien para desarrollarse en el nivel superior, pero que en la preparatoria, sólo se trataba de darle planteamientos generales que le pudieran servir en el futuro.

“yo entiendo que lo ideal es construir un eje problematizador, pero también se pueden desarrollar las competencias por medio de ejes conceptuales o temas integradores; acuérdense que no todos los docentes tienen las mismas capacidades”

El proceso evaluativo generó demasiadas expectativas en los docentes de preparatorias, por lo que provocó comentarios con respecto a diferentes aspectos. En primer lugar se destacan los relacionados con las dificultades que presentaban su diseño e implementación. Al respecto, un sector importante de los participantes en la construcción de programas, comentaban que la dificultad mayor del modelo consistía en valorar el desarrollo de las competencias; esto lo apreciaban a partir de la insistencia de otro sector de docentes en señalar que sólo se podía apreciar en el momento que los alumnos expresaban las competencias para realizar una tarea, solucionaba un problema o enfrentaba una situación; por eso señalaban que encontraban dificultades para que los alumnos pudieran expresar y articular los conocimientos, habilidades y actitudes generadas en el proceso educativo, debido a que las instituciones escolares no contaban con las condiciones necesarias para ello.

“se pueden utilizar instrumentos diferentes para evaluar los conocimientos, las habilidades y las actitudes y valores”

Otro sector comentaba al respecto, que coincidían en apreciar el proceso evaluativo como el de mayor complejidad, aunque no propiamente por el proceso mismo, sino debido a que reflejaba el problema de realizar el diseño curricular de manera errónea; subrayaban que eran las consecuencia de haber tomado como eje articulador los contenidos temáticos de los programas anteriores, lo que había

centrado la atención de las actividades, exclusivamente en el manejo de la información, lo que hacía imposible que al momento de la evaluación se pudieran diseñar escenarios para la expresión de las competencias. Un sector más, señalaba que las dificultades enfrentadas eran consecuencias de las concepciones de los docentes que adoptaban a la evaluación como un proceso final encargado de comprobar resultados, pero sin otorgarle importancia al proceso formativo. Mientras que un último sector centraba la atención de sus comentarios, en destacar la necesidad de realizar un ejercicio de diseño curricular con la articulación de sus elementos, por ello destacaban la importancia de determinar las evidencias necesarias para apreciar el desarrollo de las competencias al inicio del ejercicio; debido a la utilidad que representaban para revisar la construcción del diagnóstico, las secuencias didácticas y el proceso evaluativo; además destacaban que lo anterior, posibilitaba generar un proceso donde a la vez que los estudiantes realizaban las acciones para desarrollar las competencias, daban la oportunidad de valorar u orientar su proceso evaluativo.

“nosotros siempre hemos desarrollado competencias en los alumnos, el problema es que no sabemos cómo evaluarlas”

Un segundo aspecto en que los docentes centraban sus comentarios con respecto al proceso evaluativo, fue en cuanto a la complejidad del proceso de recabar información y sistematizarla, así como de la emisión de juicios e informarlos. Al respecto, un grupo de docentes aceptaba la necesidad de recuperar un proceso evaluativo que recuperara los resultados formativos de los estudiantes, además de los procesos necesarios para alcanzarlos; pero resaltaban la imposibilidad de llevarlos a cabo, si se consideraba el tiempo que necesitaban invertir para diseñarlo e implementarlo, contemplando la cantidad de tareas que tenían como exigencias institucionales, incluso algunos llegaban a señalar el deficiente salario que recibían para la responsabilidad que les querían imponer. Otro grupo de docentes rescataba que para generar un proceso evaluativo como el requerido, era necesario que los docentes recibieran una formación para realizar la evaluación por académicos prestigiados, es más exigían a quienes coordinaran

que les enseñaran cómo realizar la evaluación, argumentando que como expertos deberían saberlo; aunque explicitaban que enseñarles implicaba que les compartieran un proceso evaluativo que fuera simple de aplicar en la práctica educativa, que se traduciría en un formato fácil de llenar. Aunque es importante señalar que cuando se presentó la circunstancia de escuchar al Coordinador Académico de la reforma a nivel nacional, con planteamientos muy generales de la evaluación de las competencias, un significativo número de docentes expresó que la información presentada, no resolvía de fondo las cuestiones prácticas de la evaluación y que era necesario que los docentes encargados de implementarlo, participaran en su construcción.

Mientras que un grupo más destacaba la riqueza de realizar el ejercicio de construcción del proceso evaluativo, para comprender los diferentes elementos implicados en el proceso formativo de los estudiantes; los cuales deberían ser traducidos en los criterios de evaluación con la finalidad de generar instrumentos que ayudaran a orientar el desempeño de ellos; lo que permitiría establecer registros de control sistematizados y emitir juicios de valor objetivos, que permitiera tomar decisiones justas a la hora de la acreditación. Aunque un grupo reducido, reconociendo las dificultades del control total de los alumnos, rescataba el valor del ejercicio de construcción curricular, que incluía el proceso de evaluación, para clarificar el proceso para desarrollar las competencias; condición que propiciaba la intervención para orientar y respetar las distintas rutas metodológicas utilizadas por el alumno, además que resaltaban que los escenarios diseñados para el proceso formativo, era el más idóneo para realizar la evaluación y proporcionar la información a los estudiantes, acerca de los desempeños que estaban teniendo. Además destacaban que a pesar de las cargas de trabajo que tenían durante las actividades cotidianas de la institución escolar, deberían de aprovechar los espacios de diseño curricular para reflexionar sobre las prácticas educativas y enriquecer sus marcos conceptuales con los que apreciaban los procesos educativos, lo que necesariamente posibilitaba apreciar los procesos de aprendizaje que se daban en el contexto escolar, independientemente de que no fueran fáciles de apreciar. Además recalcan la

utilidad de la evaluación para mejorar el desempeño de los alumnos y sus procesos formativos, lo que obligaba a superar la idea de centrarla en vigilar la perfección de los resultados y productos, destacando que el trabajo de los docentes se centraba en el desarrollo de las capacidades de los seres humanos.

“los criterios deben surgir de las competencias y no de las actividades que se realizan”

“la evaluación debe servir para apoyar a los alumnos para que mejore sus niveles de desempeño y no para vigilarlo en qué se equivoca para reprobalo”

Con respecto a la construcción del proyecto semestral de trabajo, que pretendía la expresión sintética de la metodología utilizada en la construcción curricular, se formularon diferentes opiniones. Por un lado, existía el reclamo de algunos participantes, debido a que apreciaban el ejercicio como una pérdida de tiempo y la consideraban como una ocurrencia de los coordinadores para extender el trabajo; además enfatizaban que si el programa había sido construido no apreciaban la necesidad de recuperar el proceso por el que lo llevaron a cabo, mediante un escrito en prosa, así como la inutilidad de establecer las relaciones con el resto de las asignaturas, si durante las reuniones de construcción de los programas se había discutido ampliamente sobre ello. Mientras que por otra parte, quienes lograban realizar el ejercicio con cierto nivel de profundidad, comentaban que éste daba el pretexto para realizar una revisión global del programa construido, lo que permitía apreciar la congruencia entre los elementos constitutivos. Además destacaban que realizar el ejercicio permitía realizar una recapitulación del proceso metodológico utilizado, lo que favorecía realizar una valoración de los aspectos que habían potencializado y obstaculizado el ejercicio y reflexionar el posible enriquecimiento que facilitara el trabajo en ejercicios posteriores; asimismo, destacaban que si bien era cierto que se discutía la interrelación de las asignaturas en el proceso formativo de los alumnos, el ejercicio permitía establecer aspectos concretos de la vinculación, lo que enriquecía la perspectiva desde las que se planteaban los procesos de aprendizaje en las asignaturas particulares.

En relación a la construcción del proyecto integrador que articulara las actividades realizadas por los diferentes actores de las instituciones escolares, en las diferentes asignaturas, se apreciaron diferentes posturas en los comentarios de los participantes. Primero se resaltan las opiniones de la mayoría de los docentes que expresaban la imposibilidad de realizar un trabajo conjunto por diferentes razones, entre las que sobresalen: las perspectivas disciplinarias distantes e irreconciliables que sustentaban a las asignaturas de la estructura curricular; la diferencia que tenían las asignaturas en la aportación que hacían a la formación de los estudiantes, pues consideraban que las asignaturas relacionadas con la ciencia eran de mayor relevancia; las condiciones de infraestructura y equipamiento de las escuelas, que no favorecían desarrollar el trabajo interdisciplinario; la poca disponibilidad de los directores de asumir la responsabilidad de encabezar la articulación del trabajo conjunto; las diferencias y rivalidades entre los actores de las instituciones, que apreciaban como el principal obstáculo para lograr la pretensión, pues quienes emitían este último comentario aseguraban que habían logrado articular un proyecto interdisciplinario que articulaba las actividades de las diferentes asignaturas y los docentes encargadas de ellos no colaboraban para su implementación, porque no alcanzaban a comprenderlos o por envidias.

“el proyecto integrador suena bonito en el papel, pero es imposible llevarlo a cabo porque los compañeros no cooperan”

“yo ya eche andar un proyecto con los alumnos y mis compañeros me echaron grilla diciéndole a los alumnos que me robaba la paga”

No obstante los comentarios anteriores, hubieron otros que destacaban la necesidad y posibilidades de lograr la construcción de un proyecto integrador que recuperara un trabajo interdisciplinario al interior de las preparatorias. Entre ellos, se destacan quienes comentaban de la necesidad de construir el proyecto de manera paulatina, con la incorporación de los docentes de las asignaturas conforme se fueran motivando y comprometiendo con la tarea de propiciar un escenario de mayor pertinencia para la formación de los alumnos; para ello,

aseguraban, era necesario propiciar las interrelaciones entre los actores que tenían afinidad para trabajar juntos, de tal manera que fueran formándose equipos, que posteriormente deberían facilitárseles las oportunidades de diálogo y negociación. Incluso, algunos docentes señalaban que ciertas asignaturas podían servir de ejes articuladores para los ejercicios interdisciplinarios, tomando en cuenta que aportaban el referente experiencial de los alumnos, necesario para recuperar los contenidos educativos de las otras asignaturas para explicar, comprender o transformar los contextos en que se desarrollaban.

“para trabajar con un proyecto integrador hay que involucrar a los compañeros y trabajar con quien se deje”

Resalta la posición de un grupo minoritario, que destacaba que para el trabajo interdisciplinario, se necesitaba la actitud de apertura a valorar el trabajo de los otros; por lo que una posibilidad era aprovechar los aspectos logrados por los alumnos en otras asignaturas para enriquecer el trabajo de la propia, independientemente de que los otros docentes no quisieran colaborar o no se dieran cuenta. Es más comentaban que los alumnos se formaban en un contexto interdisciplinario, si se consideraba que tenían la oportunidad de articular los aspectos formativos desarrollados en las diferentes asignaturas, en busca de un sentido a su estancia en la institución escolar.

“Los alumnos deberían realizar un solo trabajo que revisáramos entre todos los maestros, pero en lugar de eso los amenazamos que los vamos a reprobar si lo hacen”

“Hay alumnos que nos entregan los mismos trabajos en diferentes asignaturas y ni cuenta nos damos. El trabajo interdisciplinario pasa en los alumnos pero el maestro no se entera”

Un aspecto que generó diferentes comentarios, fue la defensa de las propuestas regionales durante las reuniones estatales para la integración definitiva de los programas. Al respecto, un grupo importante de docentes que asistían a la presentación de los programas y la socialización de la metodología para construirlos, expresaban su desacuerdo con los representantes regionales de las

academias, porque no defendían las propuestas que se hacían desde las academias regionales. Mencionaban su decepción por haber realizado un esfuerzo para realizar una propuesta de programa y no fueran tomadas en cuenta y que quienes eran encargados de defenderlos, no hubieran asumido con responsabilidad su trabajo. Por otra parte estos juicios eran confirmados por algunos de los participantes del ejercicio curricular, quienes no se habían involucrado en las actividades, se les había dificultado dialogar y negociar para impulsar sus ideas o bien se encontraban con representantes con los que tenían desacuerdos, pero no tenían argumentos o valor para expresar su posición alternativa.

“los compañeros que mandamos a la regional ni defendieron la propuesta que elaboramos”

Otro sector de participantes comentaba que quienes adoptaban la posición de defensa de las propuestas regionales, regularmente eran aquellos docentes que llegaban a las reuniones a entorpecer las actividades, se retiraban una vez que desacreditaban los procesos y producciones que se lograban o que su participación se reducía a la presencia física. Aunque algunos expresaban sus temores de las reacciones de sus compañeros por las decisiones que se tomaban en la estatal y violentaban las consignas que traían de las academias; lo que llevó a expresar el desacuerdo porque aparecieran los nombres de los docentes que participaban en la integración final de los programas.

*“¿con un programa así quien va aguantar la boca de los compañeros en la regional?
Aunque no hayan hecho nada”*

Las opiniones con respecto a la calidad de los programas estuvieron divididas. En primer lugar se destaca las relacionadas con la publicación oficial de la integración realizada por asesores externos, habiendo otra propuesta con mayor calidad académica. Al respecto comentaban algunos actores, en su mayoría de militancia sindical, que era la expresión de los derechos de participación de los docentes, del ejercicio elitista y excluyente que realizaba la Secretaría de Educación por medio del GruTA; además resaltaban la sencillez de la forma en que se había compartido

la metodología para la construcción de los programas. Aunque un sector de ellos, reconocía en secreto la pobre calidad de los programas, pero la importancia política de que fueran publicados.

Sin embargo para la mayoría de los docentes que participaban en las academias asumieron esos programas como un ejercicio realizado por el sindicato, lo que generaba que los comentarios con que desacreditaban los programas, fueran acompañados con críticas serías en torno a la calidad moral y capacidad académica de los integrantes del colegiado laboral. Comentarios que eran seguidos de críticas a las autoridades educativas por prestarse a seguirle el juego a los interés políticos de los integrantes del sindicato y a los del GruTA, por no encontrar la forma de defender su trabajo académico e impulsar la publicación de los programas construidos con una propuesta metodológica seria.

“esos del sindicato cuándo han realizado trabajo académico, si sólo andan buscando problemas”

“las autoridades se prestan a que no mejore el trabajo académico en las escuelas, si le dan jugada a quienes dan problemas”

Un segundo aspecto relacionado con los programas estuvo centrado en la calidad de los programas: por un lado un grupo de docentes opinaba que los programas no cumplían con los requisitos académicos. Algunos señalaban que eran raquíticos debido al escaso número de páginas que contenía, otros destacaban que solo era una trasposición de los programas anteriores a la estructura protocolaria propuesta para los actuales, otros más enfatizaban la ausencia de actividades que evidenciaran el desarrollo de las competencias, aunque también estaban quienes comentaban que los programas se convertían en ejercicio de planeación didáctica, porque se centraban en las actividades y no se preocupaban por expresar cuales eran los contenidos temáticos que deberían abordarse. Destaca la crítica de un sector de docentes que consideraban que la construcción curricular se había desvirtuado debido a que los programas hacían una mezcla de los contenidos de los diferentes semestres, de tal forma que cuando llegaban al quinto y sexto semestre, los contenidos programados para

desarrollarse, ya habían sido desarrollados durante los otros y destacaban que desarticulaban la secuencia lógica de las disciplinas científicas.

“esos programas ni sirven, ya revise los de la DGB y no se parecen en nada; en aquellos si aparecen los contenidos”

Sin embargo, los docentes con mayor implicación en la construcción de los programas, comentaban que independientemente de la calidad del resultado de la construcción curricular, la actividad representaba una riqueza invaluable para favorecer la reflexión de los procesos educativos, por parte de quienes participaban. Al respecto, algunos exteriorizaban que tenían la oportunidad de revisar la pertinencia de los contenidos que se abordaban en la asignatura, además de conocer o analizar la secuencia diacrónica y sincrónica de la estructura curricular y la relación que tenían con las aspiraciones concretas en el perfil antropológico del perfil de egreso. Además algunos destacaban que conforme se fue avanzando en el proceso de construcción, los ejercicios fueron mejorando en cuanto a profundidad y complejidad de cómo eran abordados, además de que habían favorecido mayor comprensión del modelo curricular para desarrollar competencias. Quienes lograron mayores elementos teórico-metodológicos, destacaban de los peligros que representaba realizar los ejercicios partiendo de los contenidos disciplinarios o de las asignaturas, debido a que la tradición ganaba y se privilegiaba el proceso de enseñanza; aunque apreciaban que fue pertinente partir de esa manera, porque tuvieron la oportunidad de apreciar el proceso de aprendizaje que proponían y evaluarlo desde los referentes del modelo curricular propuesto por la RIEMS.

“hemos avanzado, pues en los últimos semestres se ha profundizado en la evaluación de las competencias y ahora ya intentamos construir un proyecto integrador para operar los programas en las escuelas”

Estos últimos tenían comentarios con respecto a quienes cuestionaban la calidad de los programas. En primer término señalaban que la mayoría de ellos, eran los mismos que realizaban las críticas a las propuestas realizadas en anteriores procesos curriculares, además de que se caracterizaban por no involucrarse en

las actividades de construcción. Asimismo señalaban que eran quienes regularmente manifestaban mayores exigencias y solicitan se hicieran las cosas, en los diferentes ámbitos. Por ello, algunos comentaban que era preciso señalarles que mientras no mostraran un ejercicio de mejor calidad del que criticaban, no tenían derecho a opinar sobre los programas.

Con referencia a la construcción de los proyectos de mejora continua, también se emitieron diversos comentarios. Entre ellos resaltan aquellos generados por la metodología necesaria para desarrollarlos; por una parte los participantes comentaban de la necesidad de establecer una revisión teórica exhaustiva de los procedimientos para elaborar los proyectos, para que posteriormente realizaran el ejercicio de diseño e implementación, con la finalidad de que el ejercicio se realizara de manera fundamentada; mientras que otros destacaban la significatividad que representaba que los involucrados realizaran tareas y acciones centradas en la elaboración de los proyectos y posteriormente realizaran la consulta bibliográfica para nombrar los procesos que había desarrollado y enriquecieran su percepción de las condiciones que guarda el proceso educativo en que estaba inmerso y las posibilidades de transformación que se presentaban.

Con respecto a los sentidos y significados otorgados al ejercicio de construcción del proyecto existieron distintos comentarios. Por un lado mencionaban algunos participantes, que la construcción del proyecto obedecía a la exigencia institucional, por lo que debería ser construido por las autoridades escolares como obligación en sus tareas; además apreciaban que era parte del trabajo burocrático que se exigía, para que las producciones fueran archivadas como regularmente pasaba. Otros encontraban la posibilidad de establecer una propuesta sistematizada y fundamentada para organizar las tareas de las preparatorias, que de lograrse construir, evitaría los conflictos al interior y permitiría que los actores realizaran las actividades que tenían encargadas para desarrollar el proceso educativo; además que sumaban argumentos centrados en que un proyecto así, tenían todas la libertades de aplicar el reglamento a quienes no quisieran realizar las acciones que les correspondían. Unos más veían imposibilitado la

implementación del proyecto, debido a que su construcción se limitaba a recuperar la participación de unos pocos integrantes, los cuales serían atacados y cuestionados cuando presentaran los proyectos al resto de los actores; por lo que consideraban importante que se implicaran el resto de los actores de las instituciones para que el proyecto pudiera tener sentido de pertenencia y pudiera ser implementado con posibilidades de éxito.

“el proyecto es un requisito de la secretaría. No se preocupen que lo vamos a hacer aunque no se lleve a cabo”

“nos olvidemos de la exigencia institucional y construyamos un proyecto que pueda aplicarse en las escuelas”

Además de esos sentidos y significados, otros participantes recuperaban al proyecto como una posibilidad de organizar las acciones desarrolladas en la institución de manera cotidiana y recuperar los resultados, independientemente que no se realizara una planeación sistemática para llevarlas a cabo; para ello argumentaban que los alumnos operaban cambios notables durante su estancia en la preparatoria, aunque era difícil dar cuenta de cuales eran y los procesos que habían ocurrido para alcanzarlos. Incluso señalaban que recuperar esas experiencias resultaba de trascendencia, debido a que posibilitaba una evaluación amplia de las acciones que se implementaban y sus resultados, lo cual propiciaría una depuración de las prácticas que resultaban exitosas y concentrar la transformación específica de aquellas que estuvieran dando resultados divergentes a los deseables.

No obstante, un sector de estos últimos docentes, apreciaba la elaboración del proyecto como la oportunidad de negociar las diversas perspectivas de los actores que integraban la institución educativa; lo cual implicaba la sistematización, presentación y discusión de cada una de ellas, para clarificar los diferentes horizontes, además de las implicaciones y posibilidades de llevarlas a cabo. Asimismo, comentaban que sistematizar por escrito el proyecto institucional superaba la toma de decisiones por imposición de la mayoría o de los actores con mayor jerarquía administrativa y/o académica, pues permitía tomar decisiones

consensuadas; donde se implementaban, de forma conjunta, las propuestas en las que los actores se ponían de acuerdo y se dejaban pendientes de negociar para momentos futuros, aquellos aspectos que generaran controversia, independientemente de que pudieran ser atendidos de manera individual. Aunque también encontraban obstáculos en la condición del ser humano, que decidía en mayor medida por conveniencia que por convicciones y que aunque se llegaran a consensos, muchas veces se provocaba las decisiones de mayoría o de las personas con mayor rango dentro de las instituciones.

“la importancia del proyecto es juntar a todos los de la escuela y aunque nos peleemos, podemos platicar nuestras diferencias y encontrar en que estamos de acuerdo”

Con respecto a los resultados obtenidos con la construcción de los proyectos de mejora continua, los participantes destacaban la claridad que tenían de la metodología para la construcción de los proyectos, lo cual avalaban con declarar los elementos de ella; incluso comentaban que se apreciaba, el desarrollo de las habilidades en los proyectos que lograron elaborar; pues apreciaban en ellos una congruencia aceptable entre los elementos constitutivos. Aunque reconocían, en la mayoría de los casos, la necesidad de profundizar en los aspectos abordados en el diagnóstico; sobre todo aquellos relacionados con el conflicto presente en las diferentes instituciones, producto de las interacciones y relaciones sociales presentes en ellas; pues esto lo veían reflejado en la superficialidad con que eran presentadas las estrategias que sugerían para desarrollar las líneas de intervención, pues no se apreciaban las acciones concretas que permitieran visualizar el alcance de las metas establecidas. Lo anterior se comentaba, debido a los juicios emitidos por algunos participantes en torno a que una reforma educativa y una transformación institucional, implicaba la transformación de los actores que la integraban y que, esto a la vez requería de un ejercicio reflexivo de profundidad que pudiera lograr el reconocimiento de ellos en sus diferentes dimensiones. Y a ese respecto, comentaban, los avances en cada uno de los actores involucrados en las preparatorias, pues se apreciaba un cambio de actitud importante en quienes se habían implicado en la elaboración del proyecto, pero

que tenía el problema de ser imperceptible para la mayoría; por lo que era necesario tener el cuidado de valorar los logros, con la finalidad de impedir el retroceso si no se encontraba el reconocimiento de la comunidad institucional.

“hacemos cosas importantes en las escuelas, pero tenemos problemas para plasmarlas por escrito”

“nosotros ya nos dimos cuenta de la importancia del proyecto, pero hay que convencer a los demás”

Asimismo resaltaban que el ejercicio de construcción del proyecto había resultado importante para el diálogo, la negociación y la integración de los participantes en él. Pero que el reto se ampliaba, si el proyecto se pretendía realizar al interior de las escuelas, porque implicaba abrir los espacios de participación a todos y repetir el ejercicio pero con una cantidad mayor de actores que implicaba una mayor dificultad para conciliar las diferentes posturas. Al respecto un grupo de los participantes se concentraba en afirmar que no se podían expresar los resultados del proyecto, debido a que si el proyecto no estaba concluido, mucho menos que se hubiera implementado; opinión que era confrontada por otro sector de participantes, quienes expresaban que si el ejercicio había operado un cambio en ellos, necesariamente alteraban las interacciones y relaciones sociales que ellos establecían al interior de las instituciones escolares.

“este proyecto lo hicimos los que venimos al diplomado, pero necesitamos trabajar con el resto de maestros para hacer el de verdad”

Los ejercicios de fundamentación conceptual y metodológica de construcción curricular, también generaron diferentes comentarios entre los participantes. Por una parte se destacan las opiniones concentradas en la utilidad de realizar ejercicios de lectura de aspectos relacionados con la construcción curricular, apreciados desde diferentes horizontes teórico-metodológicos, los cuales enriquecían las perspectivas de los actores al encontrar mayores elementos para argumentar una postura personal. Los cuales tenían mayor importancia cuando estos actores los confrontaban con sus ejercicios de sistematización de las

prácticas implementadas al interior de las escuelas, las cuales eran cuestionadas y enriquecidas mediante su análisis con los referentes conceptuales rescatados.

Por estas razones, apreciaban la necesidad de involucrar al total de los docentes en las actividades y expresaban su frustración porque los esfuerzos realizados eran cuestionados en extremo al interior de las escuelas, por quienes no comprendían las propuestas de cambio que implementaban en sus prácticas educativas; así sugerían que las autoridades educativas obligaran a asistir, a todos los docentes de las preparatorias, para que tuvieran la oportunidad de tener las experiencias formativas que eran impulsadas desde el proceso curricular implementado. Aunque esta opinión era contradicha por la posición de un sector, que apreciaba que la gran mayoría de docentes que asistían a las reuniones, no tomaban con seriedad las actividades y solo se involucraban para cuestionar y criticar lo que se estaba haciendo y luego perdían el tiempo en pláticas de pasillo o escaparse para atender diversos asuntos de índole personal; por lo que ellos sugerían que solo se invitaran a aquellos docentes, que se involucraran en las tareas propuestas y no se les diera la oportunidad a que escaparan de las responsabilidades áulicas. No obstante, un tercer grupo comentaba que los asistentes, aunque no realizaran las actividades directamente se impregnaban del discurso que prevalecía en los espacios académicos, los cuales les permitían reflexionar su práctica docente, además de que los cuestionamientos y críticas que ellos expresaban, ponían las condiciones idóneas para que los que elaboraban las propuestas mejoraran la argumentación de ellas.

“las autoridades deben obligar a todos los maestros, para que asistan a las reuniones y los cursos”

“se deberían invitar sólo a los maestro que trabajan, para que ya no les quiten el tiempo los que llegan a molestar”

Aunque el grupo de docentes que no se involucraba en las actividades curriculares expresaban ciertas inconformidades. Ellos expresaban, que aquellos que participaban con tanto interés en la elaboración de las tareas, no expresaban evidencias de operar algún cambio, pues en su práctica docente se apreciaban

grandes problemas de reprobación debido a que eran demasiado exigentes con los estudiantes. Asimismo señalaban que estos docentes se volvían soberbios al asumir una superioridad académica frente a sus compañeros y no se mostraban dispuestos a compartir con los demás, los saberes construidos en la construcción curricular. No obstante, algunos actores expresaban que estas críticas eran realizadas con la intención de menospreciar a quienes iban transformando ciertos aspectos de su práctica docente, con la finalidad de justificar su apatía y como medida de resistencia para impedir que se institucionalizaran esas prácticas.

Esos maestros son puro rollo, no se mira que hayan cambiado en su práctica. Son los que más reprueban a los alumnos.

Aunque también los comentarios en contra, eran ocasionados por la tradición formativa de la educación formal, centrada en declarar las ventajas de los diferentes horizontes teórico-metodológicos, pero que una parte importante de los docentes tenía problemas para incorporarlos como fundamentos de las prácticas educativas cotidianas, aunque no los mencionaran. Aspecto que aprovechaban los detractores para expresar, que los docentes inmiscuidos en los procesos de construcción curricular solo habían incluido los fundamentos de la reforma, como discurso estelar.

Los comentarios generados durante la propuesta de intervención centrada en mejorar el logro académico de las competencias lectora y matemática se orientaron en diferentes sentidos. En primer término se destacan aquellos que recuperaban las características del instrumento de evaluación y la metodología para construirlo; con referencia a ello, los docentes involucrados emitían comentarios, antes de conocer el instrumento, que exponían la inconformidad de realizar una prueba estandarizada para evaluar a todos los alumnos del territorio nacional que se desarrollaban en contextos diferentes; además que señalaban que la prueba era construida con la finalidad de imponer la perspectiva económica hegemónica a nivel global, que buscaba la instrumentalización de los seres humanos, impidiéndoles las posibilidades de desarrollar las capacidades de desarrollar el pensamiento crítico.

“la prueba ENLACE sirve para excluir a los que viven en las zonas marginadas, porque está elaborada para alumnos que viven en las ciudades”

Opiniones que se transformaron una vez realizado el ejercicio destacando las sensaciones y emociones de ansiedad y temor que generaron a la hora de responder cierto número de reactivos en un tiempo determinado; donde señalaban que respondiendo los reactivos con procedimientos algorítmicos, en el caso de matemáticas, era imposible responder la prueba en el tiempo que les daban a los estudiantes; así como la necesidad de las habilidades de inferencia e interpretación de los textos para recuperar información implícita. Aunque también existieron comentarios que señalaron la distancia metodológica que existía entre las prácticas docentes que se implementaban en las instituciones escolares y los conocimientos y habilidades desarrolladas, con aquellas que la prueba exigía para ser resuelta. Es más los docentes aceptaban que los reactivos de la prueba enlace estaban bien contruidos, si la intención era apreciar habilidades y desarrollaran la necesidad de implementar metodologías que las desarrollaran, al interior de las instituciones escolares.

“si se utilizan los procedimientos matemáticos para responder la prueba, no nos da tiempo; mucho menos a los alumnos”

“como van a aprobar los alumnos, si nosotros no evaluamos así”

Un segundo aspecto sobre los que se emitieron comentarios fue en cuanto a los resultados obtenidos en la prueba enlace en las dos competencias. Pues en general se apreciaban mejores resultados en la competencia lectora, lo que generaba ciertos comentarios a resaltar el trabajo de los docentes que se ocupaban de ello y menospreciar el trabajo de los docentes de matemáticas. Aunque existió un sector minoritario que subrayaba que eran completamente normales, sin considerábamos que la competencia matemática requería mayores capacidades de abstracción y que para lograrlo era indispensable haber desarrollado la competencia lectora.

Otro elemento sobre el que opinaron los participantes, fue la metodología didáctica para el desarrollo de las competencias en cuestión; al respecto algunos comentaban que los docentes de matemáticas no tenían problemas en lo referente al dominio de los procedimientos para resolver las expresiones algorítmicas, aunque enfrentaban serias dificultades para diseñar los procesos necesarios para que los estudiantes desarrollaran los procesos de conceptualización desde la problematización de las realidades concretas, para que las expresiones algorítmicas estuvieran llenas de sentidos y significados que les facilitara la comprensión y solución de ellos. Igualmente comentaban, que los docentes de las asignaturas para favorecer la competencia lectora, además de los problemas didácticos enfrentaban problemas para la comprensión de los procesos metodológicos que se requerían para desarrollarla.

“los maestros saben matemáticas, pero carecen de la formación didáctica para enseñar”

Con respecto a las propuestas de los docentes para mejorar el logro académico en las competencias mencionadas, existieron diferentes opiniones que implicaba diferentes grados de profundidad. Algunos comentaban que era necesario aplicar la prueba de forma recurrente a lo largo del ciclo escolar, con la finalidad que el alumno se familiarizara en su resolución, con lo que seguramente los resultados de la prueba mejorarían, pues apreciaban que la urgencia era revertir los resultados negativos que preocupaban a las autoridades. Otros reconocían cierta utilidad en la propuesta anterior, pero mencionaban la necesidad de profundizar en el problema, lo que implica reconocer las deficiencias en la práctica docente y la necesidad de implementar procesos de aprendizaje que desarrollaran las competencias en los alumnos, lo cual en automático mejoraría los resultados de la prueba; para ello consideraban que los docentes de las asignaturas relacionadas con el desarrollo de las competencias, deberían recuperar ejercicios similares a los propuestos por la prueba, para que los alumnos estuvieran familiarizados en resolver reactivos con los niveles de complejidad demandados.

“se debe aplicar varias veces la prueba para que los alumnos se acostumbren a resolverla”

Otros más comentaban que asumir con responsabilidad el desarrollo de las competencias demandaba de los docentes centrarse en la construcción de ejercicios propios que recuperaran las problemáticas del contexto de los estudiantes, para posteriormente abrir los horizontes a contextos de mayor amplitud. No obstante, algunos más comentaban que la construcción de los ejercicios contextuales deberían ser construidos por los estudiantes apoyados por su profesor, si realmente se quería desarrollar las competencias; este planteamiento era reconocido bajo el argumento que las competencias estaban centrados en los aspectos comunicativos, si se consideraba que las matemáticas eran un lenguaje y que para la comunicación era requisito indispensable la expresión de los sujetos, donde generaba códigos lingüísticos que permitían intercambiar sentidos y significados con otros; además señalaban que llegar a esas propuestas didácticas implica articular elementos de los aspectos cognitivos de los estudiantes con la epistemología de las matemáticas.

“los maestros debemos aprenden a diseñar reactivos como los que vienen en la prueba ENLACE”

Finalmente los participantes en la intervención, explicitaron los temores de que las actividades que se realizaban, obedecieran estrictamente a las exigencias de las autoridades para obtener mejores resultados en la prueba y fueran olvidadas, una vez que ellos concentraran sus intereses en otros aspectos; además señalaban que esta intervención debería de desarrollarse de manera permanente, para que las prácticas docentes fueran transformándose de manera paulatina y de la misma forma los estudiantes fueran desarrollando las competencias.

Las relaciones y conflictos políticos generados para la intervención curricular en las preparatorias generaron una serie de opiniones en los actores políticos con diferentes orientaciones. En primer lugar se resaltan aquellas relacionadas con la declaración de la intervención conjunta de las actividades; las cuales generaban, en algunos casos, que expresaran su molestia señalando que era costumbre de

las autoridades mencionar cuestiones que se realizaban, pero que no tenían idea de las cuestiones prácticas que implicaban. Al respecto, algunos actores subrayaban que las autoridades educativas y sindicales, no conocían las propuestas, propósitos y fundamentos de la RIEMS, si se consideraba que en su discurso aparecía de manera vaga y confusa. Aunque algunos destacaban las opiniones de estas autoridades, para impulsar sus pretensiones de intervención, aludiendo que eran indicaciones de ellos. Además comentaban otros actores que los acuerdos aparentes que se desarrollaban en las reuniones, posteriormente eran violentados con anuencia de las autoridades, si no convenían a sus intereses y posteriormente quienes se encargaban de transgredirlos, acusaban a otros de haber violado los acuerdos.

También era expresado por diferentes actores que los grupos inmiscuidos en las negociaciones, no presentaban posturas comunes debido a que existían conflictos de poder al interior; de tal manera que destacaban la presencia de militantes de ciertos grupos políticos en los diferentes grupos, que a la hora de tomar las decisiones intentaban inclinar la balanza hacia sus conveniencias. Asimismo señalaban que el interés manifiesto por mejorar las condiciones de la oferta educativa, solo estaba centrada en encontrar el pretexto que justificara las acciones necesarias para conseguir posiciones que los llevaran a conseguir y distribuir recursos económicos.

“Dicen que les interesa la educación, pero solo buscan los beneficios personales”

Un segundo aspecto sobre el cual se emitieron comentarios, fue en torno a la participación de representantes sindicales en las decisiones de la intervención y en las actividades académicas. Al respecto había un sector importante que manifestaba su inconformidad por la intervención de ellos, sobre todo cuando se referían a los sujetos concretos que participaban en esa instancia política; toda vez que comentaban que eran actores que se habían caracterizado por generar conflictos al interior de las preparatorias, habían obstaculizado el trabajo académico en momentos anteriores, aprovechaban las circunstancias para lograr

beneficios personales, además de que no demostraban ni las capacidades, ni la disposición para desarrollar trabajo académico.

Aunque los militantes sindicales, expresaban la importancia que tenía la participación del sector en las actividades académicas, porque resaltaba la gestión de quienes se encontraban en ese momento, superando la postura histórica del gremio de no involucrarse en generar una propuesta educativa alternativa o bien intervenir de forma directa en las propuestas oficiales. Incluso actores contrarios a las posturas sindicales reconocían la oportunidad histórica que habían tenido, pues en el colegiado laboral participaban docentes con reconocimiento académico, pero que renunciaron a involucrarse de lleno en la intervención, debido a las presiones políticas del resto de integrantes, que se veían superados en ese rubro.

“es una oportunidad para que la participación del sindicato sea por medio de una propuesta académica y no desde las peticiones exclusivamente”

No obstante, existió un sector de actores que opinaban que la participación del gremio sindical en las decisiones de la intervención curricular, si bien había sido coyuntural, también había resultado relevante. Debido a que obligó a quienes se encargaban del desarrollo académico de las preparatorias contemplaran aspectos de la realidad educativa que no apreciaban o negaban y que resultaban trascendentes tomarlas en cuenta para diseñar las estrategias que propiciaran la formación de los actores educativos, para llegar a la reforma educativa. Incluso algunos de los actores con inclinación preferentemente académica reconocían que el relacionarse con el gremio sindical les había permitido apreciar de manera distinta el proceso educativo, además que les había permitido desarrollar otro tipo de habilidades y actitudes.

“la intervención del sindicato nos obligó a plantear mejor las cosas, además que ayudo a integrarnos”

Los actores involucrados también emitieron comentarios relacionados con las utilidades que brindaba el proceso. Al respecto, existían comentarios relacionados

con que el proceso servía exclusivamente para que los docentes perdieran el tiempo, pues en las actividades siempre se hacía lo mismo. Unos más comentaban que el proceso brindaba excelentes oportunidades de formación de los participantes, en términos de desarrollar sus capacidades, siempre y cuando se implicaran en las actividades que se realizaban. Mientras que otros comentaban que se apreciaba la importancia formativa del proceso, pero que era un proyecto excluyente y elitista, debido a que solo se tomaban en cuenta a un sector que mantenía relación estrecha con quienes organizaban las actividades.

“quienes se han involucrado en el proceso, se nota los avances que han tenido”

“solo invitan a sus amigos, el secretario preguntó si eran los queri-novios y queri-novias”

Aunque un sector comentaba que la exclusión se daba mediante el desarrollo de las actividades y quienes se quejaban de eso, eran quienes apreciaban los privilegios logrados por aquellos que se involucraban y anhelaban ese reconocimiento, pero no querían invertir el esfuerzo necesario para lograr los propósitos formativos que se planteaban. Y cuando veían que otros lo lograban, su frustración la descargaban tratando de desacreditar los logros alcanzados de quienes participaban en el proceso curricular. De ahí que algunos lograban expresar, que los procesos formativos formales, en general, y el proceso curricular de las preparatorias del estado, en particular, estaban centrados en brindar oportunidades para que los actores tuvieran oportunidades de transformación, para quienes tuvieran la disposición de hacerlo, además de brindar espacios de esparcimiento a la gran mayoría de los que asistían; si se tomaba como criterio, desarrollar con sentidos y significados profundos las actividades que se implementaban; es decir, que las posibilidades de transformación tuvieron mayor relevancia en la voluntad de los sujetos para involucrarse, que el escenario generado con el pretexto de la reforma.

Expresiones actitudinales del discurso

A continuación se muestran las expresiones actitudinales del discurso, con la finalidad de enriquecer el material discursivo recuperado hasta el momento y tener mayores elementos para evidenciar los procesos de regionalización simbólica, rescatados de las interacciones y relaciones de los actores involucrados en la implementación de la reforma, en las preparatorias del estado. Para ello se recupera el formato de presentación utilizado en el apartado de contextos de socialización, es decir primero presentando aquellas actitudes de rechazo a las actividades planteadas y posteriormente mostrar las actitudes de aceptación, con pretensiones de evidenciar la transformación que lograron los sujetos que consiguieron asumirlas. Además, se recuperan las actitudes evidenciadas en los aportados que aluden a los otros contextos de co-presencia.

Dentro de las actitudes de rechazo se manifiesta en primer lugar la de pesimismo, expresada por un sector de actores de docentes, que la manifestaban en las expresiones en contra de los ejercicios de construcción de los programas de las asignaturas de los diferentes semestres, así como de los proyectos de mejora continua de las instituciones escolares; cuando destacaban que estas producciones tenían una intención burocrática porque obedecían a instrucciones de las autoridades educativas y se quedaban en una moda sexenal, que era muy difícil de implementar en las preparatorias.

Además manifestaban esta actitud cuando señalaban que las prácticas cotidianas en las instituciones estaban tan arraigadas, que no era posible motivar a los docentes para que implementaran los programas de asignatura o se integraran a las acciones planteadas en el proyecto institucional; así como en las imposibilidades apreciadas para conciliar las diferencias afectivas entre los docentes de las escuelas, con pretensiones de realizar un trabajo colaborativo que permitiera a los alumnos incursionar en procesos formativos interdisciplinarios, de forma consciente y sistematizada, con la integración de los proyectos integradores de actividades desarrolladas en las diferentes asignaturas. Aunque también se expresaban cuando los docentes manifestaban que proponer y propiciar la

transformación de las instituciones escolares, en lo general, y de los actores, en particular, propiciaba demasiados problemas; condición que provocaba que quienes impulsaban los trabajos al interior de las escuelas, desistieran por evitar el ambiente hostil al que se enfrentaban.

Otra actitud considerada de rechazo para el presente trabajo fue la dependencia, la cual fue expresada en diferentes momentos y acciones relacionadas con la implementación de la RIEMS. En primer término se mostró en la demanda de los profesores de recibir una formación con académicos prestigiados y con reconocimiento nacional y estatal, además de solicitar que les proporcionaran metodologías concretas y fáciles de llevar a cabo en la realización de los ejercicios de construcción curricular.

En segundo término se manifestaba en la dinámica de las actividades realizadas para la elaboración de las producciones de los programas de las asignaturas y los proyectos de mejora continua, donde la inmensa mayoría de los docentes delegaba la responsabilidad de sistematización escrita a un número reducido de docentes, independientemente que algunos tuvieran participación activa en los ejercicios de análisis y reflexión realizados para concretar las producciones escritas; expresión que se extendía al momento de presentarlos ante otros actores y explicitar los fundamentos que recuperaban para la construcción de los productos mencionados, donde en muchas ocasiones las personas con mayor implicación, delegan la responsabilidad en actores que tenían facilidad para expresarse en público, aunque tuvieran vacíos conceptuales al contenido del trabajo.

En tercer lugar, esta actitud era apreciada cuando los docentes que asistían a los talleres de socialización de la propuesta metodológica utilizada en la construcción de los programas, exigían se les compartieran los programas específicos de las materias que impartían, sin valorar que los elementos rescatados en el taller estaban centrados en propiciarles las condiciones para que ellos realizaran ejercicios de construcción curricular de acuerdo a las condiciones de los contextos

particulares en los que desarrollaban su práctica educativa; lo cual podría facilitar enfrentar la tarea docente con procesos de mayor sistematicidad.

Un cuarto aspecto, para recuperar la actitud de dependencia era manifestado por diferentes instancias administrativas que evidenciaban problemas para el manejo de la información de los eventos a desarrollar y la toma de decisiones para comisionar a los docentes; problemas que se presentaban por la tendencia de algunos funcionarios a delegar las funciones, pero sin profundizar en la comprensión de los procesos y solicitar información de los resultados de la gestión.

Aunque intentado profundizar en la apreciación de la actitud de dependencia manifestados por los actores de las preparatorias, podría señalarse un aspecto apreciado en un sector de quienes tuvieron mayores grados de implicación. Para ello se recupera el ejercicio de fundamentación conceptual realizado para construir las diferentes producciones; un primer aspecto a señalar sería la intención de comprender los horizontes teórico-metodológicos y luego tratar de recuperarlos literalmente en sus ejercicios, lo cual mostraba la necesidad de que agentes externos con reconocimiento les sugirieran la ruta a seguir; aspecto que se confirmaba cuando desvalorizaban las construcciones teórico-metodológicas propias o buscaban la aprobación de las personas con mayor jerarquía y reconocimiento en las preparatorias.

Una actitud de rechazo de importancia fue la de simulación, la cual fue expresada en diferentes circunstancias que se señalan a continuación; una de ellas se manifestada en comentarios para expresar acuerdo con propuestas emitidas por ciertos actores, cuando se encontraban presentes, pero que las cuestionaban de forma severa y desacreditando la postura de quien lo hacía, si estaba ausente. Otra circunstancia en la que se apreciaba esta actitud, era las manifestaciones de desacreditación de las propuestas metodológicas para realizar la intervención curricular o la construcción de los programas y proyectos, pero que se apreciaban como expresiones de resistencia para involucrarse en las tareas propuestas o bien, con la finalidad de desacreditar la participación de los actores que las

proponían y posicionarse políticamente a partir de esa estrategia. Otra más fue descubierta por quienes participaron en las diversas tareas que se plantearon, pero que la evidenciaban mediante la superficialidad de sus producciones, que las realizaban con la finalidad de cumplir los requisitos de entrega y no tener problemas para recibir los reconocimientos con valor curricular útiles para trámites administrativos relacionados con mejorar las condiciones salariales.

También esta actitud, era expresada en aquellos docentes que reclamaban haber sido traicionados por los representantes regionales para la integración estatal de los programas de asignatura, quienes por intereses personales habían cedido a las propuestas realizadas por otras regiones o integrantes del GruTA; o bien, que estos representantes no habían tenido la capacidad de defender o impulsar las propuestas construidas en las academias regionales y respetar el esfuerzo realizado en la elaboración de la propuesta. Pues lo anterior era expresado, sabiendo que los que reclamaban, eran quienes no se habían involucrado en las acciones para elaborar las producciones.

Asimismo se pudo detectar la actitud de simulación en el desempeño de algunos actores con altos grados de implicación en las acciones de construcción curricular y la elaboración de las propuestas de intervención, quienes adoptaban las sugerencias teórico-metodológicas recuperadas de los materiales bibliográficos y de los coordinadores de los eventos, como aspectos determinantes para orientar sus producciones; pero que al analizar las producciones podía descubrirse poca significatividad que indicara que las propuestas tenían posibilidades de ser implementadas y sobre todo, de ser asumidas como procesos de transformación de las instituciones escolares y los sujetos que se involucraban. Así también en aquellos que manifestaban adoptar una postura crítica para adoptar cualquier propuesta, quienes manifestaban las desventajas que apreciaban de recuperar una postura teórica-metodológica, las cuales cuestionaban desde los fundamentos de otras perspectivas, pero que poco reparaban en las posibilidades que otorgaban los distintos fundamentos en implementar acciones para transformar las prácticas educativas, que también cuestionaban.

La actitud de simulación también se apreció en los momentos de determinar la intervención académica en las preparatorias del estado, cuando algunos actores proponían involucrar a todos los actores en las actividades propuestas para garantizar la formación y la implementación de la reforma; pero sabiendo que lo único que se lograría sería incrementar la asistencia, pero que no era posible garantizar con eso los procesos de implicación profunda que requiere la transformación de los sujetos y las instituciones. Esta condición, también aparecía en las autoridades educativas cuando pedían mejorar los resultados obtenidos en la prueba ENLACE, mediante actividades instrumentales que sabían no era determinante en el desarrollo de las competencias de los alumnos, pero que garantizaba que el discurso oral de los actores estuvieran presentes declaraciones que manifestaran estar preocupados por los resultados y de realizar acciones para mejorar esas condiciones.

Incluso se pudo describir la actitud de simulación en aquellos actores con mayores elementos conceptuales para apreciar y transformar la realidad educativa, cuando afirmaban que los procesos de formación en los sujetos que logran las transformaciones institucionales, están destinados para un número reducido de actores y que dependen en mayor medida de los valores culturales construidos a lo largo de su historia de vida. Quienes opinaban que las intervenciones académicas se centraban en generar escenarios para que los actores con dispositivos culturales de cambio, tuvieran las posibilidades de transformación y a la vez, generar procesos incluyentes de participación para que la mayor parte de participantes tuvieran espacios de entretenimiento, pero que a la vez le dieran validez a algunos elementos de la cultura curricular que se lograba transformar.

El egoísmo fue otra actitud de rechazo manifestada durante las actividades de implementación de la reforma, la cual se pudo apreciar en las dificultades para establecer las negociaciones en los diferentes espacios generados. Así se pudo apreciar en el momento de las determinaciones de la intervención y las relaciones establecidas entre las autoridades educativas, el Colegiado Laboral y el GruTA, donde se apreciaban posturas de algunos actores para resaltar las propuestas y

actividades propias como las idóneas para lograr las pretensiones de reforma. Las cuales eran acompañadas con manifestaciones de autoritarismo cuando se perdían las oportunidades de hacerlas aparecer como resultados de consensos; pues se intentaba convencer al resto de participantes mediante la explicitación de las jerarquías de los funcionarios públicos, amenazas o gritos para imponer sus perspectivas. Comportamientos que también eran recuperados en las actividades para elaborar las producciones escritas de los programas y los proyectos de mejora continua, donde incluso con la recuperación de un lenguaje académico, la actitud se podía apreciar con la determinación que se emitían los argumentos que muchos veces eran acompañados con discursos de inclusividad y decisión horizontal, aunque el tono manifestaba que debía acatarse por los demás. Finalmente la actitud de egoísmo, se apreciaba en la resistencia de algunos actores, al compartir sus producciones con otros participantes o dar crédito de la producción a quienes habían participado en la reflexión, pero que habían contribuido poco a la sistematización escrita, además que regularmente intentaba impedir la manifestación de las opiniones de los demás.

Aunque la actitud de egoísmo, regularmente era acompañada por la de envidia que manifestaban algunos actores, cuando veían que otros lograban presentar producciones consolidadas y recibían el reconocimiento de una parte importante de los actores de las preparatorias o de los coordinadores de los eventos académicos; lo que propiciaba que se centraran en intentar desacreditar los trabajos, mediante la explicitación de errores que apreciaba habían cometido los autores en momentos anteriores o en otros ámbitos de intervención, además que intentaban minimizar el logro de haber concluido la producción, declarando que cualquiera podía haberlo hecho o que ellos podrían lograr producciones de mejor calidad, si tuvieran los recursos con que los autores de los trabajos tenían. Asimismo este sector de participantes criticaba de forma severa a algunos actores que lograban consolidar una jerarquía en diferentes espacios académicos, acusándolos de que se aprovechaban de los recursos destinados para la formación de los docentes de preparatorias, para recibir beneficios de manera personal. Incluso, aseveraban que se aprovechaban de las producciones

académicas que lograban en las preparatorias para lograr estudios de posgrado o participar en eventos académicos a nivel estatal, nacional o internacional.

Aunque las actitudes anteriores, eran acompañadas de la de orgullo cuando un sector de los actores educativos que enfrentaban circunstancias de negociar las posturas teórico-metodológicas para orientar la intervención o elaborar las producciones escritas y percibían las ventajas de las propuestas distintas a las suyas; se resistían a desistir de sus propuestas o aceptar las sugerencias en público, mediante la manifestación de declaraciones que se oponían a incorporar las propuestas de los demás integrantes.

La cobardía fue otra de las actitudes de rechazo a la reforma, expresada en la resistencia de un número importante de actores educativos que lograban construir propuestas fundamentadas para la intervención curricular de las preparatorias del estado o para la construcción de los programas y proyectos de mejora continua, pero que no se atrevían a plantearlo públicamente, por el temor de recibir la desaprobación del resto de participantes y en especial de las autoridades educativas o los coordinadores de los eventos académicos; un ejemplo de lo anterior fue la oposición de un número importante de docentes para que aparecieran los nombres de los autores de los programas en la publicación oficial. Esto también era apreciado en las actividades particulares de los distintos eventos académicos, cuando se lograban producciones parciales y algunos se resistían a presentarlas argumentando que estaban incompletas o que no cumplían con los criterios solicitados, a pesar de que sobresalían del resto de las producciones; asimismo se evidenciaba cuando quienes construían las propuestas cedía la oportunidad de exponerlas en plenaria a integrantes con menor implicación. Aunque en algunos casos, esta actitud obedecía a la intención de estos actores de no exponer-se ante el resto de los participantes. Aunque estas resistencias se manifestaban como actitud de negligencia cuando los actores que no presentaban sus propuestas o producciones, lo hacían con la convicción de evadir las responsabilidades posteriores que se derivaban de las propuestas realizadas para

elaborar las producciones u orientar la intervención curricular con miras a la transformación de los sujetos y las instituciones escolares.

No obstante las actitudes consideradas de rechazo, presentadas con anterioridad y que pusieron de manifiesto los obstáculos de concretar la reforma, entendida como las transformaciones que se concretan en los actores educativos y en las instituciones escolares del subsistema de preparatorias del estado; a continuación se resaltan aquellas actitudes descubiertas en algunos sujetos involucrados en el proceso de la implementación de la RIEMS, que posibilitan la transformación lenta y paulatina.

Se inicia con la actitud de aprendizaje manifestado por algunos actores educativos que participaban en las diferentes actividades; la cual se pudo descubrir en aquellos que mostraban disposición para realizar las tareas centradas en la elaboración de las producciones requeridas en los diferentes momentos, a pesar de haber vivido experiencias previas pero con otros horizontes teórico-metodológicos distintos; y que a pesar de demandarles los esfuerzos necesarios para ampliar su perspectiva, realizaban las actividades con entusiasmo, argumentando que mediante el ejercicio obtenían mayores elementos para tomar decisiones fundamentadas a partir de los ejercicios de reflexión de los procedimientos que realizaban. Esta manifestación de la actitud, era acompañada de expresiones de los sujetos que reconocían la utilidad de los ejercicios para comprender de mejor manera los procesos necesarios que mejoraban los procesos educativos o que aceptaban que implementaban prácticas que obstaculizaban el desarrollo de los estudiantes y la disposición para intentar cambiarlas a pesar de las dificultades que implicaban.

La actitud de aprendizaje se apreció también cuando un sector de participantes, luego de enfrentar confrontaciones serias para tomar decisiones en la intervención académica del subsistema de preparatorias o para integrar las producciones de manera colectiva. Encontraron formas para explicitar aquellos elementos que compartían con la mayoría para iniciar la construcción, lo cual permitía negociar elementos que generaban el conflicto; para ello, se discutían las diferencias desde

los planteamientos acordados, lo que permitía decidir cuándo se distinguían aquellos que coincidían y diferían de ellos; además de que las anteriores condiciones, permitieron a estos participantes, valorar las cuestiones acordadas sobre las que generaban las diferencias y aceptaban postergar aquellas que propiciaban el desencuentro.

Aunque los avances de mayor significatividad en la asunción de la actitud de aprendizaje se dio en aquellos actores que tenían una formación consolidada en metodologías de proceso para la formación y que manifestaron la disponibilidad de incursionar en metodologías centradas en el rendimiento de cuentas mediante las explicitación de los resultados y productos. Donde lograron comprender que eran perspectivas que se generaban desde posicionamientos distintas de los sujetos que las proponían; además de la necesidad de recuperar los códigos de esas metodologías y adaptarlas para expresar los resultados que se obtenían en las metodologías que enfatizaban el proceso, si se querían lograr las transformaciones institucionales que implicaba la reforma, pues esos códigos representaban la expresión del lenguaje de poder de las hegemonías de la educación.

Estas expresiones de la actitud de aprendizaje permitieron mejorar la comprensión de las implicaciones prácticas de la adopción del modelo curricular para desarrollar competencias, lo cual se reveló en la mejoría constante de los programas construidos conforme fueron avanzando los ejercicios de los diferentes semestres, los cuales enseñaron la profundización en la comprensión de los desempeños sugeridos por los enunciados de las competencias, los cuales lograron corresponderse con las acciones secuenciadas y pormenorizadas de las estrategias propuestas en las secuencias didácticas de los programas. Asimismo en momentos avanzados de la implementación de la RIEMS, permitió que los participantes centraran su atención en el proceso evaluativo con mayor profundidad, además de intentar ejercicios de vinculación con otras asignaturas que permitieron proponerse el desarrollo de proyectos integradores de las instituciones escolares, campos disciplinares, áreas de especialización o con los docentes que encontraran afinidad.

La actitud crítica de los participantes fortaleció la de aprendizaje en aquellos docentes que lograron asumirla. Esta actitud fue manifestada en diferentes momentos donde los docentes eran capaces de cuestionar las posturas de los distintos participantes y las propias, explicitando las ventajas y desventajas de las diferentes propuestas, lo cual permitía lograr articulaciones que facilitaban lograr los consensos, atendiendo a intereses distintos con las mismas producciones.

Lo anterior, apareció en el momento de decidir las intervenciones para propiciar la formación de los docentes en el modelo curricular para desarrollar competencias, superando la propuesta de un sector de actores que proponían la impartición de cursos por gente prestigiada, como estrategia exclusiva, e impulsar la participación de ellos en la construcción curricular, recuperando el principio que para desarrollar las competencias docentes, era necesario involucrarse en las actividades que las demandaban y propiciaban al mismo tiempo. Asimismo se expresó cuando una parte de los integrantes de los grupos técnicos, impulsaron la propuesta de implementar estrategias que permitieran la comprensión de los procesos para el desarrollo de las competencias matemática y lectora, como complemento a los planteamientos de replicar las pruebas de años anteriores para mejorar los resultados de la prueba ENLACE. Una muestra más de esta actitud fue la sugerencia de aprovechar la implementación del diplomado de gestión educativa para la construcción del proyecto de mejora continua que demandaba el ingreso al SNB, con sentido y significados profundos de los actores educativos de las instituciones escolares, independientemente que se cumpliera con un requerimiento institucional.

En estas manifestaciones se integraban las actitudes de respeto cuando se lograban percibir el reconocimiento de las diferentes aspiraciones de los participantes, pero sobre todo de los diversos esfuerzos para lograr las producciones, lo que permitía que a pesar de los diferentes niveles de implicación, se aceptaba que los productos se lograban a partir de la participación de todos los involucrados, por mínimas que fueran las aportaciones. Aun los de mayores niveles de implicación en las actividades realizadas para la transformación de las

instituciones, reconocían que sus aportaciones eran mínimas, pero que debían ser reconocidas en su justa dimensión, lo cual demostraban expresando que las producciones logradas, seguramente tenían carencias teórico-metodológicas, pero que representaban la expresión de las posibilidades de un momento histórico y quienes quisieran cuestionarlo, primero deberían permitirse realizar el ejercicio. Asimismo en las discusiones establecidas en distintos espacios académicos se percibían a estos actores que asumían estas actitudes, con apertura para incorporar las propuestas de los integrantes y tratar de encontrar códigos comunes para negociar una postura colectiva, independientemente de que manera particular prevalecieran algunas diferencias.

Como se puede apreciar, estas condiciones eran favorables para expresar la actitud de solidaridad, mediante la colaboración en proyectos alternos a los propios, cuando se reconocía que no necesariamente contravenían a las pretensiones buscadas y, muchas veces, lograban ser complementarias para lograrlas. Esto se logró, mediante la toma de conciencia de estos actores, que en las instituciones escolares existen distintos proyectos, no necesariamente sistematizados, impulsados con gente comprometida con la formación de los estudiantes, pero que estaban en constante conflicto entre ellos, un poco propiciado por aquellos actores que querían mantenerse en la comodidad y que para lograrlo utilizaban la estrategia de generar conflicto entre la gente con disponibilidad para trabajar en mejorar las condiciones institucionales y de los procesos educativos ofertados. Además reconocían que eran pocos los docentes que cumplían con esta condición, pero que las relaciones afectivas generadas por la intención de demostrar ser los mejores, impedían la colaboración entre ellos. A juicio de los participantes estas expresiones de la actitud de solidaridad era de la convivencia estrecha que tenían los participantes de los ejercicios de construcción curricular, lo que permitió percibir con mayor profundidad a sujetos de los cuales tenían ciertos prejuicios; los cuales se atenuaron o desaparecieron cuando se conocieron mejor y pudieron apreciar sus defectos y limitaciones, pero también las virtudes y potencialidades de cada uno de ellos. Lo cual se confirmaba con las

amistades generadas entre personas que se habían caracterizado por tener relaciones conflictivas en procesos académicos anteriores.

También se descubrió una actitud solidaria, cuando algunos actores se ayudaban en la construcción de programas, a pesar de que pertenecieran a academias diferentes; asimismo con quienes concluían el ejercicio curricular, aceptaban compartir sus experiencias con el resto de docentes de las preparatorias, con la finalidad de que ellos tuvieran la oportunidad de realizar el ejercicio, por lo menos en la planeación de las actividades a desarrollar en las instituciones particulares donde desempeñaban su práctica educativa. Al respecto, los actores manifestaban que las condiciones que presentaban los procesos educativos formales desarrollados en las preparatorias, así como los informales generados por la sociedad en su totalidad, presentaban serios problemas que obstaculizaban la convivencia armónica de los ciudadanos, lo que demandaba la suma de esfuerzos de quienes realizaban esfuerzos para mejorar esas condiciones sociales y era una pérdida de tiempo entablar competencias entre quienes realizaban acciones para lograr la pretensión mencionada.

Una actitud que expresaron aquellos actores que propiciaron la transformación de ciertas prácticas en las preparatorias durante el periodo de la investigación, fue la de responsabilidad expresada en la constante asistencia a los eventos e involucrarse en la realización de las tareas planteadas para los diferentes espacios académicos, pero sobre todo por la convicción de que sus acciones eran importantes para mejorar la oferta educativa de las preparatorias; basados en el principio de que si ellos mejoraban, entonces ayudarían a los alumnos a desarrollarse en diferentes ámbitos para alcanzar su formación integral. A pesar de que algunos actores destacaban la puntualidad y permanencia en los eventos para demostrar la responsabilidad, otros destacaban otros comportamientos como mejores evidencias, como ocupar su tiempo libre para leer y sistematizar por escrito las ideas que iban generando para la elaboración de las producciones, así como la disposición a ceder la eliminación de elementos importantes en la construcción, con la finalidad que se logaran integrar las producciones colectivas.

Amen, de que en las participaciones estaba presente invertir recursos económicos, materiales y familiares para asistir a las reuniones. Al respecto puede comentarse que había personas que utilizaban hasta los tiempos de receso para avanzar en las producciones o bien buscaban reunirse en espacios informales para cumplir con las metas propuestas para cada una de las reuniones.

La honestidad fue otra actitud para revelar los avances en la transformación de los participantes en las actividades propuestas; ella se expresaba en pequeños detalles como la manifestación de algunos, quienes no estaban presentes en el total de las reuniones programadas, debido a la necesidad de atender aspectos personales o profesionales, relacionados con otros compromisos laborales; pero que se comprometían y cumplían en desarrollar propuestas sistematizadas por escrito para la integración de las producciones. Asimismo otros exteriorizaban públicamente que les interesaba obtener los diplomas de participación con valor curricular y utilidad para obtener beneficios laborales y económicos, pero resaltando la aportación de las actividades a los procesos formativos personales, que se traducían en lograr mejores condiciones de vida, en diferentes ámbitos. Aunque los avances logrados en la formación de los participantes, permitió que reconocieran públicamente los errores que, a juicio de ellos, cometían en el papel de educadores; además de exigir el reconocimiento por los avances formativos y en las producciones logradas, aunque reconociendo las carencias que apreciaban en ellos y resaltando las posibilidades de ir mejorando por medio de ocuparse de solucionar los problemas cotidianos que enfrentaban. Así también lo manifestaban en expresiones que reconocían los grandes obstáculos que enfrentaban para querer transformarse y transformar las instituciones educativas, pero con la convicción de seguir intentándolo, a pesar de reconocer la influencia minúscula que realizaban con sus acciones.

No obstante la expresión de las actitudes anteriores, la de mayor importancia para este trabajo, fue la asunción de la autonomía por parte de un sector minoritario de participantes, pero no por ello de menor significatividad. Esta actitud fue manifestada por aquellos participantes que lograron realizar construcciones

paralelas, durante los ejercicios propuestos para la implementación de la RIEMS, es decir, independientemente que lograban negociar con sus compañeros de academia o equipos institucionales, también avanzaba en la construcción de propuestas propias. Lo que reafirmaban resaltando que los ejercicios de negociación conceptual realizados para producir de manera colectiva, resultaban de trascendencia para fortalecer la formación personal y ampliar la perspectiva con la que se apreciaban los procesos sociales, educativos y humanos; además de que las decisiones colectivas eran necesarias como dispositivos para la convivencia institucional.

La actitud de autonomía, también era evidenciada por los actores a partir del desarrollo de las habilidades intelectuales, como la de análisis, que les permitía apreciar al proceso educativo y a los sujetos participantes en diferentes dimensiones, además de entender que las propuestas teóricas que intentaban explicar, comprender o transformarlos eran construcciones de algunos sujetos concretos y por lo tanto expuestos a sesgos de subjetividad. Lo anterior, favoreció ejercicios de síntesis que permitían la articulación de diferentes perspectivas teórico-metodológicas para abordar diferentes elementos de la realidad educativa, así como de las diversas miradas con que los sujetos apreciaban el proceso y de las que proponían las intervenciones y ejercicios de construcción curricular. Lo cual resultaba en que los ejercicios de emisión de juicios para evaluar las acciones desarrolladas, estuvieran mediados por la comprensión de que la intervención de cada uno de los actores estaba influida por los elementos rescatados de los espacios formativos ofrecidos, pero sobre todo por los valores culturales construidos a lo largo de las historias de vida; y por tanto, las producciones de los sujetos se convertían en las articulaciones posibles en un contexto histórico específico, lo que obligaba centrar la mirada en los cambios logrados a partir de las condiciones particulares de los sujetos.

No obstante la autonomía tenía manifestaciones de mayor concreción, como las decisiones de un sector de participantes quienes tomaron la oportunidad de asumir una posición personal fundamentada para enfrentar las negociaciones que

decidían las intervenciones académicas en las preparatorias o las rutas metodológicas para la construcción de las producciones; donde se apreció un esfuerzo importante por adoptar la postura disminuyendo los elementos de conveniencia e incrementando los de convicción. Lo que necesariamente produjo consecuencias positivas, si se toma como referencia el reconocimiento a la menor incongruencia entre el discurso oral y las acciones emprendidas, aunque recibieran reclamos de un sector por no ceder a las peticiones que realizaban para satisfacer necesidades personales que perjudicaban a los colectivos.

Manifestaciones de la actitud de autonomía se pudieron apreciar en la construcción de los producciones curriculares, por aquellos que se atrevieron a tener la experiencia de realizar un ejercicio de construcción curricular, bajo una metodología desconocida y que era cuestionada por la mayoría de los actores educativos de las preparatorias, lo que implicaba aparecer ante los otros como quienes violentaban los principios y valores del proceso curricular anterior. Además de que algunos de ellos, una vez comprendidos los supuestos teórico-metodológicos del modelo curricular para desarrollar competencias, lograron consolidar una metodología propia para la construcción curricular, que incluso la llegaron a sistematizar por escrito. Además la autonomía era expresada en los momentos donde los docentes que participaban en diferentes eventos académicos, tenían la oportunidad de intervenir como coordinadores de espacios formativos, lo cual les demandaba reflexionar sobre el proceso metodológico que era necesario para favorecerlo, ideas que deberían en acciones concretas plasmadas en una agenda de trabajo.

Otras acciones que expresaban la actitud de autonomía, estuvieron centradas en algunos docentes que a pesar de encontrar obstáculos políticos y administrativos para asistir o ser invitados a los eventos académicos implementados, implementaron estrategias, también políticas o administrativas, para lograr incorporarse a las actividades. Aunque es necesario aclarar que de ellos no todos se implicaban en las tareas y utilizaban su asistencia para fines estrictamente personales.

Finalmente se apreció una actitud de gratitud, evidenciada por aquellos participantes que lograron apreciar los beneficios de los ejercicios curriculares desarrollados durante los dos años y medio de actividades de implementación de la RIEMS. Para ello señalaban algunas cuestiones que habían favorecido el crecimiento personal, como participar en los eventos donde se revisaban los fundamentos de la RIEMS y los supuestos teórico-metodológicos del modelo curricular para desarrollar competencias, los ejercicios curriculares realizados para la elaboración de los programas, los proyectos de intervención curricular del subsistema de las preparatorias, así como el proyecto de mejora continua de las instituciones escolares; además destacaban la importancia de cambiar los roles de coordinador y coordinado, para lograr una perspectiva de mayor amplitud para apreciar e intervenir en el proceso educativo. Incluso algunos destacaban las situaciones de hostilidad que habían experimentado, cuando eran cuestionados de manera severa desde horizontes conceptuales diferentes a los suyos o por actores centrados en destruir las propuestas, desde planteamientos estrictamente viscerales; los cuales los habían obligado a profundizar y complejizar los ejercicios reflexivos con la incorporación de mayores elementos intervinientes, que resultaba en una argumentación de mayor solidez para fundamentar las posturas teórico-metodológicas que adoptaban.

Aunque la mayor expresión de la actitud de gratitud de esos sujetos, se daba en su disposición para participar en procesos formativos de profundidad que favoreciera la transformación de los actores educativos y las instituciones educativas del subsistema de preparatorias.

Para finalizar de describir las expresiones actitudinales del discurso se manifiestan algunos elementos de lenguaje corporal, asumiendo que en la manifestación de la actitud, la postura es de trascendencia. Se señalan algunas posiciones con respecto a la organización grupal, manifestadas en diferentes eventos, lo que complementa aquellas expresiones corporales enunciadas en el apartado de contextos de socialización. En ella se recuperan la disposición de actores que se asumían en contra de las propuestas de trabajo para la intervención académica en

el nivel o en las tareas para lograr las tareas curriculares; quienes antes de iniciar los eventos se organizaban en pequeños grupos, dando la espalda o cubriéndose de quienes organizaban el evento para comentar algunas cosas a sus acompañantes, aunque preocupados de voltear a ver constantemente a quienes consideraban sus rivales para asegurarse de que no estaban siendo observados. Asimismo se les percibía con ansiedad que mostraban trasladándose de un lugar a otro para comentar con diferentes grupos, cuestión que se confirmaba a la hora de saludar a los asistentes, donde se percibían con cierta tensión; además de que se lograba identificar posturas de mayor tensión o relajación, si quienes saludaban eran considerados aliados o contrarios a las pretensiones que se querían lograr.

También resaltaba la ubicación en las sedes de los eventos, cuando se percibían posiciones contrarias en momentos críticos de toma de decisiones, donde los participantes se distribuían colocándose en lugares estratégicos que exhibían los diferentes posicionamientos, evidenciado la agrupación que realizaban para defenderse y atacar a quienes representaban las propuestas antagónicas; aunque al interior de estos grupos, lograban percibirse diferentes perspectivas de la postura e incluso ciertas rupturas entre las mismas instancias de representación. Asimismo cuando asistía alguna autoridad educativa de la secretaría de educación, los actores disputaban el escoltarla hasta el local de la reunión y buscaban quedar ubicados cerca de ellos, como señal de que se tenía una relación estrecha. Además resaltaba la instauración de posiciones antagónicas de privilegio, cuando la jerarquía en la toma de decisiones no estaba establecida y se discutía el derecho de algunos de los grupos para tomar la atribución de determinar las acciones a realizarse, en las cuales se apreciaban mensajes simbólicos conforme se ganaba o perdía seguridad, mediante intervenciones que se hacían de pie o se escuchaba con la cabeza erguida o bien, se opinaba desde donde se estaba sentado y se agachaba la cabeza cuando intervenían los sujetos con posiciones contrarias.

También se apreció una distribución de los actores en los eventos realizados, cuando la jerarquía estaba establecida y existía la intención de algún grupo de

boicotear, entorpecer o impedir el trabajo, de acuerdo a si se apreciaba con pocas o amplias posibilidades de lograr su cometido. En el primer caso, se ubican en un lugar específico del espacio de trabajo donde permanecían aglutinados, mostrando claramente a quienes constituían el grupo y expresando el mensaje de quién y cuantos eran, por si el encargado de coordinar las actividades consideraba la posibilidad de atacarlos, lo que se traducía en una postura de defensa ocasionado por ciertos miedos o temores. Mientras que en el segundo caso, quienes se asumían como detractores de las propuestas de trabajo se distribuían en todo el lugar, con la intención de establecer diferentes frentes desde los cuales se cuestionaba la propuesta de trabajo y se daba la impresión que la oposición se realizaba desde la totalidad del grupo. No obstante, quienes ocupaban las distintas posiciones manifestaban diversas posturas corporales que expresaban diferentes intensidades en la oposición, que iban desde las intervenciones con voz pausada y temerosa, hasta aquellos quienes levantaban la voz de manera exagerada, que acompañaban de ademanes intensos para hacer más expresivos sus desacuerdos; comportamientos que se traducían en una postura de ataque colectivo que rodeaban no sólo con comentarios a quien coordinaba el evento, sino también físicamente.

En el lenguaje corporal manifestado en este tipo de eventos, del comportamiento de quien coordinaba los eventos era importante para las expresiones anteriormente mencionadas. Pues se apreciaba que las manifestaciones de ataque se daban cuando el coordinador iniciaba mostrando inseguridad, buscando cierta protección física cuando permanecía sentado detrás del escritorio, se mantenía cercano a la pared o no abandona el estrado reservado para el docente. Mientras que cuando se desplazaba por el lugar donde se desarrollaba el evento con pasos pausados y firmes, además de enviar mensajes con los movimientos corporales, fomentaba las manifestaciones de defensa de los asistentes. En algunos casos, se apreció que quien coordinaba los eventos, utilizaba los diferentes mensajes del lenguaje corporal, para provocar las diferentes reacciones; lo anterior, con la finalidad de hacer evidentes las diferentes posturas de los asistentes frente a las actividades a desarrollar y tener la oportunidad de

reflexionarlas para orientar las acciones de los sujetos. Aunque también es necesario que las posturas de ataque recuperadas por algunos coordinadores, inhibían la participación de los asistentes y, por lo tanto, la expresión de las diversas perspectivas desde donde apreciaban el proceso educativo.

Capítulo 4.

Procesos de simbolización colectivos: el vacío del sujeto

Para desvelar los procesos de regionalización simbólica de los actores educativos de las preparatorias del estado de Chiapas, durante la implementación de la RIEMS, se planteó un proceso comprensivo desde la perspectiva sociocrítica. Para lograrlo se recuperaron análisis de discursos orales, escritos y actitudinales de los actores educativos que interactúan en los sujetos colectivos involucrados en la implementación de la RIEMS, mediante la definición de los sujetos colectivos que a continuación se mencionan, con la aclaración que los límites para explicitarlos son difusos y en movilidad constante, pero se decidió realizar el ejercicio recuperando las interacciones sociales durante el periodo que de implementación de la RIEMS durante cinco semestres, donde se descubren elementos de cohesión para expresar proyectos comunes.

Los sujetos colectivos definidos durante el proceso de investigación se componen, en primer lugar, por las **autoridades educativas del estado de Chiapas**, el cual fue constituido por el secretario de Educación y sus asesores, la Subsecretaria de Educación, el director de Educación Media y el Jefe del Departamento de Preparatorias, quienes en mayor o menor medida, influyeron en las interacciones sociales, con la expresión de discursos para dar indicaciones precisas o validar las acciones de los diferentes colectivos. En este colectivo se incluyó al titular de la Coordinación Sectorial de Desarrollo Académico de la SEMS, debido a la relación establecida con los actores, a partir de algunas conferencias para aclarar los supuestos e intenciones de la RIEMS, acciones que fueron recuperadas para construir la regionalización simbólica de los sujetos colectivos e individuales.

El segundo sujeto colectivo identificado fue el **Grupo Técnico Académico (GruTA)** perteneciente a la Dirección de Educación Media, constituido por docentes de preparatorias del estado, comisionados para impulsar la formación

docente en el subsistema, además de personal académico y administrativo para apoyar ese propósito. Sin embargo, es necesario mencionar que los criterios de selección no siempre fueron las capacidades académicas, porque existen integrantes que llegaron por problemas laborales en sus centros de trabajo y/o por la red relacional establecida en las diferentes jerarquías del poder político formal. En el caso de este colectivo, es importante dibujar su constante constitución debido a la reestructuración que sufrió durante la implementación de la RIEMS, así como la incorporación de docentes frente a grupo para realizar actividades propias del grupo, como es la coordinación de actividades académicas con la plantilla docente de las preparatorias. El discurso de este colectivo se considera trascendental por propiciar la regionalización simbólica mediante las actividades académicas con estrecha relación con los planteamientos de la RIEMS, entre las que destacaron el análisis epistemológico y psicopedagógico de las competencias, establecimiento de relaciones inter y transdisciplinarias de las competencias genéricas con las de los cuatro campos disciplinares, el análisis y vinculación de las competencias directivas y docentes, la construcción de diagnósticos situacionales, así como el diseño, implementación y evaluación curricular bajo el enfoque de competencias propuesto por la reforma.

El **Colegiado académico de la sección 40 del SNTE**, es otro de los sujetos colectivos identificados, el cual se constituyó por el secretario de Conflictos del nivel medio y docentes de preparatoria comisionados a ese organismo, para realizar diferentes funciones pero que intervinieron en las interacciones sociales con pretexto de la reforma. También lo integraron delegados y representantes sindicales, autonombrados o nombrados por la “bases” de la organización magisterial, con el propósito de velar por los derechos laborales de los docentes, así como exigir la capacitación docente, además de infraestructura y equipamiento de las instituciones educativas que demandaba adoptar el enfoque de competencias. Este colectivo ha estado en continua constitución debido a la constante reestructuración producto de los nuevos nombramientos, “golpes bajos” y “madruguetes” entre los grupos de poder que interactúan en él. Es trascendental en la regionalización simbólica de los actores educativos, por la variedad de

discursos expresados que posibilitaron alejamientos y acercamientos con otros sujetos colectivos, en las interacciones sociales establecidas con pretexto de la implementación de la RIEMS.

Otro sujeto colectivo definido fue el denominado **Directivos escolares**, constituido por los directores, secretarios académicos y delegados o representantes sindicales de las escuelas preparatorias; cabe hacer mención que, en su conformación, no se consideró la autoridad formal, sino la influencia que se tenían en los proyectos y acciones implementadas al interior de las instituciones escolares, lo que hacía aparecer como constituyentes de estos colectivos, a algunos docentes frente a grupo sin ninguna representación formal, pero con autoridad para intervenir en las decisiones importantes de la escuela; como eran el nombramiento de directores, secretarios académicos y delegados sindicales, así como para la contratación de docentes y el sentido social que otorgaban a las acciones concretas de los actores. La trascendencia de este colectivo en los procesos de regionalización simbólica fue evidente por la implicación de los actores, no obstante es necesario resaltar la interacción directa con los otros sujetos colectivos explicitados.

A estas alturas puede evidenciarse la dificultad de establecer sujetos colectivos totalmente definidos por la movilidad de sus actores, no obstante, por exigencia metodológica es necesario intentarlo aun con los peligros de la arbitrariedad. Así que otro de los definidos fue **la academia de profesores**, constituida por aquellos docentes que asistían a las reuniones programadas por instancias oficiales con fines académicos, por lo que tiene trascendencia mayúscula por las acciones concretas que realizaban para configurar la oferta educativa destinada a los jóvenes que cursan el bachillerato. Es pertinente mencionar que un significativo de docentes que integraban las academias de profesores, establecen relación directa con actores de los otros sujetos colectivos. Resalta también en la constitución de este colectivo la asistencia de docentes con diferentes niveles de implicación, reflejado en la frecuencia y constancia de participación en esos eventos, que se

exteriorizó en los procesos de afirmación de los sujetos para ganar prestigio y jerarquía académica, social, política o económica.

Finalmente se definió como sujeto colectivo al **Grupo Técnico Interinstitucional e Interdisciplinario de la Educación Media Superior (GTIEMS)**, instancia que se constituyó con los grupos técnicos de los distintos subsistemas con oferta educativa en Chiapas en el marco de actividades de la comisión académica de la CEPPEMS, con la finalidad de establecer intervención académica de manera conjunta. La reconfiguración de este colectivo ha sido constante debido a los movimientos de tipo político-administrativo de sus actores, no obstante representa influencia en la regionalización simbólica que se realizaba de los actores educativos, porque algunas acciones impulsadas al interior fueron resultados de los acuerdos o indicaciones que se expresaron en ese grupo.

Hasta aquí se presentaron los colectivos desde una mirada introductoria que proporciona una panorámica general al lector; no obstante, a continuación se exponen los procesos de constitución de estos grupos y las interacciones y relaciones generadas al interior, de forma detallada.

4.1. Constitución del grupo Autoridades Educativas

El sujeto colectivo de autoridades educativas presenta características particulares que lo distinguen, debido a que no se expresa explícitamente como identidad colectiva y su configuración resulta un tanto arbitraria, pero como resultado de la necesidad de explicitar la intervención de actores que jugaron un papel de funcionarios de la educación y asumieron ciertas responsabilidades y decisiones a nombre de la Secretaría de Educación, aunque éstas correspondieran a diferentes ámbitos y niveles de jerarquía, pero todas ellas influyentes y orientadoras de acciones de los sujetos colectivos e individuales en la implementación de la RIEMS. De esta forma el colectivo de autoridades educativas se conformó, a partir

de la relación establecida entre funcionarios de la educación del estado de Chiapas y uno de instancia federal, con los otros colectivos mencionados en este apartado. El criterio para la determinación de sus integrantes fue la intervención en el proceso de implementación de la reforma, mediante el desarrollo de acciones, la emisión de opiniones públicas y/o la toma de decisiones que influyeran en las interacciones sociales de los actores educativos durante la implementación de la reforma.

4.1.1. Actores

Es necesario explicitar que de acuerdo a las características de constitución del colectivo de autoridades educativas, los integrantes se eligieron de acuerdo a la influencia de sus acciones en la implementación de la reforma, debido a que no existió ninguna intención explícita de pertenecer al colectivo, salvo la determinación para los fines de esta investigación.

Así el colectivo estaba integrado por el titular de la Coordinación Sectorial de Desarrollo Académico (COSDAC), quién se encarga de dirigir el proceso académico de la RIEMS en las fases de diagnóstico, diseño, implementación y evaluación; y quién con intenciones de impulsar la reforma, realizó cuatro visitas al estado para socializar los supuestos teórico-metodológicos de la reforma, así como aclararlos y precisarlos a petición expresa de autoridades educativas y representantes sindicales locales.

El secretario de Educación se consideró como integrante de las autoridades educativas cuando se involucró en algunas actividades, giró instrucciones o explicitó comentarios que orientaron acciones de diferentes sujetos colectivos e individuales durante la implementación de la reforma, aunque propiamente no interviniera de manera directa.

La subsecretaria de educación también fue considerada como parte del colectivo, por su intervención como mediadora durante una reunión de trabajo donde

participaron el GruTA y el Colegiado Laboral, para definir la orientación de las actividades de implementación de la reforma, además de un acto protocolario para presentar y darle la bienvenida al titular de la COSDAC en una de sus visitas. Aunque hayan sido las únicas ocasiones en que apareció públicamente, en ciertas ocasiones fue la portavoz de indicaciones del secretario para con los diferentes actores de la EMS en Chiapas.

Los integrantes restantes considerados como autoridades educativas se involucraron con mayor intensidad en la implementación de la reforma, pues las funciones de director de Educación Media y Jefe del departamento de preparatorias demandaban la toma de decisiones para la determinación de las acciones necesarias para la implementación de la reforma, así como la autorización de la participación de los diversos actores en ellas. De la misma manera puede destacarse la relación establecida del director con el titular de la COSDAC por su participación en las diferentes reuniones nacionales para definir los acuerdos y acciones de la RIEMS en el territorio nacional. Relación que fue diluyéndose con el cambio del titular y los avances de la reforma que requerían de menor interacción entre estas autoridades educativas.

Cabe hacer mención que durante el periodo de implementación de la presente investigación se realizaron cambios en la titularidad de los puestos directivos antes mencionados y que el desempeño manifestado de los funcionarios fue el recuperado para el análisis del sujeto colectivo y no de las prácticas particulares de las personas.

4.1.2. Fines

Los fines explícitos establecidos para este sujeto colectivo se construyeron a partir de las intenciones expresadas por los integrantes en diferentes eventos públicos masivos y reuniones de trabajo, pues no se expresaron de manera formal en algún documento, debido a que la constitución como tal, se dio con pretensiones de

llevar a cabo la investigación. No obstante, de manera recurrente las autoridades educativas explicitaban la necesidad y disposición de la suma de esfuerzos desde los diferentes ámbitos de competencia para impulsar la implementación de la RIEMS. Es necesario mencionar que destacaban las oportunidades de transformación del proceso educativo ofertado, mediante la adopción de los supuestos de la reforma, con la finalidad de propiciar un mayor desarrollo social, económico y cultural de los chiapanecos, con énfasis en los directivos, docentes, pero sobretodo en el desarrollo de las capacidades y oportunidades de los alumnos que recibían el servicio.

No obstante, en las decisiones y acciones emprendidas por las diferentes autoridades educativas, se apreció que subyacía otro tipo de fines centrados en fortalecer su imagen de jerarquía política y expresar el poder para la determinación de imponer su voluntad; puesto que en estos fines estaba el resaltar actividades de ciertos grupos para posicionarlos políticamente y alcanzar puestos en la función pública de la educación o bien desacreditar el trabajo de otros grupos o funcionarios para destituirlos o sacarlos de las actividades de la reforma y a la vez de la influencia política.

Otros fines apreciados en las autoridades fue la obtención de recursos para operar en sus ámbitos de competencia, con pretexto de la implementación de la reforma, pero que les diera mayores posibilidades de involucrase en actividades que los posicionara con un funcionario que estaba realizando acciones para mejorar la educación, pero sobre todo para explicitar en favor de las acciones políticas de los funcionarios de mayor rango.

Esto se ve traducido en fines de mayor concreción cuando los funcionarios manifestaban las intenciones de propiciar la contratación de los docentes y administrativos en pos de conseguir la deuda de favores o beneficiar a sus familiares y amigos, así como solicitar y recibir dinero a cambio, en lugar de elegir a los mejor capacitados para las labores.

Incluso se apreciaron los fines de conservar el puesto manifestados en la actitud de revelar cierta pasividad ante la posibilidad de generar proyectos de intervención que mejorara el proceso administrativo de la educación y adoptaban la postura de esperar indicaciones de los superiores para orientar las acciones de gestión. En este sentido aparece el fin de evitar problemas generados en las escuelas y tratar de evadirlos pidiendo a los funcionarios de menor rango, que los solucionaran de forma inmediata y sencilla, sin contemplar que en la mayoría de las veces requería de intervenciones de mayor complejidad, puesto que son reflejo de los problemas trascendentales del proceso educativo.

4.1.3. Actividades

Con respecto a las actividades de las autoridades educativas, en primer lugar se puede resaltar la intervención del titular de la COSDAC en territorio chiapaneco durante las cuatro visitas que realizó en el estado. En la primera, dictó una conferencia en torno a los planteamientos de la reforma en el marco de un evento académico del Colegio de Bachilleres de Chiapas, destacando las competencias genéricas, disciplinares y profesionales así como la metodología necesaria para su construcción y definición; de igual manera enfatizó las implicaciones didácticas de adoptar una metodología del modelo para desarrollar competencias, evento al que fueron invitados autoridades educativas de la Secretaría de Educación involucradas de forma directa con la implementación de la reforma en las preparatorias del estado, así como los integrantes del GruTA. En la siguiente visita acudió a una reunión de la CEPPEMS con los titulares y grupos técnicos de los diversos subsistemas de la EMS en Chiapas donde destacó las implicaciones teórico-metodológicas para la intervención con los docentes de la educación media en Chiapas que se requería para la adopción de los supuestos de la reforma; lo anterior, a partir de que cada uno de los subsistemas dio cuenta de las actividades que desarrollaban para socializar e implementar la reforma.

La tercera intervención en Chiapas de dicho funcionario se dio en el marco de una reunión exclusiva para los actores de las preparatorias del estado, la cual su organización obedeció a la respuesta de una petición expresa del Colegiado Laboral, para aclarar los planteamientos de la reforma, debido a que los integrantes de éste consideraban que la Dirección de Educación Media y el Grupo Técnico Académico escondían y manejaban la información a su conveniencia para afectar los derechos laborales de los docentes; no obstante, el representante de la COSDAC en su intervención enfatizó la tarea del Grupo Técnico Académico en la recuperación de los supuestos de la reforma para la intervención con los profesores de las preparatorias.

Finalmente, en la cuarta visita a Chiapas, el titular de la COSDAC coordinó un taller en torno a los fundamentos teórico-metodológicos de la evaluación en el modelo curricular por competencias. Una intervención más del funcionario en la dinámica de la implementación de la reforma, se dio al emitir un dictamen favorable, para que los programas construidos por el GruTA y un grupo de docentes, fueran implementados y publicados en el subsistema de las preparatorias del Estado.

Con respecto al secretario de Educación su participación se fue acrecentando conforme avanzaron las acciones de difusión y socialización de la RIEMS, pues al principio manifestó poco interés en la reforma, cuestión que se evidenció cuando el titular de la Dirección de Educación Media organizó una reunión para informarle de los supuestos, en presencia de los directores de los subsistemas de la EMS en Chiapas, y presentar un proyecto de intervención para la implementación de la reforma en el estado, que incluía una articulación de las estrategias de los subsistemas; él se limitó a dirigir el acto protocolario y delegar la responsabilidad a su secretario particular y asesores, quienes demostraron poco interés en recuperar las acciones propuestas y comprometer a los titulares a organizar una intervención conjunta. Posteriormente intervino en el acto protocolario de inauguración de trabajo académico del colegio de bachilleres y escuchó la disertación del representante de la COSDAC.

El secretario de Educación prestó mayor atención al proceso de implementación, ante la demanda del Colegiado Laboral, de formación docente, infraestructura y equipamiento, a partir de la cual giró instrucciones para que este colectivo interviniera, en coordinación con el Grupo Técnico Académico, en el diseño de la intervención con los docentes para el trabajo de elaboración de programas bajo el modelo curricular por competencias. En esta reunión mostró evidencias de la desacreditación que otorgaba al trabajo del director de Educación Media, a quién le pidió la renuncia públicamente por no cumplir la indicación de asistir a esa reunión, petición que posteriormente fue revocada al aclarar que cubría una comisión por indicaciones de la subsecretaria de Educación.

Otra intervención de trascendencia del secretario de Educación ocurrió cuando decidió la destitución de la titular de la Coordinación Académica y del GruTA de la Dirección de Educación Media y de uno de sus integrantes; lo anterior, como respuesta a la petición expresada por algún integrante del Colegiado Laboral, quién argumentaba que la manera de conducirse de estos personajes con los profesores, no era la correcta por la prepotencia con que lo hacían. Esta petición se expresó en una reunión de trabajo que tenía como propósito establecer algunos acuerdos para solventar las demandas emanadas del congreso organizado por la Secretaría de Conflictos del nivel medio superior de la Sección 40 del SNTE. A juicio de varios de los asistentes tanto la petición, como la decisión de destitución se tomó de manera circunstancial, pues la solicitud se realizó por iniciativa de un elemento, en un momento de silencio extremo mientras esperaban el acta donde se acordaba traer a académicos nacionales de prestigio para la formación de los docentes y el secretario tomó la decisión sin preguntar e indagar con los demás actores involucrados, si la versión expresada era compartida.

No obstante estas concesiones del secretario de educación hacia las peticiones del Colegiado Laboral fueron transformándose a partir del aumento de demandas que incluía espacios en el Grupo Técnico Académico, así como la negociación de plazas en una preparatoria de nueva creación en la ciudad de Tapachula. Por ello, en una reunión con representantes sindicales de mayor jerarquía y otras

autoridades educativas expresó que la posición del colegiado laboral no era tan inocente ni auténtica en la propuesta de generar un proceso educativo de mayor calidad y que las acciones implementadas estaban mediadas por intereses personales de los integrantes del colegiado de reciente construcción. Versión que empezó a difundirse de manera lenta, porque los integrantes del colegiado insistían en la relación estrecha que sostenían con el secretario.

En momento posterior el secretario convocó una reunión con directores y delegados sindicales, donde estuvieron presentes el secretario General y el secretario de conflictos del nivel medio superior de la Sección 40 del SNTE, así como el director de Educación Media. En ella el secretario fijó su posición institucional al distinguir las atribuciones de las diferentes autoridades educativas de la Secretaría de Educación y de la representación sindical. Dejando claro que las atribuciones de la Dirección de Educación Media era convocar a los eventos para la construcción de programas y que la cortesía que se tenía en considerar la participación sindical, de ninguna manera les daba atribuciones para tomar decisiones de suspender o posponer eventos. Algo destacable de esta reunión es la aclaración pública que no existían instrucciones para que los integrantes del Colegiado Laboral determinaran la intervención académica con los docentes.

El secretario de Educación también tuvo intervenciones al interior de la CEPPEMS donde manifestó su preocupación por los resultados obtenidos en la Evaluación Nacional de Logro Académicos en Centro Escolares (ENLACE) y dio indicaciones a los funcionarios de los diferentes subsistemas y modalidades de la EMS presentes en el estado, para que los grupos técnicos generaran intervenciones centradas en mejorar los resultados obtenidos, para las siguientes evaluaciones.

Otro elemento del colectivo de autoridades educativas es la subsecretaria de Educación que a pesar de estar alejada del proceso de implementación, intervino en dos momentos para orientar las decisiones; uno al emitir un juicio a la capacidad académica del Grupo Técnico, pero de su incapacidad para compartir sus saberes con los docentes de preparatoria, y el otro, en su asistencia a la primera reunión conjunta del Grupo Técnico Académico y el Colegiado Laboral,

donde su intervención fue de mediación política y evidenció su desconocimiento de los sustentos de la reforma, cuando sugería que se encontraran la mejor manera “transmitir los conocimientos” necesarios para que los docentes ofertaran una educación de calidad, sin tomar en cuenta la propuesta constructivista explícita en la reforma.

Además dejó clara la necesidad de establecer una negociación con la parte sindical para decidir la intervención académica con los docentes, lo cual se traduciría en que la parte institucional concediera respuesta a las demandas, sin contemplar cual eran las obligaciones institucionales de la Secretaría de Educación. También es necesario explicitar que la Subsecretaria apareció en el acto protocolario de presentación de una de las intervenciones del titular de la COSDAC. Así también en dos ocasiones giró instrucciones al director de Educación Media para suspender actividades para la implementación, previamente planeadas, para atender los reclamos del Colegiado Laboral con respecto a la exclusión de la mayoría de los docentes y de la trasgresión de los acuerdos emitidos, por parte de la Dirección de Educación Media y el GruTA.

Quizá el integrante del colectivo de autoridades educativas, con mayor implicación sea el director de Educación Media quien participó de manera activa en las reuniones del Consejo Nacional de Autoridades Educativas, instancia que se erige como la legitimadora de los acuerdos establecidos a partir de los avances en la implementación de la reforma a nivel nacional. Al interior de estas reuniones el director tuvo intervenciones para exponer las propuestas curriculares que se han implementado en las preparatorias del estado de Chiapas, de las cuales fue parte activa, pues formó parte y coordinó al Grupo Técnico Académico. Asimismo, participó con una ponencia en el congreso organizado por la Secretaría de conflictos del nivel medio, en la que planteó los supuestos de la reforma y respondió a las interrogantes de los docentes.

De la misma manera el director de Educación Media intervino en la difusión de la reforma a través de los medios de comunicación y en reuniones con los titulares de los diversos subsistemas y modalidades de EMS presentes en Chiapas.

También instruyó a los integrantes del Grupo Técnico Académico centrar la intervención en la construcción de los programas de asignaturas bajo el modelo de competencias, haciendo hincapié en la necesidad de obviar la reestructuración curricular debido a las consecuencias políticas de la decisión; no obstante, destacó la necesidad de que fueran directamente los docentes quienes hicieran la adecuación de los programas de la modalidad de asignatura a competencias.

Independientemente de esta postura, ante la presión ejercida por los integrantes del colegiado laboral, indicó que la construcción de los programas de primer semestre se realizara por los integrantes del Grupo Técnico Académico, sin importar la ausencia de participación de los docentes, destacando que era trascendental la publicación de los programas de asignatura para mostrarlos como evidencia que las preparatorias del estado estaban implementando la RIEMS.

Sin embargo, aceptó la sugerencia de los integrantes del grupo técnico quienes plantearon realizar la construcción con docentes de las diferentes asignaturas que se destacaban por su capacidad y disposición para el trabajo académico, pero poniendo como requisito cuidar las formas para que las reuniones para ese ejercicio se mantuviera en la discreción, porque si se enteraban los del Colegio Laboral iban a boicotear el trabajo a través de las relaciones con el secretario de Educación.

Para tranquilidad del director de Educación Media e impedir la intervención del Colegiado Laboral se solicitó la ayuda de los integrantes del cuerpo académico Educación y Desarrollo humano y del doctorado en Estudios regionales para que giraran una invitación al director y la hiciera extensiva a los docentes de preparatoria para una reunión de colegio de investigación el cual sería contemplado dentro de un convenio establecido para ese fin. El asunto consistía en establecer un contexto académico independiente de las decisiones de las autoridades educativas y la participación de los integrantes del Colegiado Laboral, quienes ya habían asumido la actitud de desacreditar y obstaculizar cualquier acción impulsada para cualquier ejercicio curricular que recuperara los supuestos de la reforma. De esa manera el GruTA y los docentes encontraron un escenario

para el ejercicio curricular de la construcción de los programas de las asignaturas comprendidas en la estructura curricular correspondientes al primer semestre.

Otras actividades realizadas por el titular de la dirección se concentraron en su participación en eventos académicos mediante la presentación de algunas ponencias que había elaborado con anterioridad.

No obstante la participación de director en eventos académicos y las reuniones nacionales con cierto nivel de presencia, de acuerdo a comentarios de otros participantes en los eventos mencionados, frecuentemente eran considerados los integrantes del GruTA para elaborar las presentaciones o escritos que eran necesarios exponer.

No obstante la investidura del titular de la dirección, su intervención en los eventos curriculares se redujo a los actos protocolarios de entrega oficial de los programas de asignatura, y en reducidos momentos donde inauguraba dichos eventos. Es más se apreciaba una resistencia a asistir a las reuniones donde los docentes realizaban los ejercicios curriculares, a pesar que quienes coordinaban el evento insistían en su participación.

De esta forma con la intención de seguir indicaciones precisas del secretario de Educación, las cuales nunca se establecieron de manera explícita, el jefe del Departamento de Preparatorias intentó minimizar la función del director de Educación Media, argumentando que había recibido indicaciones precisas de encargarse de coordinar las acciones de implementación y conjuntar esfuerzos del GruTA y el Colegiado Laboral. Condición que capitalizó a través de encabezar las negociaciones entre ambas partes para determinar las acciones subsecuentes y asumir el papel protagónico de las autoridades educativas autonombándose coordinador de la RIEMS en Chiapas y vociferar que en un corto plazo asumiría la titularidad de la Dirección Media por la preferencia que le tenía el secretario de Educación.

4.1.4. Recursos

Con respecto a los recursos de las Autoridades Educativas es necesario exponer algunas aclaraciones. En primer término, se requiere aclarar que este colectivo no cuenta con recursos de ningún tipo de manera evidente, por las razones antes mencionadas, en el sentido que su constitución solo obedece a una categoría de análisis del presente proyecto. En segundo lugar, destacar que los diferentes integrantes del grupo, contaban con recursos para la implementación de la RIEMS como parte de las responsabilidades otorgadas a las diferentes áreas administrativas y académicas a las que se encuentran asignados. Finalmente, que diferentes instancias aprovecharon los recursos específicos para la implementación de la reforma para atender tareas de las áreas a las que se encontraban asignados, independientemente que no se relacionaran con ella.

4.1.5. Interacciones y relaciones sociales

Las interacciones y relaciones recuperadas de las autoridades, se limitan a aquellas que fueron susceptibles de ser observadas o conocidas a partir de las versiones de quienes estaban involucrados o estuvieron presentes en algunos encuentros entre las autoridades educativas.

Se puede destacar que las relaciones entre las autoridades educativas de la Secretaría de Educación y los de la SEMS mediadas por el titular de las COSDAC fueron siempre en el marco de la diplomacia y cordialidad, a partir de las actividades sugeridas por esa instancia para la implementación de la reforma, así como de la participación de las autoridades y académicos del estado en las actividades organizadas para la construcción, difusión, socialización e implementación de la reforma, además de las solicitudes de participación del titular, de esa instancia federal, para las actividades realizadas con los actores educativos de las preparatorias. Las cuales eran superadas a partir de establecer

los contactos mediante vía telefónica o correo electrónico y luego formalizar los acuerdos mediante la emisión de los oficios correspondientes.

Al interior del grupo de autoridades educativas las relaciones se veían influenciadas por las estructuras de personalidad de los diferentes actores, en donde frecuentemente aparecían los autoritarismos a partir de quienes ostentaban cargos de mayor jerarquía, que hacían notar mediante la emisión de indicaciones categóricas a su súbditos en público, más para evidenciar el poder que ejercían en las actividades de los demás que preocupados de atender o solucionar las problemáticas educativas que se presentaban. No obstante estas condiciones se veían alteradas cuando algunos funcionarios de menor jerarquía establecían relación directa con el titular o por lo menos lo hacían creer al resto y entraban en contubernio para realizar acciones que desacreditaran a un funcionario intermedio y tener evidencias para destituirlo y justificarlo con el grupo político que impulsaba su permanencia. Lo anterior se vio reflejado cuando el jefe del departamento de preparatorias se autodenomino el coordinador de la RIEMS en Chiapas, asumiendo decisiones importantes que debería tomar el director de Educación Media.

Otro aspecto importante a destacar en las relaciones de las autoridades educativas, es el criterio de toma de decisiones para establecer las prioridades de acción de las diferentes instancias de la secretaría de educación, donde la prioridad se centra en resolver las tareas indicadas por las autoridades de mayor jerarquía aunque tuvieran que suspenderse algunas que eran previamente planeadas y diseñadas como producto de las necesidades académicas de los actores educativos involucrados en la oferta educativa.

También destacan las decisiones de las autoridades, de sostener en comisiones inventadas, a funcionarios que fueron destituidos, con el propósito de mantenerlos alejados de sus responsabilidades docentes o con el pretexto de que pudieran ser útiles en la operación política para las campañas de los candidatos que participaran en la elección de puestos de elección popular.

Asimismo fue sorprendente cómo docentes generadores de conflictos en las instituciones escolares o algunas instancias de la Secretaría de Educación fueron sostenidos a pesar de tener evidencias de faltas graves que justificaban la integración de un proceso penal en su contra; da la impresión que estas personas adoptaban como forma de vida, generar problemas para permanecer sin desempeñar sus responsabilidades laborales, que se juntaba con la escasa disposición de las autoridades para enfrentar los problemas y adopción de la postura de evitarlos y alargar el procedimiento, mientras permanecían en el puesto. Aunque es necesario aclarar que esta situación era mediada por la interrelación de intereses de los distintos niveles de las autoridades y de gobierno, que mediante relaciones familiares o de amistad, dificultan y obstaculizan las posibilidades de dar soluciones definitivas a este tipo de problemas.

Finalmente se aprecia en las decisiones y relaciones establecidas entre las autoridades, una actitud de evitar problemas con los directivos y docentes de manera directa, por lo que regularmente recurrían a delegar las responsabilidades de atender esas cuestiones a funcionarios de menor jerarquía, con lo que se favorecía el burocratismo, debido a que asuntos sencillos de resolver, tardaban un tiempo exagerado para ser atendidos.

Da la impresión que se privilegiaba evitar enfrentar los problemas generados en la implementación en el proceso educativo, para atender asuntos de relaciones públicas que favorecieran el posicionamiento en la estructura política de la administración de la educación; condición que se confirmaba en comentarios de algunas autoridades, que sugerían que la atención de los problemas educativos se debían resolver enfatizando más el aspecto político que el académico.

4.2. Constitución del Grupo Técnico Académico

El Grupo Técnico Académico (GruTA) nació en 1989 como respuesta a la gran diversidad y dispersión que existía en la oferta educativa que ofrecía la Dirección de Educación Media a través de diferentes modalidades de bachillerato y la falta de documentos rectores oficiales para orientar de manera oficial las acciones del proceso educativo; por ello, se hace hincapié en propiciar espacios de formación para los docentes de las escuelas preparatorias, mediante ejercicios de diseño, implementación y evaluación curricular. El grupo ha adoptado diferentes nombres a lo largo de su historia, pero se recupera el mencionado, que ha prevalecido por lo menos durante ocho años, con énfasis en las actividades desarrolladas en el periodo de los trabajos de construcción, difusión, socialización e implementación de la RIEMS.

Así el grupo enfatizado se constituye para dar continuidad a los ejercicios curriculares de las preparatorias del estado, utilizando como referente los supuestos teórico-metodológicos del modelo curricular para desarrollar competencias impulsado por la reforma de 2009. No obstante, es necesario mencionar que previo al inicio de las actividades de la reforma, el grupo había sufrido una seria reestructuración debido a cambios en la ordenación política en la Secretaría de Educación, cuando los funcionarios recién ingresados decidieron la disminución de 19 a seis integrantes que cubrían las actividades académicas, nombrados como asesores pedagógicos.

Durante el desarrollo de las actividades de la reforma, el grupo también sufrió diferentes reestructuraciones por diferentes motivos; quizá el de mayor trascendencia se dio con la destitución de dos integrantes, incluida la de quién fungía como coordinadora académica de la Dirección de Educación Media y a quién gozaba de mayor prestigio académico al interior del grupo y los profesores de preparatoria. Además en un tiempo muy corto existió la renuncia de otro integrante, situación que propició la incorporación de tres integrantes que los

sustituyeron. Asimismo dos de los tres integrantes incorporados renunciaron al grupo un año aproximadamente posterior a su incorporación por razones distintas; espacios que fueron cubiertos por otros docentes que se destacaron por su participación e implicación en los ejercicios de construcción curricular, quienes enriquecieron al grupo junto con la incorporación de dos miembros más, producto de la recuperación de plazas asignadas a personas que desarrollaban actividades extrañas al grupo.

Es necesario aclarar que los integrantes mencionados, están contratados como docentes en diferentes instituciones de EMS dependientes de la Dirección de Educación Media y fueron comisionados al grupo para desarrollar las actividades académicas.

Durante el periodo estudiado el grupo también ha albergado a cinco docentes con las mismas condiciones laborales, pero que su participación ha sido distinta por diferentes razones. Dos de ellos, quienes de forma explícita renunciaron a participar en las actividades académicas, por no recuperar el gusto por ellas y solicitaron fueran incorporados a las actividades netamente administrativas, incluso manifestaron su disposición para realizar algunas actividades de almacenamiento y traslado de recursos materiales con la finalidad de no ser incorporados a las actividades académicas; de estos integrantes solo permanece uno y el otro se mantuvo aproximadamente dos años del periodo en que se realizó la investigación. Dos más se incorporaron con limitado número de horas (20 y 5, respectivamente) lo que impidió su participación en las mismas condiciones que los otros asesores pedagógicos. No obstante, la persona con 20 horas se incorporó a algunas actividades académicas durante su permanencia en el grupo, aunque exclusivamente en aquellas realizadas en la ciudad de Tuxtla Gutiérrez, debido a que argumentaba que tenía compromisos personales que le impedían ausentarse de la ciudad, mientras que quien llegaba por cinco horas se limitaba a cumplir tareas solicitadas particularmente o, bien, cubrir su horario.

Cabe hacer mención que también existió un integrante con contrato de una plaza administrativa, aunque se desempeña como asesor pedagógico, a pesar de

haberse involucrado en actividades propiamente administrativas a su ingreso, pero que debido a su interés por los procesos académicos y la necesidad de recursos humanos en ese ámbito se incorporó a las tareas con niveles de implicación importantes; no obstante renunció a la plaza en un momento cercano a la conclusión del proceso de la presente investigación.

Además de los asesores pedagógicos, existen tres integrantes del grupo encargados de las tareas propiamente administrativas y que su contrato está explicitado de esa manera, también se cuenta con una persona que se encarga del servicio de limpieza, aunque en ocasiones se ocupa de ciertas labores administrativas. Finalmente como parte del grupo, se considera al coordinador administrativo de la Dirección de Educación Media quien antes fungía como administrador del grupo, pero que a pesar de haber sido ascendido no dejó las responsabilidades del grupo, aunque ahora es apoyado por una de las personas encargadas de los aspectos administrativos.

Lo anteriormente abordado muestra la constitución inestable y crítica del grupo pero que mantiene un trabajo; no obstante en ciertos momentos y de acuerdo con las actividades académicas organizadas, los integrantes del grupo aumentan si consideramos que se suman algunos docentes de las diferentes regiones académicas e instituciones escolares, generalmente en actividades de coordinación o bien para asistir a procesos formativos que comparten con los integrantes formales.

4.2.1. Actores

Con respecto a la incorporación de los integrantes del GruTA, puede destacarse que los seis que inicialmente lo constituyeron para enfrentar las tareas de construcción, difusión, socialización e implementación de la reforma, ya pertenecían a él, aunque su permanencia obedeció a la decisión de las autoridades educativas recién incorporadas al papel de funcionarios, quienes en

algún momento expresaron que se debió a su formación académica y al compromiso de impulsar procesos académicos que favorecieran la formación docente en las preparatorias dependientes de la Dirección de Educación Media. No obstante, uno de los integrantes, a quien ya se le había elaborado el oficio de reincorporación de las actividades docentes en su centro de trabajo, buscó el apoyo de funcionarios de cierta jerarquía de la Secretaría de Educación, asignados a otras áreas, para que permaneciera en el grupo. También es necesario mencionar que en la percepción de quienes fueron destituidos del grupo, prevaleció la idea de que alguno o algunos de quienes se quedaron, habían negociado con las autoridades recién incorporadas; sobre todo de quien mayor prestigio académico gozaba, pues sostenía una relación cercana con el director de Educación Media, que había sido nombrado.

Con respecto a los tres docentes comisionados incorporados posteriormente, dos de ellos se integraron a partir de la propuesta del resto de los integrantes, a partir de su desempeño en las actividades desarrolladas en los eventos académicos organizados por el GruTA, su disposición para integrarse a las actividades en las condiciones propuestas, la manifestación explícita de los deseos de pertenecer al grupo y la anuencia de las autoridades educativas que autorizaron su afiliación. El otro integrante se incorporó como resultado de las negociaciones del colegiado laboral con las autoridades educativas, que fueron evidenciadas públicamente como una de las conquistas de las acciones emprendidas para velar por los derechos de los agremiados. Es necesario resaltar que por versiones de algunos integrantes del colegiado y comentarios informales de algunos de las autoridades educativas, la incorporación de este integrante obedeció más a solventar algunos problemas que enfrentaba con los directivos de la escuela y extender la jubilación en un lugar de mayor comodidad, que por el interés de involucrarse en actividades académicas.

Los docentes comisionados que renunciaron al trabajo académico y eligieron involucrarse en actividades administrativas llegaron al grupo por problemas de diferentes tipos. Uno, después de haber ganado un juicio que lo incorporaba a sus

labores directivas a una preparatoria, donde los actores involucrados se manifestaron para oponerse a que se ejecutara la orden del juez, lo que propició la negociación con las autoridades educativas, para su incorporación en actividades administrativas en un área de la Dirección de Educación Media y finalmente en el GruTA. Mientras que el otro, su incorporación obedeció a protegerlo de una demanda legal enfrentada en la institución educativa donde laboraba y que a juicio de él, ponía en riesgo su integridad física; por tal razón recurrió a los integrantes de la Sección 40 del SNTE y a los funcionarios de la Secretaría de Educación para conseguir la comisión en cualquier área y decidieron incorporarlo al GruTA. Los cuatro últimos que se incorporaron al grupo, durante el tiempo que duro el proceso de investigación, fueron seleccionados por los integrantes de acuerdo a las actitudes valoradas en el trabajo de construcción curricular, las cuales manifestaron durante su participación en la elaboración de los programas, tanto en el trabajo de la elaboración de la sistematización escrita como de coordinación de grupos.

Con respecto a los integrantes con tiempos limitados para involucrarse a las actividades académicas. Uno se integró debido a una negociación con las autoridades educativas para lograr un contrato de medio tiempo como resultado de la negociación política para renunciar a la titularidad del Instituto de estudios de Posgrado y su permanencia en la ciudad de Tuxtla Gutiérrez. Acuerdo al que decidió renunciar cuando apreció que las autoridades sólo le habían concedido un contrato como interino y la imposibilidad de concretar la obtención del medio tiempo. Mientras que el otro caso obedeció a su contratación, primero de forma interina y luego de base, de cinco horas-semana-mes en una escuela preparatoria, en donde encontró oposición para que se incorporara a las labores docentes y, por ello, las autoridades educativas decidieron incorporarla al GruTA durante las cinco horas de su contrato.

De los integrantes con plazas administrativas destaca que tres de ellos, han permanecido durante mucho tiempo en el grupo, algunos desde su creación, a pesar de que algunos no pertenezcan formalmente a los recursos humanos del

proyecto. Los dos restantes se incorporaron por decisión de las autoridades educativas para atender las peticiones de amigos que solicitaron trabajo para uno y el traslado del otro de una preparatoria lejana de la ciudad de Tuxtla Gutiérrez.

Como es de esperarse, con la dispersión de formas de incorporación al grupo de sus integrantes, se generan distintas expectativas con respecto a las funciones a desempeñar y las actividades a desarrollar en el grupo. Así podríamos mencionar que para algunos el GruTA se convierte en un espacio formativo, donde a partir de las acciones realizadas, sus integrantes pueden desarrollar distintas capacidades, además de propiciar la formación académica, con énfasis en la formación docente, la investigación, el currículum, la evaluación, así como la gestión educativa. Por ello, asociado con lo anterior, está de por medio obtener prestigio académico que permite interacciones y relaciones sociales distintas con el resto de actores involucrados en el proceso educativo de las preparatorias del estado y el resto de subsistemas que ofertan educación media en el estado y el país. Además de que ese prestigio académico permite establecer relación con académicos del estado de los distintos tipos educativos, para involucrarse en diversas actividades que además posibilitan mayores oportunidades formativas.

Sin embargo surgieron otras expectativas asociadas con la obtención extra de recursos, mediante la idea de que existe una compensación en el salario o bien a través de los viáticos percibidos por las actividades desarrolladas en diferentes lugares del estado, que consideran sustanciosos. Además que si éstos son utilizados a discreción quedan recursos extra para incrementar los ingresos.

Asimismo aparecieron integrantes centrados en apreciar el espacio como el lugar de trabajo, al que se llega a cumplir con las obligaciones otorgadas y sin ninguna responsabilidad para tomar iniciativa para el mejor funcionamiento del grupo, por lo que adoptaban una actitud de esperar indicaciones de qué hacer. Igualmente se apreciaron expectativas relacionadas con utilizar los recursos materiales del grupo para beneficios personales, así como aprovechar el espacio para ocuparse de actividades relacionadas con asuntos propios o bien asumirlo como un lugar de comodidad donde se tiene un horario de mucha flexibilidad y a pesar de ello, que

que el esfuerzo y compromiso para las tareas institucionales es mayor que los beneficios obtenidos.

Los niveles de implicación, de los integrantes del grupo, en el desarrollo de las tareas del grupo se daban en distintos niveles; algunos conocían e intervenían en el total de las actividades en que se involucra el grupo; otros mostraban disposición para intervenir en las acciones propuestas, de los cuales unos se involucraban en la planeación aunque se quedaran en los niveles instrumentales de la intervención, mientras que otros se acataban a recibir las indicaciones de las tareas a realizar; mientras que otro sector del grupo manifestaba resistencia a involucrarse en las actividades, argumentando que no eran ámbito de su competencia. Es importante destacar que en estos integrantes se descubrió una actitud de resistencia manifestada en la generación de problemas, cuestionando de manera exagerada las propuestas de trabajo o de manifestar ineficiencia en el desempeño, aunque se descubrió que muchas veces se convertía en una estrategia para evitar ser contemplados para realizar la tarea. En esos integrantes del grupo se revelaba una constante queja de la carencia de condiciones y recursos para realizar la tarea, lo que asumen como causa para no desempeñar de manera correcta sus tareas.

Sin duda los intereses personales de los integrantes del grupo, se vieron reflejados en diferentes niveles en la planeación y el desarrollo de las actividades; entre ellos pueden resaltarse, sus aspiraciones de relaciones sociales con otros actores educativos, el interés por percibir viáticos, las intenciones de desplazarse por las ciudades del estado o bien permanecer en la capital, los deseos de no intervenir en la actividad o de disponer de tiempo para atender asuntos personales durante la actividad, así como las diferentes posiciones teórico-metodológicas de los integrantes para realizar la intervención. También aparecieron orientaciones distintas para el proceso formativo como impulsar la perspectiva de la investigación de la práctica educativa, impulsar procesos directivos que indicaran las actividades a realizar o simplemente encargarse de explicitar las actividades de los docentes y dejar que ellos las realizarán a su buen entender.

4.2.2. Fines

Con las actividades de la reforma, la reconfiguración del grupo encontró sus fines explícitos de existencia, en la participación activa en las actividades propuestas por los organizadores de la reforma y en el diseño de la participación de las autoridades educativas, del grupo mismo y de los docentes en las actividades de construcción, difusión, socialización e implementación de la RIEMS, que contemplaba la asistencia a reuniones locales, estatales, regionales y nacionales. Esto debido al interés especial que le daba el director de Educación Media a la implementación de la reforma, además de la intención de los integrantes del grupo en continuar enfatizando la perspectiva de la reflexión de la acción para los ejercicios curriculares como procesos formativos para los docentes de las preparatorias de Chiapas; cuando enfatizaban que el modelo curricular propuesto por la reforma, se convertía en otro referente para reflexionar las prácticas educativas de los actores del proceso ofertado.

No obstante, aparecen otros fines para la constitución del grupo, como el tener una instancia académica con la capacidad de emitir opiniones técnicas o dictámenes con respecto a ámbitos administrativos-laborales, cuando los funcionarios requieren de soportes para tomar decisiones, en algunos casos que escapan a la normatividad institucional o bien justificar la violación de ellos. Asimismo asoma la intención de aprovechar al grupo para comisionar a algunos individuos con quienes se tienen compromisos políticos, familiares o de amistad, aunque no desempeñen ninguna de las tareas académicas o administrativas propias del grupo.

Otros fines que se descubren implícitamente en la constitución del grupo, que pueden rescatarse y que escapan a la constitución formal, serían las intenciones de los integrantes de aprovechar el espacio como un proceso de formación personal que posibilita el desarrollo de sus capacidades; aunque también pueden señalarse el aprovechar la imagen del grupo para ganar status en el medio social de las preparatorias, obtener recursos mediante la obtención de viáticos o

materiales y superar conflictos que enfrentaban en las instituciones educativas donde laboraban.

4.2.3. Actividades

Recuperando los fines explícitos de la configuración del grupo, pueden destacarse aquellas actividades que están centradas en generar procesos formativos para los docentes de las preparatorias del estado de Chiapas. Entre las implementadas durante el periodo de investigación, pueden clasificarse en actividades de construcción (septiembre de 2007 a agosto de 2008), difusión (2008 y primer semestre de 2009), socialización (2008 y primer semestre de 2009) e implementación (de agosto de 2009 a la fecha).

Las actividades de construcción estuvieron centradas en desarrollar propuestas para la construcción de ciertos elementos de los documentos oficiales que sustentan legalmente a la RIEMS, sobre todo las que tienen relación con la definición de las competencias genéricas, disciplinares y profesionales que integraron el perfil de egreso, así como las competencias docentes y directivas. Para ello, se organizaron reuniones con docentes destacados por su interés y labor académica en las preparatorias, para analizar y proponer cambios a la propuesta de competencias genéricas y sus atributos; reuniones de trabajo al interior del GruTA, para realizar el mismo trabajo con las propuestas para las competencias docentes y sus atributos; asistencia de los integrantes a reuniones regionales para que conjuntamente con representantes de los estados de Campeche, Oaxaca, Quintana Roo, Tabasco, Veracruz y Yucatán, trabajaran la propuesta regional de las competencias genéricas, disciplinares, profesionales, docentes y directivas; así como la asistencia de los integrantes a las reuniones nacionales para definir las competencias disciplinares básicas y extendidas.

Cabe hacer mención que las actividades de construcción, tanto las organizadas de manera local, como las regionales y nacionales, estuvieron articuladas a la

iniciativa de la SEMS, por lo que se puede apreciar una discontinuidad en la estrategia de intervención para los distintos momentos de intervención para la construcción de las diferentes competencias.

Las actividades de difusión estuvieron centradas en la organización de eventos regionales con directores, secretarios académicos y docentes representantes de las diversas instituciones educativas pertenecientes al subsistema estatal, por parte de los integrantes del GruTA; también se implementaron reuniones de trabajo al interior de las instituciones educativas las cuales fueron organizadas y coordinadas por quienes ya habían recibido la información; así como una serie de conferencias regionales por parte de los integrantes del grupo, para atender una demanda del Colegiado Laboral, quienes argumentaban que había una desinformación acerca de la reforma en los docentes, debido a que los integrantes de las Autoridades Educativas y el GruTA escondían la información con pretensiones perversas.

En las actividades de socialización, se destaca en primer término, la *Reunión para analizar las competencias genéricas* y emitir opinión en su definición, porque fue el primer contacto que tuvieron los integrantes del GruTA y algunos docentes, con los fundamentos de la RIEMS. Aunque el propósito del trabajo, con respecto a las actividades de socialización, está en centrarse en aquellas que se organizaron para tal fin, durante el periodo en que se daba a conocer la reforma en las escuelas preparatorias vinculadas con la Dirección de Educación Media.

El propósito fundamental de estas reuniones fue profundizar en los fundamentos teórico-metodológicos de la RIEMS, por lo que se organizaron diversas actividades con diferentes actores de las preparatorias del estado. Para ello se realizaron *Reuniones Académicas Regionales* a las cuales se invitaron al total de los docentes de las preparatorias, con el propósito de realizar un análisis minucioso de las producciones escritas que sustentan a la reforma. Así que se revisaron los acuerdos publicados en el Diario Oficial de la Federación con respecto a la constitución del SNB, además de los relacionados con la definición

de las competencias genéricas y disciplinarias; revisión realizada conforme los documentos eran publicados de manera oficial.

Por las limitaciones de recursos humanos del GruTA para atender la socialización directa en cada una de las escuelas, además de propiciar la formación de líderes académicos dentro de las instituciones que impulsaran la socialización e implementación de la reforma, se favoreció la conformación de los Cuerpos Académicos y Administrativos Escolares, conformado por el director, secretario académico y administrativo, delegado sindical, además de dos docentes elegidos por el grupo de docentes de la escuela, de acuerdo a su prestigio académico. Con ellos se organizaron *Reuniones con Cuerpos Académicos y Administrativos* donde, además de las competencias genéricas, disciplinarias y docentes, se analizaron las competencias del director. La organización de estos eventos obedeció a dos intenciones: la primera favorecer la socialización de la reforma, mediante la intervención directa de actores escolares, que se sumaba a la información recibida en las reuniones regionales por los docentes; mientras que la segunda estuvo centrada en favorecer la constitución de colegiados al interior de las escuelas, para que asistieran la construcción de proyectos escolares de manera colectiva e impulsar la interdisciplinariedad y transdisciplinariedad sugerida por la reforma.

Como respuesta a la demanda de formación de los docentes y de los integrantes del GruTA, se organizó *el diplomado Currículum por Competencias* aprovechando los recursos disponibles para cursos de formación para el grupo, al cual se invitaron a docentes de las preparatorias con prestigio académico, así como a un representante de los subsistemas de EMS presentes en Chiapas. Durante el diplomado se enfatizó la revisión de los sustentos filosóficos, epistemológicos y psicológicos del currículum por competencias, las implicaciones pedagógicas del modelo curricular, así como un ejercicio de diseño curricular para favorecer el desarrollo de las competencias definidas en la reforma.

A los docentes participantes en el diplomado se les invitó a coordinar el *Curso-taller de Diseño Curricular por Competencias*, a donde se invitaron a los docentes

de las escuelas, lo que permitió organizar varios grupos en cada región. Durante este espacio formativo, se revisaron los sustentos de la reforma, los cuales fueron contrastados con referentes bibliográficos del modelo curricular, además de realizar ejercicios de diseño curricular de las asignaturas contempladas en la estructura curricular de la propuesta curricular Bachillerato Propedéutico y Profesional de la Educación Media Superior, vigente hasta la fecha.

Asimismo se organizó un *Curso-taller para Directores, Secretarios Académicos y Secretarios Administrativos* en cada una de las regiones académicas donde se realizó el análisis de las implicaciones y demandas hacia los directores de las escuelas, para impulsar proyectos escolares que favorecieran el desarrollo de las competencias docentes en los profesores, que a la vez propiciaran el desarrollo de las competencias genéricas, disciplinares y profesionales en los alumnos.

El inicio del ciclo escolar 2009-2010 estaba definido para iniciar la implementación de la RIEMS en los subsistemas encargados de la formación propedéutica y entre ellos el de las escuelas preparatorias del estado. Por ello, durante el segundo semestre del ciclo escolar 2008-2009 las actividades se centraron en organizar *Reuniones Regionales de Academias* para impulsar ejercicios con énfasis en diferentes aspectos de los programas para desarrollar competencias, relacionados con las fases de diseño, implementación y evaluación; ejercicio concluido con un taller con docentes representativos de cada una de las regiones y asignaturas, además de los integrantes del GruTA, quienes se encargaron de diseñar los programas bajo el modelo curricular, con la ayuda teórico-metodológica de académicos involucrados en el Doctorado de Estudios Regionales de la Universidad Autónoma de Chiapas.

De forma paralela se organizaron *Cursos de Diseño Curricular* para responder a las exigencias del Colegiado Laboral, el cual demandaba espacios formales de formación para que los profesores conocieran la metodología de diseño curricular por competencias. Demanda atendida mediante la contratación de docentes de la UNACH para coordinar varios grupos constituidos en cada una de las regiones

académicas, en donde se realizaron ejercicios de construcción de programas mediante un formato de presentación previamente establecido.

Durante la intervención del primer semestre del ciclo escolar 2009-2010 se realizaron cuatro *Reuniones Regionales* para el ejercicio curricular; en la primera se destacó la evaluación de las prácticas docentes en las preparatorias como consecuencia de la operación de los programas oficiales de primer semestre. Mientras que en las reuniones restantes se trabajó el diseño de los programas de segundo semestre;

Para integrar las producciones regionales se organizó la *Reunión Estatal de Academias*, a donde llegaron dos representantes regionales de cada una de las asignaturas del segundo semestre, quienes durante dos días de doble jornada trabajaron en la integración y definición de los programas.

Para el segundo semestre del ciclo escolar 2009-2010 se llevaron a cabo cuatro *Reuniones Regionales de Academia* de las cuales, la primera se centró en realizar una evaluación con mayor profundidad de la implementación de los programas; mientras que las restantes se utilizaron para el ejercicio de diseño de los programas de tercer semestre.

Para el proceso de integración se recuperó la misma estrategia del semestre anterior, mediante la organización de la *Reunión Estatal de academias*, con la diferencia de la generación de dos eventos extras.

El primero consistente en el desarrollo del *Taller fundamentación teórico-metodológica de los programas de asignatura del tercer semestre*, donde mediante asesoría de catedráticos del doctorado en Estudios regionales de la UNACH, los docentes lograron explicitar la metodología seguida durante el ejercicio de diseño curricular.

Mientras que en el segundo, se organizó otro taller, donde se dio la oportunidad a los docentes participantes en la construcción, para que socializaran la propuesta metodológica explícita con el resto de los docentes de las preparatorias.

Las actividades de implementación desarrolladas en el primer semestre del ciclo escolar 2010-2011 siguieron la misma dinámica del semestre anterior con algunas diferencias, entre ellas destaca el cambio de nombre de los eventos, los cuales fueron nombrados *Encuentro Regional y Estatal de Profesores para la Construcción de Programas*, de los cuales se organizaron tres regionales y uno estatal, prevaleciendo la implementación del taller de fundamentación metodológica y de socialización de la propuesta explicitada. No obstante, para la intervención de este semestre se incluyó el evento de *Socialización de Experiencias Exitosas*, donde docentes y directivos de las diferentes preparatorias pudieron exponer aquellas experiencias desarrolladas al interior de sus instituciones que favorecían el desarrollo de las competencias de los alumnos.

Como demanda de la organización de los diferentes eventos señalados con anterioridad, el grupo se vio involucrado en otras actividades como son las planeaciones y elaboración de las agendas para el trabajo de coordinación que se realizaban con los demás actores del proceso educativo, que se basaron en la tarea de evaluación del desarrollo del proceso impulsado y la determinación de los avances u obstáculos encontrados en los docentes.

Asimismo se estableció la organización interior para estipular las poblaciones y escuelas sedes para organizar los eventos, la distribución de grupos por campos disciplinarios o asignaturas de los diferentes semestres de los que se construyeron programas, realización de trámites de los oficios de comisión y de invitación a los participantes de los diferentes eventos, tramitar las firmas de autorización de los mismos, gestionar y distribuir los recursos materiales, gestionar la impresión de la versión oficial de los programas, diseñar e imprimir los reconocimientos de asistencia a los diferentes eventos, encargarse del trabajo logístico para las diversas reuniones, así como elaboración de los informes administrativos de los eventos con la finalidad de comprobar los viáticos y pasajes.

Además el grupo realizaba diversas actividades que no tenían relación directa con sus tareas, pero que apoyaban al trabajo que realizaba la Dirección de Educación Media, con la necesidad de aclarar que la amplitud o estrechez de estas

actividades dependían de la disposición o necesidad del titular para involucrar al grupo. Entre estas tareas destacan; la revisión y emisión de dictámenes de los proyectos institucionales, presentados por los aspirantes a la dirección de las diferentes escuelas preparatorias, cuando se llevaban a cabo los procesos de selección; la revisión y determinación de la viabilidad de la implementación de los proyectos de Capacitación para el Trabajo cuando existía la apertura o cambio en este servicio en alguna preparatoria; revisión de documentación oficial de procesos formativos de los aspirantes a impartir alguna asignatura y la licenciatura ostentada no estaba contemplada en el catálogo de perfiles profesiográficos, que se utilizaba para revisar los perfiles profesionales; participación en reuniones oficiales con autoridades y grupos técnicos de los otros subsistemas y modalidades de educación medio superior, presentes en Chiapas.

4.2.4. Recursos

Dentro de los recursos con que se cuenta en el grupo para desarrollar las diferentes tareas, pueden señalarse los financieros que constan de una cantidad distribuida y etiquetada para solventar los rubros de: pagos de interinos para las asignaturas impartidas por los integrantes que están en calidad de comisionados; salarios de personal administrativo y de apoyo pedagógico; pago de honorarios para asesores externos que imparten seminarios para la formación de los asesores pedagógicos; compra de material didáctico y de oficina; viáticos y pasajes para las comisiones de los integrantes a actividades desarrolladas dentro y fuera del estado; combustible para comisiones en las que se requiere llevar vehículos; alimentos y bebidas para proporcionar a los asistentes durante los eventos; montos de impresión de los programas; adquisición de bibliografía; pago de teléfono y de energía eléctrica; así como material de limpieza e intendencia.

Otra parte de los recursos que sobresale para el trabajo primordial del grupo, es el acervo bibliográfico con que cuenta en diferentes áreas disciplinarias; que dicho

de paso es subutilizado, ya que pocos integrantes recurren a la consulta de los materiales para fundamentar sus prácticas educativas.

Asimismo se destaca la presencia de cuatro equipos de cómputo con bastante retraso en la actualización del y por consecuencia en el software por la falta de capacidad, salvo uno que se rescató de los desechos de las oficinas de la Dirección de Educación Media, así como dos proyectores en buen estado. Además de mobiliario con las comodidades mínimas para desempeñar las actividades administrativas y cubículo de los asesores pedagógicos.

Es necesario explicitar que además de los recursos mencionados, los asesores pedagógicos utilizan equipos de cómputo de su propiedad para desempeñar las diversas actividades académicas, además de proyectores en las mismas condiciones o bien que se consiguen a préstamo de algunas escuelas preparatorias e instituciones de educación superior con las que tienen relación o amigos que poseen el equipo. Además por las condiciones administrativas que impedía contratar el servicio telefónico junto con el de internet, los integrantes del grupo se veían en la necesidad de cooperar una cuota mensual para contratar de manera independiente el servicio de internet, que también era utilizado para cuestiones oficiales. Hasta un momento avanzado de la implementación de la reforma donde la instancia administrativa de la dirección autorizó la contratación del servicio, de manera oficial.

Es necesario señalar que los recursos humanos disponibles para el grupo técnico son 30 elementos de los cuales solo 13 se encuentran presentes en el grupo y el resto de espacios son utilizados para cubrir ciertas funciones en la sede la Dirección, además de utilizar los espacios de los comisionados, para docentes que desempeñan alguna función pública o política en otras dependencias de gobierno o instituciones de educación superior. Lo cual se decide de acuerdo a los criterios que establezcan las autoridades educativas.

4.2.5. Interacciones y relaciones

Para iniciar con la exposición de las relaciones establecidas al interior del grupo técnico se recupera en primer lugar, los aspectos relacionados con la puntualidad, asistencia y permanencia en las oficinas y/o las actividades desarrolladas. Para ello se requiere diferenciar entre quienes desarrollan las actividades administrativas y las académicas. Con respecto a los integrantes que desarrollan actividades administrativas pueden mencionarse que un sector no presentaba problemas de puntualidad, asistencia y permanencia pues salvo ocasiones excepcionales cumplen con estas responsabilidades, además de que se observó que eran quienes se implican de mejor manera en las actividades; lo anterior se manifestaba en la disposición y habilidades para realizar las tareas que les correspondían, porque rara vez consultaban acerca de ellas y cuando lo hacían se centraban en cuestiones específicas o datos que no podrían resolver, pues pertenecen al ámbito de competencia de los integrantes dedicados a las cuestiones académicas. Sin embargo acusaban un problema generalizado de los procesos administrativos de la educación, presentando una tendencia a ajustar los aspectos educativos a lo administrativo, sin reflexionar que la razón de ser de su labor, eran las prácticas educativas. Llama la atención que estos integrantes solicitaban no establecer relaciones en las actividades con el sector que se describirá a continuación, o en todo caso evitan relacionarse, muchas veces aceptando realizar actividades que no les corresponden para evitar la interacción con los otros.

El otro sector de administrativos mostraban resistencia para cumplir con los requisitos de puntualidad, asistencia y permanencia, además que lo reflejaban en la implicación en las tareas que les corresponde, lo cual se evidencia en la poca disposición que tienen para tomar decisiones y asumir responsabilidades, argumentando que no les decían, que no les aclaraban cómo, que no tenían los medios apropiados para desarrollarlas, que no les correspondía o poniendo de por medio las actividades que realizaban para solicitar favores o ciertas concesiones a cambio de realizar las que les correspondía por obligación. Asimismo se apreciaba

en el discurso y actitudes que trataban de aparentar que estaban implicados en la tarea adulando a los integrantes de mayor jerarquía con la finalidad de ganarse su simpatía y obtener concesiones; aunque cuando les exigían cumplir con sus obligaciones institucionales, expresaban inconformidad porque los requerimientos eran mayores para el personal administrativo, argumentando que los académicos tenían demasiadas libertades y no se les decía nada. Además los integrantes en cuestión manifestaban oposición a realizar actividades cuando alguien de jerarquía intermedia lo solicitaba, incluso con manifestaciones de agresividad verbal o amenazas de agresión física, aludiendo que no les correspondían, que no era de su competencia solicitarlo, o bien señalando la posibilidad de la camaradería mediante solapar el incumplimiento de las responsabilidades.

Era común que este sector de administrativos proporcionara información a diversos actores del proceso educativo, que desacreditaba la existencia del grupo, los proyectos ofertados, así como la posición de los asesores pedagógicos, con la finalidad de gozar los favores de quienes recibían la información, a cambio de recibir protección para los correctivos administrativos por no realizar las actividades que les correspondían. Asimismo al interior, intentaban generar versiones que alertaran a los integrantes con respecto a las decisiones de las autoridades educativas para destituir actores educativos que afectarían la estructura y las actividades del grupo; o bien, generando versiones acerca de que algún grupo detractor estaba organizando estrategias para remover a alguna autoridad o integrante del grupo, acciones encaminadas a expresar el apoyo para quien sufría la amenaza, pero a cambio de tener las concesiones de no realizar su trabajo. También es necesario mencionar que los integrantes de este sector cambian totalmente la actitud cuando la imagen política del grupo se fortalece, pues manifiestan un interés explícito en las actividades que se realizan, pero cuando tienen la oportunidad de escapar de la atención de los integrantes de mayor jerarquía, buscan estrategias para evitar la tarea.

Otro aspecto destacable de los administrativos del sector referido, es que cuando el coordinador del grupo llamaba la atención sobre el incumplimiento de sus

responsabilidades, regularmente se interrogaban acerca de quién de sus compañeros se había encargado de mal informarlos, asumiendo que existían algunos de ellos que les tenían mala voluntad y los querían perjudicar, rehuendo la posibilidad de tener responsabilidad en los aspectos que se les estaban señalando. Además, era en estos casos donde más se exageraba que el esfuerzo realizado por hacer a medias su trabajo, era poco valorado y apreciado por los superiores.

Con respecto a los aspectos relacionados con la puntualidad, asistencia y permanencia de los asesores pedagógicos se encontraron algunas cuestiones similares que en el caso de los administrativos. Aunque previo a la descripción de las incidencias, es necesario establecer que los asesores tienen condiciones diferentes de horario pues inician oficialmente sus labores una hora después y las terminan una hora antes con respecto a los administrativos. Lo anterior ha sido una concesión de las autoridades de la Dirección de Educación Media, debido a que de acuerdo a las actividades que realizan los asesores, muchas ocasiones tienen que extender sus jornadas laborales a horarios extras o bien tienen que realizar actividades relacionadas con el trabajo del grupo fuera del horario oficial y es una forma de compensarlos.

Independientemente de lo anterior existe una tendencia de la mayoría del grupo a reducir el horario de permanencia en las oficinas, además que en ocasiones algunos no asistían por diferentes razones, entre las que sobresalían atender algunas comisiones especiales generadas por el titular de la educación media, atender procesos formativos específicos o atender asuntos personales. No obstante que estos aspectos aparecían en todos los integrantes del grupo, es necesario resaltar que existía un sector de los asesores para el cual el incumplimiento era más acentuado y se hacía evidente para los otros integrantes; aunque cuando se les señalaba las responsabilidades resaltaban las necesidades personales que tenían para atender asuntos familiares o realizar trámites específicos ante dependencias oficiales, como que si dentro de la normatividad institucional se privilegiara aprovechar el tiempo para esos asuntos.

Sobre estos aspectos, que caracterizan el actuar cotidiano sobresalieron, la disposición de los asesores para implicarse en las actividades del grupo. Al respecto puede señalarse que un sector manifestaba disposición para implicarse en la mayoría de las tareas; aunque es pertinente aclarar que la implicación se veía mediada por la claridad en apreciar la importancia de la intervención de cada uno de los integrantes en el proceso global del proyecto del grupo; donde se detectó que a mayor comprensión global del proyecto tenían mayor capacidad de intervención y toma de decisiones de forma autónoma, que en caso contrario se centraba en comprender las propuestas de los anteriormente mencionados y realizaban adecuaciones a la metodología de abordar las tareas, para encontrarles un sentido propio. Asimismo en estos integrantes se apreció un proceso formativo sostenido expresado en el desarrollo de capacidades en diferentes ámbitos, provocado por los desempeños requeridos en las diferentes tareas en las que se veían involucrados. Además que esta disposición les permitía establecer relaciones personales y de trabajo más directas con las autoridades educativas de la Secretaría de Educación, lo que les permitía mayores oportunidades de verse involucrados en otro tipo de actividades y eventos.

Mientras que el otro sector daba la impresión que tenía el propósito de involucrarse en el mínimo de las actividades posibles, además de que se apreciaba una tendencia a evitar las tareas. Para ello una estrategia que seguían era la de manifestar una queja abierta de que ciertos integrantes del grupo decidían lo que se iba a hacer y que sus propuestas no eran aceptadas para incluirlas en el proyecto, aunque sus propuestas no fueran mediadas por el compromiso de ser encabezadas por ellos y más bien las sugerencias se hacían en función de que las implementara el resto del grupo; de la misma forma alegaban que los integrantes del otro sector tenían mayores concesiones porque faltaban a las instalaciones del grupo y no se les decía mayor cosa, aunque cuando se les trataba de involucrar en las comisiones generadas por las autoridades educativas sin relación directa con las actividades del grupo, las evitaban y mostraban evidencias claras de no querer involucrarse en ellas.

Algo destacable de las interacciones de los asesores pedagógicos del grupo fueron las posiciones en los momentos críticos, caracterizados por el cuestionamiento y desacreditación de actores educativos externos, mediante el establecimiento de un aparente frente común para enfrentar los embates de las críticas, aunque posteriormente se supiera que algunos integrantes establecían negociaciones con otras instancias para fortalecer las posiciones individuales o bien asumiendo posturas ante los otros actores manifestando su desconocimiento o desacuerdo con las decisiones de intervención del grupo, a cambio de gozar la simpatía de los detractores, negociar plazas para familiares o amigos, conseguir préstamos o algún otro beneficio.

Por ejemplo, la incorporación del integrante del colegiado Laboral como parte del GruTA contagió a una parte de los integrantes, para proponer que las intervenciones deberían centrarse en solventar de manera particular las demandas explícitas de los profesores, asumiendo que las obligaciones de los integrantes deberían responder a las necesidades de la “base”. Lo que regularmente generaba conflicto con quienes creían que las demandas explícitas escondían debajo las necesidades de los docentes en cuanto al desarrollo de sus capacidades para generarles autonomía, que era necesario interpretarlas con mayor profundidad para tomar las decisiones de intervención.

Otro aspecto importante, es la posibilidad de establecer un trabajo colaborativo el cual se aprecia si se considera que la suma de las actividades de cada uno de los integrantes, genera al fin de cuentas la oferta de servicio del grupo, aunque la pretensión sería que independientemente de cumplir algunas funciones, por lo menos se supiera y apreciara la labor de los demás integrantes, mediante la comprensión del proceso global. En este sentido existieron factores que obstaculizaban, entre ellos destaca la resistencia de algunos integrantes a dialogar acerca de las diversas perspectivas de planeación, implementación y evaluación de los procesos de intervención, por un lado representado por aquellos que se implicaban en la tarea con compromiso y que asumían el diálogo con los de menor implicación, como una pérdida de tiempo que poco ayudaba al desarrollo de sus

capacidades; por el otro, representado por aquellos que negaban el diálogo, reclamando que quienes tenían mayores elementos exigían demasiado y no respetaban sus niveles de avance, compromiso e implicación, aunque muchas veces estos juicios eran emitidos por alguno con elementos formativos importantes, en nombre de algunos integrantes que se consideraban en desventaja en la jerarquía del grupo para ganarse su simpatía, además de convertirlo en estrategia para resistirse a involucrase en las actividades. Sin embargo existía un sector del grupo que, a pesar de las diferencias de todo tipo con otros integrantes del grupo, mostraban disposición para dialogar y discutir las producciones e intervenciones del grupo, lo que favorecía el enriquecimiento de ellos, al propiciar el desarrollo de diferentes capacidades.

No obstante lo expuesto anteriormente, es necesario mencionar que a partir de estrechar las relaciones con las autoridades educativas, las tareas del grupo se fueron incrementado; que si se toma en cuenta que no todos se involucraban en ellas, cada vez se tenían más tareas para menos integrantes implicados y comprometidos con ellas; lo cual generaba un disminución de las oportunidades para realizar las tareas, socializarlas y negociarlas de forma grupal.

Como respuesta a estos problemas enfrentados con la implicación en mayores tareas de unos integrantes y las posibilidades brindadas de esconderse y no realizar las tareas cotidianas del grupo, el coordinador exigió mediante pláticas con integrantes específicos y girando circulares a todos, el cumplimiento de las obligaciones que tenían, así como poner en evidencia a quienes emitían discursos elaborados de resistencia para no cumplir con sus obligaciones.

4.3. Constitución del Colegiado Laboral

El llamado Colegiado Laboral de la Secretaría de Conflictos del Nivel Medio de la Sección 40 del Sindicato Nacional de los Trabajadores de la Educación se convirtió en uno de los sujetos colectivos que intervino en las interacciones generadas a partir de la implementación de la RIEMS en las preparatorias del estado de Chiapas.

Para iniciar con su configuración es necesario explicitar su constitución a partir de la organización de un congreso estatal; el cual recuperaba la intención explícita de posibilitar un foro para los docentes de bachillerato, afiliados a esta organización, donde tuvieran la oportunidad de manifestar sus posturas con respecto a los supuestos de la RIEMS. Independientemente de la escasez de ponencias escritas y de asistentes, de acuerdo al total de docentes con afiliación sindical, los presentes levantaron un acta donde acordaban la creación del grupo en cuestión, con quienes habían presentado ponencias escritas o bien habían participado de manera activa durante el desarrollo del congreso, preguntando, comentando o sugiriendo a los ponentes, o en su defecto, interviniendo en distintos aspectos de la organización y logística del evento.

Así el Colegiado Laboral quedó constituido aproximadamente por veinte integrantes, si consideramos la asistencia a las reuniones de trabajo convocadas, donde algunos fueron abandonando debido a diferentes razones, entre las que sobresalen: la frecuencia de las reuniones, los obstáculos de las autoridades de la institución escolar en que laboraban, la falta de apoyos económicos para movilizarse, así como no lograr protagonismo en las decisiones importantes del colegiado.

Cabe señalar que durante la creación, el secretario de Conflictos, producto de cuestionamientos de algunos sectores de docentes por la trayectoria académica de alguno de los integrantes, manifestó abiertamente la invitación de cualquier

docente que quisiera participar mediante la presentación por escrito de las propuestas. Invitación que sirvió para aplacar los cuestionamientos en reuniones públicas, a las instancias oficiales del sindicato por crear el colegiado, pero que poco efecto tuvieron en aumentar la participación activa de los docentes en las actividades de este grupo.

Al interior del colegiado los integrantes se organizaron de acuerdo a las cuatro regiones en las que se distribuyen las preparatorias del estado para la atención administrativa y académica, las cuales quedaron representadas con diferentes número de integrantes y grado jerárquico para tomar decisiones las regiones Centro-Norte, Soconusco, Istmo-Costa-Valle y Altos-Fronteriza. Llamó la atención que integrantes de la región Centro-Norte formaran parte de la representación de la Altos-Fronteriza.

No obstante la conformación anterior del Colegiado se presentó cierta inestabilidad, porque durante el periodo de implementación de la RIEMS cambiaron sus integrantes. El cambio de mayor significatividad se presentó con la destitución de la representación de la Región Soconusco, quienes habían marcado cierta hegemonía en las acciones y decisiones del colegiado en las tareas que se plantearon. Representación que fue relevada por docentes de la misma Región Soconusco, quienes en una decisión sorpresiva destituyeron a los representantes anteriores, con anuencia del secretario de Conflictos, en reunión informal a la que no fueron invitados los destituidos.

Además conforme avanzó la implementación de la reforma, el colegiado fue disminuyéndose en integrantes, aun y cuando se manifestaba abiertamente que seguía con la misma constitución y fuerza política para intervenir en las decisiones importantes. Esto se evaluó mediante la participación de los integrantes en las tareas que se plantearon, pues en un momento se vio reducido a docentes que tenían la facilidad para concentrarse en la capital del estado o que jugaban un papel importante en la jerarquía de la toma de decisiones. Posteriormente se concentró en docentes comisionados a la sección 40 del SNTE y finalmente con la representación directa del secretario de Conflictos. No obstante, es necesario

aclarar que la figura de las representaciones regionales siguió operando para realizar ciertas gestiones de algunos actores al interior de las regiones antes mencionadas, además que en versiones de algunos de sus integrantes el colegiado seguía operando de forma permanente, con la constitución original.

4.3.1. Actores

Con la finalidad de incursionar a un plano de mayor profundidad en la identidad del colegiado laboral se intenta una caracterización de sus integrantes. Para ello es necesario evidenciar las formas por las cuales se incorporaron para plantear la acción colectiva. En primer término se resalta la participación de integrantes del comité de la sección 40 del SNTE asignados a las carteras relacionadas con la EMS en Chiapas, así como aquellos que estaban asignados a dicho comité en carteras de otros tipos educativos, pero que laboran en las preparatorias del estado; quienes se incorporaban con cierta obligación a las actividades del colegiado laboral y llegaban con la expectativa de fortalecer su imagen de representación sindical, mediante el establecimiento de acciones que se concentraran en la defensa de los derechos de los trabajadores.

Otro sector de integrantes se incorporó a partir de su función formal de delegados o representantes sindicales de las instituciones educativas de la EMS; los cuales gozaban de una relación estrecha con los funcionarios sindicales, o bien, aprovecharon el reconocimiento de sus representados y/o lo hicieron creer, para posicionarse ante los integrantes de mayor jerarquía del colegiado. Condiciones que generaban diferentes actitudes al interior, pues unos se centraban en apoyar las propuestas de los integrantes del comité seccional, con quienes tenían relación, para gozar de los privilegios que estos pudieran concederles; mientras que otros asumían posiciones que impulsaban las decisiones que defendieran los derechos laborales de los docentes y/o que propiciaran su desarrollo profesional.

Finalmente existió un grupo de docentes de las preparatorias o aspirantes a serlo, que se sumaban a las actividades del colegiado como parte del apoyo logístico, para ganarse la simpatía de los funcionarios sindicales y lograr el beneficio de ser contratados como docentes o para desarrollar funciones administrativas.

La implicación en las actividades de los integrantes del colegiado tomaron diversas orientaciones porque se pudo apreciar que un sector de los integrantes hacía énfasis en la gestión de las condiciones para las reuniones, solicitaban las entrevistas con los funcionarios, realizaban las peticiones que favorecían a los docentes, encargarse de los actos protocolarios. Quienes aprovechaban cualquier circunstancia para aparecer como protagonistas cruciales para el logro de las tareas académicas y cualquier beneficio que se otorgara a los docentes.

Otro sector hacía énfasis en el trabajo de planeación de las estrategias para lograr los fines, que a la vez se involucraban en las discusiones con el grupo técnico y las autoridades educativas para definir las líneas de intervención académica. Incluso, propusieron un organigrama para distribuir las jerarquías en la toma de decisiones, donde proponían igualdad de condiciones para la Dirección de Educación Media y la Secretaría de Conflictos del sindicato, instancias que estarían reguladas por un funcionario de menor jerarquía de la Dirección, quien había establecido alianza con integrantes del Colegiado Laboral, a partir de negociaciones para otorgar contratos de docentes de base e interinos, así como de plazas administrativas y nombramientos de directores de instituciones escolares, que favorecían a sus intereses.

No obstante, la jerarquía que logró este en la toma de decisiones, su participación se limitó a la intervención en la decisión de las acciones académicas a realizar, así como a la definición de los académicos encargados de coordinar los procesos formativos de los docentes de las preparatorias, del control de asistencias y la determinación de quienes se harían acreedores del reconocimiento con valor curricular. Mientras que rechazaron la propuesta de los integrantes del GruTA a involucrarse activamente en la intervención académica con los, argumentando que

no era tarea de ellas y renunciando a la oportunidad histórica de propiciar una participación distinta de la instancia sindical.

Una participación diferente se apreció en un sector más del colegiado, quienes se encargaban de confrontar de manera intensa e, incluso, agresiva a los integrantes del GruTA y las autoridades educativas, con la finalidad de amedrentar y lograr las peticiones por imposición o amenazas de quejarse con autoridades superiores, de quienes aseguraban tenían no solo la autorización de su intervención, sino la petición de que se encargaran de organizar las actividades de la reforma.

Finalmente, un sector minoritario se involucraba en tareas instrumentales netamente como sacar copias, repartir documentación o bien hacer presencia a la hora de las reuniones, pero sin tener una participación notable en alguna de las actividades de importancia para el colegiado, incluso algunos que ostentaban y presumían grados académicos de maestría o doctorado.

También puede mencionarse que la implicación de los integrantes del colegiado estuvo mediado por la pretensión de los intereses personales, pues se apreció con mayor participación a quienes, posteriormente evidenciaron, tenían pretensiones de ocupar puestos políticos en la Secretaría de Educación o la Sección 40, te conseguir contratos laborales, pertenecer al GruTA o ganarse el agradecimiento de los profesores, para acumular capital político.

4.3.2. Fines

El colegiado laboral encontró su razón de ser, en la necesidad de que los docentes sindicalizados tuvieran una instancia que se encargara de revisar las implicaciones laborales y académicas de la implementación de la RIEMS en las escuelas preparatorias. Toda vez, que como resultado de las categorías analizadas durante el desarrollo del congreso, se determinó que los mecanismos de implementación de la reforma atentaban contra los derechos laborales de los trabajadores, ya que trastocaba la estructura curricular y la carga horaria de las

asignaturas, lo que impediría la oportunidad de mejorar laboralmente a muchos docentes, mediante el crecimiento en su contrato del número de horas-semanales en la jornada laboral.

De la misma manera se manifestaron en favor de asumir al Colegiado Laboral como la instancia representativa de los docentes, para exigir al estado el cumplimiento de la obligación de garantizar en las instituciones escolares las condiciones de infraestructura y equipamiento necesarias para recuperar en la práctica el modelo curricular para desarrollar competencias; así como requerir que todos los docentes tuvieran la oportunidad de procesos formativos de calidad en el modelo curricular, con académicos de reconocimiento nacional y/o internacional.

Es necesario mencionar que conforme se establecieron cambios en los integrantes del colegiado se explicitaron algunos fines, que aparecieron como señuelo para incorporar militantes y fortalecer la participación del colegiado, los cuales se centraron en establecer acciones que se opusieran a la implementación de la reforma en las preparatorias, donde proponían no participar en las actividades académicas sugeridas. Sin embargo, como apreciaron que los docentes tenían una participación activa y se aceptaba oficialmente la implementación, los fines se tradujeron en impedir que las preparatorias ingresaran al SNB, argumentando que perjudicaba a las instituciones debido al excesivo costo que tenía la incorporación. Podía resumirse que los fines se concentraban en desinformar a los docentes para generar inconformidad y generar un movimiento masivo, que les permitiera negociar con las autoridades u obtener un cargo político al interior de la Secretaría de Educación o el SNTE.

No obstante los fines explicitados, durante las actividades de la implementación de la reforma se pudieron apreciar otros de acuerdo a las acciones de ciertos sectores al interior del colegiado. Entre ellos se puede destacar el posicionamiento político de los diversos actores particulares que lo constituían, condición que permitió establecer un diálogo cercano con las autoridades de la Secretaría de Educación e influir en la toma de decisiones de: la creación de una nueva institución escolar y la contratación de su personal, influir en el nombramiento de

los directores de las escuelas, facilitar los trámites de asignación de contratos de base e interinos pasando por alto la normatividad, impedir el aprovechamiento de los derechos de algunos docentes que no gozaban de la simpatía de sus integrantes, intervenir en la destitución de integrantes del GruTA, así como en la selección de los nuevos integrantes.

Algo importante por destacar, es un fin que fue explicitado sobre el proceso de implementación, cuando el colegiado solicitó a las autoridades correspondientes la oportunidad para incorporar docentes al proceso de construcción de programas, implementado por el GruTA, para que el sindicato tuviera representación académica en los ejercicios curriculares. Lo que favoreció establecer como fin, el conseguir los apoyos de alimentación y hospedaje de los integrantes del colegiado, para la operación política o en el peor de los casos permitirles atender asuntos personales en la capital del estado con gastos pagados, así como la posibilidad de ausentarse de las instituciones escolares y no cumplir con sus tareas educativas.

Es necesario aclarar que estos fines se vieron mediados por la necesidad de los integrantes del colegiado, en conseguir la atención de los funcionarios públicos de la educación con aspiraciones políticas, con la oferta de disponibilidad para operar en las diferentes regiones del estado, para favorecerlos en sus pretensiones para alcanzar un cargo de elección popular.

4.3.3. Actividades

Una vez constituido el colegiado buscaron los mecanismos para iniciar el diálogo cercano con la máxima autoridad de la Secretaría de Educación del estado de Chiapas para cumplir con los fines explicitados, donde mostraron la postura de rechazar la implementación de la RIEMS si no eran cumplidas sus exigencias. No obstante, como no se tuvo una respuesta contundente con respecto a atender las

demandas de los aspectos de infraestructura y equipamiento, se concentraron en los aspectos laborales y académicos.

Con respecto al aspecto laboral se centralizaron en solicitar al secretario de Educación, un compromiso por escrito donde se declarara que los derechos laborales de los docentes de las preparatorias del estado, no serían transgredidos; propósito que lograron. Sin embargo esto fue interpretado de formas diferentes por los integrantes, pues implícitamente el documento comprometía a la institución a respetar los derechos adquiridos hasta el momento de la implementación, lo cual era comprendido por un sector del grupo, pero los más radicales asumían el cumplimiento de sus expectativas, relacionadas por asumir que el acuerdo respetaría las mejorías esperadas de las condiciones laborales vigentes.

En el aspecto académico exigieron su participación en las decisiones de intervención conjuntamente con el GruTA, lo cual les fue concedido. Esta condición les permitió organizar reuniones para enjuiciar las actividades propuestas para la socialización de los supuestos de la reforma, donde argumentaban que la Dirección de Educación Media y, en especial, el GruTA escondía información que era trascendente para los profesores; además que la información socializada solo se había compartido con aquellos docentes que mantenían una relación armoniosa con el personal de la Secretaría de Educación; por lo que exigieron una jornada de socialización que informara al total de docentes de las preparatorias. A pesar de la postura de un sector del colegiado para cuestionar y desacreditar las actividades del GruTA en la socialización de la reforma, algunos integrantes aceptaban la importancia de esa instancia académica en el acercamiento de los profesores a los fundamentos teórico-metodológicos de la RIEMS, pero aseverando que no era suficiente y destacando la necesidad de intensificar la intervención mediante la atención al personal de las diferentes instituciones escolares, de manera particular.

Durante la fase de socialización solicitada por el colegiado, sus integrantes se encargaron de evidenciar que gracias a las gestiones realizadas por esa instancia,

se estaba proporcionando la información completa de la reforma, aunque durante las reuniones se limitaran a aparecer durante el acto protocolario.

A la vez, se incorporaron a los eventos académicos organizados por el GruTA con el pretexto de vigilar que no se violentaran los acuerdos relacionados con la intervención académica, pues se negaron a aceptar la propuesta de compartir la coordinación de los eventos. Aunque durante las actividades se concentraron en hacer labores de proselitismo para resaltar la importancia de las actividades y pretensiones del Colegiado Laboral, además de recabar firmas para fundamentar su legitimidad en el grupo de profesores, con el pretexto de informar que estaban integrando una lista de asistencia alterna, para garantizar que las constancias con valor curricular les fueran entregadas. Asimismo ciertos integrantes del colegiado aprovechaban la presencia de los profesores para cuestionar en público a los integrantes del grupo.

Durante la etapa posterior al congreso, el Colegiado laboral sesionaba con frecuencia para establecer las estrategias de negociación con las autoridades educativas y definir las estrategias de intervención para los fines establecidos. Así, en ellas se definían solicitudes de audiencia, aspectos a considerar en sus peticiones, así como los ámbitos de competencia de los integrantes en el proceso académico y administrativo de las preparatorias del estado.

Al respecto se puede mencionar que tuvieron reuniones con el secretario de Educación, la Subsecretaria de Educación y el director de Educación Media con quienes determinaron trabajar en conjunto con los integrantes del GruTA en la planeación e intervención académica. Ámbito en que se tomaron demasiadas libertades para decidir, como consecuencia de la anuencia de las autoridades mencionadas.

Con la finalidad de recuperar la imagen académica, los integrantes asistieron a un congreso internacional, como asistentes, donde el eje central de discusión era el modelo curricular para desarrollar competencias; además de que como ponentes

asistían los académicos de mayor reconocimiento nacional e internacional en los aspectos a discutir.

Conforme se involucraron en las actividades de implementación, los integrantes del colegiado se concentraron en aparecer como protagonistas, aunque a decir verdad la inmensa mayoría se concentraba en garantizar que los profesores de preparatoria, asumieran que las actividades desarrolladas eran producto de las gestiones del colegiado. Cuestión que no lograban del todo, pues a juicio de muchos profesores se manifestaba el interés político que tenían, pues no se sumaban a las actividades académicas ni a las sesiones de trabajo; además que se les veía aparecer al inicio y final de las reuniones de trabajo, registrarse en las listas de asistencia y estar ausentes durante el evento. Esta postura se agravaba, cuando posterior a las actividades, gestionaban ante las autoridades sus constancias de participación por su intervención académica e incluso, se solicitaban reconocimientos a docentes que tenían la necesidad de recategorizar y no habían participado en las actividades. Al respecto destaca la insistencia de uno de los integrantes, para gestionar ante las autoridades educativas o el GruTA, un diploma de reconocimiento por la importante labor, a juicio de él, en las actividades de implementación de la reforma y en el proceso formativo de los docentes de las preparatorias.

Otras actividades se concentraban en generar la sensación en los docentes, los integrantes del GruTA y las autoridades educativas, al inicio de los eventos académicos, de que el colegiado laboral tenía una posición política fuerte porque tenían el apoyo de la “base” sindical de los profesores, la anuencia de las autoridades educativas y por consecuencia la autoridad, para validar o descalificar la participación de cualquier actor del proceso a desarrollarse. Acciones que le permitían lograr la concesión por parte de las autoridades educativas, de espacios de hospedaje y alimentación preferenciales, pues en ocasiones eran aprovechadas por integrantes que no necesitaban el apoyo o por personas que nada tenían que ver con el proceso académico.

4.3.4. Recursos

Los recursos económicos del Colegiado Laboral para la implementación de las acciones eran obtenidas de diferentes fuentes de financiamiento. En primer lugar eran otorgados por la administración de la Sección 40 del SNTE, desde diferentes instancias, de acuerdo a las relaciones establecidas de los integrantes con funcionarios y representantes políticos de la estructura de la sección sindical. En segundo término puede destacarse la propia representación de la Secretaria de Conflictos del Nivel Medio, que su titular fungía como presidente del colegiado y que por obvias razones aportaba parte del financiamiento; finalmente, la aportación informal que realizaban algunos integrantes que integraban las representaciones regionales y que esa condición les ofrecía mayores oportunidades de intervenir en las decisiones importantes para orientar las acciones del colegiado.

Estos recursos regularmente eran utilizados para solventar los gastos de aquellos integrantes que viajaban a la ciudad de Tuxtla Gutiérrez para participar en las reuniones y que tenían la necesidad de hospedarse, además de aquellos gastos que se generaban de la organización de las reuniones y de la impresión de algunos documentos que compartían con diversas instancias. Es necesario destacar que para los gastos de hospedaje, alimentación y pasajes en algunas ocasiones el colegiado era apoyado económicamente por la Dirección de Educación Media o por los directores de las escuelas preparatorias, de acuerdo a las relaciones políticas que guardaban con los titulares o por las medidas de presión y amenaza a su estabilidad política.

4.3.5. Interacciones y relaciones

Para el proceso de toma de decisiones, el Colegiado Laboral adoptó diversas estrategias de acuerdo a las interacciones que se dieron al interior, además de las generadas con otros colectivos. Entre las particularidades resalta la toma de

decisiones de forma unánime con respecto a constituir el colegiado y erigirse como la instancia defensora de los derechos de los docentes ante las autoridades educativas y negociadora de obtener las condiciones laborales, materiales y de formación para que los profesores pudieran desarrollar su tarea de acuerdo al modelo curricular propuesto por la reforma. Postura que concilió a diferentes fuerzas políticas de la militancia sindical con orientaciones distintas, con el firme propósito de impulsar una participación sindical diferente, con inclinación académica en busca de mejorar las condiciones de la oferta educativa en Chiapas, referente a la EMS.

No obstante, esta aparente armonía se vio alterada conforme se fueron ampliando los ámbitos de las decisiones. Por ello podría destacarse el conflicto para determinar la postura del colegiado frente a las autoridades educativas, donde aparecían diferentes tendencias, incluso dependiendo de las que se trataran; así ante las autoridades de mayor jerarquía, aunque existía un sector que manifestaba abiertamente la propuesta de expresar una postura poderosa que permitiera dialogar en igualdad de condiciones, mostraban sumisión y reconocimiento de la autoridad. Esto se revelaba en la actitud manifestada mediante la solicitud de ciertas concesiones a las autoridades, mediante el ofrecimiento de algunos favores en las regiones que intervenían, para fortalecer su imagen política y favorecer su influencia en las decisiones en los procesos políticos del estado.

Una situación distinta se presentaba cuando se trataba de decidir la postura ante autoridades de menor jerarquía, pues existía el conflicto, de acuerdo a las relaciones personales de los integrantes con ellos, de hacerlo en un marco de respeto a la investidura oficial o bien negarlos y propiciar su destitución, por responsabilizarlos de las decisiones que perjudicaban al proceso educativo y, de paso, de las condiciones desfavorables de los docentes. Asimismo existía otra orientación de fortalecer la imagen de autoridades inferiores, con la finalidad de mejorar las condiciones de negociación.

Asimismo, existían conflictos al interior para determinar la relación a establecer con el GruTA, pues había un sector centrado en descalificar las acciones

emprendidas por ellos, porque eran poco pertinentes para el desarrollo profesional de los docentes, se convertían en procesos excluyentes porque invitaban solo a sus amigos y quienes compartían ideologías, además de que mal gastaban los recursos públicos; este argumento era fortalecido enfatizando el presupuesto del proyecto. Mientras que otro sector advertía que el proceso implementado por el GruTA había dado frutos importantes en la formación de los profesores y el mejoramiento paulatino de la práctica docente, pero que el esfuerzo era insuficiente y había cosas que mejorar; por ello este grupo, proponía la reestructuración del GruTA, así como el enriquecimiento de las estrategias de intervención.

No obstante estas inquietudes, se acordó de manera unánime el rechazo a la intervención directa de los integrantes del GruTA en los procesos académicos, mediante un diálogo abierto con los profesores que asistían a los eventos de construcción curricular, reduciendo su participación a la de fiscalización de la intervención para que no violentaran los supuestos acuerdos, pues muchos de ellos solo existían en la imaginación, como el que la transformación de las capacidades y prácticas de los docentes dependía del esfuerzo y compromiso de los académicos que coordinaban los procesos.

Las interacciones al interior también fueron mediadas por relaciones conflictivas entre sus integrantes, cuando de manera paulatina fueron apareciendo los intereses personales y el desacuerdo generado por aquellos que veían logrados los ajenos y el alejamiento de los personales. Incluso llegando a las agresiones verbales y físicas, sobretodo de una persona con cartera al interior del comité directivo seccional.

Destaca que muchas de las decisiones estuvieron mediadas por la intervención de la secretaría de conflictos, quién orientaba sus decisiones de acuerdo a las presiones ejercidas por diferentes grupos de docentes y a la fortaleza política que representaban, o por el riesgo que corría su posición política al interior del sindicato o en relación con las autoridades educativas. Incluso se descubrieron posturas que buscaban destituirlo por no apoyar a las posturas de grupos

específicos y apreciar que esto era estar en contra de los intereses de la “base”, sin reparar que los atendidos también eran parte de ella. Condición que él favorecía cuando convenía sus intereses, lo cual se evidenció cuando aprovechó una reunión informativa con los representantes sindicales de las preparatorias, para destituir del Colegiado Académico a un integrante con cartera en el comité directivo seccional, lo que se traducía en impedir que participara en las actividades relacionadas con la implementación de la reforma. No obstante, se apreció que la intención de fondo se centraba en desacreditar su posición y alejarla de la relación con los profesores y desarticular políticamente a un grupo específico del comité directivo seccional, en el que militaba.

Fue importante apreciar, en los integrantes del colegiado, que conforme su jerarquía política crecía como grupo, los márgenes de participación se reducían debido a las estructuras jerárquicas generadas al interior, donde los actores mejores posicionados paulatinamente fueron relegando a los de menor jerarquía, para conseguir sus intereses personales. No obstante, no repararon que estas condiciones, así como las de incrementar exigencias conforme le eran concedidas ciertas peticiones, fueron debilitando su posición hasta diluirla; al grado que, en momentos posteriores, la representación se asumía desde actores particulares quienes utilizaban el nombre para solventar necesidades e intereses personales con las instancias que se las permitían.

Asimismo es pertinente mencionar que muchas de las decisiones importantes que tomaban los integrantes del colegiado, estaban mediadas por los intereses de algunos integrantes de las Autoridades Educativas quienes establecían vínculos con diferentes instancias, incluida la sindical, para orientar las acciones a las conquistas políticas relacionadas con la distribución de candidaturas de puestos de elección popular o el nombramiento de funcionarios que ocupaban los puestos de gobierno, en general, y los de Secretaría de Educación, en particular. Esta relación era más estrecha entre las autoridades de la Secretaría de Educación y los representantes sindicales de mayor jerarquía, lo que propiciaba que los integrantes del colegiado en ocasiones se limitaran al cumplimiento de

indicaciones de los actores antes mencionados. Aunque regularmente asumían márgenes amplios de autonomía para tomar las decisiones de las actividades a desarrollar como estrategia política.

4.4. Constitución del grupo Directivos Escolares

La constitución de los directivos escolares se puede apreciar desde dos ámbitos. El primero con respecto a la configuración interna de las escuelas preparatorias del estado, con la finalidad de generar e implementar el proceso de gestión educativa necesario para la oferta educativa específica de cada institución; mientras que el segundo, a partir de las posturas de grupo que adoptaban frente a las autoridades educativas o bien las acciones conjuntas desarrolladas para impulsar intereses comunes de los directivos escolares de diferentes preparatorias.

Con respecto al primer ámbito, la constitución puede rescatarse desde las posibilidades que otorga la estructura normativa y formal de las autoridades educativas. En ella se establece que de acuerdo al número de grupos y alumnos, las escuelas preparatorias pueden contar con la figura de director, secretario académico y/o administrativo; así que la determinación y nombramiento de más de uno de ellos, define la constitución de los Directivos Escolares; organización, que por supuesto, existía antes de iniciar con el proceso de investigación, pero que para esos fines se establecieron ciertas modificaciones, toda vez que se recuperan a actores sin ningún nombramiento de los mencionados, pero que influyen o participan directamente en el desarrollo de las actividades de gestión de las escuelas preparatorias, incluidos los procesos académicos para la implementación de la reforma.

Para el segundo ámbito, la situación es diferente debido a que los Directivos Escolares se conforman de forma espontánea y con duración poco prolongada, debido a que responde a situaciones particulares, con intención de resolver problemas que tienen en común, en reuniones donde coinciden con autoridades de diferentes jerarquías de la Secretaría de Educación y aprovechan para realizar reclamos o peticiones estableciendo un frente común.

4.4.1. Actores

Para determinar los actores del colectivo de Directivos Escolares, es necesario aclarar que se recupera la participación de quienes tienen un nombramiento oficial para desempeñar los cargos de director, secretario académico y secretario administrativo, con la aclaración de la existencia de escuelas donde carecen de las figuras de secretario administrativo y otras, en menor número, que carecen de secretario académico. No obstante, son considerados a otros actores, como los orientadores educativos, personal docente y personal administrativo, así como los representantes sindicales, de acuerdo al nivel en que se involucran en las actividades que deberían ser desempeñadas por el director.

En las Preparatorias del Estado, a diferencia de otros tipos educativos como el básico, los puestos directivos son de carácter temporal; en la mayoría de los casos, quienes ocupan estos espacios, se eligen de la plantilla docente de la institución escolar, mientras que en pocos de ellos, se asignan a personas extrañas a la preparatoria, entre los que sobresalen, docentes de otros tipos educativos que laboran en la comunidad donde se encuentra la institución escolar en otro turno o bien, miembros del personal de la Dirección de Educación Media que cumplen con tareas académicas, de supervisión escolar o administrativas.

Tomando en cuenta lo anterior, la incorporación de los integrantes de los Directivos escolares está mediada por el proceso de elección de directores; en el cual se solicitaba a los docentes de la institución en cuestión, interesados en

ocupar el puesto de director, presentar un proyecto de gestión escolar donde mostraran sus capacidades para desempeñar el puesto. Proyectos que eran sometidos a un análisis de viabilidad académica, administrativa y financiera por integrantes del GruTA, para determinar cuál ofrecía mejores condiciones para una oferta educativa de mayor pertinencia; revisión complementada con el análisis del currículum vitae para determinar los elementos formativos y actitudinales de los aspirantes. Una vez establecido el dictamen correspondiente, se hacía llegar a las autoridades educativas para la elección del director, decisión que no siempre era tomada de acuerdo al dictamen, ni por los mismos funcionarios; ya que la elección estaba mediada por los intereses personales y de los diferentes grupos políticos representados por las autoridades. Además, también existían presiones de los diversos grupos de poder al interior de las instituciones, que buscaban inclinar la decisión a su favor mediante la manifestación del apoyo mayoritario hacia un candidato, buscando las relaciones políticas de amistad o, en caso extremos, buscando sobornar a funcionarios intermedios, con la capacidad de influir en la decisión, aunque estos no estuvieran necesariamente implicados en el ámbito de la educación media.

Para el nombramiento de los secretarios académicos y administrativos, a pesar que estaba explícita la facultad de ser nombrados por el director entrante de acuerdo a sus necesidades, se seguían otros procedimientos descritos a continuación. En primer lugar estaba la opción mencionada, cuando el director designaba a las figuras formales mencionadas de acuerdo a sus capacidades y con el propósito de fortalecer el equipo encargado de la gestión educativa. No obstante, también existían aquellos que realizan la designación desde antes de ser elegidos, con la finalidad de fortalecer el grupo de poder de la institución y garantizar la obtención del nombramiento; otros más negociaban los cargos con los grupos en conflicto, para llegar a acuerdos y garantizar la tranquilidad de la escuela durante su periodo de gestión o bien esta negociación se realizaba a partir de la sugerencia o imposición de autoridades de la Secretaría de Educación. Esas condiciones eran generadas porque al interior de las escuelas se le daba

importancia a estos cargos, con la asunción de la trascendencia en influir en la toma de decisiones del director.

La incorporación de los orientadores educativos, personal docente y personal administrativo al grupo de directivos escolares, ocurría mediante la implicación en las tareas destinadas a los directivos nombrados que por ciertas circunstancias eran delegadas para ellos. Así que la importancia del papel que jugaban en el grupo de directivos escolares estaba mediada por la implicación en las tareas, así como la trascendencia de ellas.

Finalmente los representantes sindicales lograban incorporarse al grupo de los directivos escolares, a partir de la relación establecida con el director; la cual podía ser de cordialidad, en cuanto los grupos de apoyo de ambos coincidían y era sólo una estrategia para que el grupo hegemónico se apropiara de las distintas instancias de poder, al interior de la escuela; o bien, que el representante sindical se constituyera en una amenaza para la estabilidad del director y ejerciera presión, mediante el chantaje de lograr su destitución, para influir de manera determinante en las decisiones importantes de la institución escolar.

Con estas características de incorporación, aparecían distintas expectativas en los integrantes. En primer término se presentaban aquellas relacionadas con los aspectos de gestión educativa, cuando los directivos aspiraban a mejorar las condiciones en que operan las instituciones escolares, así como la oferta educativa que se proporcionaba a los estudiantes; la cual en algunas ocasiones estaba mediada con la intención de demostrar a los anteriores directivos, de los errores que estaban cometiendo y señalarles la posibilidad de resolver la totalidad de las problemáticas presentadas en las preparatorias.

Otras expectativas con las que se incorporaban los integrantes de este grupo, están centradas en desintegrar a grupos de poder establecidos a partir de la permanencia prolongada en los puestos directivos, mediada por las relaciones afectivas en contra de actores particulares. Condiciones que provocaban la disposición de los nuevos directivos para complicar las condiciones de trabajo de

quienes eran relevados en las funciones del grupo, incluidos aquellos integrantes sin un cargo formal, pero que realizaban tareas importantes para el funcionamiento de la escuela.

Finalmente se destacan otras expectativas, entre las que sobresalen, las intenciones de los integrantes de ganar capital político durante el periodo de gestión e incrementar las posibilidades de obtener candidaturas a puestos de elección popular, principalmente de presidencias municipales; disponer de los ingresos económicos de la institución para beneficios personales; favorecer a los parientes, amigos o compañeros de grupos políticos, en el proceso de contratación para ocupar las plazas docentes, administrativas y de intendencia, así como la determinación del otorgamiento de las concesiones de cafeterías o la condición de proveedores; además de las relacionadas con la necesidad de abandonar la tarea docente y tener mayor flexibilidad de horario en sus actividades, que les permitía poner mayor atención en sus asuntos personales.

La implicación en las actividades de estos integrantes se apreciaba con ciertas diferencias en los directivos escolares de las diversas preparatorias. En algunas era notable la autoridad ejercida por el director, cuando se le veía involucrado en las diferentes actividades académicas y administrativas internas de la institución, así como las relacionadas con otras instancias del proceso educativo, y aunque no las realizaban, lograban delegar funciones y solicitar información de las tareas encomendadas. En estos casos, regularmente, existía la disposición del director de otorgar, junto con la tarea, ciertos márgenes para la toma de decisiones de parte de las otras instancias del grupo.

En caso extremo, encontramos a directores que delegaban la responsabilidad de las tareas a diferentes instancias del grupo tanto de las actividades internas, como aquellas relacionadas con instancias externas. Esto generaba diferentes relaciones con el resto de actores de la institución al establecerse diferentes centros de jerarquía y autoridad, propiciando aprobación, reclamos y conflictos en contra del director por no asumir su papel. No obstante, esta manera de proceder pareciera ser que era efectiva en conservar el puesto, ya que existía un número

importante de escuelas en estas condiciones, donde los directores se reservaban la toma de decisiones importantes, asociada con la distribución de los recursos y la contratación de personal, lo cual se negociaba con diferentes actores, privilegiando a los integrantes de los directivos escolares.

Mediando estos extremos se puede resaltar aquellas instituciones educativas, donde el grupo de directivos escolares, lograba establecer un equipo de trabajo a partir de asumir las funciones asignadas o bien establecer relaciones de apoyo para realizar las actividades, independientemente que les correspondieran o no. Estas instituciones aparentaban tener relaciones menos conflictivas y estar más centradas en favorecer procesos de gestión con énfasis en la mejora de la oferta educativa y las que manifestaban menores incidencias de malos procedimientos en el manejo de los recursos y la contratación del personal docente y administrativo, así como en las relaciones con el personal.

4.4.2. Fines

Los fines explícitos pueden centrarse en generar las actividades de gestión educativa necesarios para establecer las condiciones de ofertar en mejores condiciones el proceso educativo de los jóvenes. No obstante, aparecían los de posicionar políticamente a los diferentes integrantes de los directivos, con la finalidad de aspirar puestos de elección popular o de alguna instancia administrativa o sindical; obtener la facultad de decidir en las contrataciones del personal docente, administrativo y de intendencia, así como de influir en el proceso de selección de los alumnos y la distribución de ellos en los turnos o grupos; aprovecharse de los recursos de la escuelas para beneficios personales y en casos extremos, el de tomar revancha de los directivos anteriores o bien obstaculizar las acciones emprendidas por aquellos actores con los que no compartían las perspectivas educativas. Finalmente aparecieron fines centrados en obtener ciertas comodidades, mediante el abandono de la tarea docente y obteniendo mayor tiempo libre para atender asuntos personales o bien tratando de

conseguir las pretensiones propias a partir de esfuerzos y acciones de los subordinados.

4.4.3. Actividades

Existen diversas actividades que son responsabilidad de los directivos escolares de las preparatorias del estado, las cuales podrían distribuirse en actividades administrativas, académicas y de organización.

En cuanto a las administrativas se pueden destacar: la determinación de la distribución de los horarios de las diferentes asignaturas y profesores en los grupos de la escuela; exigir, orientar y apoyar a los docentes con la elaboración de la planeación didáctica de acuerdo al modelo que fundamenta la propuesta curricular, en este caso el orientado al desarrollo de competencias; solicitar la entrega puntal de los reportes alusivos a los procesos de evaluación y acreditación de los alumnos, así como la organización y sistematización de la información por el personal administrativo; establecer el control de puntualidad, asistencia, permanencia e implicación de los docentes en el proceso educativo ofertado; participar en la elaboración y publicación de las convocatorias para la contratación del personal docente, así como en la selección y determinación de la contratación, atribución que se extiende a la contratación del personal administrativo y de intendencia; elaboración y tramitación de las propuestas de contratación del personal de la escuela; distribución y difusión con los profesores de la información académica y relacionada con la RIEMS; socialización de los eventos académicos ofertados por la Dirección de Educación Media y determinación de quienes participan en ellos, así como la elaboración de las comisiones para su asistencia; además de variadas actividades administrativas de menor importancia, para el ejercicio reflexivo de esta investigación.

Con respecto a las tareas académicas resalta: la apropiación de los elementos teóricos-metodológicos de la orientación curricular de la propuesta educativa, con

la finalidad de orientar el trabajo académico desarrollado por los profesores de la institución y el desarrollo de las capacidades de los estudiantes; favorecer mediante actividades de apoyo a la planeación e implementación de las actividades académicas de los docentes; fomentar la sistematización escrita de las vicisitudes de la práctica educativa para propiciar su reflexión que conllevara a una transformación y mejora continua de la oferta educativa; impulsar procesos educativos centrados en favorecer los procesos formativos de los estudiantes, enfatizando el desarrollo de sus diversas capacidades; propiciar el trabajo colaborativo de los diferentes actores involucrados en el proceso educativo, mediante espacios académicos que permitieran el diálogo y negociación de las distintas miradas desde la que se intervenía en el proceso educativo; atención a los alumnos que presentaban problemas en el desarrollo de sus capacidades y de orientar sus acciones dentro del marco normativo privilegiado en las instituciones escolares; fomentar la participación de los docentes de la institución, en los ejercicios curriculares impulsados por la Dirección de Educación Media, a través del GruTA como oportunidades de formación de los docentes, a partir de la reflexión de la práctica y los consecuentes ejercicios de diseño, con intenciones de recuperar las necesidades de los estudiantes de forma contextualizada; propiciar la vinculación de la oferta educativa con las actividades culturales, sociales, políticas y económicas de la comunidad, con pretensiones de obtener relevancia en la formación de los estudiantes, mediante el fomento de actividades extracurriculares; propiciar la construcción del proyecto institucional, de manera colaborativa, con la implicación de la mayoría de los actores educativos, además de participar de manera activa en los procesos formativos generados institucionalmente por diferentes ámbitos de las autoridades educativas, para el grupo de los directivos escolares, así como aquellos gestionados al interior de las instituciones escolares.

Con respecto a las actividades de organización puede resaltarse: la distribución de los tiempos para la utilización de los espacios de infraestructura y el equipamiento con que contaban las preparatorias; la distribución de funciones del personal directivo, docente, administrativo y de intendencia de la institución escolar;

organización de reuniones al interior de la escuela para abordar asuntos administrativos y académicos que permitían evaluar y orientar las acciones emprendidas; organizar reuniones periódicas con padres de familia, con pretensiones de involucrarlos en el proceso formativo formal y evaluar de manera conjunta, el desarrollo de las capacidades de los estudiantes; organizar, e involucrar a los docentes en eventos extracurriculares para la vinculación de las actividades escolares con la comunidad; así como brindar las facilidades en cuanto espacios áulicos y alimentos para el receso, cuando la institución educativa particular se encargaba de ser anfitriona de distintos eventos académicos y administrativos organizados por la Dirección de Educación Media, con los docentes y/o directivos de las diferentes preparatorias del estado.

4.4.4. Recursos

Las preparatorias del estado cuentan con diversos recursos financieros, materiales, académicos y humanos; no obstante la presencia de ellos se recuperan diferencias marcadas en las instituciones distribuidas en el estado, pues existen instituciones con carencias serias de recursos de diferentes tipos y otras que cuentan con abundancia de ellos. Esto se explica por diversas razones entre las que sobresalen la antigüedad de prestar el servicio, la matrícula atendida, el nivel socioeconómico del contexto histórico en que se ubica, así como las estrategias de gestión de recursos de los directivos escolares.

Los recursos financieros con que cuentan las escuelas preparatorias son obtenidos mediante la aportación de los padres de familia por conceptos de pagos de fichas para el examen de selección, las cuotas de inscripción, cooperaciones al comité de padres de familia al inicio de cursos y las solicitadas para obras o adquisición de material y equipos especiales, además de las aportaciones por las autoridades municipales y de la iniciativa privada presentes en las regiones en que se ubican las escuelas, a partir de la solicitud explícita de la preparatoria.

De los recursos materiales se rescatan en primer término los de infraestructura, pues las escuelas preparatorias cuentan con aulas para cada grupo, laboratorios, centro de cómputo, salón de usos múltiples, oficinas administrativas, que incluyen sala de docentes y cubículos para el servicio de orientación educativa, biblioteca, cachas de basquetbol y/o futbol, espacios recreativos, baños para alumnos y docentes, así como la infraestructura para la Capacitación para el Trabajo ofertada en las preparatorias, sobre todo aquellas que centran su oferta en la capacitación agropecuaria.

Otro aspecto importante de los recursos materiales es el equipamiento en las escuelas, sobresaliendo la presencia de equipos de cómputo e impresión para el personal directivo y administrativo de las escuelas, así como el necesario para desarrollar las habilidades en los alumnos relacionadas con el manejo de los recursos informáticos. Además se cuenta con el equipo para el desarrollo de las prácticas de laboratorio y material para las actividades deportivas y artísticas, desarrolladas al interior de las instituciones educativas. También poseen el mobiliario necesario para los salones de clase, los cuales se transformaron, de forma lenta pero paulatina, de las sillas con paletas por las mesas trapezoidales que permiten una distribución y organización de los alumnos de mayor flexibilidad. En el equipamiento, destaca las condiciones de las oficinas de los directivos escolares y las salas de docentes, pues en cada vez mayor número de escuelas, se aprecia mobiliario de mejor calidad y estética, así como la presencia de aires acondicionados, juegos de sala, televisores y refrigeradores que proporcionan mayores comodidades a estos actores.

En cuanto los recursos académicos puede rescatarse la presencia, en los salones de clase, de pizarrones de tiza y/o de acrílico, la disponibilidad de rota folios, proyectores de acetato y/o electrónicos, material didáctico y reactivos para asignaturas específicas, así como la disponibilidad de materiales bibliográficos impresos y de manera electrónica, para apoyar la formación de los alumnos y docentes de las escuelas preparatorias.

Con respecto a los recursos humanos pueden destacarse además de los mencionados como integrantes del grupo, a los docentes de las diferentes asignaturas contempladas en la estructura curricular, personal administrativo para servicios escolares, biblioteca, laboratorio y de atención al departamento de orientación educativa, además del personal de intendencia y de vigilancia de las escuelas para las noches.

4.4.5. Interacciones y relaciones sociales

Los integrantes de los directivos escolares establecían interacciones y relaciones sociales en diversos sentidos de acuerdo a la dinámica de organización establecida en las diferentes preparatorias del estado. Un aspecto en que se apreciaban estas diferencias era en el procedimiento de contratación del personal docente, que a pesar de un proceso normativo establecido para llevarlo a cabo, se realizaban de diferentes formas. Por una parte estaban aquellas preparatorias donde estas decisiones se realizan en asamblea plenaria de docentes, recuperando los criterios sugeridos por el manual de procedimientos, pero dándole mayor importancia a la antigüedad en el servicio docente de los aspirantes, mientras en el extremo estaban las escuelas donde se imponen las decisiones del director o el representante sindical o, bien, el convenio de ellos, lo que posteriormente era validado por la comisión dictaminadora integrada por representantes de la dirección de la escuela y la representación sindical, pues estaban de acuerdo con los actores mencionados. En muchas ocasiones la convocatoria que se emite para ese proceso, solo se realizaba de manera económica, con la finalidad de enterar solo a quien ya había determinado para obtener el contrato, además de que no seguían el procedimiento de recibir las solicitudes por escrito y responder de la misma forma, con la finalidad de proporcionar la información necesaria para hacer desistir a los candidatos que no gozaban de su aprobación.

Otro aspecto que denotaba las diferencias, es la organización de los horarios de clase, en el cual existían recomendaciones del área de la Dirección de Educación Media encargada de ese aspecto, con respecto a la secuencia académica de las asignaturas, privilegiando las materias académicas para las primeras horas y las de apoyo formativo para las últimas, los cuales son recuperados a medias por diferentes causas, entre las que sobresalen la imposibilidad de acomodar a los docentes con tiempos completos y la voluntad de todos ellos. Así se encontraban preparatorias donde la determinación de horarios se realizaba de acuerdo a la voluntad y a los derechos de los docentes, traducido en antigüedad en la institución; quienes regularmente buscan acomodarse a sus intereses personales y sin tomar en cuenta las necesidades formativas de los estudiantes, incluso buscando ausentarse en las horas de descarga académica para obtener menor permanencia en la escuela. Por otra parte estaban las preparatorias donde el secretario académico o un administrativo habilitado para ellos, se encargaba de organizar el horario de clases, tomando criterios que equilibraran las necesidades de los alumnos y los intereses de los docentes. Aunque en ocasiones, escudados en esas pretensiones, algunos directivos escolares encontraban campo fértil para afectar a los enemigos o favorecer los amigos políticos.

El proceso para otorgar comisiones y viáticos a los docentes para asistir a eventos académicos fue otro ámbito para detectar diferencias en la intervención de los directivos escolares. Pues los de algunas escuelas ofertaban todas las facilidades para que los docentes asistieran, otros otorgaban las comisiones exclusivamente a quienes deseaban ir, otros obstaculizaban la asistencia y unos más se preocupaban por otorgar las facilidades a quienes demostraban implicación en esas actividades. Es necesario aclarar que esas diferencias eran provocadas por diversos aspectos, entre los que se pueden señalar, el número docentes, los recursos de la escuela, la implicación de los directivos en procesos académicos y la presión ejercida de los docentes sobre los directivos.

Asimismo se apreciaba diferencias en la postura de los directivos escolares con respecto al apoyo a los procesos académicos, impulsados por los docentes,

centrados en posibilitar el desarrollo de las capacidades de los alumnos; donde se encontraron directivos que presentaban toda la disponibilidad de hacerlo siempre y cuando existiera la argumentación y el compromiso de quienes sugerían las propuestas, así como aquellos que veían mediada su decisión de acuerdo a las relaciones que establecían con quienes proponían, descubriéndose que en ocasiones se brindaban apoyos solo a quienes las presentan para obtener beneficios personales y se les negaba a quienes realizaban un trabajo importante con los alumnos, pero que contravenían a la posición política de los directivos.

Es importante señalar que estas diferencias regularmente estaban mediadas por las relaciones afectivas establecidas entre los diferentes actores de las escuelas preparatorias, pues en muchas ocasiones los directivos eran representantes de grupos de poder al interior de la escuela o constituidos por clanes familiares, lo que agravaba los conflictos en las relaciones e interacciones generadas al interior. Lo anterior, provocaba problemas, con posibilidades de solucionarse fácilmente con la cesión de cuestiones menores de una de las partes, pero que se agudizaban por apreciar la negociación como signo de debilidad en el conflicto de poder. No obstante, otras relaciones conflictivas eran producidas a partir de la intervención sistemática de ciertos actores, incluidos los directivos, para generar problemas con la pretensión de amedrentar a quienes exigen cumplir con sus responsabilidades y lograr que nadie se metiera con ellos y evadir sus tareas; en estos casos existían actores que amenazaban verbal y físicamente con la finalidad de obtener condiciones de comodidad. Lo anterior se apreciaba mayoritariamente en aspectos relacionados con puntualidad, asistencia y permanencia, así como de los procedimientos didácticos.

Una cuestión destacable fueron las relaciones establecidas en aquellas instituciones con identidad diferente, pero que compartían edificio en diferentes turnos, quienes se asumían como propietarios de ciertos espacios del edificio escolar, creando conflictos serios entre el personal de ambas instituciones, muchas veces ocasionada por las diferencias personales existentes entre los actores de los directivos escolares, quienes contagian a los demás; condiciones

que paulatinamente se agravaban con acciones realizadas para molestarse recíprocamente. Estas condiciones obstaculizaban la posibilidad de aprovechar los espacios de ambos turnos en favor de los alumnos.

De la misma forma, es necesario explicitar que en la mayoría de los directivos escolares existía la tendencia a aprovechar los recursos financieros en mejorar las condiciones de infraestructura y equipamiento de la escuela, sobre todo aquellos aspectos estrictamente formativos de los alumnos y docentes. Así se encontraba una gran preocupación por generar un aspecto atractivo de las fachadas y de las oficinas de los directivos, con la finalidad de aparentar calidad en el proceso educativo ofertado, además de ofrecer condiciones de comodidad a los docentes para las horas de receso o libres. Aspecto que contrastaba con el descuido de las aulas, otros espacios académicos y baños en los cuales interactúan los alumnos.

Finalmente los directivos escolares establecían alianzas o frentes comunes con los de las otras escuelas, para posicionarse políticamente ante las autoridades educativas o los grupos de poder que buscan colocarse en puestos importantes de la administración de las diferentes dependencias del gobierno del estado. Estas alianzas eran generadas a partir de momentos coyunturales cuando asistían a alguna reunión a donde acudía un funcionario importante, en el sentido planteado, o bien se organizan reuniones para ofrecer apoyo político, con el pretexto de buscar estrategias para solucionar problemáticas comunes que enfrentan las preparatorias.

4.5. Constitución de la academia de docentes

La conformación de la academia de profesores tuvo su origen con el inicio de los ejercicios curriculares de forma sistematizada en el año de 1989, cuando fueron reunidos para socializar los diversos planes y programas de estudio

implementados en las diferentes preparatorias dependientes de la Dirección de Educación Media; con la finalidad, en un primer momento, de establecer una organización que permitiera elementos mínimos de coincidencia en los planes y programas de estudio que se ofertaban en ese momento histórico de la educación media en Chiapas y, posteriormente, para involucrar a los docentes en los ejercicios de construcción curricular de las tres reformas curriculares (Disciplina y Orden Académico; BUCAF, BAPPEMS) implementadas a nivel local. Pretensión mantenida hasta la fecha, aun en momentos posteriores a la implementación de las reformas, cuando la intensidad de la participación de los profesores disminuye a causa del poco interés de las autoridades para facilitar el trabajo colegiado y de los docentes de realizar ejercicios de este tipo, como consecuencia de la publicación del documento que “define” las prácticas educativas; a pesar de las necesidades sentidas de diferentes actores educativos por realizar ejercicios de evaluación de las producciones formales de la propuesta curricular construida, tomando como referente las prácticas educativas cotidianas de las instituciones escolares.

De acuerdo a distintos momentos y necesidades del proceso curricular, las academias de docentes se organizaron por líneas curriculares o por asignaturas para realizar diferentes trabajos relacionados con la construcción curricular, además que también fueron reunidos para constituirse en colegiados de investigación o asistir a cursos y talleres que apoyaban teórica y metodológicamente a los ejercicios realizados. Independientemente que en ciertos momentos, la constitución se realizaba a partir de iniciativa propia, como respuesta a la demanda de ciertas producciones, originando que algunos docentes de diferentes instituciones educativas organizaran reuniones extras a las impulsadas institucionalmente, mediante mecanismos de autogestión.

No obstante, la conformación antes mencionada, las Academias de profesores se constituían de acuerdo a los niveles de inclusión y representatividad, ya que se denominan locales, cuando incluían a docentes de una institución escolar, exclusivamente; regionales cuando se reunían docentes de diferentes instituciones

ubicadas geográficamente en alguna de las cuatro regiones académicas en las que se organizaban a las preparatorias del estado, para brindarles atención administrativa y académica y; estatales cuando se reunían docentes, representantes de las cuatro academias regionales de cada una de las líneas curriculares y/o asignaturas para integrar las diferentes producciones.

4.5.1. Actores

Los principales actores involucrados en el grupo denominado Academias de Docentes eran aquellos profesores que impartían las diversas asignaturas de la estructura curricular vigente de las preparatorias del estado y que se incorporaban a los distintos ejercicios curriculares convocados institucionalmente; para ello es necesario mencionar que las reuniones locales al interior de cada una de las instituciones eran organizadas y gestionadas por los Directivos Escolares, a iniciativa propia o como respuesta a las peticiones de los docentes, en general o de aquellos que lograban cierta ordenación para impulsar acciones académicas en las preparatorias. La incorporación de los docentes del plantel dependía de la capacidad de convocatoria de los directivos, de la implicación de los docentes en los procesos académicos o la respuesta a las tareas emanadas de los ejercicios curriculares en los encuentros regionales de profesores.

Para la incorporación de los docentes a los encuentros regionales, la invitación se realizaba a todos los profesores de las diferentes preparatorias, pero el grupo era integrado con aquellos que mostraban la disponibilidad de asistir a los eventos convocados. Aunque es necesario aclarar que como parte de este grupo pueden considerarse a algunos directores, escasos si se considera el total de escuelas, secretarios académicos con una participación en mayor número y representantes sindicales que no abandonaban la tarea docente con el cargo, quienes manifiestan un interés por participar en los eventos académicos.

A pesar que la incorporación de los actores de las Academias de Docentes, en su fase regional, parece simple con la asistencia y participación a los eventos organizados institucionalmente, se distinguen algunas particularidades necesarias de destacar para los fines de la investigación. Con referencia a los docentes puede destacarse que la mayoría asistía de manera voluntaria, a partir de la respuesta de la invitación expresa de los directivos escolares, quienes se encargaban de hacer llegar la información a los profesores de las instituciones escolares; aunque en algunos casos, los profesores, se veían obligados a investigar por su cuenta de las reuniones, con docentes de otras escuelas o integrantes de los otros sujetos colectivos, para exigir fueran comisionados a las reuniones, debido a que la relación establecida con los directivos escolares, mediaba para que éstos trataran de impedir su participación. Mientras que otros se veían obligados a asistir a las reuniones mediante la expedición del director, a todo su personal docente, de las comisiones para participar en el evento, sin preguntarse acerca de la disposición de ellos para asistir. Destacan aquellos casos, de algunos docentes a quienes no se les otorgaba la comisión y de todos modos, lo hacían, cubriendo las obligaciones institucionales por medio de la solicitud de una constancia de asistencia ante los organizadores del evento.

Con referencia a los directores y secretarios académicos de las escuelas que participaban en los eventos mencionados, pueden destacarse el interés para participar académicamente y estar al tanto de los aspectos teórico-metodológicos del modelo curricular e involucrarse en el proceso educativo ofertado por su escuela; no obstante, su asistencia estaba mediada por la entrega de comisiones a los docentes de la institución que dirigían o comprobar que los docentes comisionados hubieran asistido.

Con referencia a la academia estatal, la incorporación se veía mediada por el establecimiento de la representación de las academias regionales; donde para los ejercicios de construcción de programas, se elegían a dos representantes regionales por cada asignatura del semestre que se estuviera trabajando. La determinación de los representantes se realizaba de diferentes formas, una

centrada en establecer criterios académicos y de producción de insumos para el ejercicio curricular, sugerida por el GruTA; otra a partir de respetar los liderazgos al interior de las academias, no siempre académico, propiciando que muchas veces se eligieran a docentes con cierta antigüedad y cierta jerarquía política, pero con pocos elementos teórico-metodológicos, además de poca disposición para involucrarse en el trabajo y; otra forma, que dicho de paso fomentó la anterior, como respuesta a ciertos reclamos del Colegiado Laboral, centrados en manifestar que a los eventos solo eran considerados a amigos de los integrantes del GruTA y se discriminaba a docentes con grandes capacidades académicas; la cual obligó a impulsar que las academias eligieran a los representantes de manera “democrática” y con soporte escrito mediante actas firmadas por todos los integrantes.

Además de los representantes de las academias a estos eventos, asistían docentes de diferentes escuelas como representantes del colegiado laboral, quienes en su mayoría no participaban en los encuentros regionales; argumentando que la parte sindical tenía las intenciones de involucrarse en las actividades académicas y asumir una postura distinta a las que convencionalmente había adoptado esa instancia. Era notable que en algunos casos, docentes que habían sido elegidos como representantes de las academias regionales, también fueran sugeridos como representantes del colegiado a pesar que algunos no estuvieran enterados.

Independientemente de las características de incorporación de los integrantes del grupo denominado Academia de Docentes, en ellos, surgían diferentes expectativas con las que llegaban a los eventos. Entre éstas pueden destacarse las intenciones de los profesores de conocer y apropiarse de los elementos teórico-metodológicos del modelo curricular para desarrollar competencias, propuesto por la reforma; aunque se puede realizar una diferenciación de esta expectativa general, toda vez que algunos integrantes esperaban una disertación magistral donde se mencionaran los supuestos y las formas de cómo llevarlos a la práctica, otros esperaban que después de una explicación clara de los

procedimientos, se realizaran ejercicios sencillos con los cuales se pudieran apropiarse de los elementos; mientras que solo unos pocos llegaban con la expectativa de una actividad intensa y compleja para realizar ejercicios curriculares, asumiendo que paulatinamente conforme se involucraran en las actividades, consolidarían la apropiación de los fundamentos del proceso curricular.

A pesar de las diferentes orientaciones de la expectativa de apropiarse de los elementos del modelo curricular, existían otras relacionadas con el aspecto académico, centradas en descalificar el modelo curricular mediante la argumentación que recuperaba las intenciones del estado de afectar las clases desfavorecidas, así como aquellos docentes que se asumían como académicos de prestigio que descalificaban el modelo curricular; a partir de considerarlo centrado en la instrumentalización de los seres humanos, provocando la disminución de las oportunidades y la capacidad de pensar, y por consecuencia la de reflexionar las acciones con referencia a los riesgos para el bien común; además concibiéndolas como propuestas generadas en países con otras características culturales y que después de haber sido implementadas y evaluadas, se había llegado a la conclusión de su fracaso.

independientemente de las expectativas estrictamente académicas sobresalen otras, entre ellas se pueden mencionar: la intención de los docentes de asistir para la obtención de reconocimientos con valor curricular, útiles para superar los trámites de recategorización y participar en el programa del Estímulo al Desempeño Académico, procesos que mejoran los salarios de los docentes o les permite obtener ingresos extra. Asimismo se aprecian aquellas expectativas relacionadas con tomar de pretexto la asistencia a las reuniones para ausentarse de las escuelas y sus responsabilidades docentes; utilizar el tiempo de las reuniones para realizar diferentes trámites personales; aprovechar la presencia de docentes de diferentes instituciones para formar o consolidar grupos políticos para abanderar causas que permitieran dialogar con las autoridades y relacionarse con

las diferentes instancias de toma de decisiones; o bien, desahogar las frustraciones y resentimientos con sus participaciones en la reunión.

4.5.2. Fines

Los fines establecidos para el grupo denominado academia de docentes pueden explicitarse en dos sentidos: el primero recuperando las pretensiones de lograr la implementación de la reforma, centrándolos en la apropiación de los elementos teórico-metodológicos del modelo curricular para desarrollar competencias y la implementación mediante el ejercicio de la construcción de los programas de las asignaturas de la estructura curricular de los diferentes semestres; mientras que el segundo, tomando en cuenta las pretensiones de intervención desde la constitución del GruTA, centradas en propiciar espacios de formación docente a los profesores de las diferentes preparatorias mediante la reflexión de la acción, aspecto pretendido mediante la explicitación, análisis y evaluación de las prácticas educativas cotidianas recuperando los referentes del modelo curricular propuesto. Tomando en cuenta los fines anteriores puede establecerse otros fines centrados en mejorar la oferta educativa y los procesos formativos de los estudiantes preparatorianos y mejorar las condiciones económicas, políticas y culturales de la sociedad chiapaneca.

No obstante los fines anteriores, aparecen otros centrados en rehuir a las responsabilidades de los integrantes en las instituciones escolares, atender asuntos personales, posicionarse políticamente y aprovechar las reuniones para desahogarse de las frustraciones y resentimientos.

4.5.3. Actividades

Las actividades realizadas por las academias durante el periodo de implementación de la RIEMS, recuperados para la presente investigación,

estuvieran centradas en varios aspectos. Primero pueden destacarse las de socialización donde los integrantes se centraron en revisar, analizar evaluar y reflexionar los supuestos teórico-metodológicos que sustentaban al modelo curricular propuesto y las implicaciones de la reforma en general. Para ello se compartía de manera general la información generada a nivel nacional mediante los acuerdos establecidos por el Consejo de Autoridades Educativas y la SEMS.

Durante la etapa de socialización la revisión de los fundamentos de la reforma se realizó con mayor profundidad; planteándose en diferentes momentos el análisis del modelo curricular para desarrollar competencias, así como el específico de las competencias genéricas y disciplinares, constitutivas del perfil de egreso contemplado en el MCC, además del de las competencias docentes y directivas, con la finalidad de generar la comprensión de la articulación de las necesidades de desarrollo de competencias específicas para cada uno de los actores educativos.

En otro momento, los integrantes de la academia de docentes realizaron ejercicios para ubicar las diferentes asignaturas de la estructura curricular vigente a uno de los cuatro campos disciplinares, para posteriormente dedicarse a la tarea de establecer la intensidad de las relaciones entre las competencias genéricas y las disciplinares de cada uno de los campos disciplinares, mediada por los aportes formativos de las asignaturas. De la misma forma se realizaron ejercicios para establecer los niveles de relación entre las competencias de los campos disciplinarios, con la finalidad de que los docentes tuvieran la posibilidad de apreciar la necesidad de ejercicios inter y transdisciplinares para la pretendida formación integral propuesta por la reforma.

Durante esa fase de socialización, los integrantes de las academias tuvieron la oportunidad de realizar ejercicios de construcción de diagnósticos situacionales de las comunidades o regiones en las que se ubican las instituciones escolares donde laboraban; así como de elaborar propuestas didácticas para el desarrollo de las competencias genéricas y disciplinares en los contextos particulares; ejercicios

que fueron acompañados con intentos de diseño de procesos evaluativos para percatarse del desarrollo de las competencias.

Con respecto a las competencias docentes y directivas, los integrantes de este grupo, realizaron ejercicios de análisis centrados en determinar las actividades necesarias para desarrollarlas, como una condición ineludible para el desarrollo de las competencias de los alumnos; así como la necesidad de involucrarse en las actividades de diseño, implementación y evaluación de proyectos escolares fomentado por los directores, con la intención de clarificar los distintos ámbitos de competencia de los diferentes actores educativos y de las competencias que se requerían por cada uno de ellos.

Con la llegada de la fecha del anuncio oficial, del inicio de la reforma en las preparatorias del estado de Chiapas, se determinó que un símbolo indicativo del suceso era la recuperación del modelo curricular para el diseño de los programas de las asignaturas de los distintos semestres de la estructura curricular vigente, pues los diferentes actores implicados en la decisión desistieron de la posibilidad de una reestructuración curricular de fondo, a pesar del acuerdo existente entre ellos de la necesidad. Así la construcción de los programas se convirtió en una actividad central para la academia de docentes, aunque es necesario resaltar que la realización de esa tarea, implicó involucrarse en varias actividades complementarias para su consecución.

A pesar que las actividades no se realizaran de acuerdo al orden de presentación, ni siempre de la misma manera, durante los ejercicios para la construcción de programas, pueden destacarse las que a continuación se abordan. En primer lugar puede señalarse la selección y análisis de las competencias disciplinares (básicas y extendidas), profesionales (básicas y extendidas) y genéricas, a partir de diferentes criterios como: los aportes de los contenidos al desarrollo de ellas, de la asignatura que se quería diseñar el programa; la relación de los contenidos culturales (conceptos, procedimientos y actitudes valorados) de la disciplina como potenciadores del desarrollo de la competencia; las condiciones y necesidades de

los alumnos y/o; las condiciones del contexto histórico social de las regiones de Chiapas.

Otra actividad realizada, una vez con las competencias elegidas, fue realizar un análisis de ella, con la finalidad de expresar cuales eran los elementos constitutivos, tratando de no perder de vista su articulación, y determinar cuáles eran las evidencias de producto y de desempeño que permitirían apreciar el proceso de desarrollo de las competencias. Ejercicio que permitió otorgarle mayor sentido y significado a los enunciados para expresar las competencias elegidas y posibilitó vigilar la congruencia con la construcción del resto de elementos que componían a los programas.

Una actividad más se centralizó en la elaboración del diagnóstico situacional, con pretensiones de mostrar las condiciones de los alumnos, así como de los procesos y el contexto en los que estaban inmersos; tarea iniciada a partir de los ámbitos conocidos por los integrantes de las academias, con respecto a los aspectos mencionados o bien recuperando las competencias, a partir de los elementos identificados en el análisis de ellas y de las evidencias de productos y desempeños determinados, para identificar aquellos elementos que posibilitaban y obstaculizaban su desarrollo.

El establecimiento de la relación entre las competencias elegidas (genéricas, disciplinarias y/o profesionales), el eje problematizador y/o los conceptos, procedimientos y actitudes valoradas en el campo disciplinar que fundamentan a la asignatura, fue otra de las actividades realizada en las academias de docentes. Para ello se inició partiendo de los temas contemplados en los programas anteriores, de los conceptos que los docentes pretendían desarrollar en sus alumnos o bien identificando un eje problematizador a partir de los resultados emanados del diagnóstico situacional.

El diseño de las secuencias didácticas fue otra tarea realizada por este grupo. Para ello, fue necesario que partieran del tema, concepto o eje problematizador a desarrollar y construir una estrategia didáctica que favoreciera el desarrollo de las

competencias elegidas, que contemplaran: las acciones estratégicas entendidas como aquellas sistematizadas de forma secuenciada y pormenorizada, de tal manera que evidenciara la serie de tareas a realizar por el alumno para el desarrollo de conocimientos, habilidades, actitudes y valores de forma integrada; los recursos necesarios para implementar la estrategia; los tiempos necesarios para realizar todas las acciones estratégicas; así como los escenarios que se requerían, entendiéndolos no solo como el espacio físico, sino como todas aquellas interacciones y relaciones establecidas durante la secuencia didáctica entre los sujetos, procesos y el contexto.

La determinación y diseño del proceso necesario para evaluar el desarrollo de las competencias elegidas, fue otra de las actividades establecidas para los docentes asistentes a las academias. Para este proceso fue necesario establecer, el análisis de las competencias en dos sentidos; el primero centrado en determinar cuáles eran los conocimientos, habilidades, actitudes y valores a evaluar; mientras que el otro, hacía énfasis en la determinación de los elementos constitutivos de las competencias para evaluar su desarrollo y vigilancia de la presencia los elementos explicitados en la primera. En ambos casos era necesario determinar los criterios de evaluación con la finalidad de intervenir con mayor orientación en el proceso formativo de los alumnos, identificando los obstáculos y favoreciendo su crecimiento, con tareas pertinentes para desarrollar competencias, además de establecer la ponderación de los niveles de desempeño para el proceso de acreditación y certificación de los resultados.

Una actividad más estuvo centrada en la construcción del proyecto de trabajo del programa para desarrollar competencias de la asignatura particular, el cual se convertía en un ejercicio de metacognición, de acuerdo a los planteamientos de la reforma, pues permitía profundizar en los planos de reflexión al explicar, de alguna manera, el programa diseñado con la articulación de sus elementos constitutivos, así como el proceso metodológico recuperado para la construcción, mediante el ejercicio de escritura en prosa.

Una tarea más estaba centrada en el trabajo de sistematización de las producciones detalladas, así como el almacenar, conservar y mantener disponible la información generada para los siguientes momentos de construcción curricular, así como la búsqueda y manejo de información bibliográfica y de los acuerdos que fundamentan a la reforma, que se convertían en insumos necesarios para el ejercicio de construcción de los programas.

Asimismo puede destacarse la actividad de organización interna de las academias para establecer los liderazgos que garantizaran la realización de las tareas, así como la designación o elección de los representantes de las academias regionales para la participación en la integración de las propuestas en el encuentro estatal de profesores; buscando a quienes durante el desarrollo de las actividades hubieran demostrando mayores elementos teórico metodológicos y actitudinales para la construcción de los programas bajo los fundamentos del modelo curricular para desarrollar competencias.

Como parte de las actividades académicas, propiamente dichas, se plantearon las posibilidades de generar ejercicios de diseño inter o transdisciplinarios, que recuperara la construcción de proyectos institucionales para abordar ejes problematizadores identificados por la comunidad escolar e integrar los trabajos de las diferentes asignaturas para favorecer el desarrollo de la comunidad institucional. Para ello se recuperaron intentos de docentes que propusieron proyectos a sus compañeros interesados o, en algunos casos, implementaron proyectos recuperando las competencias desarrolladas por los alumnos en otras asignaturas, aunque los titulares de ellas, no manifestaran disponibilidad para incorporarse a las actividades del proyecto.

Eventualmente los docentes se vieron involucrados en otro tipo de actividades académicas, planteadas de manera emergente a partir de las indicaciones de las autoridades superiores de la Secretaría de Educación, las cuales en el periodo de la investigación se concentraron en el análisis de los resultados de la Evaluación Nacional de Logro Académico en Centros Escolares, así como la determinación de los factores asociados a los bajos rendimientos de los jóvenes chiapanecos

inscritos en las instituciones de EMS, así como la construcción de estrategias de intervención a diferentes niveles, pero sobre todo en el aula, que favorecieran el desarrollo de las habilidades evaluadas para mejorar los resultados de la evaluación.

Una actividad final de la academia de docentes, en cada proceso de construcción de programas de los semestres específicos, era la explicitación del proceso metodológico con el cual lograron el ejercicio curricular, el cual tenían que compartir al resto de docentes que habían participado en los encuentros regionales, con el pretexto de la socialización de los programas construidos. Aunque es pertinente aclarar que en la fase de socialización, los docentes les era compartido por sus compañeros como una extensión de los integrantes del GruTA.

Además de las actividades académicas detalladas anteriormente, era posible apreciar otras sin relación estrecha. Entre ellas pueden mencionarse aquellas realizadas por algunos docentes: para establecer reuniones alternas para tratar asuntos políticos administrativos de las escuelas, organizar estrategias de intervención político sindical, recabar firmas para fundamentar peticiones sindicales sustentadas en las “necesidades de la base”, y vigilar que los integrantes del GruTA respetaran los acuerdos establecidos con el colegiado laboral, de la orientación teórica metodológica de la intervención académica para la construcción de los programas.

4.5.4. Recursos

Para llevar a cabo las actividades de las academias de docentes se utilizaron diferentes recursos; entre ellos pueden destacarse, en primer término, los recursos intelectuales de los participantes, de los cuales pudieron apreciarse diferentes grados de desarrollo de las principales habilidades intelectuales como el análisis, la crítica, la síntesis, la reflexión y la evaluación, que se convirtió en potencializadores u obstaculizadores de la realización de las actividades y del

proceso formativo de los profesores; un aspecto notable relacionado con la expresión de diferentes niveles de desarrollo de estas habilidades, es la actitud de los integrantes a involucrarse en las tareas académicas independientemente del posicionamiento con el que asumieran el modelo curricular; toda vez que la complejidad de los ejercicios se convertía en un atractivo, cuando desafiaba las capacidades intelectuales de los asistentes.

También pueden destacarse los recursos metodológicos relacionados con aquellas acciones centradas en organizar las actividades instrumentales relacionados con la construcción curricular, como el establecimiento de tareas particulares al interior del equipo o la construcción de organizadores gráficos para la sistematización escrita de los productos generados por la academia, así como la determinación de los liderazgos académicos y/o políticos para propiciar el ejercicio curricular.

Los recursos de las fuentes de información fueron importantes en el desarrollo de las actividades, así pueden mencionarse las diferentes fuentes bibliográficas sugeridas por el grupo y/o las socializadas por algunos integrantes de las academias, las cuales fueron un apoyo importante en la clarificación metodológica de los docentes, que se aunaron con la socialización y disponibilidad los diversos acuerdos que fundamentan a la reforma en los ámbitos académicos y político-administrativo.

Finalmente pueden destacarse los aspectos técnicos, donde los integrantes solicitaron y/o gestionaron la utilización de equipos de cómputo, impresión, proyección y el material didáctico básico, para las actividades realizadas. En este rubro puede mencionarse que los espacios de infraestructura fueron proporcionados por diferentes preparatorias ubicadas estratégicamente para la afluencia de profesores y que contaban con los espacios físicos suficientes para los grupos conformados; salvo en los encuentros estatales donde la Dirección de Educación Media contrataba un salón para eventos especiales y los talleres de fundamentación teórico-metodológica realizados en instalaciones de la Universidad Autónoma de Chiapas por gestión de los coordinadores del taller.

4.5.5. Interacciones y relaciones sociales

Antes de abordar las interacciones y relaciones sociales al interior de las academias de docentes, es necesario recordar que su conformación estaba asociada a la convocatoria de los participantes, para realizar diversas tareas académicas; por estas razones era frecuente que en cada reunión, el grupo se reconfigurara debido a la variabilidad de los asistentes, aunque existían integrantes que tenían una permanencia notable. Esta inestabilidad en la configuración propiciaba la inversión de un tiempo considerable de cada reunión para contextualizar a quienes no habían tenido una asistencia constante, quienes manifestaban oposición o dudas en torno a las tareas a realizar, debido a su desconocimiento de las producciones y el proceso metodológico construidos durante los momentos anteriores.

Es necesario mencionar los diferentes posicionamientos de los docentes durante la fase de encuadre o apertura de los trabajos de los encuentros de profesores, en los cuales aparecen tres tendencias. En primer lugar aquellos docentes que adoptaban una postura de resistencia extrema para aceptar involucrase en las tareas propuestas y los supuestos teórico metodológicos del modelo curricular, escudados en la intención de erigirse como defensores de los derechos de la sociedad y de los docentes, debido a que la propuesta educativa de la reforma propiciaría peores condiciones laborales y menores oportunidades a los integrantes de la sociedad chiapaneca, en especial, de los sectores más desfavorecidos. En segundo término aquellos con inconformidad por las discusiones presentadas en las sesiones de encuadre, pues la apreciaban como una pérdida de tiempo, expresando la disposición a trabajar y la necesidad de iniciar con las tareas lo más rápido posible, incluso algunos de ellos argumentaban la escasa participación en las tareas de las academias por esas pérdidas de tiempo y la realización de las mismas actividades en las reuniones. Finalmente una tercera tendencia de docentes adoptaba una postura crítica, cuestionando aquellos aspectos en las que estaban en desacuerdo o les parecían poco pertinentes para ser implementadas en los diversos contextos del estado de

Chiapas: no obstante siempre manifestaban propuestas alternativas y una disposición importante para realizar las actividades, pero ocupados de tener un sentido para realizarlas.

Estas posturas fueron de trascendencia en las academias de docentes, pues se apreció al primer grupo, una vez iniciadas las tareas, retirarse de la reunión o mantenerse en los pasillos platicando entre ellos, mientras esperaban la hora de firmar salida y recoger comisiones. Del segundo grupo, una parte se sumaba a los anteriores, mientras otro sector se agregaba a las actividades aunque con poco sentido y exclusivamente en las reflexiones orales. Mientras los del tercer sector eran quienes se encargaban de la sistematización por escrito de las producciones, así como de archivarlas y mantenerlas disponibles para los momentos posteriores, además de involucrarse en el resto de las actividades, para concluir con el ejercicio de la construcción de los programas.

Una vez establecida la academia de docentes sin presencia de los coordinadores del GruTA, se organizaban mediante la elección o imposición de coordinadores y relatores para organizar el trabajo interno; es necesario aclarar que en algunas ocasiones se realizaba mediante un proceso de elección explícito por petición del coordinador, o bien, como respuesta a una necesidad de la academia; mientras otras el coordinador y el relator surgían de forma espontánea de acuerdo a los grados de implicación en las actividades. Al inicio del proceso de implementación y de los ejercicios de construcción curricular, estos lugares eran conquistados por aquellos docentes con prestigio en las academias por su trayectoria en las preparatorias, además de aquellos docentes implicados en los procesos de discusión, apropiación y recuperación en el diseño, de los fundamentos teórico-metodológicos del modelo curricular. Aunque con el tiempo los docentes consolidados en la construcción curricular articulada a unidades temáticas, recuperados en procesos anteriores, y que mostraron resistencia a cambiarlo, fueron desplazados por otros de menor edad o de recién ingreso a la docencia, debido a su disposición de producir propuestas sólidas, a partir de establecer una argumentación que superaba las críticas severas de los docentes que veían

transgredido su prestigio académico; condición reflejada en el desplazamiento de los líderes al interior de las academias.

Estas condiciones de organización interior medió la dinámica de trabajo; en algunos casos quienes gozaban de prestigio, asumían la tarea de coordinación, con diferentes orientaciones. Entre ellas puede señalarse, la manifestada cuando quienes coordinaban impartían una disertación magistral, con pretensiones de explicar lo que entendían del modelo curricular y asignar las tareas a realizar para las siguientes sesiones, a las cuales regresaban a exponer y validar su producción. En estos casos, los integrantes aceptaban la propuesta sin discusión cuando no presentaban producciones alternas con las que fuera posible contrastar la del líder de la academia; cuestionaban las producciones mediante la presentación de propuestas alternas, que en ocasiones eran aplacadas con la argumentación de la diferencia de experiencia entre los autores o bien porque eran intimidados por el grupo de docentes experimentados que conformaban un frente común aunque fueran minoría; y en algunos casos, lograban establecer equipos de trabajos que consolidaban la fundamentación de las propuestas y/o incluían como figura simbólica a algún docente con prestigio al interior de las academias.

Otra orientación fue apreciada cuando los coordinadores realizaron intentos por implementar una coordinación centrada en conjuntar y articular los esfuerzos y producciones de los integrantes de las academias, en las que se encontraron algunas particularidades. Entre ellas: la dificultad, con diversos matices, de consensar las actividades propuestas por los integrantes de las academias, generando discusiones significativas y enriquecedoras pero que poco lograban sistematizarse para una producción escrita, lo cual se vivía como una pérdida de tiempo, en algunos casos. El establecimiento de un plan de trabajo con tareas específicas y explícitas a partir de la tendencia de trabajo sistemático de los coordinadores, fue otra tendencia en la organización interna de las academias, que favorecía la producción escrita a partir de las reflexiones grupales; aunque en este caso existían quejas de un sector del grupo, porque veían transgredidas sus

oportunidades de expresión, cuando eran invitados a centrarse en los aspectos trabajados. Finalmente, se descubrió la dificultad de establecer una organización para las actividades, debido al problema para conciliar las diferentes posturas de los asistentes, generando conflicto entre ellos, el abandono de un sector o el fraccionamiento del grupo para realizar las tareas; que posteriormente, se veían en la necesidad de ser negociadas o impuestas por alguno de los sectores; aunque resalta el hecho, que a pesar de grandes conflictos en los encuentros regionales, cuando acudían a los estatales, los integrantes constituían frentes sólidos para argumentar las propuestas regionales, o en su caso las discusiones al interior de las academias estatales se veían superadas con la necesidad de argumentar la producción ante otras academias. Llamó la atención la postura de algunos integrantes que manifestaban con actitudes su beneplácito, las críticas a las producciones de su academia, cuando sus propuestas no eran recuperadas en su totalidad, aunque no participaran en el ejercicio argumentación.

Una última orientación se presentaba cuando los integrantes con mayor disposición para involucrarse en las actividades y con mayores elementos para la sistematización, se aislaban para trabajar solos y separados de un grupo dedicado a discutir trivialidades, el cual validaba el trabajo como producción colectiva, una vez finalizado. Cabe aclarar que frecuentemente, existieron academias a donde llegaban escasos docentes, que se juntaban con los de otras, con la finalidad de participar en las discusiones de los elementos teórico-metodológicos y concretarlos en sus ejercicios particulares, cuestión destacable si consideramos que la mayoría de docentes en esa situación, abandonaban las reuniones.

Durante el proceso de elección de los representantes regionales para la integración de las propuestas en el encuentro estatal, se presentaban cuestiones importantes por mencionar. Entre ellas pueden señalarse que regularmente eran elegidos quienes mostraban mayor implicación en la tarea y lograban concretar propuestas sistematizadas por escrito. Aunque en ocasiones docentes con cierto reconocimiento o relaciones con autoridades importantes sustituían a quienes eran nombrados por la academia, argumentando la juventud e inexperiencia de los

representantes o bien destacando la condición laboral con escasas horas en su contrato o con horas interinas. Asimismo destacaban algunos docentes, que impulsaban el nombramiento de presidentes de academia, con la finalidad de ser elegidos como representantes aunque no asistieran a todas las reuniones y tuvieran escasa participación en las producciones.

Un aspecto importante para propiciar interacciones y relaciones sociales entre los docentes, fue el sentido de pertenencia con respecto a la participación en el ejercicio de construcción de programas que propiciaba manifestaciones de aceptación o rechazo hacia las producciones finales; esto mediado por los diferentes grados de implicación en el trabajo profundo de sistematización escrita, por parte de los profesores. De esta forma se pueden mencionar a aquellos con participación en todo el proceso de construcción curricular, quienes apreciaron como las propuestas iniciales, se fueron transformando con la negociación regional y estatal, a partir de la comprensión paulatina de los fundamentos teórico-metodológicos del modelo curricular.

La condición anterior generaba en algunos docentes la sensación de que las propuestas regionales no eran tomadas en cuenta para la producción final y de una serie de posturas tanto de los docentes en general y de los representantes que asistían a los encuentros estatales. En primer lugar puede resaltarse a aquellos docentes que apreciaban la necesidad de competir con las otras regiones académicas y establecer cual, estaba dotada de profesores con mejores capacidades académicas y definían las orientaciones de los programas. Con estos supuestos, estos docentes, frecuentemente manifestaban su inconformidad por la forma de decidir la versión final de los programas, pues asumían la imposición de las propuestas de otras regiones, por aspectos relacionados con los movimientos políticos al interior del estado. Aunque esta posición apareció en las cuatro regiones académicas, fue notable la intensidad y frecuencia en la región de soconusco, a pesar que en la mayoría de las academias conformadas en los encuentros estatales, los representantes de esa región tuvieran una participación destacada en los ejercicios curriculares, es más puede asegurarse, que fue la

región con mayor cantidad de líderes académicos aportados a los espacios de construcción de programas; aunque un aspecto que puede ayudar a explicar esta postura, es que la mayoría de los docentes con esas percepciones, eran quienes no participaban en la sistematización escrita o abandonaban las reuniones después de haber criticado y descalificado las propuestas de trabajo. Esta región en especial, argumentaba la presencia de estas formas de decisión en ámbitos diferentes al educativo y aseguraban que era una expresión más de la imposición de la región centro hacía esa región.

Otro grupo de docentes centraba las inconformidades en aspectos académicos, al reclamar en torno a los contenidos disciplinarios contemplados en los programas recién elaborados, considerando como contenidos los diferentes bloques temáticos contemplados en los programas anteriores. Una primera reclamación se centraba en no recuperar orden en la presentación, pues asumían que la única forma de abordarlos era de acuerdo a la lógica de la disciplina “científica” y veían como una aberración que contenidos contemplados para ser abordados en los últimos semestres del bachillerato fueran recuperados para los primeros, si las competencias demandaban esos conceptos o procedimientos disciplinarios. Un segundo aspecto que los docentes reclamaban, era la imposibilidad de abordar los contenidos de esa manera, argumentando que ya anteriormente los contenidos eran considerados extensos para el tiempo que disponían; asumiendo que abordarlos implicaba la verbalización y explicación de la información para que los estudiantes la aprendieran.

Mientras que un tercer sector de docentes, expresaba con su actitud asumir las propuestas contenidas en los programas, como una oportunidad para la reflexión que ayudara a avanzar en la comprensión del modelo curricular; entre estas reflexiones se destacaba: la necesidad de evitar el fraccionamiento del conocimiento, que regularmente provocaba la forma de organización de los temas contenidos en los programas anteriores y favorecer su recuperación en la solución de tareas o problemas cotidianos o simulados que los alumnos enfrentaban en las actividades escolares, sin la necesidad de recuperar un orden establecido; la de

adoptar las propuestas metodológicas contenidas en los programas, como eso, propuestas que los docentes en cada contexto histórico particular debería adaptar o transformar para responder a las necesidades de los estudiantes; y la necesidad de involucrarse como docentes en ejercicios de construcción curricular para comprender los fundamentos teórico-metodológicos del modelo, pero sobre todo para transformar las prácticas educativas tan cuestionadas, con la asunción de la responsabilidad de involucrarse en procesos de transformación personal, por lo menos de los aspectos académicos. Es necesario destacar que este grupo de docentes estuvo constituido por aquellos involucrados de manera importante en la sistematización escrita de las producciones, pero que por diferentes razones no pudieron o quisieron asistir a los encuentros estatales, además de aquellos involucrados, por lo menos, en las reflexiones orales que fueron base para las producciones escritas presentadas como propuestas para integrar los programas, condición que manifestaba la oportunidad para recuperar elementos que argumentara una postura de mayor fundamentación y distinta a los anteriores.

Con respecto a los representantes regionales de las diferentes asignaturas, también pueden explicitarse algunas posiciones adoptadas. Primero, la acogida por un sector, que alimentaba la idea en los profesores de imposición en los encuentros estatales de las propuestas de algunas regiones, debido a que: sus propuestas no fueron aceptadas en su totalidad; no encontraron argumentos sólidos para sostener sus propuestas ante los demás integrantes de la academia estatal; tuvieron la sensación de derrota por la transformación de sus propuestas, a pesar de haber propiciado y participado en ejercicios profundos de reflexión y negociación conceptual, metodológica y emocional; no se involucraron en los ejercicios de construcción curricular; simplemente acudieron a esos eventos como turistas académicos o; así convenía de acuerdo a sus propósitos políticos de mantener una imagen de representación de ese sector de profesores y/o gozar de la aceptación de ciertos representantes políticos.

Otro sector de docentes manifestaba una postura incierta, debido a que apreciaba los procesos de diálogo y reflexión generados en la construcción de programas,

pero a la hora de ser cuestionados no lograban articular una argumentación sólida en cuanto a la metodología seguida para el ejercicio curricular, ni para explicitar su participación en él; lo anterior generaba en ellos dos posibilidades, una expresada por sumarse y aceptar la versión de imposición de las propuestas de otras regiones y otra en la construcción de la argumentación mediante el ejercicio reflexivo que se veían obligados a realizar a partir del cuestionamiento de los profesores de su academia regional o local.

Finalmente otro sector de representantes, destacaba la importancia de los ejercicios realizados para la integración de las propuestas regionales en los encuentros estatales; de ellos enfatizaban las posibilidades de crecimiento académico y personal otorgadas, cuando se veían obligados a renunciar a ciertos elementos de las propuestas regionales y/o personales con la pretensión de lograr una producción colectiva, incluso significaban la complejidad existente en impulsar las competencias relacionadas con el trabajo colaborativo en los estudiantes, cuando ellos tenían serias dificultades para practicarlos; además argumentaban las necesidades de involucrarse en las actividades de diseño curricular, para lograr una sólida formación docente, distinguiéndola de la formación academicista generada en la mayoría de los procesos formales. Asimismo explicitaban ante el resto de docentes, reconocerse en las posturas de resistencia, expresada por los otros grupos de docentes, pero que el haberse involucrado en las actividades había favorecido el cambio de actitud.

Un apunte final, se hace necesario para explicitar que esta caracterización de las posturas de los integrantes de las academias puede ser enriquecida recuperando las actitudes de simulación establecida por algunos docentes implicados en la tarea de sistematización de las producciones escritas, que obligaría a evidenciar la actitud manifestada en los ejercicios de construcción de programas, como un elemento para ubicar a integrantes en los sectores de docentes de manera distinta, a pesar de haber participado en la sistematización de los ejercicios.

4.6. Constitución del Grupo Técnico Interinstitucional e interdisciplinario de la Educación Media Superior

El colectivo llamado Grupo Técnico Interinstitucional e interdisciplinario de la Educación Media Superior, mejor conocido como GTIEMS por sus siglas, se constituyó a principios del año 2008 a partir de las actividades requeridas para socializar la RIEMS en el estado de Chiapas a los actores educativos de las instituciones escolares de los subsistemas y modalidades de EMS presentes en el estado de Chiapas, así como la propuesta de la Dirección de Educación Media de la subsecretaría estatal de la Secretaría de Educación del estado de Chiapas a sugerencia de los integrantes del GruTA, de conformar una instancia que articulara las acciones para difundir, socializar e implementar la reforma.

Antes de iniciar con su caracterización, es necesario explicitar algunas cuestiones importantes en el proceso de configuración de este grupo; en primer lugar, que su integración se llevó a cabo mediante acuerdo explícito de los titulares de los subsistemas y modalidades de EMS en Chiapas, para que sus grupos técnicos conjuntaran esfuerzos y articularan acciones para las actividades de la reforma, de tal manera que estrecharan las interacciones de los docentes con la finalidad de enriquecer las prácticas educativas a partir de las aportaciones de la variedad de experiencias.

En segundo término, la conformación inestable del grupo de acuerdo a los momentos políticos de la administración educativa en el estado, donde los titulares de acuerdo a sus intereses personales relegaban o destacaban la existencia y la importancia del grupo, además de favorecer u obstaculizar la integración a las actividades específicas, de los integrantes académicos de los subsistemas que dirigían.

Un tercer aspecto fueron las condiciones económicas, administrativas y políticas de los diferentes subsistemas y modalidades que obligan a atender diferentes

indicaciones e intencionalidades de las autoridades educativas superiores, debido a la dependencia de algunas a la organización estatal, mientras otras a la jerarquía nacional; la conformación del grupo, en la mayoría de los momentos, por indicaciones de los titulares a partir de la indicación de desarrollar actividades específicas de manera conjunta; finalmente, la decisión de participar en el grupo, por parte de los titulares, muchas veces sin tener claridad de los razones de conformación del grupo.

4.6.1. Actores

El GTIEMS estaba conformado por integrantes de los grupos técnicos de los diferentes subsistemas y modalidades de la EMS presentes en Chiapas, además de los titulares de estas dependencias, cuando por algunas razones se realizaban reuniones, donde intervenían conjuntamente con los grupos técnicos. Es necesario aclarar que los titulares de las instituciones de EMS, se reunían con cierta frecuencia en el marco de la CEPPEMS, de la cual se establecen diferentes subcomisiones; entre ellas aparece la académica, encargada de actividades relacionadas con la difusión, socialización e implementación de la reforma en Chiapas, de manera general y en este momento histórico. Y era en el contexto de las actividades de la subcomisión académica, donde se realizaban ciertas interacciones directas entre los titulares y los grupos técnicos, lo que los hacía partícipes del GTIEMS.

También es importante mencionar que en este grupo, se consideraban a algunos funcionarios de la Secretaría de Educación quienes en algunas ocasiones asistieron a las reuniones realizadas de manera conjunta entre los integrantes de los grupos técnicos y los titulares de los subsistemas, donde destacó la presencia del titular de la COSDAC, el secretario de educación de Chiapas, así como de uno de sus asesores.

Con respecto a la incorporación de los integrantes, pueden destacarse aspectos importantes. Entre ellos, la incorporación de los integrantes a indicación explícita de los titulares o figuras académicas superiores para involucrarse en las actividades desarrolladas por el grupo, a excepción de los integrantes del GruTA de la Dirección de Educación Media, quienes en primera instancia sugirieron al titular de esta dirección la formación del GTIEMS con la finalidad de impulsar procesos académicos conjuntos con los diferentes subsistemas y modalidades, la cual fue aceptada e impulsada desde esa instancia.

Ante esta circunstancia puede señalarse que la incorporación de los integrantes presentó diferentes matices, pues solo un sector se incorporó de lleno a las actividades planteadas, mientras otro se mantenía al margen o acudía a los eventos, sólo a solicitud expresa de las autoridades superiores. También es importante señalar la constante rotación de integrantes representantes de los otros subsistemas y modalidades, debido a constantes cambios de personal en los departamentos académicos o bien porque los titulares no comprendían el sentido de la propuesta de trabajo y enviaban a diferentes personas, para cumplir con la representación de la institución que dirigían; aunque en algunos casos, escasos por cierto, mantuvieron de manera constante las mismas representaciones de los subsistemas.

Con respecto a la incorporación de los titulares de los subsistemas y modalidades también pueden señalarse algunas diferencias, puesto que variaron desde aquellos que impulsaron las reuniones y actividades constantes al interior del GTIEMS, buscando la consolidación con su presencia, hasta aquellos que asistían por compromisos políticos y a invitación expresa del director de educación media; lo cual evidenciaban cuando durante las reuniones mostraban un desconocimiento de las actividades que se realizaban y la finalidad de ellas.

Mientras que los funcionarios de la Secretaría de Educación se incorporaban al grupo, a invitación expresa de los titulares de los subsistemas y modalidades, o bien cuando, ellos tenían interés en manifestar opinión acerca del trabajo que se realizaba en conjunto para la EMS o de manera particular por cada institución,

además de algunas ocasiones donde explicitaban indicaciones acerca de aspectos que deberían atenderse en las intervenciones del GTIIEMS o de los grupos técnicos particulares.

Las expectativas con que se incorporaban los integrantes del GTIIEMS variaban; en primer término, pueden resaltarse aquellas relacionadas con los aspectos académicos directamente, entre las que pueden mencionarse el difundir, socializar e implementar los fundamentos teórico-metodológicos del modelo curricular para desarrollar competencias, propuestos por la reforma; además de dialogar y generar interacción entre los valores de las distintas culturas curriculares presentes en los subsistemas y modalidades de EMS; propiciar el desarrollo profesional de los integrantes del grupo, con intenciones de reflejarlo en el trabajo con los profesores y a la vez, en el trabajo de ellos con los estudiantes chiapanecos; establecer hegemonía académica al interior del grupo, con la finalidad de orientar el sistema educativo chiapaneco de la EMS e; impulsar perspectivas teórico-metodológicas del modelo curricular para desarrollar competencias con énfasis en distintos planos de profundidad en la reflexión, que propiciaban el desarrollo de diferentes grados de complejidad de las habilidades cognitivas, que superara la perspectiva del modelo que se reduce, exclusivamente, al desarrollo de los aspectos mecánicos e instrumentales de las competencias.

En segundo, pueden señalarse aquellas expectativas relacionadas con los aspectos políticos, como: la consolidación de algún subsistema como líder en las actividades de la reforma, que implicaba otro tipo de relaciones con las autoridades educativas nacionales y estatales, justificando recursos invertidos y/u obteniendo algunos recursos adicionales; el asegurar los puestos de funcionarios mediante la socialización de las acciones realizadas en favor de la reforma educativa y el mejoramiento de la calidad del servicio educativo en el estado; influir o contrarrestar decisiones políticas de otras instancias, que contravenían a los intereses políticos de ciertos grupos o sujetos particulares y el establecer alianzas “académicas” para conformar frentes políticos comunes con las

intenciones de conservar o mejorar la jerarquía en el contexto de la política de administración del gobierno del estado.

Las expectativas anteriores estuvieron relacionadas con algunas de aspectos actitudinales de los integrantes durante su participación en el grupo, entre las que aparecen: las de involucrarse activamente en las actividades como parte de los procesos formativos en el desarrollo de los proyectos de intervención; ganarse o mantener el prestigio de académicos, mediante la exposición de las producciones específicas de los subsistemas y modalidades; cumplir con las actividades indicadas por los superiores; y aparentar involucrarse en las actividades, sobre todo cuando los superiores se encontraban presentes.

Estas diferentes expectativas con las que se llegaban al GTIEMS propiciaban deferentes grados de implicación en las actividades; pues se podía apreciar un sector de integrantes concentrado en la discusión y sistematización de la planeación o evaluación de las actividades necesarias para la socialización e implementación de la reforma, quienes orientaban y decidían las perspectivas metodológicas. Asimismo, aparecía otro sector que participaba en las actividades desarrolladas al interior del grupo, pero bajo las orientaciones de quienes aparecían con mayores niveles de implicación o las indicaciones de los superiores; además de aquellos con manifestaciones de poca disposición para involucrarse en el desarrollo de las tareas, de los cuales algunos se mantenían en el anonimato, se prestaban a realizar tareas sencillas para evidenciar su presencia, aunque no faltaban quienes que al final de las tareas intentaban aparecer como protagonistas en las actividades realizadas, sobre todo si estaban presentes los titulares.

De la misma manera se apreciaron mediaciones de ciertos intereses personales a la hora de determinar las estrategias de intervención para las actividades de la reforma manifestada en la determinación de sedes, anfitrión, orientaciones teórico-metodológicas, determinación de agendas, orden de participación, entre otros.

4.6.2. Fines

Los fines explicitados para la formación del grupo se centraron en aspectos estrictamente académicos, como la de establecer una intervención conjunta de los subsistemas y modalidades de EMS presentes en Chiapas, a partir de la conjunción de esfuerzos de sus grupos técnicos; enriquecerse mutuamente a partir de la interacción de los valores de las diversas culturas curriculares; favorecer una verdadera reforma, a partir de la transformación de las prácticas educativas cotidianas presentes en las instituciones de EMS.

No obstante, aparecieron fines nunca explicitados; entre ellos algunos relacionados con los aspectos académicos centrados en lograr la hegemonía académica de alguno de los grupos técnicos y determinar la orientación teórico-metodológica del modelo curricular para desarrollar competencias. Además de los fines políticos que buscaban la consolidación de algún subsistema como líder en la implementación de la reforma en Chiapas, conservar o conseguir un puesto de funcionario de la educación en el estado y favorecer al grupo político que se pertenecía o quería pertenecer. Junto con ellas aparecieron fines relacionados de conservar los puestos laborales con la disposición de participar en las actividades o por lo menos simular la participación.

4.6.3. Actividades

Las actividades desarrolladas por el GTIEMS fueron variadas de acuerdo a los distintos momentos de la difusión, socialización e implementación de la RIEMS en Chiapas. Entre ellas pueden señalarse aquellas donde se informó a las autoridades de la Secretaría de Educación de la decisión de la reforma por parte de las autoridades nacionales, de las implicaciones de su implementación, así como del proyecto de intervención institucional para articular a los subsistemas y modalidades de EMS en el estado; reuniones de titulares de subsistemas y modalidades para acordar acciones e intervenciones conjuntas; reuniones de los

titulares con autoridades de la secretaría de educación y/o con funcionarios del Instituto Estatal de Evaluación e Innovación Educativa y de la Subsecretaría de Planeación Educativa para informar de los resultados de ENLACE en los diferentes subsistemas y modalidades, así como para que los funcionarios de mayor jerarquía dieran indicaciones para diseñar estrategias de intervención que favorecieran el mejoramiento de estos resultados. En este mismo sentido se realizaron reuniones con titulares y funcionarios con la finalidad de compartir las experiencias y resultados de las actividades particulares, tanto de las actividades de difusión, socialización e implementación de la reforma, como de las estrategias para mejorar los resultados de ENLACE.

Otro aspecto desarrollado en las actividades del grupo, estuvo centrado en reuniones realizadas entre los integrantes de los grupos técnicos de los subsistemas, para planear las intervenciones de forma conjunta o al interior de cada subsistema, además de aquellas donde se daba cuenta de las acciones implementadas y los resultados obtenidos por cada subsistema. Entre estas actividades resaltaron la propuesta de un proyecto conjunto, propuesto por el GruTA, que fue aceptado explícitamente pero que pocas veces se manifestó voluntad del resto de grupos técnicos para implementarse; reduciéndose a un acuerdo no explícito de enriquecerse de las propuestas de intervención particulares y generar procesos de investigación evaluativa de cada subsistema y modalidad para compartir las experiencias y resultados obtenidos durante la intervención, lo cual implicaba tomar decisiones con la ayuda del diálogo con otras perspectivas.

Dentro de las actividades conjuntas de este grupo, resaltó la necesidad de generar un proyecto conjunto para la intervención estratégica con los docentes de las asignaturas relacionadas con el favorecimiento de las competencias lectora y matemática, evaluadas por ENLACE; además de algunas intervenciones del GruTA y el grupo técnico de la Representación de la SEMS en Chiapas, para apoyar a ciertos subsistemas en actividades desarrolladas con relación a la reforma. Entre estas últimas sobresale la planeación de la reunión regional

Sursureste para elaborar propuestas de las competencias disciplinares extendidas, organizada por el Colegio de Bachilleres (COBACH) del estado de Chiapas.

4.6.4. Recursos

Con respecto a los recursos del GTIEMS, sobresalen los humanos, los cuales deberían haberse destacado por sus capacidades para el trabajo académico y que sólo una parte minoritaria del grupo cumplía, debido a que en un porcentaje importante de los subsistemas, se apreciaba que los grupos técnicos estaban conformado por personas que habían sido designados más por cuestiones relacionadas con nepotismo o tráfico de influencias que por sus capacidades académicas. Además que un sector de integrantes con estas capacidades manifestaban poca disposición para incorporarse en las actividades de este tipo y centrarse en actividades políticas con intenciones de relacionarse con funcionarios estatales de la educación. Un ejemplo notable es, la elaboración de las agendas de trabajo académico delegadas al subsistema, del cual el titular era el encargado de la subcomisión académica de la CEPPEMS, quienes regularmente solicitaban ayuda a los integrantes del GruTA.

Con respecto a los recursos materiales relacionados con equipos de cómputo, proyección e impresión, puede mencionarse que eran cubiertos por medio de la aportación de las instancias oficiales de las diversas modalidades y subsistemas o los integrantes de los grupos técnicos, sobre todo en lo que se refiere a los equipos de cómputo portátiles.

También es importante destacar recursos de infraestructura aportados por el Colegio de Bachilleres y el Colegio Nacional de Ecuación Profesional Técnica (CONALEP), salones para eventos y aulas equipadas con tecnología en las cuales se desarrollaban las reuniones de trabajo del grupo. Además de recursos económicos erogados por el Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos del

Estado de Chiapas (CECYTECH), y en escasas ocasiones, por la Dirección de Educación Media, para rentar salones y servicios de Coffe Break en algunos hoteles de la ciudad de Tuxtla Gutiérrez, para algunos de los eventos del grupo.

Algo notable con respecto a los recursos, fue la diferencia marcada en disponibilidad de ellos, presentadas entre los diferentes subsistemas, donde el COBACH, CONALEP y CECYTECH se destacaban por abundantes recursos de infraestructura, equipamiento y financieros, los cuales eran administrados directamente por los titulares, a diferencia de la Dirección de Educación Media que contaba con escasos recursos y que dependía, de autoridades superiores, para la autorización del ejercicio.

4.6.5. Interacciones y relaciones sociales

A partir de las actividades desarrolladas por el GTIEMS pueden resaltarse relaciones e interacciones en las que participaban los titulares de los subsistemas y modalidades, además de los funcionarios de la Secretaría de Educación, donde se apreciaban comportamientos comunes de personas dedicadas a la política pública y que ocupaban puestos de la administración del gobierno del estado o de elección popular; quienes realizaban saludos y despedidas con demasiada efusividad, además de la presencia en los discursos, de la intención exagerada de resaltar la capacidad de funcionarios de mayor jerarquía, así como la importancia de sus decisiones y participación en acciones que contribuyen al mejoramiento de la oferta educativa en el estado. Asimismo en las intervenciones de los funcionarios de la educación y de los titulares de los subsistemas se notaba la intención de destacar acciones realizadas para favorecer la implementación de la RIEMS, mejorar el proceso educativo o acatar y apoyar las indicaciones de los superiores, en acciones específicas.

También notoria, fue la actitud de los funcionarios de mayor jerarquía de la Secretaría de Educación, con respecto a establecer las indicaciones en tono

aparente amable pero enfatizando la imposibilidad de comentarlas o enriquecerlas y mucho menos evitarlas. Estas actitudes eran acompañadas por actitudes manifestadas por los integrantes del grupo, quienes asumían las indicaciones para aplicarlas tal cual, exagerando el valor de la palabra de las autoridades, fingiendo sumisión ante las indicaciones o bien absteniéndose de evidenciar la posición, manteniéndose callados o pasivos ante la intervención de las autoridades.

Otro aspecto notable de los titulares y de los funcionarios de la Secretaría de educación e INEVAL, era la permanencia y asistencia a los eventos del GTIEMS, donde se notó una inclinación de un buen número de ellos, a asistir en el momento del acto protocolario y abandonar la reunión después de hacer una participación, muchas veces fuera de lugar, del contexto en que se desarrollaba la reunión. Incluso se presentaron casos, donde alguno de ellos sin conocer los propósitos de la reunión y aprovechando su red de relaciones, solicitó intervenir alterando la agenda de trabajo, tanto en tiempos como en contenido.

Es necesario mencionar que estas interacciones y relaciones, en varias ocasiones, estuvieron mediadas por rumores, amenazas y/o destituciones de titulares y funcionarios educativos, lo cual agudizaban los comportamientos de cobarde y pleitesía por un lado, y de autoritarismos y abusos, por el otro. Pues asumían que su participación y desempeño en esos eventos eran determinantes para su permanencia en el puesto o por lo menos se ganaba la simpatía o disminuía la antipatía del superior. Aunque también podían apreciarse reuniones en pequeños grupos, donde los integrantes comentaban desacuerdos con ciertas decisiones de las autoridades superiores y reprobaban las actitudes de autoritarismo, así como la superficialidad de las intervenciones para solucionar los problemas educativos de Chiapas.

A este respecto, es necesario destacar que las propuestas de la mayoría de los integrantes del grupo, incluso algunos específicamente de los grupos técnicos se concentraban en proponer acciones que involucraran a un gran número de docentes de las instituciones de EMS, sin importar que fueran acciones meramente informativas con poca influencia en mejorar las condiciones formativas

de los profesores. Una situación donde es posible apreciar esta tendencia, es en las sugerencias de los funcionarios y titulares, de mejorar el desarrollo de las habilidades matemática y lectora en los alumnos con la réplica constante de los instrumentos aplicados por ENLACE e incentivar con premios a los alumnos, docentes y directivos de los planteles, para que asumieran con responsabilidad el ejercicio de evaluación; sin considerar el trabajo con docentes de docentes y alumnos en los procesos necesarios para generar esas habilidades de tipo intelectual, asociadas al desarrollo de los sujetos en otros ámbitos de su formación.

Algo por resaltar en las interacciones de los integrantes del GTIEMS, es cuando durante la socialización, las intervenciones relacionadas con las propuestas de intervención para desarrollar al interior de cada subsistema o los resultados de las acciones implementadas asociadas con la reforma, donde se apreciaba en la mayoría de los subsistemas la socialización de propuestas generales producidas oficialmente a nivel nacional, las cuales eran compartidas con los planteles escolares, pero que carecían de una apropiación o interpretación propia de los protagonistas en el estado.

Es importante, señalar que destacaba la participación del GruTA en la presentación de la planeación, implementación y evaluación de una serie de actividades desarrolladas con el pretexto de la difusión, socialización e implementación de la RIEMS, donde explicitaban la necesidad de propiciar las condiciones, para que los docentes frente a grupo, tuvieran la oportunidad de conocer a profundidad los fundamentos del modelo curricular y la posibilidad de incorporarlos como parte de los referentes de sus práctica docente.

Era notable que estas intervenciones llamaran la atención de los integrantes del GTIEMS, por la significatividad alcanzada en los docentes participantes, pero también expresaban, frecuentemente con gestos y pocas veces de manera verbal, la comprensión y aceptación de la necesidad de ese tipo de propuestas, pero con la preocupación de la imposibilidad de obtener los resultados de manera inmediata como lo solicitaban los funcionarios de la Secretaría de educación o los titulares

de los subsistemas. Es importante señalar que estas exigencias con tintes de inmediatez propiciaron la imposibilidad del establecimiento de proyectos a largo plazo, pues las autoridades frecuentemente cambiaban los centros de atención que orientaban las acciones de intervención, a partir de las tendencias nacionales o de los movimientos políticos en el estado o los intereses de los funcionarios en turno.

Para finalizar la descripción de este apartado, es pertinente rescatar el aspecto académico, a través de la explicitación de las actitudes de los integrantes para involucrarse en las actividades de la investigación evaluativa acordada, o quizás impuesta por los integrantes del GruTA, pues fueron quienes propusieron la tarea en una reunión y, a pesar de haber sido aceptada, el resto de integrantes expresaron con gestos, el desacuerdo y la poca disposición de involucrarse en la actividad. Lo cual se demostró cuando se realizaron ejercicios de socialización de los proyectos de investigación, así como la presentación de los resultados obtenidos durante la sistematización de las actividades implementadas con la reforma, así como las decisiones para reorientarlas. En estos ejercicios se reveló que no todos los integrantes del GruTA, manifestaban la misma inclinación y facilidad para sistematizar por escrito los juicios emitidos y decisiones tomadas durante el proceso curricular, pues solo algunos presentaron proyectos, los cuales se redujeron a la hora de presentar avances. No obstante, estas particularidades eran superiores a los integrantes provenientes de otros subsistemas, que se reducían a proponer una agenda de intervención en el mejor de los casos o repetir las producciones generadas a nivel nacional, asumiendo el papel de acatar indicaciones.

4.7. Los Sujetos Colectivos frente a la RIEMS

Para cerrar el presente capítulo se intenta una conceptualización en torno a la constitución de los sujetos colectivos, de acuerdo a diferentes perspectivas de apreciación, que lleva a mostrar algunas diferencias. En primer lugar, se discute la posibilidad de concretar una identidad colectiva sólida que establezca orientaciones de la acción con estabilidad notable; donde se puedan expresar los fines definidos por los actores de acuerdo a diferentes estrategias. En primer lugar mediante el establecimiento de las decisiones de la mayoría, contemplando la fuerza política de ésta y la posibilidad de instaurar un liderazgo que propicie una organización social que garantice alcanzar los fines establecidos del bienestar colectivo y la distribución equitativa de los recursos y su adecuada utilización, además de generar las condiciones sociales que establezcan interacciones y relaciones sociales que favorezcan la articulación consistente del sujeto colectivo. Una segunda forma de integración colectiva se daría mediante el establecimiento de acuerdos consensados, donde la determinación de los fines y la decisión por ciertas acciones, estaría mediada por aquellos aspectos en que los integrantes del colectivo llegan a ponerse de acuerdo, dejando pendientes aquellos en que existen diferencias, lo cual permite avanzar en la solución de los conflictos al disminuir los puntos de discrepancia; no obstante, esta forma de constitución requiere del establecimiento de la integración de liderazgos encargados de velar y garantizar las interacciones y relaciones sociales que alcancen los fines establecidos. La tercera manera de lograr una integración colectiva sólida se daría a partir de la instauración de fines de manera consensuada, donde las decisiones estarían tomadas mediante la determinación de la mejor fundamentada, posterior a la expresión y discusión de las argumentaciones de diferentes posiciones; al igual que en la posibilidad anterior, existe la necesidad de un liderazgo para propiciar y garantizar el logro de los fines colectivos.

Sin embargo, es necesario mencionar que independientemente de las formas propuestas para lograr la solidez en la constitución del sujeto colectivo, existen

ciertas condiciones que propician su desarticulación. Lo anterior, porque estas formas conviven en la constitución de los colectivos, cuando se decide por una u otra, de acuerdo a las convicciones y conveniencias de los sujetos individuales que los conforman; por lo que podría asegurarse cierta imposibilidad de lograr un entidad colectiva sólida, debido a que frecuentemente se apreció las desarticulaciones de los fines explícitos de los colectivos, cuando interactuaban entre ellos, dando lugar a nuevas rearticulaciones. Entre ellas se apreciaron diversas tendencias de acciones colectivas de acuerdo a los fines en los que convergían; de las cuales pueden señalarse configuraciones de colectivos, conformado por integrantes de los diferentes grupos descritos que buscaban fortalecer los ámbitos académicos, políticos, económicos o administrativos, de acuerdo a sus convicciones y/o conveniencias.

Aunque estas rearticulaciones colectivas o desarticulaciones, si se destaca la debilidad de los grupos señalados en el presente capítulo, se significaban de diferentes formas. Por un lado se apreciaba como una traición a los acuerdos establecidos al interior de los colectivos constituidos en primera instancia, cuando ciertos integrantes se sumaban a los colectivos conformados de manera coyuntural al momento de establecer negociaciones con otros. Mientras que por otro se apreciaban como falta de autonomía de estos actores, por parte de los integrantes del colectivo emergente, cuando apreciaban que tenían la convicción por los fines negociados como mejores alternativas, pero que se resistían a involucrarse por los compromisos morales que los anclaban a los colectivos que sentían pertenecer, que los hacía aparecer como traidores; es decir que los participantes que lograban rearticular ciertas acciones colectivas, eran presa de un conflicto identitario, cuando resultaban seriamente cuestionados de ambas partes.

Con la intención de profundizar en la reflexión para enriquecer el ejercicio de conceptualización, es necesario destacar que en los diferentes colectivos descritos se aprecian interacciones y relaciones propias del contexto en que se desarrollan, a partir de los valores culturales que las orientan; independientemente que existan similitudes en cuanto a comportamientos compartidos por integrantes de

diferentes grupos que contradicen y contravienen a los valores propios de los colectivos particulares. Esta condición genera una serie de conflictos cuando los colectivos mencionados conviven para negociar y decidir sobre aspectos que comparten en torno al proceso educativo ofertado en Chiapas, con la finalidad de solventar deficiencias que cada uno de ellos aprecia, resolver los conflictos y mejorar su calidad, de acuerdo a los ideales antropológicos que se deciden para los chiapanecos.

Estos conflictos surgen y se intensifican, sobre todo cuando los grupos, sectores o integrantes de ellos, exigen, proponen o sugieren exclusivamente desde la parcialidad de la perspectiva de los valores de los colectivos específicos, sin tomar en cuenta que independientemente de estas construcciones históricas parciales, existen responsabilidades de mayor trascendencia si se consideran las diferentes perspectivas de los colectivos que participan en el proceso educativo de las preparatorias del estado. Lo cual es favorecido cuando algunos integrantes de los diferentes grupos proponen diferentes referentes para las negociaciones y toma de decisiones que consideran para mejorar las condiciones del proceso educativo, pero que contraviene algunos de los valores propios de los grupos e implican sacrificios de ciertos beneficios que se poseen; posición que regularmente es adoptada a partir de considerar la necesidad de la colaboración y esfuerzo de todos los implicados.

Con respecto a lo anterior, puede destacarse una condición que favorece la presentación de los conflictos, relacionada con la conformación de los colectivos e incorporación de sus integrantes. Al respecto, es necesario mencionar que la posibilidad de una identidad colectiva sólida estaría imposibilitada si se considera que la integración no recupera la aplicación de criterios que garanticen elegir a los miembros de acuerdo a los códigos éticos y morales que favorezcan los valores fundamentales de los grupos específicos; toda vez, que en una parte importante de los casos, la decisión de incorporar a los integrantes, obedece a prácticas de tráfico de influencias, nepotismos o negociaciones políticas; lo que deja al azar de

las posturas personales de quienes se incorporan, adoptar las responsabilidades institucionales de los colectivos que integran.

Al respecto, puede destacarse que esta condición prevaleciente, genera que en una parte importante de los integrantes de los grupos descritos, propongan, demanden y negocien con mayor inclinación a favorecer a los intereses de titulares de puestos importantes de los diferentes grupos, de acuerdo a conservar o mejorar sus condiciones económicas o de jerarquía política; desplazando en muchas ocasiones a integrantes que realizan acciones congruentes con los propósitos institucionales, pero que son desvalorizados o, incluso, peyorados si contravienen a los intereses de quienes asumen y les otorgan mayor jerarquía en la toma de decisiones.

Esto propicia que las acciones realizadas, los procesos generados y los resultados alcanzados sean expresados mediante declaraciones de los diferentes actores, que son fundamentadas en su mayor medida, mediante la suma o "calidad" de los testigos que la validan, en lugar de centrarse en la tarea de reunir y mostrar evidencias que demuestren ciertos grados de veracidad de los juicios emitidos por los diferentes actores. Esta situación favorece la intensificación de los conflictos para negociar y tomar las decisiones, puesto que es muy recurrente que los actores citen las opiniones de diferentes funcionarios con la finalidad de impulsar sus propuestas, generando una negociación centrada en la jerarquía política de quienes consideran interesados en apoyarlos e impulsar sus propuestas; o bien se asume la representación de grupos de importancia representativa que podrían significar obstáculos políticos a los integrantes de mayor jerarquía de los grupos y mediar para sus opiniones y decisiones.

De esta manera las posibilidades de lograr la identidad colectiva mediante la recuperación de decisiones de la mayoría o de las propuestas de mayor argumentación, se apreciaban en conflicto permanente y siendo utilizadas por los diferentes colectivos, sectores o integrantes, para perseguir fines particulares, matizándolos con la vigilancia y el cuidado de los intereses generales. Lo que relegaba la posibilidad de decisiones consensuadas, exclusivamente para cuando

se presentaban momentos de algidez, caracterizados por exigencias de autoridades de alta rango jerárquico de tareas específicas con plazos de tiempo preciso; donde se superaban las diferencias y se les daba espacio a los integrantes con inclinación a impulsar los valores institucionales, para cumplir las peticiones; aunque con pretensiones posteriores de aparecer como los responsables de haber logrado los resultados esperados, aunque no se hubiera participado en la producción.

Aunque esta imposibilidad de lograr una identidad compacta se identifica, si las constituciones de los colectivos, son apreciadas desde esquemas referenciales de épocas anteriores; donde por las condiciones distintas al desarrollo de los medios de comunicación de la actualidad, los grupos sociales tenían interacciones de menor intensidad, que a la vez lograban mayor estabilidad en los valores culturales de los grupos sociales; donde con mayor claridad se identificaban y sancionaban moralmente a los integrantes que se alejaban de la práctica de los valores culturales propios de los colectivos.

Sin embargo, si consideramos el gran desarrollo de los medios de comunicación que ponen condiciones para la interacción constante de sujetos individuales y colectivos con valores culturales distintos, es necesario reflexionar en torno a la imposibilidad de construir una identidad colectiva. Por estas razones, en líneas anteriores se proponía adjetivar esta identidad como sólida o compacta, aludiendo a una fundamentación en valores estables o por lo menos duraderos; es decir, no es que en el pasado no cambiaran las identidades y valores que la sustentaban, sino que lo hacían en periodos de tiempo mayores, tanto que eran imperceptibles para algunos de los integrantes de esos colectivos.

Por ello, asumiendo el conflicto de valores y, en consecuencia identitario, en que viven de manera constante los colectivos y sus integrantes, es necesario pensar en la posibilidad de la construcción de una identidad colectiva abierta y en constante configuración, como resultado de acciones producto de una interacción de objetivos, recursos y obstáculos que permite una orientación intencional establecida dentro de un sistema de oportunidades y coerciones, las cuales son

operadas en un campo sistémico de posibilidades y límites. Donde los actores producen significados, comunican, negocian y toman decisiones en un marco de red de relaciones con otras identidades colectivas, permitiendo la producción de estructuras cognoscitivas y motivacionales que se convierten en referencias necesarias para la acción. Aunque es necesario asumir que estas redes relacionales así como favorecen la asociación de múltiples colectivos, establecen condiciones a una militancia parcial y de corta duración (Melucci, 1999).

No obstante, es necesario subrayar que esta noción de identidad colectiva es recuperada asumiendo esquemas conceptuales que proponen la configuración de sistemas sociales complejos, los cuales superan las representaciones de momentos históricos anteriores. Esta complejidad de los sistemas sociales, es posible apreciarla mediante tres procesos sociales. Primero, un proceso de diferenciación, caracterizado por la multiplicación de los ámbitos de las experiencias individuales y sociales, organizadas conforme a lógicas, formas de relaciones, culturas y reglas diferentes unas de otras; provocando que cuando se ingresa a un nuevo ámbito, debe adoptarse un modelo de acción, de reglas de lenguaje que son propias y permiten la diferenciación de espacio del ámbito de la experiencia. Segundo, la variabilidad de los sistemas ocasionada por la velocidad y frecuencia del cambio; evidenciando que la complejidad es consecuencia del cambio frecuentemente y la transformación veloz de los valores culturales, así como de las interacciones y relaciones sociales, lo que impide la transferencia de los modelos de acción válidos para un momento; diferenciando los tiempos de la experiencia. Y tercero, el exceso cultural que obliga a la ampliación de posibilidades de acción, que rebasan ampliamente la capacidad efectiva de la acción de los sujetos (Melucci, 1999).

Los tres procesos señalados establecen una permanente condición de incertidumbre en los sujetos, porque cada vez que se pasa de un ámbito a otro de la experiencia y es imposible aplicar las reglas valorados en otro, se está obligado a asumir nuevas reglas, nuevos lenguajes. Asimismo cuando los sujetos ejecutan acciones, se enfrentan a la condición de reducir el campo de posibilidades, para

volverlo compatible con sus capacidades. Ambas condiciones, propician que la incertidumbre sea una condición permanente de los actores de un sistema complejo.

La propuesta de construcción de una entidad colectiva en un sistema complejo, genera ciertas implicaciones en los sujetos colectivos y sus integrantes, pues la elección y decisión que comúnmente se asocia a la idea de libertad y de autonomía, termina siendo un destino a la cual se someten, porque se explicita que no escoger y no decidir, también es una elección. Esta situación tiende a aumentar el carácter reflexivo y artificial de la vida social, pues se presenta como un sistema de relaciones, de acciones, de decisiones, antes que como una declaración que dé cuenta de ella, lo que obliga a los actores a utilizar y generar información que explique y oriente el sistema de acuerdo a sus deseos e intereses. Esto propicia una configuración constante de la identidad colectiva, si se considera que los conflictos son asociados con la capacidad y posibilidad de los actores de definir el sentido de sus acciones y disponer de los recursos que le permitan moverse como sujetos autónomos de la acción, provocando articulaciones emergentes y efímeras de valores culturales de diferentes grupos sociales.

Los recursos de tipo cognoscitivo, relacional y comunicativo permiten a los actores, desempeñarse como sujetos capaces de producir, recibir e intercambiar información de manera autónoma. Lo cual es apreciado cuando los sujetos deciden actuar de una manera determinada, en busca de sus aspiraciones orientadas por sus convicciones y conveniencias; sin embargo, se aprecia que un número importante de actores no las reconocen y reniegan de las consecuencias de sus decisiones, cuando no corresponden a sus expectativas e intentan responsabilizar a la institución en general, por el resultado de decisiones tomadas de manera individual. Así que es necesario, establecer una diferenciación entre la autonomía de las decisiones para orientar la acción y la asunción por parte de quienes las toman, lo cual ocurre en raras ocasiones si se recuperan los testimonios de los actores investigados. Estas condiciones, genera una

interpretación que permite poner en duda la autonomía de los actores para la toma de decisiones, si ésta no es significada de esa manera por la mayoría de ellos, quedando esta posibilidad para un número reducido de sujetos.

La construcción de la identidad colectiva también está influida por la concepción que aprecia el poder en un sistema complejo, pues se ejerce mediante los códigos y el lenguaje que organiza el sistema; convirtiéndose en un poder simbólico que encuentra un campo fértil en la cultura religiosa y de dependencia que caracteriza a los colectivos descritos, donde se demandan los recursos y resultados a las instituciones y se les responsabiliza de las consecuencias de las decisiones que se toman a nivel individual o de ciertos sectores de los colectivos. Decisiones que regularmente silencian las voces de muchos actores con propuestas interesantes, con la amenaza de un poder supremo sin nombre y sin rostro, pues quienes se oponen, lo hacen más bien a aparatos neutros, impersonales, legitimados comúnmente por la racionalidad científica y técnica. Así que cuando los sujetos asumen las reglas normales del juego, de las cuales muchas veces ni se dan cuenta, afirman formas de poder, de control, de dominio que reeducan la autonomía de los sujetos y vinculan sus decisiones.

Estas manifestaciones de la identidad colectiva abierta, fue apreciada en los distintos sujetos colectivos mencionados, algunos de sus sectores o integrantes, en las cuales se establecían relaciones entre ellos para impulsar sus proyectos académicos, políticos y económicos, quienes establecían confrontaciones o alianzas temporales, de acuerdo a las situaciones coyunturales que se iban presentando en las actividades de construcción, difusión, socialización e implementación de la reforma educativa; recuperando los cambios generados en los diferentes puestos de la estructura política de la educación media en Chiapas, así como de las implicaciones relacionales que traía en los actores de las preparatorias del estado.

No obstante que en la mayoría de los casos, estos movimientos en la identidad de los colectivos y sus integrantes podían apreciarse con grandes variantes y su constitución, además que se concebían como trasgresiones y traición a los fines

institucionales explícitos, también podían percibirse que se contemplaban diferencias en las acciones, interacciones y relaciones, prevaleciendo las orientaciones de los integrantes de mayor jerarquía política centrados en aspectos académicos, políticos y/o económicos. Aunque para constituirse ese proceso era necesario superar los conflictos que implicaban los diferentes contextos en los que los sujetos tenían sus experiencias, en las que se confrontaban en muchas ocasiones, con la imposibilidad de hacer escuchar e implementar sus propuestas mediante la utilización de códigos lingüísticos de un colectivo en particular. Esto obligó a que ciertos sujetos colectivos y sus integrantes disminuyeran su presencia y capacidad de influir en la intervención académica de implementación de la reforma, debido a que no aceptaron la integración de valores culturales privilegiados en otros ámbitos o, no contaron con las capacidades y posibilidades de lograrlo. Quedando reservados estos privilegios para aquellos sujetos abiertos hacia el aprendizaje, que independientemente que logran explicitar y mantener sus fines, eran capaces de recuperar los recursos cognoscitivos, relacionales y comunicativos generados en las interacciones, para profundizar en los procesos reflexivos que permitieran representar, argumentar y simbolizar el proceso educativo; condición que les permitía intervenir con mayor influencia en las toma de decisiones.

Estas diferencias presentadas en diferentes actores, se debieron a las representaciones conceptuales diversificadas del poder en ellos; por un lado a quienes tienen inclinaciones a respetar el poder simbólico representado por las autoridades educativas, académicas y perspectivas teórico-metodológicas, lo que les impide accionar acciones diferentes a las indicadas, aun y cuando las consideren de mayor pertinencia para desarrollarse en contextos específicos; posición que defienden argumentando que son indicaciones precisas de esas instancias de poder. Mientras, que por otro, se pueden descubrir actores, que si bien reconocen a las figuras de autoridad como constitutivas del poder simbólico, también la profundización en las reflexiones de los procesos humanos y sociales, les permite inferir que los valores culturales de cualquier grupo social, están contruidos a partir de los deseos y perversiones de seres humanos, que fueron

validados por otros que no se esforzaron en realizar acciones para proponer la organización social; condición que les permite asumir las responsabilidades y consecuencias de implantar acciones distintas establecidas institucionalmente pero que son contradictorias a los fines explícitos y los intereses particulares de los actores, asumiendo que la construcción social es una lucha de poder para establecer hegemonías que posicionan de manera distinta a sus integrantes.

Capítulo 5.

Región simbólica: mitos y ritos del sujeto

El término región posee diversas connotaciones, entre las que sobresalen: la demarcación de un espacio físico con límites geográficos y medio ambientales, escenario de interacciones ecológicas y sociales (Guevara, 1997); la delimitación espacio-temporal mediante la división social del trabajo, la comercialización de productos, el intercambio de insumos y las relaciones sociales; así como el establecimiento de límites espacio-temporales mediante elementos político-institucionales basados en derechos y obligaciones constitucionales (Bataillon,1993). Las cuales proponen la regionalización a través de elementos estructurales, sean fisiográficos, económicos o políticos.

Sin embargo, aquí se propone a la región como un espacio simbólico construido por el sujeto en interacción con otros sujetos inmersos en prácticas culturales propias del grupo social al que pertenecen, y a la vez mediante las interacciones con agentes externos; se trata, entonces de una construcción social (Bourdieu, 1999). Durante el proceso de delimitación del espacio simbólico el lenguaje juega un papel determinante, cuando se utiliza para expresar los límites fisiográficos, políticos, económicos, sociales y culturales considerados para establecer las fronteras de una región.

Se asume al lenguaje como una metáfora de la interrelación de signos, códigos y discursos donde el sentido nunca está determinado, sino que es socialmente construido en ámbitos y prácticas institucionales, de esta forma es recuperado como una “serie de instrumentos metodológicos que se aplican tanto a la construcción de frases como a la constitución y reconstitución de la vida social en los contextos cotidianos de la actividad social” (Giddens, 1990: 260).

Así el discurso expresado en prácticas sociales cotidianas que recuperan la síntesis del pensamiento, habla, sentimiento y acción de los sujetos, se convierte en un campo de batalla producto de la lucha de obtener la hegemonía y determinar la producción de sentido social.

Recuperado el lenguaje con utilidad para el sujeto como actor social, la actividad y conversación ordinarias adoptan una trascendencia mayúscula, pues se convierte en un instrumento para vivir el mundo, en donde se engarzan de manera sustancial el significado y la referencia. Para ello los actores requieren de dos elementos: la conciencia práctica, común a las acciones prácticas como elemento de conocimiento mutuo, necesario para la inteligibilidad de lo que los actores dicen y hacen; además de la contextualidad de la acción, en función de las relaciones mutuas entre individuos que actúan a través del espacio y el tiempo, vinculando la acción y el contexto con otros contextos (Giddens, 1990).

Ante la imposibilidad de una constitución definitiva del lenguaje, se asume la existencia de momentos de constitución temporal y coyuntural que lo convierten en devenir y vacío, producto de la incertidumbre que provoca la constante búsqueda, y que de acuerdo con Heidegger se expresa en el “ser para la muerte” (citado por Vattimo, 1992), pues su constitución provoca la aparición de nuevos horizontes para las relaciones sociales que tienen que ser nombradas y actuadas para trascender la regionalización precedente.

Por estas razones se concibe al espacio simbólico, en la constante lucha de los sujetos individuales y colectivos por la conquista del poder. Esta lucha se ve mediada por la negociación del capital simbólico que poseen, el cual se expresa por medio de los capitales económico, político, social y cultural (Bourdieu, 1996).

El capital simbólico se concibe como aquella propiedad cualquiera, incluso la fuerza física que, percibida por los sujetos sociales dotados de las categorías de percepción y valoración que permiten percibirla, conocerla y reconocerla, se vuelve simbólicamente eficiente como una “fuerza mágica” que despliega una especie de acción a distancia en el ejercicio del poder, pues responde a las

expectativas colectivas. Por ello para que el capital simbólico se exprese en la relación de poder y se capitalicen las posibilidades de dominación, solo es posible en la medida que es reconocido como valor por los actores del sujeto social (Bourdieu, 1984; Castro, 2005; Reyes, 2005). De tal manera que el poder se aprecia como la capacidad de los sujetos para concretar proyectos explícitos e implícitos que persiguen mediante su acción; los cuales están impregnados de deseo, pero que al encontrar fuerzas contrarias y sinérgicas se establece la lucha mencionada.

A partir de lo destacado anteriormente, conceptualizar y significar al sujeto no es tarea fácil, por las diferentes perspectivas desde las que es concebido. Concepciones que han sido transformadas durante el devenir histórico, pero que en la actualidad, todas ellas y las combinaciones posibles, están presentes en los sujetos que intervienen en las interacciones sociales al interior de una región. Es necesario aclarar que, a pesar que existen posturas que resaltan la importancia de la estructura social o bien de las posibilidades de las acciones de los sujetos, todas aceptan la existencia de un sistema social y estructuras sociales con las cuales se relaciona de alguna manera.

No obstante, se requiere una distinción entre sujetos individuales, reflejados en un solo actor y los sociales o colectivos, los cuales se concretan en la institución de grupos. Para aclarar este asunto, es necesario asumir que propiamente no existe un sujeto individual definido de forma permanente, puesto que todo actor se manifiesta a partir de la relación con los otros, de acuerdo a los contextos de co-presencia (Giddens, 1995).

De esta manera, toma relevancia el sujeto colectivo constituido en la interacción de los actores y que, de acuerdo a la interrelación social, explicita propósitos comunes. No obstante, los sujetos actuarían movidos por el deseo expresado en las aspiraciones explicitadas para la constitución de una región. De lo anterior aparecen dos relaciones sustanciales, la primera en el sentido de relación entre sujeto y región que se establece en una reciprocidad de presencia-absencia en la imposibilidad de su concreción (Lyotard, 1989); mientras la segunda se manifiesta

a partir de la presencia de los actores como parte constituyente de diferentes sujetos colectivos con aspiraciones distintas y muchas veces confrontadas.

Es en este escenario donde se manifiesta la imposibilidad o descentramiento del sujeto y se expresa en el vacío, la incertidumbre y la constante búsqueda quizá con la única certeza de la imposibilidad de realizar el deseo. De esta manera se encuentra el impedimento de reconocer las estructuras sociales y de los sujetos.

Por ello, la posibilidad que queda es establecer un posicionamiento, a partir de la información a su alcance, que contemple su ubicación espacio temporal, pero asumiendo los riesgos y las consecuencias que impliquen; es decir, los actores estarían en un constante proceso de regionalización de acuerdo a sus convicciones, pero también a sus conveniencias; y en este proceso de regionalización, siempre estará la manifestación de una región anterior por los aspectos explicitados del sujeto colectivo en que se esté moviendo, pero de forma automática aparecerá una región posterior representada por aquellas expresiones del deseo que se recriminan de la región anterior, pero que se privilegian cuando son actores de otros sujetos colectivos.

5.1. Ámbitos de la regionalización simbólica

A partir de este planteamiento se han establecido cuatro ámbitos de regionalización simbólica que se establecen a partir de las interacciones que llevan a cabo los actores educativos de las preparatorias del estado en el contexto de implementación de la RIEMS, las cuales persiguen fines y se establecen a partir de símbolos diversos, entre los que destacan los de índole política, económica, académica y erótica. Estos ámbitos se explicitan con fines de análisis, aunque en la realidad se presentan con una articulación sólida.

5.1.1. Ámbito Político

Para la delimitación política se contemplan los aspectos administrativo e ideológico:

En cuanto al aspecto administrativo, puede mencionarse que engloba aspectos simbólicos que generan discursos específicos en torno a los títulos nobiliarios, los grados académicos, los certificados y diplomas, así como la construcción de una identidad regional, de acuerdo a la distribución académica establecida por la Dirección de Educación Media, donde se incluyen aspectos propios de las regiones académicas declaradas oficialmente.

La explicitación de la delimitación en el ámbito político administrativo de la regionalización simbólica, se inicia con interacciones de los sujetos implicados en la implementación de la RIEMS, generada a partir de los títulos nobiliarios, entendidos como aquellos que otorgan autoridad formal ante el colectivo del subsistema educativo. Entre ellos pueden destacarse los sujetos encarnados en las figuras del titular de la Coordinación Sectorial de Desarrollo Académico (COSDAC) de la SEMS, del secretario y Subsecretario de Educación en Chiapas, del director de Educación Media, el jefe de Departamento de Preparatorias, el Coordinador Técnico Administrativo, así como de los directores de las Instituciones Escolares y representantes sindicales con representación estatal o escolar. Los cuales, asumen o se les otorga atribuciones para tomar decisiones determinantes en torno a la implementación de la RIEMS.

De esta forma se perciben que los actores educativos regionalizan simbólicamente en el ámbito político-administrativo con la expresión de diversos discursos, los cuales se muestran a continuación.

En primer lugar aparece un discurso centrado en la manifestación de esfuerzos conjuntos de las autoridades educativas para impulsar la implementación de la RIEMS y lograr una oferta educativa de mejor calidad, lo cual podría traducirse en que cada uno de estos actores implementará las acciones pertinentes para lograr

el fin mencionado. Cuestión que podría decirse que se logró, si consideramos las diferentes reuniones y acuerdos explícitos entre las autoridades educativas y los otros sujetos colectivos, sobre todo cuando se manifestaba la necesidad de recurrir a especialistas para la formación de los profesores para que estos fueran capaces de construir programas de asignatura bajo el modelo de competencias, lo que implicaría un avance notable en la formación de los alumnos. Pero estas posturas se vuelven cuestionables cuando se descubren que los criterios que se utilizaban para definir un académico especialista es demasiado “resbaladizo” porque más que la acreditación de las capacidades se recuperaban procesos de credencialización, con la finalidad de posicionar a ciertos actores y ganar la posibilidad de tener mayores capacidades de decisión, así no fueran con respecto a las propias atribuciones.

Esto se puede apreciar con algunos ejemplos: como el hecho que los integrantes del sindicato quisieran decidir con respecto a la movilización de los integrantes del Grupo Técnico Académico y determinar quienes deberían ser parte de él, basado en la supuesta autoridad académica de algunos agremiados pero que en sus acciones dejaban mucho que desear. Así también los comunicados vía mensajes de teléfono celular a los delegados sindicales por parte del secretario de Conflictos del Nivel Medio, para suspender reuniones académicas que habían sido programadas con oportunidad por la instancia oficial correspondiente, que dicho de pasó muchas veces se lograron por las concesiones otorgadas por alguna o algunas de las autoridades educativas. Un ejemplo más es la solicitud de dictámenes para lograr la contratación definitiva o temporal de algunos docentes para impartir ciertas asignaturas, lo cual era facultad de la Dirección Media, instancia responsable de establecer un análisis del perfil profesiográfico necesario o de los proyectos de capacitación para el trabajo con la finalidad de cuidar la calidad en el servicio; no obstante, en este proceso existen influencias a favor o en contra de los solicitantes de acuerdo a los tiempos políticos y los intereses de las autoridades educativas para favorecer a ciertos grupos que los posicionen jerárquicamente.

Otro elemento que se manifiesta en este ámbito de regionalización es la obtención de documentos certificadorios de diplomados, seminarios o talleres que se ofertaban a los profesores de preparatoria valorados para los procesos de recategorización de los docentes, además del proceso formativo que puedan ofertar. Al respecto existieron distintos eventos con intenciones de dar atención a los profesores de acuerdo con sus niveles de crecimiento intelectual e implicación en las tareas curriculares de las preparatorias del estado; no obstante, producto de coyunturas políticas, algunos integrantes del Colegiado Laboral tomaron como bandera de demandas la inclusión de la plantilla de docentes de las preparatorias a todos los eventos, argumentando la necesidad de equidad. Esto resultó que se generaran procesos formativos masivos donde aparecieron algunas prácticas que contravienen con las intenciones formativas de las intervenciones, como las que se enuncian a continuación.

Debido a los intereses particulares de algunos funcionarios y las demandas del Colegiado laboral se decidió procesar los documentos de reconocimiento a partir de la lista de asistencia del primer día de actividades de algunos eventos, de tal forman se pudieran procesar y entregarlos en acto protocolario al finalizar el evento; lo cual trajo consigo que se otorgaran reconocimiento a quienes solo estuvieron en el registro o bien no se reconociera a quienes por alguna circunstancia no estuvieron al momento del registro. Así también se decidió que a los integrantes del colegiado laboral quienes realizaron actividades protocolarias sin intervenir en el proceso formativo, se les extendieran; es más en algunas ocasiones en que la entrega se realizaba en acto protocolario, se observó que ellos se retiraban a un privado para que les entregaran sus constancias de forma clandestina. Además se pudo descubrir que se extendieron constancias a personas que no asistieron a los eventos, pero que lograron gestionarla con intervención del Colegiado Laboral, las Autoridades Educativas o ambas instancias.

Así se pueden destacar proyectos explícitos de los diferentes sujetos colectivos e individuales centrados en garantizar la implementación de la RIEMS con la

finalidad manifiesta de mejorar los procesos educativos en Chiapas, además de propiciar espacios formativos de mayor pertinencia para los docentes de preparatoria y, en consecuencia, para los alumnos que reciben el servicio. No obstante, se perciben proyectos centrados en el interés personal o colectivo de los sujetos para mejorar su posicionamiento político para lo que buscan alterar la estructura política de la administración de la educación media en Chiapas, que les permita incidir en la determinación de la otorgación de plazas así como en los nombramientos de los mandos medios o de los docentes y administrativos de las instituciones escolares.

Con respecto al aspecto ideológico de la delimitación política, que propicia la simbolización a partir de las relaciones de poder establecidas entre los sujetos colectivos e individuales, sobresalen algunas posiciones ideológicas ancladas a símbolos como la Reforma Integral en sí; la creación del SNB que propiciaría la acreditación de las escuelas, el mejoramiento de la infraestructura y el equipo de las escuelas; así como las posibilidades de adoptar teorías y metodologías curriculares o bien la generación de las propias.

Así se pueden apreciar discursos centrados en las ventajas que representan la posibilidad de la adopción de la Reforma, en torno a que si se recuperan sus presupuestos será posible mejorar la calidad educativa expresada en mejorar los indicadores que ubican a Chiapas en los últimos lugares con respecto a los estándares nacionales, lo cual parece ser un acuerdo entre las autoridades educativas y los altos rangos de la representación sindical en el estado; no obstante, esto podría ponerse en entredicho si consideramos la poca apropiación de los sustentos por parte de estos personajes.

Sin embargo, ante la implementación de la reforma aparecen otro tipo de discursos en otros colectivos, como el que enfatiza la necesidad de una aglutinación de los integrantes del magisterio con la finalidad de defender no solo los derechos laborales conquistados, sino también la dignidad humana, pues consideran que la reforma es el instrumento que utilizan los grupos económicos

hegemónicos para generalizar los valores culturales basados en el consumismo y la instrumentalización de las actividades, entre ellas las educativas.

Por ello se levantaron voces entre los docentes preparatorianos para realizar acciones centradas en impedir la implementación de la reforma, incluso llegando a posturas radicales si no se establecían diálogos con la autoridad para garantizar que las intenciones de los grupos hegemónicos y el Estado mexicano no se concretaran y afectaran en mayor proporción de lo que ya se hacía a las condiciones de vida de los docentes y alumnos chiapanecos.

Lo cual lleva a reflexionar alrededor de las consecuencias obvias de ese sentido, pero también en la posibilidad de un grupo hegemónico totalmente constituido y consiente que manipulaba y orientaba las interacciones sociales a nivel planetario. Situación que es necesaria ponerla en entredicho, al considerar la imposibilidad de la existencia de seres humanos que escapen a la condición de sujeto, como para ordenar la vida social desde sus racionalidades.

No obstante, esta postura radical que contemplaba amparos legales, paros masivos de actividades escolares, marchas de protesta ante las autoridades para impedir la concreción de la reforma se suavizaron y tradujeron en diálogos con el director de Educación Media y el secretario de Educación para obtener documentos oficiales firmados, que garantizaran que los derechos laborales de los docentes no serían afectados con la implementación de la reforma, lo cual consiguieron. Esto se divulgó por parte de los gestores como conquista de la lucha magisterial pero con poco éxito, debido a que quienes tuvieron oportunidad de leer los planteamientos de la reforma encontraron que un aspecto político que se cuidó fue no alterar los derechos laborales de los docentes pertenecientes a los diferentes subsistemas que ofertaban educación media en el país. Aunque existió un cierto sector que consideraba que dentro de sus derechos laborales se incluían las posibilidades de crecimiento en cargas horarias futuras.

Aunque también apareció un discurso con tendencia intermedia, centrado en reconocer el escenario político-administrativo como una condición que no se

puede negar, es decir con actores que manifiestan diferentes intereses institucionales y personales, pero que tal condición no impide adoptar una posición frente a ella y, por tanto, la implementación se convertía en un campo de oportunidades para desarticular el estado actual de las relaciones de poder en el Sistema Educativo Chiapaneco, que llevarían a una reconfiguración de él, a partir de las transformaciones de las actitudes de los actores involucrados. Posición que destaca la posibilidad de que cada sujeto se haga cargo de las decisiones y se responsabilice de las consecuencias de sus actos al ir abandonando la cultura de ver la causa de todos los males del magisterio chiapaneco fuera de sus propios actores.

Con respecto a los discursos generados a partir de la simbolización del SNB, puede destacarse la intención de la CONAEDU de favorecer la portabilidad, entendida como el libre tránsito de los alumnos entre los subsistemas que ofertan educación media en el país. Lo que se hace posible a partir de la definición de competencias genéricas, disciplinares y profesionales, para evitar que la incompatibilidad de asignaturas o materias entre el subsistema de procedencia y destino, obstaculicen el trámite administrativo y académico, lo cual quedaría superado con exponer en una constancia los niveles de logro en las diferentes competencias enunciadas como perfil de ingreso del bachillerato, lo cual indicaría a la institución de destino cuales serían las competencias que se requerirían fortalecer en el estudiante adoptado.

Además se plantea la posibilidad de establecer un proceso de certificación nacional centrado en evaluar el nivel de desarrollo de las competencias, lo cual significaría la oportunidad para los jóvenes bachilleres obtener la certificación nacional que tuviera validez no sólo en el territorio nacional sino con reconocimiento internacional con los países que México estableciera vinculación académica y comercial. Además recupera la eventualidad de jóvenes quienes no hayan transitado por ninguna institución de EMS y juzgue poseer las competencias que solicita el SNB puedan solicitar su evaluación y su certificado en caso de acreditarlas.

En otro rubro se plantea que con la creación del SNB existe la oportunidad o exigencia de inscribirse a él para obtener la acreditación de las instituciones escolares y con ellos conseguir los beneficios económicos generados a partir de los recursos de la federación para solidificar a las instituciones de EMS que demuestren ir progresando en lograr la calidad educativa, lo que se traduciría en avanzar en condiciones de infraestructura, equipamiento y formación de cuadros académicos de los centros.

No obstante, hasta el momento están pendientes decisiones que definan los procesos operativos específicos para tal fin, aunque se ha logrado la definición de algunos criterios como 30% de docentes certificados por el Programa de Formación Docente de la Educación Media Superior (PROFORDEMS), construcción de proyecto escolar, infraestructura y equipamiento mínimo necesario para los procesos didácticos para desarrollar las competencias, la generación de un programa de tutorías institucional y la participación en los procesos de evaluación nacional (Comité Directivo del SNB, 2009); aspectos que se revisan con detalle en el capítulo uno del presente trabajo.

Esta condición generó diversas significaciones en los actores educativos, porque existen posturas que se esfuerzan por cubrir los requisitos de ingreso al SNB de bachillerato para obtener la derrama económica hacia el sistema educativo estatal en general, y a los centros escolares de educación media en particular. Pero además existen planteamientos radicales que manifiestan la necesidad de oponer resistencia mediante el acuerdo de las plantillas docentes de los centros escolares para negarse a aceptar el ingreso al sistema; aunque estas manifestaciones, se presentan de manera aislada y nunca con evidencias que demuestren el consenso del profesorado. Incluso aparece la consolidación de la posición jerárquica de algunos profesores que han obtenido su certificación en el PROFORDEMS, independientemente que se escuchan comentarios encontrados de la calidad del proceso formativo ofertado, pues se reconoce el desarrollo de competencias relacionados con el uso de las TICs, pero existen quienes afirman que no se

logran las competencias necesarias en los docentes para pensar en el desarrollo de competencias contextualizadas de los estudiantes.

Con respecto a los símbolos representados por la teoría y la metodología, puede comentarse que se concreta en la recuperación explícita del constructivismo para sustentar el modelo curricular de competencias, destacando que, a partir de la necesidad de la construcción propia de los conocimientos del alumno, se plantea el tránsito de un proceso didáctico centrado en la enseñanza a uno centrado en el aprendizaje, donde el alumno se convierte en el protagonista y responsable de sus procesos de aprendizaje y el docente reduce su papel, sin que lo anterior pretenda minimizar su intervención, en propiciar situaciones didácticas que promuevan el desarrollo de las competencias. Sin embargo, se descubrieron diversos discursos en los actores educativos de las preparatorias, que van desde la simple repetición mecánica de los supuestos y los recuperan como discursos desarticulados o elaborados como resistencia para no involucrarse en las tareas curriculares formativas, hasta aquellos que lograron introyectarlos como producto de la reflexión de su acción docente de muchos años, representados por una minoría; pasando por aquellos que intentan una hibridación de los modelos de enseñanza que solo logran confundirse cuando escudados en la pretensión de transitar de forma paulatina al modelo de competencias, siguen privilegiando la escucha, lectura y verbalización de los contenidos temáticos y disciplinarios. Los problemas curriculares se evidenciaron en el momento de la evaluación de las competencias cuando la mayoría enfatizaba la valorización de los componentes de ella (conocimientos, habilidades, actitudes, destrezas y valores) de forma separada y desarticulada mediante pruebas diferenciadas, concibiendo a la competencia como la suma de esos componentes y no como la movilización de ellos en situaciones para enfrentar tareas, problemas o situaciones inéditas.

De esta manera aunque existen manifestaciones de un grupo de actores educativos, de su desacuerdo de recuperar modelos teórico-metodológicos generados en el extranjero, bajo el argumento de la falta de pertinencia con las condiciones socioculturales de México y en especial de Chiapas, se aprecia poca

disposición para involucrarse en procesos académicos para construir un planteamiento teórico-metodológico propio, de acuerdo a las condiciones específicas del estado.

Así, producto del ámbito ideológico de la delimitación política, se aprecian proyectos explícitos centrados en la consolidación institucional para organizar y administrar los procesos educativos, que propiciaría las oportunidades de los docentes a crecer intelectual y económicamente, junto aquellos proyectos producto de intereses particulares de personas o grupos con la finalidad de posicionarse de mejor manera en el entramado jerárquico de la vida política. Donde la postura de ofrecer vida digna a los docentes se convierte solo en pose, para recuperar banderas de lucha que se conviertan en capital simbólico, que permita negociaciones para obtener mayores condiciones de generación y distribución de poder.

Un elemento adicional que se considera en el aspecto administrativo del ámbito político es, las simbolizaciones realizadas por los actores educativos en respuesta a la delimitación de las regiones académicas por parte de la Dirección Media, con el propósito de dar atención administrativa y académica a las instituciones escolares pertenecientes al subsistema.

La regionalización administrativa resulta a partir de la definición de las regiones Centro-Norte, Istmo-Costa Valle, Altos-Fronteriza y Soconusco; la cual ha generado los sentidos y significados de competir entre regiones, en cuanto a las capacidades de los docentes al trabajo académico en general, y de la construcción de programas, en particular. Reflejados en la expresión de sujetos de diversas regiones con respecto a los mayores niveles de compromiso e implicación de los actores de la región a la que pertenecen en relación con las restantes. Asimismo manifiestan la preocupación de prepararse para los encuentros estatales donde se integran las producciones regionales, con la finalidad de definir el programa oficial de las asignaturas que regirán a las escuelas preparatorias. Esta preocupación es marcada en la región soconusco, cuando expresan la necesidad de fundamentar de forma sólida sus propuestas para que los integrantes de las otras no les

impongan los programas. Incluso cuando se publican y analizan los programas es en la zona, donde aparecen el mayor número de reclamos con relación a que las propuestas emitidas en la región no fueron respetadas y recuperadas en el diseño definido. Llama la atención de este hecho el sentimiento de exclusión de los integrantes de la región Soconusco, a pesar que se observó en las reuniones estatales, que son integrantes de esa región quienes lideran el trabajo académico en la mayoría de las asignaturas.

5.1.2. Ámbito Económico

La delimitación económica se determinó a partir de las acciones de simbolización que establecieron los actores a partir de los discursos expresados para la generación, adquisición o distribución de recursos económicos que están relacionados con la obtención de tiempos completos, las categorías más remuneradas, los empleos de base e interinos, a partir de la oferta de horas/semana/mes generados por la apertura de nuevos centros escolares, la ampliación de la matrícula estudiantil de las escuelas o las comisiones o incapacidades de los docentes titulares, así como la obtención de viáticos para asistir a reuniones académicas. Es necesario precisar que en este ámbito, el principal símbolo provocador de los procesos de regionalización se construye mediante la valorización del dinero como medio para cubrir satisfactores de todo tipo en los actores educativos. Lo que da lugar a la expresión a una variedad de discursos.

Uno de ellos se apreció en las instancias encargadas de manejar el presupuesto económico, donde se asume que incrementar la inversión en educación llevaría en consecuencia automática, mejorar los procesos educativos ofertados, lo cual se descubría en los discursos orales que privilegiaban el diseño de estrategias que consolidan los proyectos para obtener recursos financieros federales o internacionales destinados a fines educativos, los cuales propiciarían el mejoramiento de infraestructura y obtención de tecnología para las instituciones,

sobre todo. Situación que se ve transgredida cuando se percibe que en la práctica, se prioriza la distribución de esos recursos para mejorar las condiciones de la administración de la educación, confirmando cuando se observa en las oficinas la presencia de mayor número de computadoras, de aires acondicionados y mobiliario de mayor calidad, al mismo tiempo que en los considerados “espacios educativos” propiamente dichos se aprecian carencias de las comodidades mínimas en cuanto a estos aspectos.

De la misma forma se notó una tendencia generalizada y la EMS no es la excepción, a privilegiar, por parte de las autoridades educativas y representaciones sindicales, eventos masivos donde se realizan actos protocolarios que promuevan la difusión en los medios de comunicación de los esfuerzos que se realizan para alcanzar la calidad educativa. Situación que se traduce en poco esmero en atender los procesos educativos que por su naturaleza son lentos y no cumplen las necesidades de las figuras políticas públicas de obtener resultados a corto plazo.

Otra expresión de los discursos asociados al símbolo del dinero es en cuanto a la eficiencia y eficacia en su administración, cuando se aprecia su malgasto si consideramos que la obtención de los recursos materiales se adquieren al doble o al triple que en el mercado normal, bajo el pretexto de las licitaciones de proveedores que, a la vez impide recurrir a quienes ofertan los mismos productos a menor precio. Incluso se aprecian facturas de negocios que no se encuentran abiertos al público y que dan servicio exclusivo a la Secretaría de Educación. Además es una práctica común utilizar los recursos destinados a actividades exclusivamente académicas para aspectos de representación de los funcionarios de cierto rango.

Ante los procesos de contratación y recategorización de los docentes de preparatorias se articulan diversas producciones discursivas. Para explicitarlos, antes es necesario manifestar que existen procesos definidos para tal fin en el Reglamento Interior de Trabajo del Personal Docente de Educación Media Superior de la Secretaría de Educación (Gobierno del Estado de Chiapas, 1994) y

El Catálogo de Perfiles Profesiográficos (Gobierno del Estado de Chiapas, 2001), donde se establecen criterios claros para tales propósitos. No obstante, los diferentes sujetos realizan acciones que las contravienen con la finalidad de favorecer sus intereses personales o de grupos. Estas cuestiones se manifiestan cuando: las autoridades educativas deciden, en ocasiones, obviar o transgredir los requisitos para favorecer a familiares o amigos de personajes bien posicionados en la jerarquía política; los integrantes del sindicato de trabajadores solicitan o aceptan que se violenten derechos laborales de sus agremiados para favorecer a sus protegidos personales; los directivos de las instituciones escolares turnan a instancias superiores de decisión, los fallos que son de su responsabilidad pero no favorecen a sus intenciones o toman decisiones que no les corresponden para beneficiar a sus amigos o impedir que sus enemigos sean respaldados con la contratación o recategorización y los docentes interesados en mejorar sus condiciones laborales recurren a prácticas de trampa, corrupción o servilismos para obtener los derechos que les corresponden, pero que por desconocimiento les es imposible acceder a ellos por las vías establecidas.

Otro entramado discursivo se genera en torno a las comisiones que dispensa a los actores educativos de las actividades frente a grupo, para desempeñar actividades administrativas, académicas o sindicales en donde se aprecia la misma tendencia de favorecer a ciertos personajes, pero con poco cuidado para tomar en cuenta los perfiles profesionales para esas funciones.

No obstante, se descubren simbolizaciones de integrantes aislados de los sujetos colectivos para centrar los esfuerzos en alterar estos procesos perversos dibujados en el ámbito económico, con la intención de resolver los problemas educativos junto con la mayor obtención de recursos para los satisfactores personales. Éstos, manifiestan acciones que buscan la mejora de los procesos educativos e impulsan recuperar los criterios con rigurosidad en la elección de las mejores opciones para potencializar la formación de los estudiantes. No obstante, se aprecia una paradoja, cuando en ocasiones quienes evidencian un desempeño profesional aceptable no tienen documentos que certifiquen sus capacidades o

quienes cuentan con la certificación requerida no muestran las competencias mínimas necesarias.

La asignación de viáticos es otro pretexto de interacciones entre los actores de las preparatorias del estado, que origina diferentes simbolizaciones entre las que se aprecian la postura de algunos directivos de las instituciones escolares para facilitar o impedir la salida de los docentes a los eventos académicos que tienen relación con la construcción de programas, dependiendo de los recursos con que cuenta la escuela; otros otorgando la comisión para asistir a ellos pero sin ningún apoyo económico y algunos más que condicionan el apoyo económico a la permanencia o implicación de los docentes en el trabajo, incluso se aprecian la presencia de directores en los eventos, para corroborar la asistencia con el pretexto de entregarles los documentos oficiales que avalan la comisión.

5.1.3. Ámbito Académico

En cuanto a la delimitación académica se contemplaron para la regionalización simbólica, componentes relacionados directamente con la implementación curricular de la reforma como los de diseño, implementación y evaluación curricular manifestados en la reuniones realizadas para el análisis de la reforma y la construcción de programas bajo el enfoque de competencias, así como aquellos elementos simbólicos expresados por los eventos de formación formal como cursos, seminarios, talleres y conferencias. Además en este ámbito se contemplaron dos elementos explicitados por los supuestos de la reforma, que resultan de importancia como son los de gestión y transdisciplinariedad que son recuperados en los discursos.

Con respecto a la construcción de los programas de las asignaturas, se puede comentar que los distintos sujetos colectivos otorgaron una importancia considerable, aunque con diferentes sentidos y significados, convirtiéndose en el principal indicador, que el subsistema de las preparatorias del estado estaba

implementando la reforma. Para las autoridades educativas se recuperaba el interés explícito de la publicación oficial de los programas sin importar mucho la calidad y la metodología empleada para su construcción, lo cual quedó demostrado cuando se decidió publicar los programas elaborados mediante un proceso instrumental de llenado de formatos, que posteriormente algunos docentes de la Universidad Autónoma de Chiapas intentaron integrar, así como dar orden y coherencia a las producciones de las cuatro regiones académicas, que en algunos casos no se planteaban en el mismo sentido. Esto destaca debido a que las autoridades educativas tenían la opción de publicar programas que habían sido construidos por docentes del nivel en un trabajo conjunto con El GruTA y el Cuerpo Académico de Educación y Desarrollo Humano de la UNACH, los cuales mostraban un importante avance en el diseño curricular con respecto al modelo de competencias, además que se soportaban con el aval del coordinador de la COSDAC, quien se encargaba de coordinar los trabajos de implementación a nivel nacional.

Existieron sugerencias por parte de algunos integrantes de los sujetos colectivos, cuando se principió con la socialización de los planteamientos de la reforma, acerca de la necesidad de iniciar con una reestructuración curricular a fondo, donde se reflexionara en torno a la estructuración curricular de mayor pertinencia mediante proyectos, áreas, seminarios, talleres o asignaturas. Lo cierto es que se impusieron las voces de mayor peso político, desde las cuales los docentes argumentaban la imposibilidad por la revolución política que causaría debido a que se trastocarían las relaciones labores por las asignaciones de asignaturas y horas frente a grupo. Incluso algunas de las autoridades educativas mencionaban que no era necesario complicar las cosas si era tan fácil adaptar los contenidos de los programas al enfoque de competencias. Puede mencionarse que fue la primera resistencia de los actores educativos a reflexionar las prácticas educativas en las que están inmersos, utilizando como referente el modelo curricular por competencias.

También puede destacarse un número significativo de actores que centraban su interés en la construcción de programas que significara poco esfuerzo, así que colocaron su atención en el establecimiento de formatos para realizar la planeación didáctica; esto, generó diferencias entre y al interior de los sujetos colectivos, con la necesidad de determinar la pertinencia del uso de tres formatos propuestos para concretar la parte instrumental de la metodología del modelo curricular por competencias, sin detenerse a reflexionar sobre los supuestos epistemológicos y psicopedagógicos que sustentan al modelo y la conveniencia de verlos reflejados en la parte instrumental.

Incluso algunos integrantes del Colegiado Laboral proponían establecer acuerdos para que los docentes de forma obligatoria retomaran el formato elegido, llegando a considerar la violación de los acuerdos cuando el GruTA permitía el uso de cualquier formato, por considerar que no era de trascendencia para establecer el diseño curricular, si se tenía claridad en la metodología.

En cuanto a la metodología propuesta para la construcción de los programas bajo el modelo de competencias, se propusieron dos orientaciones. La primera implementada por un grupo de docentes improvisado por diferentes departamentos de la UNACH, incluidos algunos cuerpos académicos y un integrante del grupo técnico del Colegio de Bachilleres, quienes recuperaron una metodología propuesta para el desarrollo de competencias laborales, que de acuerdo a los planteamientos de quién lo propuso, se establecía de acuerdo a competencias que expresaban comportamientos observables de manera evidente, que se pretendían desarrollar sin tomar en cuenta los contextos específicos y las condiciones particulares de los sujetos a quienes se dirige el proceso formativo. En esta metodología se planteaban dos posibles formatos que diferían en la orientación vertical u horizontal de los elementos del programa.

La segunda metodología estuvo propuesta por el GruTA y revisada por el cuerpo académico Educación y Desarrollo Humano, la cual planteaba una abanico de posibilidades para la construcción de programas de acuerdo a las características de los docentes y de las pretensiones que se querían alcanzar. Destacaba la

posibilidad de partir de situaciones problemáticas del contexto, de temas integradores de varias asignaturas o de los contenidos explicitados en los programas vigentes hasta el momento; asimismo permitía elegir las competencias sugeridas por la reforma de manera literal, realizar una contextualización y resignificación de los enunciados para expresar las competencias oficiales o bien construir las propias de acuerdo a las necesidades contextuales de las diferentes regiones de Chiapas. Esta metodología se auxiliaba de tres formatos relacionados entre sí, los cuales se podían modificar por quienes construían los programas de acuerdo a sus necesidades, para facilitar la apreciación global del programa que expresaban; la relación existente entre las competencias genéricas y sus atributos, las competencias disciplinares y los conceptos disciplinares necesarios para el desarrollo de esas competencias; el diseño de la secuencia de aprendizaje para la instrumentación didáctica que lograra las competencias y la instrumentación de la evaluación para explicitar el logro de los estudiantes en el desarrollo de ellas.

Con respecto a los elementos que se consideraron para el diseño de los programas basados en competencias, se ha encontrado la necesidad de contemplar: el diagnóstico situacional para identificar el eje problematizador o tema integrador, el propósito, la elección de las competencias disciplinares y genéricas a desarrollar, la estrategia didáctica que incluya las acciones estratégicas del estudiante y el docente, los recursos didácticos, los tiempos requeridos, las fuentes de información, así como los procedimientos evaluativos para los procesos a desarrollar y los productos a lograr.

Las diferencias sustanciales entre la instrumentación de las dos metodologías fue posible apreciarlas a partir de los elementos contenidos en los formatos, en donde se mostraban pocas pero importantes diferencias, que giran en torno al diagnóstico situacional recuperado en la segunda y ausente en la primera, la pormenorización de las actividades contenidas en las estrategias que solicita la segunda y que en la primera se enuncian de forma genérica y la necesidad de una evaluación integral de la competencia con criterios relacionados de manera estrecha con las acciones estratégicas de los alumnos que plantea la segunda y la

ausencia de actividades y la desagregación de las competencias en conocimientos, habilidades y actitudes para evaluarlas por separado, en la primera.

No obstante, las ventajas o desventajas que puedan representar la adopción de una de las metodologías, se apreció en la mayoría de los actores pocas intenciones de participar en el ejercicio de diseño curricular, evidenciado en el reducido número de docentes que se implicaron en el mencionado ejercicio, independientemente de la metodología utilizada. Es más podría decirse que es reducido el número de docentes que logró significar los ejercicios y transformar sus prácticas educativas cotidianas. La inmensa mayoría de los docentes ha permanecido apática a esos ejercicios si consideramos que la asistencia a las reuniones académicas organizadas para tal fin varía entre 20 y 25% de la plantilla total de profesores de las preparatorias.

Además que la mayoría de los que asistían a esos eventos seguían demandando una receta donde se señale con claridad los pasos pormenorizados de manera sencilla para establecer un proceso didáctico bajo el modelo de competencias, pero sin disposición para realizar los esfuerzos intelectuales que los lleve a la comprensión y distinción de los distintos enfoques del modelo para adoptar con responsabilidad la construcción de una postura personal que enfrente la tarea docente. Regularmente se escuchaba en sus exigencias la oferta de cursos teóricos dirigidos por expertos de prestigio nacional e internacional donde se discutieran las teorías de mayor reconocimiento y se logren incorporar al discurso oral de los actores, aunque nunca se intenten llevarlos a la práctica. Lo cual se puede tomar como indicador de que los docentes conciben que la solución de sus problemas, depende de las acciones de agentes externos a los procesos sociales en los que se encuentran inmersos.

Con respecto al ámbito académico los actores enfatizaban la necesidad de incorporar la tecnología a los procesos académicos, sin embargo, se apreció que destacan la posesión de computadoras y proyectores que suplen el uso del pizarrón, pero que poco cambia los procedimientos necesarios para desarrollar los

procesos valorales, actitudinales, intelectuales y motrices para expresar las competencias.

Este aspecto se relaciona con los estilos de coordinación de los actores responsables de los procesos formativos que se generaron durante la implementación de la RIEMS, donde a pesar de la explicitación del énfasis metodológico para transitar hacia un proceso centrado en el aprendizaje, aparecieron frecuentemente los estilos directivos que no permiten la flexibilidad en las acciones para lograr las competencias; los verbalistas que discursan ante los asistentes la teoría de la metodología necesaria para el diseño curricular por competencias en el caso de los docentes y, para lograr las competencias en el caso de los alumnos; estilos que también se expresaron cuando los docentes en sus acciones estrategias privilegian la actividad del docente, sobre todo en aquellas que disertan ante el grupo los contenidos temáticos o disciplinarios. Podría decirse que son pocos los que aceptan que el protagonismo del docente en el modelo de competencias, se encuentra en la generación de escenarios pertinentes para el desarrollo de las competencias que se quieren propiciar en los estudiantes. Lo cual llevaría a la necesidad de favorecer competencias docentes para sistematizar las experiencias educativas y reflexionar en cuanto a la utilidad que tienen para desarrollar las competencias; es decir es lento el avance que tienen los actores en impulsar que las intervenciones educativas se conviertan en escenarios generadores de posibilidades formativas en todos los actores implicados en ellas, independientemente de los roles formales que jueguen en la institución.

Finalmente, con respecto a las simbolizaciones alrededor de la gestión y transdisciplinariedad, propuestos por la RIEMS, puede mencionarse que de manera implícita se abordaron en los aspectos tratados con anterioridad. Solo resta explicitar que el ideal de la gestión a partir de los intereses y de las acciones de los actores directamente implicados, además de la vinculación estrecha entre los distintos conocimientos aportados por las diferentes disciplinas con los saberes propios de la cultura curricular de las preparatorias del estado, necesaria para

enfrentar las condiciones sociales contemporáneas, queda muy lejana todavía, de concretarse en las prácticas educativas de las preparatorias.

5.1.4. Ámbito Erótico

Para iniciar con el ejercicio de delimitación del ámbito erótico en el proceso de regionalización simbólica de los actores educativos de las preparatorias del estado durante la implementación de la RIEMS, es necesario aclarar algunas cuestiones en torno a él.

Si se acepta la teoría evolutiva de la especie humana, se propone que el erotismo y el proceso de simbolización surgen durante el proceso de humanización del hombre, donde perdió algunos placeres que otorgaba cubrir las necesidades fisiológicas como alimentarse, eliminar los desechos, reproducirse y descansar a la hora que surgía la necesidad; acciones que en la actualidad no se pueden realizar con libertad en tiempo y espacio, en los diferentes grupos sociales que alcanzan cierto nivel de humanización.

Es necesario recuperar que durante este proceso se inicia la construcción del sujeto con la generación del vacío, lo cual se puede explicar a partir de la generación de la carencia o la falta de los placeres mencionados, lo cual propicia la acumulación de energía psíquica que el sujeto tiene la necesidad de movilizar por medio de diversos discursos que sin duda están impregnados del deseo de recuperar los placeres mencionados. Así, toda construcción simbólica a través de las acciones, expresiones orales y gráficas, pensamientos y sentimientos que construyen sentido en el sujeto pretenden compensar la falta y generan el vacío que los caracteriza, debido a la imposibilidad de alcanzar en plenitud el placer pretendido.

No obstante, considerar la característica gregaria del hombre nos ayuda a comprender que los procesos de simbolización se construyen de forma social, donde el proceso se complejiza a partir de la necesidad de negociar los valores

culturales para otorgar sentido a las acciones de cualquier grupo social; ahí donde se sofisticaron las relaciones de poder del estado natural del hombre, transformando la fuerza salvaje por simbolizaciones construidas a través de la administración y distribución de recursos para solventar las necesidades básicas en un primer momento y las de seguridad, sociales, de estima y autorealización, posteriormente.

Lo anterior, propiciaba que de manera colectiva se establecieran simbolizaciones que organizaban la vida y el sentido social, destacando las acciones valoradas socialmente y recriminando aquellas que no eran aceptadas; no obstante, si consideramos que los grupos sociales están compuestos por sujetos, que mediante relaciones de poder constituyen el discurso hegemónico; entonces se requiere enfatizar la construcción simbólica que se propicia en ellos y en donde el cuerpo humano juega un papel trascendental en el proceso de simbolización, al destacar que los placeres perdidos estaban asociados con los intercambios que él realizaba con su medio ambiente incluyendo otros cuerpos de seres humanos.

De tal manera que al conservar la satisfacción de las necesidades fisiológicas restringidas a ciertos tiempos y espacios, la energía psíquica se transforma en diversos discursos, que aun y cuando se valoren socialmente, conservan estas funciones fisiológicas de manera simbólica.

Para entender este proceso se destaca que en estado natural, el hombre necesita alimentar su cuerpo matando a otras especies de las que obtiene los nutrientes que garantizaran el buen estado para sobrevivir en el medio ambiente que habitaba. Por lo tanto, un símbolo que destaca en diferentes culturas es la sangre, que da el sentido de muerte para generar vida si se aprecia desde el punto de vista de la alimentación; o bien de vida si se considera a la sangre como producto del linaje de los individuos de cierta especie, que expresa aquellas características idóneas para desarrollarse en medios ambientes específicos. Sin embargo, independientemente en el sentido que se recupere al símbolo de la sangre, al ingresar al cuerpo generaba una serie de procesos fisiológicos en beneficio del cuerpo y la especie, en estos casos de la alimentación y la reproducción, que

generaban productos de preservación del cuerpo o de la especie, pero a la vez productos de desecho que no aprovechaba para esos fines.

Por lo tanto, durante los procesos de simbolización, la erotización es fundamental pues representa el proceso donde se generan elaboraciones discursivas para expresar objetos, acciones, procesos, sentimientos, pensamientos, así como expresiones orales y escritas cargadas de deseo que permiten la obtención de placer de los sujetos, donde los símbolos del cuerpo, la sangre, los productos, la vida, la muerte y los desechos cobran relevancia si se considera que dan el pretexto de la sofisticación del deseo ocasionado por la búsqueda de los placeres otorgados por las necesidades básicas en el estado natural del hombre. Cuando esa energía se traduce en elaboraciones discursivas propicia la autoafirmación del sujeto, si éstas, no solo son aceptadas sino valoradas y recompensadas socialmente.

De esta manera podríamos considerar que el cuerpo, a nivel simbólico, sigue intercambiando discursos con su contexto, en donde estos cumplen la función de alimentación para generar vida, si estos propician la reafirmación discursiva del sujeto, de la perpetuación de la especie si enriquece y consolida el sentido de su grupo social, de los desechos si es necesario manifestar los daños de aceptar las propuestas discursivas que alteran el sentido del grupo social al que se pertenece o de la muerte si se requiere desarticular alguna elaboración discursiva que contraviene al sentido propio.

Después de esta breve aclaración en torno al ámbito erótico de la regionalización simbólica, se cierra la reflexión de este ensayo con un intento de articulación con los otros ámbitos a partir de una interpretación de los planteamientos anteriores. Se inicia recuperando la necesidad de alimentar al cuerpo, que estaría simbolizado tanto en los sujetos colectivos como individuales, los cuales para alimentarse tendrían la necesidad de matar a otros. Así vemos expresiones de esa simbolización en la lucha por los títulos nobiliarios que otorgan autoridad formal donde los actores de las preparatorias se valen de toda una serie de recursos legales, administrativos, académicos y políticos o bien artimañas y golpes bajos

para adquirirlos, con la finalidad de obtener la facultad del ejercicio y repartición del poder, que lleva a la distribución de los recursos financieros que garantizan las necesidades básicas, en primera instancia, y de las superiores, en un segundo momento. O bien los acuerdos explícitos o implícitos de no ataque entre sujetos si se percibe que se garantiza que el poder y los recursos alcanzan para repartirse entre ellos, aunque no sean de manera equitativa, pero con la seguridad que son suficientes para algunos satisfactores. Además se aprecia en los sujetos una disposición depredadora cuando una autoridad formal aparece débil por no recibir la legitimación de autoridades superiores con la finalidad de ocupar su lugar, que se convierte de nuevo en sumisión y servilismo si se aprecia que recupera el apoyo de las instancias de poder formal, pues se le simboliza con las posibilidades de otorgar vida o muerte a los súbditos a través de conservar o removerlos de sus funciones formales.

De la misma manera esta simbolización aparece cuando se pretende desacreditar las metodologías de construcción de programas propuestas por los grupos antagonistas, con la finalidad de dotar de vida a los sujetos que se empoderan a partir de legitimar su liderazgo en la construcción de los programas y consolidarse ante los actores de las preparatorias del estado.

La alimentación de los sujetos también se aprecia con la obtención de recursos económicos, lo que lleva a los actores a establecer estrategias para la obtención de los recursos que propicien vida a través de facilitar mayores actividades y movilización de energía en su propuestas. Un ejemplo de esto son las posibilidades de mayores recursos a aquellas instituciones escolares que logren cubrir los requisitos para ingresar al SNB y propiciar la mejora en infraestructura, equipamiento y oportunidades de formación docente.

No obstante, como se señalaba en líneas arriba, el símbolo de la sangre se recupera en el sentido del linaje que propicie las características idóneas para desarrollarse en contextos específicos. Cuestión que hace necesario detenerse un momento en el apareamiento necesario para garantizar la reproducción de los individuos de esa especie, la cual se realizaba en una posición específica

regularmente con el macho en posición superior con la finalidad de garantizar la fecundación. Pero con el proceso de humanización, así como la necesaria simbolización y erotización del deseo, las relaciones genitales cambiaron su función hacia la obtención del placer, propiciando la adopción de múltiples posiciones que lograran la nueva finalidad.

Apreciado de esta manera el linaje estaría representado en varias expresiones simbólicas, entre las que sobresalen: el otorgamiento de recursos financieros y materiales a los sujetos colectivos e individuales, la obtención de grados académicos, certificaciones o diplomas que expresen el linaje de los sujetos para ser considerados como autoridad educativa y figura de identificación de los sujetos que se encuentran en los procesos formativos. Asimismo en la recuperación por parte de los actores de los elementos teórico-metodológicos para el diseño, implementación y evaluación curricular necesarios para adoptar el modelo de competencias que lleve a recuperar en las prácticas educativas un proceso centrado en el aprendizaje.

No obstante se aprecia que las relaciones establecidas para hacer fecunda las posibilidades que otorgan estas expresiones, recuperan una relación lineal donde quién posee las capacidades deseables es el encargado de realizar la actividad mayoritaria como cuando los humanos se encontraban en el estado natural, lo cual lleva a la imposibilidad de la erotización de los sujetos que quieren ser enriquecidos con el linaje ofertado, a partir de una posición pasiva y sumisa, quizá reforzada por la cultura religiosa prevaleciente en las preparatorias del estado que otorgarían a la hembra un papel de simple receptor y reproductor, sin capacidad para actividades de placer. Por estas razones, el poco éxito de las aportaciones económicas, las certificaciones de procesos formativos y las propuestas de orden teórico-metodológico para transformar las prácticas educativas, debido a que en lo simbólico la mayoría de los actores educativos adoptan funciones pasivas y de reproducción de prácticas culturales, sin permitirse la actividad de erotización que busque el placer de la búsqueda del deseo, que permitiría la creatividad de los

sujetos de inventar otras formas de relación social que reconfiguren sus condiciones de ataduras.

Aunque es importante destacar que en la regionalización simbólica de las interacciones que promueve la RIEMS en las preparatorias se aprecian sujetos que logran lo anteriormente planteado, quienes se encuentran representados en aquellos que tomaron como pretexto la implementación de la reforma, para generar proyectos sistemáticos o informales para la obtención de recursos financieros y materiales para fortalecer las acciones de las instancias institucionales en las que se desempeñan. O bien quienes encontraron en los espacios formales de formación como cursos, seminarios, talleres, diplomados, especialidades, maestrías y doctorados, no sólo la oportunidad de la credencialización y certificación, sino la oportunidad de desarrollar procesos formativos que enriquecen su capital cultural y su crecimiento como ser humano, si consideramos que encuentra nuevas formas de simbolización con aquellos actores que han encontrado las distintas perspectivas teórico-metodológicas como un campo de oportunidades para rescatar elementos que sirvan de referentes para reflexionar las prácticas educativas, que conlleva a un enriquecimiento constante de ellas.

Con los procesos anteriormente explicitados se destacarían las condiciones de participación de los sujetos implicados en la fecundación, con la posibilidad del enriquecimiento con sus participaciones, lo que llevaría a lograr el nacimiento de los productos deseados que se verían reflejados; en el crecimiento de recursos financieros y materiales de las instituciones educativas, además de la construcción de proyectos que lleven a un mejor funcionamiento de ellas, para alcanzar el propósito de ofertar una educación de calidad, pero sobre todo de mayor pertinencia; en docentes con mayores capacidades para enriquecer su capital cultural de forma constante, que a la vez propician mejores procesos educativos a los estudiantes y en la concreción de programas de las asignaturas que mejoran tras constantes ejercicios de diseño, implementación y evaluación en las

posibilidades de propiciar las competencias de mayor pertinencia para la diversidad de contextos históricos presentes en el estado de Chiapas.

Un elemento adicional que puede considerarse en la recuperación del símbolo de la sangre en el sentido del linaje, es el de las relaciones incestuosas prohibidas en los diferentes grupos sociales; las cuales se ven reflejadas en la insistencia de la mayoría de los actores educativos de las preparatorias para recibir procesos formativos dirigidos por académicos de prestigio nacional e internacional o en su defecto locales pero sin que tengan relación directa con las preparatorias del estado, en lugar de los integrantes del integrantes del GruTA quienes son docentes de base comisionados a la tarea académica. Lo que podría traducirse en las simbolizaciones de la evitación de relaciones incestuosas si la relación entre ellos es considerada de parentesco cercano.

Sin embargo, no todos los discursos que ingresan a los sujetos tienen la posibilidad de alimentar o contribuir a enriquecer su linaje y al igual que en las cuestiones fisiológicas, se producen discursos que existe la necesidad de desecharlos del cuerpo para favorecer su salud. Bajo este supuesto, se destacan algunas prácticas discursivas que expresan estas simbolizaciones, que al final de cuentas no pueden ser expresadas a través de acciones explícitamente valoradas en las preparatorias. Entre ellas se encuentran aquellas posiciones que se manifiestan en contra de cualquier propuesta, incluso sin conocer sus planteamientos, atribuyendo que las instancias de autoridad formal tienen las intenciones de desfavorecer y perjudicar a las clases más desprotegidas de la cual se consideran parte; que encuentran todo espacio para establecer un muro de lamentaciones en torno a las situaciones laborales desfavorables que poseen, a las pésimas condiciones en las que laboran, donde no cuentan con las instalaciones adecuadas ni los compañeros idóneos para realizar de mejor manera su trabajo, en síntesis, responsabilizan a agentes externos de todas sus desgracias; además de aquellos académicos que recuperan una perspectiva crítica de la educación, quienes se encargan de develar las consecuencias ocultas e indeseables de las acciones que generan los sujetos con mayor poder con el

pretexto de generar condiciones más igualitarias para la sociedad, además de que intenta realizar un análisis introspectivo para reconocerse y fortalecer su autonomía. De tal manera que estos espacios donde se expresan todas las molestias o simbolizaciones dolorosas, se convierten en una especie de sanitario social que propicia la expulsión de los discursos que desgarran el interior de los sujetos colectivos e individuales, para liberar la energía psíquica que les da una tranquilidad emocional, por lo menos temporal. Así podríamos mencionar que estos procesos simbólicos generados en los sujetos son completamente necesarios para los sujetos individuales y colectivos.

5.2. Resultados de regionalización

A continuación se recuperan algunos ejemplos de resultados específicos de regionalización de aspectos del ámbito académico relacionado con la construcción de programas y las habilidades para la investigación desarrolladas durante ese ejercicio. Lo anterior como consecuencia de abordar con mayor profundidad aspectos relacionados con los supuestos de la RIEMS y su recuperación en las prácticas educativas de los actores de las preparatorias del estado, aspectos que fueron sustrato para el ejercicio interpretativo intentado en el presente trabajo.

5.2.1. Conceptualización a partir de la construcción de programas

El presente apartado se centra en la discusión de tres orientaciones de la noción de competencia, las cuales son establecidas a partir de la recuperación de las experiencias durante el impulso de la RIEMS en las escuelas preparatorias.

Primero, la discusión se inicia proponiendo la adopción de la noción como mero conjunto de conocimientos, habilidades, destrezas actitudes y valores, lo que genera posiciones que asumen el desarrollo de esos componentes de manera

independiente y que poseerlos garantizaría la integración por los sujetos cuando sea necesario utilizarlos. Mientras que otras miradas configuran una segunda orientación al asumir la competencia como la movilización de los recursos antes mencionados en la solución de problemas o tareas inéditas en contextos específicos, situación que implica superar la postura anterior mediante la necesidad de desarrollar la competencia de manera integral, por la imposibilidad de desarticular sus componentes a la hora de su expresión, y que comprueba que la separación se da exclusivamente con fines de análisis (Perrenoud, 1999).

Sin embargo, en una tercera orientación, se intenta desbordar la noción de competencia hasta aquí planteada mediante una re-articulación de sus componentes, que contemple que la presentación de ellos en cierto orden privilegia ciertos aspectos que llevaría a considerar el énfasis de una perspectiva deductiva si se manifiestan en primer término los conocimientos, luego las acciones y, al final, la disposición del sujeto para alcanzar ciertos valores, lo que necesariamente obligaría a adoptar un proceso educativo con un ideal preestablecido al que todos tendrían que llegar, negando la posibilidad de la generación de nuevas formas de relación social. Por ello, la competencia podría apreciarse a partir de que ciertos valores de grupos sociales específicos generan en sus integrantes una serie de prácticas culturales propiciando disposiciones para realizar determinadas actividades que demandan el desarrollo de ciertas habilidades y destrezas para producir saberes y conocimientos a partir de prácticas reflexivas. Noción que llevaría a pensar en que la generación de la competencia tendría que pensarse solo en los contextos en que los sujetos se desarrollan.

Una aclaración importante, es que la postura anterior podría favorecer confusiones en cuanto adoptar una visión localista y endogámica de ciertos valores culturales, lo cual se supera con la aclaración que los contextos son escenarios simbolizados a partir de las interacciones de los sujetos y que estos son constantemente enriquecidos mediante la socialización de los valores culturales de diversos grupos sociales, gracias a las posibilidades que otorgan para ello los medios de

comunicación. Asumiendo que ese proceso se da independientemente de las aspiraciones de ciertos sectores en cuanto a conservar ciertos valores culturales locales o generalizar otros. En todo caso, el papel de la educación debería centrarse en explicitar los valores que orientan las prácticas culturales con la finalidad de reflexionarlas y ayudar a los sujetos a asumir la responsabilidad de decidir qué conservar o cambiar (Touraine, 2000). Esto necesariamente llevaría a pensar en competencias intelectuales que ayuden al desarrollo del pensamiento, si consideramos que el pensar también es un saber hacer, pero determinante para la constitución del ser, propiciando el “saber ser” tan valorado por quienes proponen el modelo curricular para el desarrollo de competencias.

No obstante, independientemente de la perspectiva que se adopte, el desarrollo o manifestación de una competencia está asociado con la realización de una tarea o la solución de un problema, sean estos inéditos o generados a manera de simulación con fines didácticos.

a) Los programas de intervención educativa

Cuando el ejercicio de reflexión curricular transita de la etapa de diseño a la de implementación y revisión de los resultados esperados, requiere explicitarse en acciones educativas concretas, condición que obliga a pensar en la organización de las actividades de aprendizaje y enseñanza, incluyendo los recursos didácticos y el proceso de evaluación, así como en su sistematización en un documento que facilite al docente la reflexión y la toma de decisiones para orientar el proceso educativo hacia los propósitos explicitados, de acuerdo con las condiciones histórico-contextuales de los sujetos a quienes va dirigida la oferta educativa (Carr, 1999; Giroux, 1999; Stenhouse, 1991; Habermas, 1996 y 2000)

Regularmente el documento que se utiliza para tal fin se conoce como programa, conceptualizado como la reflexión previa necesaria para toda intervención educativa que se establece a partir de la definición de los propósitos que se aspira

alcanzar; no obstante que la connotación del término programa parece clara, el asunto se complejiza cuando, por algunas circunstancias, se necesita adjetivarlo con intenciones de clarificar su pretensión; entonces se presentan diversas implicaciones metodológicas que hacen posible la construcción de esos programas adjetivados. Con intenciones de clarificar este asunto, a continuación se hace un ejercicio de diferenciación entre los programas *de estudio, de asignatura, de capacitación, de transformación y para desarrollar competencias*.

Programa de estudio

Para fines de este ejercicio reflexivo, se entiende como un programa de estudios a la organización de los contenidos, seleccionados de diversas disciplinas científicas por sujetos con atributos especiales para el trabajo científico tomando en cuenta las capacidades de otros (a los que van dirigidos), con la intención de socializar los productos de tal actividad.

En este escenario, estos programas se encargan de organizar la información disciplinaria de la mejor manera, para hacerla llegar a los destinatarios de la oferta educativa; suponiendo que, sólo en un primer momento, es suficiente que los sujetos tengan la información, para que puedan utilizarla eficientemente en mejorar sus condiciones de vida (conocer).

Es importante reconocer, en un segundo momento, que los programas de estudio han trascendido la pretensión de hacer disponible la información y han empezado a ocuparse de los procesos necesarios para el procesamiento de la información, los cuales se traducen en esfuerzos serios por plasmarlos en los programas de estudio. De esta manera podríamos sugerir que los programas de estudio se ocupan de concientizar a los sujetos del proceso necesario para lograr el conocimiento (saber conocer).

Programa de asignatura

Un programa de asignatura se reconoce como la organización sistematizada de contenidos de una disciplina que fueron seleccionados por considerarlos pertinentes para fortalecer los conocimientos de los destinatarios de la oferta educativa, de acuerdo a la utilidad práctica de las aportaciones de las disciplinas científicas en los contextos en que éstas se desarrollan.

No obstante, dichos programas deben contemplar los procesos que se tomaron en cuenta para la construcción de conocimientos, con la finalidad que quienes estén encargados de dirigir el proceso educativo recuperen las rutas epistemológicas para lograr la apropiación de los productos de las ciencias, pero también los horizontes metodológicos trazados para alcanzarlos. Podríamos mencionar que los programas de asignatura buscan generalizar las ventajas otorgadas por la ciencia y la técnica a todos los sectores de la sociedad (aprender a conocer).

Programa de capacitación

El programa de capacitación está centrado en generar procesos para que los sujetos puedan desarrollar las habilidades y destrezas necesarias para utilizar los productos de las disciplinas científicas, con lo que favorecerían el progreso y el desarrollo de los miembros del grupo social al que va dirigido. De esta manera la intención se centra en generar conciencia de las actividades que se desarrollan en las profesiones u oficios de los sujetos; de esto se desprenden tres perspectivas: la primera que establece un proceso rígido, probado científicamente en su eficiencia para obtener mejores resultados, el cual necesita ser adoptado por todos aquellos quienes desarrollen la misma actividad para garantizar el éxito; la segunda, oferta una gama de procedimientos para que quien desarrolle la actividad pueda elegir la de mayor pertinencia al contexto profesional y la tercera, otorga ciertas libertades a los sujetos que ejercen las profesiones para transformar

los procedimientos de acuerdo a los contextos profesionales, siempre y cuando garanticen la eficiencia en las actividades desarrolladas (saber hacer).

Programa de transformación

Un programa de transformación trasciende los anteriores, porque hace explícito el ideal antropológico que se pretende, es decir, precisa cuáles son las características esenciales del “ser” que se quiere formar con el proceso educativo ofertado; lo cual implicaría reflexionar acerca de las condiciones histórico-contextuales del grupo social en el que se inserta y definir estas características, para posteriormente plantear el proceso necesario que lleve a los sujetos a la transformación, a partir de las condiciones prevalecientes en el momento del diseño. Con estas pretensiones, los programas pueden recuperar los aspectos contenidos en el conocer, saber conocer, aprender a aprender y saber hacer, pero con perspectivas distintas. Unas destacan el ideal antropológico sin aceptar otras posibilidades formativas; mientras otras se ocupan de explicitar los procesos inconscientes y substanciales, regularmente negados por la racionalidad científica, para orientar la actuación de los sujetos; lo cual llevaría a una reflexión profunda de las diferentes posiciones que se desempeñan en las instituciones del grupo social al que pertenece (saber ser)

Programa para desarrollar competencias

La propuesta de diseñar programas para desarrollar competencias recupera las pretensiones de saber conocer, saber hacer y saber ser, que además aspira a lograr ciertos niveles de conciencia en los sujetos al conocer, hacer y ser. Por lo tanto, para el diseño del programa por competencias es necesario explicitar las competencias pretendidas, en términos de evidenciar con claridad los elementos constitutivos, así como los procesos necesarios para desarrollarlos en los sujetos destinatarios del proceso educativo.

En el apartado siguiente se proponen los aspectos que deberán tomarse en cuenta para el diseño didáctico para desarrollar competencias y establecer una diferenciación de las implicaciones de adoptar diferentes horizontes metodológicos en su diseño, implementación y evaluación.

b) Metodología para la construcción de programas por competencias

Antes de iniciar con el proceso metodológico para el diseño, implementación y evaluación curricular es necesario explicitar los horizontes que se aspiran a lograr con el proceso educativo que se pretende implementar.

Para ello se requiere definir **la postura ante las competencias genéricas, disciplinarias y profesionales enunciadas institucionalmente**, es decir, decidir si se recuperan con intenciones de generarlas en los sujetos que se pretende educar, asumiendo que son las mejores opciones para potencializar su desarrollo; o bien, pensar que pueden ser base para plantear ejercicios reflexivos que permitan el establecimiento de competencias de mayor pertinencia con la potencialización de los sujetos, de acuerdo a los contextos históricos (Stenhouse, 1991; Habermas, 1996; Perrenoud, 2001; Giroux, 1999; Touraine, 2000).

El Desarrollo de competencias como aspiración principal

Si se elige adoptar como aspiración principal, el desarrollo de las competencias definidas institucionalmente, es necesario establecer un diagnóstico para detectar en qué nivel de progreso se encuentran los alumnos y a partir de ello, identificar aquellas competencias con mayor debilidad en los alumnos y tomarlas como ejes principales de desarrollo los cuales articularán el resto de las competencias.

Una vez realizado el ejercicio mencionado, se pueden **establecer distintos caminos para organizar las acciones didácticas que propicien la consolidación de las competencias**, pensando en que tales acciones se

constituyan en el escenario para la expresión de los desempeños descritos en los enunciados de las competencias, mediante la manifestación integral de conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes y valores.

Una primera alternativa como situación didáctica sería diseñar proyectos escolares, que contemplen la aportación de las asignaturas, seminarios o materias contenidas en la estructura curricular para el desarrollo de las competencias, traducidas en acciones concretas de alumnos y docentes, que impulsen el proceso de gestión para el éxito del proyecto institucional. Este proyecto no sólo sería el pretexto para que los alumnos expresaran y consolidaran sus competencias definidas institucionalmente, sino también algunas otras que no se hayan explicitado; asimismo potencializaría las competencias de todos los actores intervinientes, resaltando las necesarias para ejercer la docencia y los procesos de gestión educativa, por docentes y directivos.

Una segunda alternativa estaría representada por la definición colectiva, por parte de los docentes, de un tema integrador que articule las principales preocupaciones de los alumnos y docentes, a la vez que propicie el desarrollo de las competencias detectadas con el menor desempeño de aquellas que se pretenden. Sin embargo, este tema integrador es necesario abordarlo con dimensiones de recuperar los contenidos disciplinarios de cada una de las asignaturas o materias, en términos de aplicabilidad y de transversabilidad al relacionarlos de forma interdisciplinaria.

Una tercera alternativa está representada por la posibilidad de respetar los contenidos disciplinarios de los programas de asignaturas y de estudio y a partir de ahí esforzarse por diseñar situaciones didácticas que brinden oportunidades de aplicar esos conocimientos en situaciones cotidianas o simuladas que ayuden a desarrollar las competencias que los docentes hayan elegido, como atribución de sus asignaturas. Además es necesario establecer la transversalidad de estos contenidos disciplinarios para desarrollar competencias de forma conjunta con las actividades de otras asignaturas.

Las competencias como ejercicios de reflexión

Pero si se opta tomar como pretexto las competencias explicitadas, para la reflexión profunda del ideal antropológico necesario para el contexto histórico en que se está inserto, es conveniente determinar a qué nivel se aspira lograr la intervención del proceso educativo; pues, se podría **decidir la implementación de proyectos** que partirían de la delimitación de un “objeto” o problema de transformación, pero que pudieran adoptar dos tipos de orientación: la profesional o la social.

En **el caso del proyecto de transformación profesional**, es necesario centrar la atención en las oportunidades de ingreso al sistema económico que se pretende proporcionar a los beneficiarios del proceso educativo; para ello se requiere establecer un diagnóstico amplio de las necesidades, oportunidades y recursos disponibles en el contexto, con la finalidad de explicitar cuáles son las áreas económicas que ofrecen mayores posibilidades de ofertar empleo, así como las competencias que se requieren de los profesionales. O bien pensar en la potencialización de áreas y recursos no aprovechados hasta el momento para generar otro tipo de oportunidades profesionales; lo cual implicaría la reflexión de las competencias sugeridas para determinar su pertinencia o la necesidad de ampliarlas y/o trascenderlas.

De esta manera, cualquier proyecto de transformación profesional debe tomar en cuenta la necesidad de recuperar situaciones didácticas que generen las condiciones idóneas para el desarrollo de las competencias, lo cual necesariamente obliga a pensar en la vinculación íntima con el sector empresarial, el desarrollo de las instituciones escolares como centros de desarrollo económicos a partir de sus proyectos o bien establecer una vinculación estrecha con sectores sociales con potencial de implementar proyectos sociales, que lleven a construir horizontes de oportunidades para ingresar al sistema económico.

En un proyecto de transformación social, subyace un análisis profundo del desarrollo de las competencias, si se consideran las implicaciones de adoptarlas

como la integración y manifestación de conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes y valores; lo que necesariamente obliga a pensar la imposibilidad de dirigir con precisión un proceso educativo que oriente a un fin determinado y considerar que las necesidades y deseos de los sujetos son las mejores condiciones para desarrollar y expresar las competencias en los diferentes contextos históricos. Desde este planteamiento el diseño del programa requeriría iniciar con un diagnóstico amplio y profundo de las condiciones sociales, políticas, económicas y culturales junto con los actores del grupo social al que se pretende atender, con la finalidad de explicitar y consensuar los problemas que a juicio de los actores representan mayores necesidades de atención.

En este escenario las situaciones didácticas de mayor pertinencia serían aquellas estrategias que los actores directamente involucrados construyan para solucionar los problemas que han sido consensuados como prioritarios. Por lo tanto las competencias explicitadas institucionalmente y aquellas que se pudieran enunciar de las necesarias, servirían de ejercicio reflexivo para concientizarse de los alcances del proyecto de transformación en la potencialización de las capacidades de los actores.

c) El lugar de los contenidos en el modelo curricular para el desarrollo de competencias

Antes de establecer la importancia de los contenidos en el modelo curricular para desarrollar competencias es necesario recuperar el término contenido como sustantivo para reflexionarlo y enriquecer su sentido y significación. De esa manera habría que asumirlo como un ente que se encuentra dentro de otro, es decir, asumir la necesidad de establecer una relación dialéctica y dialógica con su continente, como la manera de delimitar y precisar su significación, pues de otra manera el sentido del término se dispersa y se vuelve difuso; por ello, un ejercicio necesario para lograr lo anterior es la adjetivación de los contenidos.

Una vez establecida estas coordenadas de discusión se recuperan los contenidos mediante cuatro adjetivaciones, que para este trabajo, son las significaciones presentes en el diseño curricular independientemente del modelo que se trate, a saber: contenidos **temáticos**, contenidos **disciplinares**, contenidos **curriculares** y contenidos **educativos**.

Para iniciar, se puede comentar que los **contenidos temáticos** adoptan como contenedor a un tema, lo cual puede asumirse bajo connotaciones reducidas o amplias. En el primer caso, se recuperarían aquellos aspectos acotados de la producción de conocimientos de las diversas disciplinas de la ciencia, que se consideran relevantes para los sujetos en formación a quienes van dirigidos los programas de intervención, los cuales son necesarios que mediante la socialización y ejercicios cognitivos se apropien de la información para que cuando la requieran puedan aplicarla en contextos históricos específicos.

Mientras que en la segunda acepción se pondrían por encima de la producción disciplinaria de conocimientos, pues el tema sería el pretexto de integrar aportaciones de diversos campos de conocimiento y sería el escenario idóneo para realizar ejercicios cognitivos multi e interdisciplinarios, pero a nivel de información para la mejor comprensión del tema.

Mientras que los **contenidos disciplinares** se asumen dentro de un continente determinado como las disciplinas científicas, lo que llevaría a recuperarlos como la producción de conocimientos generados por una disciplina específica, que además se considera pertinente sean conocidos por los destinatarios del programa de intervención, para utilizarlos en contextos históricos específicos, cuando sea necesario. No obstante, esta acepción de contenidos disciplinares puede ser superada con la recuperación no sólo de la producción de las disciplinas, sino de las tradiciones epistemo-metodológicas que se practican para la generación de los conocimientos, lo que se traduciría en mayores oportunidades formativas para los sujetos en formación, si consideramos que se incluyen las competencias disciplinares que fueron necesarias en la producción de los conocimientos.

Por otra parte los **contenidos curriculares** necesariamente adoptarían como continente al currículum, el cual para fines de este trabajo se adopta como lo explicitado por escrito oficialmente e implementado dentro de cualquier institución educativa formal, sea producto de un proceso de construcción colectiva y reflexiva o bien, por un grupo hegemónico escondido detrás de la identidad de “expertos” o “académicos”. No obstante, es necesario aclarar que la definición obedece a la necesidad de establecer una distinción entre la concepción del término y la noción de contenidos educativos, que se tratará en líneas posteriores. Así dentro de los contenidos curriculares se contemplan aquellos elementos necesarios para alcanzar el ideal formativo que se pretende favorecer en los sujetos en formación, enfatizando las competencias explicitadas institucionalmente y los procesos metodológicos didácticos para lograrlo.

Finalmente, los **contenidos educativos** encuentran su continente en la educación, concebida para este ejercicio como el proceso complejo con dimensiones consientes e inconscientes por el cual se genera, transmite y transforma cultura. Con lo cual el contenido se amplía mediante la inclusión de creencias, costumbres, tradiciones y el lenguaje mismo que se utiliza para explicitarlos, a los ya mencionados en los contenidos curriculares.

Por lo anterior, se asume que los contenidos en un programa de intervención educativa con una perspectiva curricular para el desarrollo de competencias, son las competencias pretendidas para el proceso educativo, si tomamos en cuenta las adjetivaciones propuestas en líneas anteriores. Con fines de aclaración se establece una discusión en torno al lugar que se le otorgarían en los diferentes casos.

Se inicia con la negación de la posibilidad de recuperarlos como contenidos temáticos y disciplinarios, si éstos son adoptados como información para realizar ejercicios cognitivos que lleven a la incorporación en los sujetos en formación, como aprendizajes de tipo declarativo. O dicho de otra forma, tendrían un lugar marginal, exclusivamente como fuente de información que se requeriría para llevar a cabo las acciones necesarias para realizar una tarea, resolver un problema o

enfrentar una situación. Incluso en el caso de los ejercicios multi y interdisciplinarios que posibilita el tema integrador, debido a que se quedaría en la comprensión de ciertos temas a partir de información aportada por varias disciplinas, pero sin resolver tareas o problemas concretos.

Con referencia a los contenidos disciplinarios, se les destaca un lugar trascendente en el diseño de la intervención educativa, si se recupera como una integración de conocimientos generados en una disciplina, con todas aquellas competencias disciplinarias puestas en juego en su producción. Lo cual llevaría a orientar el proceso a desarrollar, en los sujetos en formación, las tradiciones epistemo-metodológicas utilizadas en la generación, difusión, socialización y validación de los conocimientos producidos al interior de la disciplina. Para ello podrían seguirse dos caminos, en el primero sería necesario exponer los conceptos que se quieren producir en los estudiantes y recuperar la metodología que se utilizó en la disciplina para producirlos, de tal manera que se produzcan las acciones necesarias para reproducir los experimentos o simulaciones que ayuden al proceso de conceptualización; mientras que en la otra opción, sería necesario problematizar a los destinatarios de la intervención educativa para que delimiten un problema de su realidad natural o social, que puedan explicar, interpretar, comprender o transformar mediante los valores, actitudes, habilidades y destrezas que se privilegian en la tradición disciplinaria. Es necesario explicitar que es aquí donde caben también, el desarrollo de las competencias laborales y profesionales, dependiendo de la complejidad y profundidad en que se desarrollen.

Con referencia a los contenidos curriculares puede destacarse un lugar trascendente en el modelo curricular por competencias pues estarían representados por las competencias enunciadas institucionalmente en el currículum oficial, que recuperen aquellos conocimientos, habilidades, actitudes y valores que se destaquen para llegar al ideal antropológico que se explicita en la educación formal. Es necesario destacar que en los contenidos curriculares se expresa la articulación de los aportes de distintas disciplinas que fueron tomadas en cuenta por los diseñadores, pero también aquellas articulaciones emanadas de

la práctica realizada por los docentes, con la salvedad de perseguir el objetivo institucional de alcanzar el desarrollo de las competencias previamente determinadas.

Finalmente, el lugar de los contenidos educativos sería trascendental, si se consideran como la máxima aspiración en el modelo curricular por competencias. Lo que obligaría, además de recuperar las enunciadas institucionalmente de forma manifiesta, a reflexionar sobre aquellas que son necesarias para impulsar el ideal antropológico de mayor pertinencia para los actores directamente involucrados en la interacción social de un contexto histórico específico. Así, como parte de la tarea de diseño e implementación de programas de intervención educativa, además del análisis minucioso y la reflexión de las competencias enunciadas institucionalmente, sería necesario explicitar aquellas que se privilegian para desarrollar las acciones del grupo social determinado, con la finalidad de profundizar el análisis y la reflexión de los procesos educativos que se están implementando. De esa manera sería necesario, en un momento posterior, la definición de las competencias necesarias para propiciar diversas maneras de inserción de los sujetos a las interacciones de los grupos sociales a los que pertenecen. Condición que obligaría a que la intervención educativa tendría que articularse y partir de aquellos problemas sentidos por los actores principales del proceso formativo y buscar soluciones a partir de los valores, actitudes, habilidades, destrezas e información aportada por las tradiciones locales, integradas a las que ofrecen las disciplinas llamadas “científicas”.

Es necesario destacar que esta perspectiva, los contenidos educativos que aspiran recuperarse en los procesos formales e informales, incluyen los contenidos curriculares, disciplinarios y temáticos, privilegiados en la educación formal. La importancia radica en establecer la diferenciación entre los alcances del modelo curricular para desarrollar competencias si se deciden adoptar ciertos contenidos disciplinarios, curriculares o temáticos, que cabrían como tales en el modelo. Toda vez que decidirse por alguno, implica privilegiar cierta complejidad y profundidad de las competencias instrumentales, para desarrollar actividades

determinadas, e intelectuales, para generar seres con capacidad de pensar y reflexionar si esas acciones instrumentales llevan al horizonte de mayor pertinencia para los sujetos directamente implicados.

Para concluir estas reflexiones, se destaca la necesidad de análisis y reflexión que demanda el ejercicio de diseño e implementación curricular para el desarrollo de competencias, si se está preocupado de mejorar la oferta educativa para transformar los valores culturales de los cuales existen tantas quejas. Así que poca importancia tendría cuales contenidos recuperar, de los que caben en el modelo, si existe la intención de revisar las implicaciones teórico-metodológicas que llevaría a proponer cualquier intervención educativa.

d) La evaluación en el modelo curricular por competencias

El modelo curricular para desarrollar competencias, al igual que otros, demanda un proceso evaluativo que ayude a evidenciar los logros de las dimensiones formativas valoradas y explicitadas, para alcanzarse durante el proceso educativo. No obstante, en éste se destaca un proceso curricular dinámico y flexible que demanda una articulación continua de las fases de diseño, implementación y evaluación curricular, con pretensiones de establecer una vigilancia escrupulosa de la generación y manifestación de las competencias pretendidas, así como de los procesos necesarios para lograrlo; lo anterior, con la finalidad de propiciar la intervención didáctica que favorezca ambos aspectos.

Para ello es importante partir del ejercicio de elegir y/o construir las competencias genéricas, disciplinares y profesionales que se pretenden desarrollar durante el proceso educativo, con la finalidad de convertirlas en un referente sustancial para realizar el diseño, la implementación y evaluación curricular. Por ello, se hace necesario un análisis minucioso de las competencias con la finalidad de explicitar las evidencias que se requieren para apreciar el logro de ellas por los alumnos; cabe aclarar que las evidencias no se reducen a las evidencias de productos que

logran los sujetos en formación, sino también las del desempeño de éstos a la hora de la elaboración de los productos, las soluciones de los problemas y tareas, así como enfrentar situaciones. Sin embargo el ejercicio no se agota ahí, pues es necesario establecer criterios para juzgar los niveles de logro, tanto de las evidencias de desempeño como de productos.

Una vez establecidos los criterios mencionados, se resalta la necesidad de establecer la elección o diseño de los instrumentos de recolección y sistematización de la información pertinente para reconocer las evidencias de expresión de las competencias, condición que permitirá la emisión de juicios con respecto al progreso formativo de los sujetos, además de favorecer la toma de decisiones con respecto a los momentos futuros del proceso formativo.

No obstante, si se recupera el modelo curricular con dinamismo y flexibilidad, se destaca enfatizar un proceso evaluativo que impulse una perspectiva formativa que contemple la emisión de juicios y toma de decisiones de los actores directamente involucrados en el proceso formativo, con ejercicios de autoevaluación y coevaluación; centrados en perfeccionar el desempeño necesario para superar las actividades establecidas, para realizar las tareas o elaborar los productos, que manifiesten la generación y expresión de las competencias. Donde el ejercicio de recolección, sistematización e interpretación de la información se realiza con fines de profundizar los ejercicios de análisis y reflexión de los actores, que lleven a ampliar sus referentes conceptuales para orientar su actuación, durante el proceso educativo necesario para alcanzar el ideal formativo, en este caso la generación y expresión de las competencias explícitas previamente (Habermas, 1996; Stenhouse, 1991; Giroux, 1999; Toraine, 2000).

No obstante, también se requiere explicitar las necesidades y consecuencias de adoptar una perspectiva verificadora y controladora de la evaluación que enfatiza la medición objetiva de los resultados de aprendizaje, en la cual el proceso anterior es útil para la ponderación de evidencias de las competencias, con vías a establecer resultados de acreditación exactos y justos. Es notable, en esta

perspectiva, la inclinación por la heteroevaluación, donde la emisión de juicios y toma de decisiones se centra en un actor con la facultad establecida institucionalmente, lo que necesariamente limita la intervención de los sujetos en sus propios procesos de formación.

Por ello, adoptar una perspectiva formativa, desborda la función de la evaluación centrada en la determinación de los logros formativos y la extiende a un proceso continuo durante las fases de diseño e implementación, donde el ejercicio explicitado en líneas arriba, aporta referentes ineludibles para valorar la pertinencia de las estrategias, acciones, escenarios, recursos y tiempos establecidos para la intervención necesaria para la generación y explicitación de las competencias.

e) Hallazgos del ejercicio curricular de las preparatorias de Chiapas

Este apartado destaca los avances establecidos en la comprensión del modelo curricular para desarrollar competencias, durante los ejercicios de diseño, implementación y evaluación curricular con docentes de las preparatorias de Chiapas. Un primer elemento a destacar es la decisión de las autoridades educativas de evadir una reestructuración curricular y conservar la organización de ésta mediante asignaturas en fases de introducción, profundización y especialización, implantadas en la propuesta curricular anterior. Medida que favoreció atenuar los problemas políticos por los posibles conflictos de intereses ocasionados al alterar las relaciones laborales, pero se convirtió en obstáculo para avanzar en la adopción del modelo. Lo anterior, porque durante el ejercicio curricular, un número importante de docentes inició con la recuperación de los programas de asignatura anteriores y limitado la posibilidad de atender las necesidades educativas de los sujetos en formación. No obstante, tal decisión ha propiciado ocuparse de recuperar el análisis y reflexión de las prácticas cotidianas, de tal manera que los cambios generados apuntan a realizar una verdadera reforma, si consideramos que ésta sólo se logra alterando la cultura en las

escuelas, convirtiéndose en tarea a largo plazo por los procesos profundos y a la vez lentos que se requieren.

Con la finalidad de explicitar los avances y obstáculos presentados durante los ejercicios curriculares, a continuación se intentan recuperar los elementos abordados en los anteriores apartados del presente documento para analizar las acciones realizadas para la implementación de la reforma.

Así podría iniciar el análisis explicitando que de las tres connotaciones de la noción de competencia manifestadas en este ensayo, prevalece, en la mayoría de los docentes, la aceptada como conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes y valores; un reducido número de docentes que la asumen como movilización de recursos para enfrentar tareas o problemas y la presencia, solo como ideal, en escasos docentes, la posibilidad de desbordar las nociones anteriores mediante la explicitación de competencias a partir de destacar los valores culturales de grupos sociales específicos.

Estas nociones de competencia, recuperadas por los docentes, se ven reflejadas en los ejercicios de diseño curricular cuando en la mayoría de los casos generan programas de estudio o asignatura, recuperando los contenidos temáticos o disciplinarios presentes en los programas anteriores, o en el mejor de los casos pretendiendo una actualización de ellos, con la incorporación de los conocimientos generados recientemente por las disciplinas científicas. Incluso aquellos que requieren diseñar programas de capacitación se concentran en recuperar los procedimientos enfatizados de forma teórica y el diseño se centra en actividades necesarias para apropiarse de la información; aunque existen docentes quienes han avanzado de forma significativa en establecer las actividades necesarias para habilitar a los sujetos en formación en los procedimientos que se pretenden socializar.

Así que las posibilidades para generar programas de transformación sigue lejano si contemplamos la necesidad de explicitar las acciones necesarias para lograrlos, aunque se identificaron a actores preocupados de la transformación social a partir

de ocuparse de resolver problemas didácticos, escolares o comunitarios que enfrentan cotidianamente, pero sin que asuman la relevancia educativa de las actividades desarrolladas, además de manifestar resistencia a establecer una sistematización escrita que favorezca la socialización en contextos de mayor amplitud.

Los elementos anteriores se hacen más evidencias cuando se recuperan las opciones que se tienen para desarrollar los programas para desarrollar competencias, pues prevalece en los docentes la intención del desarrollo de competencias como aspiración principal. Además que de las opciones presentadas en este rubro, la mayoría prefiere iniciar el diseño a partir de los contenidos temáticos de los programas anteriores. No obstante, una minoría pretende la recuperación de temas integradores que implique la relación con otras asignaturas, mientras que un número reducido de docentes pretende la construcción de proyectos escolares que se ocupen de la solución de los problemas involucrando las actividades de las diferentes asignaturas. Algo para destacar de estos últimos, es la resistencia a construirlos de manera colectiva, lo cual queda explicitado cuando reclaman que no reciben apoyo de los demás para desarrollar los proyectos propios. Estas condiciones favorecieron el diseño de estrategias didácticas que propiciaban el aprendizaje declarativo y frenaron de manera generalizada, y a la vez, propiciaron la significación, de quienes han reflexionado a profundidad, de aquellas centradas en el favorecimiento del desarrollo de las competencias de forma integrada.

Con respecto a recuperar las competencias como ejercicio de reflexión, podría comentarse que está restringido a un número limitado de docentes quienes se han permitido, a la par de los ejercicios de diseño de los programas, establecer análisis de la pertinencia o de resignificar los enunciados de las competencias para redimensionar las implicaciones en los contextos específicos de Chiapas, incluso de la necesidad de realizar la construcción de competencias que atiendan las necesidades de esos contextos.

Lo hasta aquí abordado, muestra la dificultad que ha representado la aceptación por los docentes de entender a las competencias como contenidos curriculares o educativos; situación manifestada en los ejercicios de diseño cuando se solicitaba privilegiar la articulación de las estrategias didácticas y el proceso evaluativo con las competencias pretendidas, provocando reclamos en los docentes por no privilegiar los contenidos temáticos y disciplinarios.

Esta situación se confirma y agudiza en los procesos evaluativos implementados, donde se establecen criterios centrados en actividades convencionales para la apropiación de información como la elaboración de organizadores gráficos, ensayos, exposiciones entre otros, que favorecen competencias de comunicación pero no de otros campos disciplinarios. Lo anterior es provocado por el privilegio de los contenidos disciplinarios y temáticos, que impiden imaginar y diseñar las estrategias didácticas con acciones pormenorizadas que propicien el desarrollo de las competencias enunciadas. Así puede asegurarse que la articulación pretendida entre las fases de diseño, implementación y evaluación curricular, queda para un reducido número de docentes.

Finalmente y con la pretensión de mostrar los avances logrados en los docentes de las preparatorias de Chiapas en la recuperación de los supuestos del modelo curricular para desarrollar competencias, se hace necesario mencionar que la participación en el ejercicio curricular es de un promedio de 550 docentes del total de aproximadamente 2300 docentes, quienes participan en la construcción de las propuestas de las cuatro regiones académicas en que se organiza el estado. De las cuales se nombran representantes de cada una de las asignaturas para la reunión estatal donde se integra la propuesta final, que constituyen un grupo de docentes que oscila entre 90 y 135 docentes.

Con estos datos se pueden establecer dos conclusiones, una centrada en la imposibilidad para trabajar de manera directa con todos los docentes y otra de la significatividad de los ejercicios realizados por un número reducido, que necesariamente transforma la cultura curricular, si se asume que esta se logra de

manera más efectiva en las relaciones cotidianas de estos docentes con el resto de profesores, a partir de las innovaciones incluidas en sus prácticas educativas.

Podría mencionarse que el modelo curricular con sus supuestos queda lejano para asegurar que los docentes de las preparatorias del estado de Chiapas lo han adoptado, pero sin duda alguna, ha contribuido a convertirse en referente para realizar ejercicios de reflexión de las prácticas educativas; condición que favorece la transformación de la cultura escolar, quedando pendiente determinar cómo el cambio generado con el movimiento curricular ha propiciado el establecimiento de nuevas relaciones de los actores educativos chiapanecos.

5.2.2. Habilidades de investigación generadas por la construcción de programas

Como el aspecto que se enfatiza es la actividad de investigación educativa como elemento de formación de los docentes de preparatoria, la atención se centra en la información acerca de las competencias generadas para la investigación, durante el proceso de socialización e implementación de la RIEMS en las preparatorias del estado de Chiapas, entre las que destacan las de: construcción metodológica; construcción de observables; relación de referentes teóricos y empíricos; diseño de procedimientos e instrumentos para obtener información, además de técnicas de organización, sistematización y análisis de información; construcción conceptual y metacognitivas; así como las necesarias para trabajar en grupo y establecer procesos de comunicación (Moreno Bayardo, 2001; Sánchez Puentes, 2004).

Sin embargo requiere aclarar que esta perspectiva propuesta para la actividad de la investigación como estrategia de formación, adopta como principal instrumento de investigación al propio investigador, puesto que la intención no es otorgar “validez científica” a las producciones, sino propiciar la formación de los docentes

investigadores, sin renunciar a que se socialicen las producciones con otras comunidades académicas.

a) La investigación educativa en las preparatorias del estado de Chiapas

La práctica de la investigación en las preparatorias del estado de Chiapas, se refleja en las actividades de diseño, implementación y evaluación curricular realizadas durante 20 años por docentes de estas preparatorias. Actividades propuestas para que estos actores se involucraran directamente en las acciones curriculares, como propuesta de formación mediante la investigación educativa; Sin embargo, los resultados obtenidos, evidencian que adoptar una perspectiva que involucre directamente a los docentes es difícil de configurar, debido a las resistencias humanas que implican el cambio de actitud para trascender las comodidades de los sujetos inmersos en la tradición cultural que subyace en los procesos educativos formales.

No obstante, es necesario reconocer los avances significativos alcanzados, en un número reducido de docentes, al adoptar esa cultura curricular reflejada en las habilidades antes mencionadas. Para aclarar lo anterior, se hace necesario mencionar que se han construido tres propuestas curriculares y diseñado los programas correspondientes cinco semestres de preparatoria, bajo el modelo curricular para desarrollar competencias, como respuesta a las exigencias de la implementación de la RIEMS; ejercicios realizados por docentes frente a grupo del subsistema en cuestión. No obstante, la participación de los docentes, en los eventos organizados para ese fin, es baja, si consideramos que oscila entre 25 y 30% de la plantilla, además que de los asistentes solo un número reducido se involucran completamente en las actividades de la construcción de los programas.

Los procesos curriculares implementados en distintos momentos, recuperan tres perspectivas de formación docente y por ende de investigación educativa. Estas perspectivas enfatizan la formación disciplinaria, metodológica y la transformación

cultural de los sujetos, que ahora son recuperadas en el modelo curricular para desarrollar competencias, cuando se propone la formación con la integración de las dimensiones del saber, el saber hacer y el ser, por lo menos como propuesta teórica metodológica. Sin embargo, a pesar de los esfuerzos emprendidos, puede concluirse que en la práctica educativa la mayoría de los docentes privilegian la declaración de los elementos teóricos que resaltan las perspectivas de formación, pero sin lograr adoptarlas como filosofía de vida (Grupo Técnico Académico, 2005).

b) Las competencias para la investigación desarrolladas

Con la finalidad de profundizar en el análisis del favorecimiento del análisis del desarrollo de habilidades para la investigación educativa desarrolladas por los docentes de las preparatorias del estado de Chiapas durante la implementación de la RIEMS, se abordaran de manera particular cada una de las identificadas en este trabajo, sin que esto quiera decir que se desarrollen de forma independiente, puesto que cuando los sujetos se ocupan de resolver problemas cotidianos, expresan las diversas competencias.

Construcción metodológica

Las competencias desarrolladas en esta categoría están relacionadas con la capacidad de los profesores de percibir problemáticas a partir de las incongruencias manifiestas entre los fines educativos que se plantean institucionalmente y las prácticas educativas cotidianas; entendidos los fines educativos como los ideales surgidos de la articulación de los fines formales y las aspiraciones emanadas de las prácticas culturales de las instituciones escolares particulares. Junto con lo anterior es necesario establecer un ejercicio de problematización centrado en expresar los distintos elementos que caracterizan a la problemática generada por la incongruencia señalada, con pretensiones de

priorizar aquellos aspectos que son posibles ser atendidos para orientar las acciones a los fines educativos. Finalmente se hace necesario la construcción de enunciados para expresar la problemática que se pretende resolver y precisar la atención en los aspectos relacionados directamente.

Al respecto se destacan los ejercicios realizados con los profesores durante la socialización e implementación de la RIEMS, en torno al análisis de las competencias genéricas y disciplinares propuestas, así como de relación entre ellas, con el pretexto de encontrar la integralidad de la formación reflejada en el perfil de egreso, aspirada por la reforma. Donde los docentes encontraron la oportunidad de reflexionar los fines educativos subyacentes del perfil de egreso y los emanados de las prácticas educativas, propiciando que los enunciados utilizados para expresar las competencias genéricas y disciplinares fueran llenados de significados propios con el ejercicio, recuperando las aspiraciones y posibilidades en los contextos culturales particulares del estado de Chiapas.

Asimismo, los ejercicios realizados para la construcción de un diagnóstico que explicitara los obstáculos, las posibilidades, así como los recursos disponibles para las acciones que busca el perfil de egreso, propiciaron que los docentes fijaran su atención en los aspectos cotidianos de las prácticas culturales y de las condiciones materiales de las instituciones escolares. Este ejercicio centrado en destacar exclusivamente las características y actitudes negativas de los estudiantes que obstaculizaban su formación, se fueron enriqueciendo a diferentes aspectos educativos en los que destacan, la formación y prácticas docentes, las condiciones y demandas de infraestructura y equipo, los contextos específicos del estado, el trabajo de los directivos, los contenidos educativos, entre otros. Lo cual de alguna manera propició desarrollar la habilidad de percepción de los problemas de la realidad educativa, así como de los ejercicios de problematización que son necesarios para establecer una categorización que facilite comprenderla y establecer acciones para transformarla; en este sentido pueden destacarse avances significativos en el desarrollo de la competencia de construcción metodológica en los docentes de preparatoria.

No obstante, un nivel de desarrollo superior de esta competencia implica desarrollar capacidad de expresión escrita de los ejercicios anteriormente planteados, lo cual se convirtió en un obstáculo de importancia para el desarrollo anterior, debido a que la mayoría de los docentes los realiza pero mediante la verbalización de los eventos organizados para ese fin y pocos son aquellos que se permiten realizar el ejercicio por escrito; de los cuales solo algunos trascienden la recuperación en organizadores gráficos, para establecer la problematización en prosa.

Construcción de observables

La presente competencia alude a la capacidad de establecer aspectos en los cuales fijar la atención durante el proceso de investigación, sin entrar en discusión en llamarlas variables, indicadores, categorías o de otra forma que las relacione con alguna perspectiva específica de investigación, sino de acuerdo a los elementos teórico metodológicos del investigador para recoger información y la posibilidad de analizarlos a profundidad con pretensiones de solucionar las problemáticas educativas construidas.

Durante las actividades desarrolladas con pretexto de la reforma, la competencia de construir observables se ha visto desarrollada con los ejercicios de análisis de las competencias de manera general, pero con mayor énfasis cuando se analizan las competencias elegidas para desarrollar en los programas de asignaturas, donde es necesario explicitar evidencias tanto de productos como de desempeños que favorezcan la construcción de la secuencias didácticas con estrategias y acciones secuenciadas y pormenorizadas para propiciar el desarrollo de esas competencias, así como para diseñar el proceso contemplando el establecimiento de criterios para valorar las evidencias, los instrumentos para obtener y sistematizar la información, los procedimientos para la emisión de los juicios de valor y la comunicación de ellos a los diferentes actores, además del

procedimiento de ponderación y la acreditación de los niveles de desarrollo de las competencias que los alumnos hayan alcanzado.

Además esta construcción de observables se vio favorecida cuando se profundizó en los diagnósticos específicos para cada asignatura, tomando como referente las aspiraciones recuperadas en las competencias elegidas para desarrollar, donde se precisaron las capacidades presentes en los alumnos específicos de cada región; asimismo se destacaron las oportunidades y obstáculos que representaban las condiciones culturales, sociales, políticas y económicas que presentan los diferentes contextos de Chiapas.

Sin embargo, es necesario explicitar que los ejercicios de mayor significatividad se presentan en un número reducido de docentes quienes se han involucrado con mayor intensidad y han realizado ejercicios de mayor amplitud y profundidad en los elementos destacados con anterioridad, sin que se pretenda menospreciar los avances que, aunque lentos, se presentan en los docentes que se suman a las reuniones con ejercicios incompletos. Aunque es necesario destacar que, de manera general, puede decirse que los profesores chiapanecos de preparatoria están lejanos de avanzar en esta competencia, no por la sensibilidad y capacidad de construir observables, sino por la complementariedad con otras competencias que ayudaría a precisar y profundizar en los aspectos destacados.

Relación de referentes teóricos y empíricos

El desarrollo de esta competencia quizá sea donde se manifiesta lo crítico de los problemas y reflejadas en otras competencias que son necesarias para la investigación educativa, debido a que la aspiración principal en este rubro es establecer las categorías conceptuales que nombren y expresen los procesos recuperados de la realidad educativa, los cuales son enriquecidos con los referentes de las consultas bibliográficas. No obstante, existe una inclinación de la mayoría de los docentes por olvidar aquellos observables que son necesarios

describir, explicar, comprender y transformar desde los referentes empíricos y centrarse en encontrar evidencias de ellos en las referencias bibliográficas, es decir, se ocupan de realidades virtuales dibujadas por los autores y abandonan las realidades concretas que pretenden investigar.

Esta condición se aprecia en los ejercicios de construcción de programas para desarrollar competencias donde habiendo establecido diagnósticos importantes de los contextos de intervención, privilegian las estrategias didácticas sistematizadas por teóricos nacionales e internacionales, las cuales son recuperadas de manera mecánica, si se toma en cuenta la desarticulación con los demás elementos del programa. Además es frecuente que en momentos de reflexión, un número importante de profesores explicita de manera oral las estrategias didácticas que implementan de manera cotidiana, donde expresan una formación docente producto de la experiencia de la labor educativa, pero que se resisten a ponerlas en los programas que están diseñando de forma manifiesta.

Tal condición incrementa los obstáculos para realizar una reflexión de la práctica docente a partir de los referentes teóricos rescatados; en este caso los sustentos teórico metodológicos del modelo curricular para desarrollar competencias, del cual en los docentes ha permeado como parte del aprendizaje como contenido declarativo y en el discurso oral de los profesores aparece de manera importante, aunque se les dé pocas dimensiones de aplicabilidad debido a que no se utilizan para compararlos con las prácticas educativas cotidianas.

De esa manera no se alcanzan a distinguir los distintos enfoques del modelo curricular, donde destaca las diferencias sustanciales entre el centrado en desarrollar competencias laborales, que alude a comportamientos manifiestos que pueden ser apreciados con mayor facilidad y el que pretende desarrollar competencias básicas o genéricas que involucra la apreciación de procesos mentales, éticos y emocionales de mayor complejidad para su expresión y valoración. Lo anterior como consecuencia del interés de los profesores por resolver cuestiones prácticas de la labor docente y de la poca utilidad que le

otorgan a la lectura como espacio para encontrar soluciones, por la tradición centrada en repetir las teorías propuestas.

Podría mencionarse que a pesar de los avances significativos de pocos profesores en la comprensión y recuperación para la práctica profesional, queda pendiente generalizar los ejercicios de relación de referentes empíricos y conceptuales con la finalidad de avanzar en adoptar la práctica docente como proceso de investigación que lleve a una formación constante de los docentes de preparatoria.

Diseño de procedimientos e instrumentos para obtener, sistematizar y analizar información

Las actividades en que se concretiza esta competencia es la capitalización de la construcción de observables en los instrumentos concretos que permitan el manejo de la información de las problemáticas educativas abordadas en el proceso de investigación con la finalidad de emitir los juicios que lleven a describir, explicar, interpretar, comprender o transformar esa realidad educativa.

Al respecto, los avances presentados por los profesores se reflejan en los ejercicios para la construcción de los instrumentos de evaluación del desarrollo de las competencias para los programas diseñados, donde sobresalen los cuestionarios, el portafolio de evidencias, la lista de cotejo y las rubricas. Aunque en la mayoría de los casos estos instrumentos son recuperados de forma instrumental, condición reflejada en la desarticulación en diversos grados entre los criterios de evaluación y los otros componentes del programa para desarrollar competencias; sobre todo con las competencias elegidas y las evidencias detectadas a partir de ellas, además de las actividades sugeridas para favorecerlas.

En ese sentido se aprecia una compulsión de los profesores a generar un proceso evaluativo que permita la emisión de juicios justos expresados en números que faciliten el proceso de acreditación. Sin embargo, la compulsión se centra en el

ejercicio de ponderación de algunos de los aspectos apreciados por los profesores de los productos elaborados por los alumnos durante el proceso didáctico, pero que en la mayoría de las ocasiones tienen que ver poco con las competencias explicitadas. Lo anterior trae como consecuencia que pongan poca atención en los procesos necesarios para desarrollar las competencias, donde se ven articulados procesos cognitivos, instrumentales y emocionales; los cuales requieren ser analizados a profundidad para comprender como funciona el desarrollo paulatino de las competencias. Conocer el proceso, permitiría una intervención didáctica de mayor pertinencia, porque los profesores estarían preocupados de identificar aquellas tareas necesarias que hicieran avanzar a los alumnos en movilizar mayores conocimientos, habilidades y actitudes para mejorar la competencia, en lugar de establecer con exactitud los valores numéricos centrados en otorgar calificaciones.

Independientemente de las particularidades señaladas, no puede negarse que los docentes de preparatorias generan ciertos niveles de desarrollo de la competencia abordada en este apartado, lo que les permite enfrentar ciertas situaciones y resolver ciertos problemas prácticos que enfrentan en su labor educativa. Entre los que podríamos destacar el superar las exigencias administrativas de la acreditación y el cuestionamiento de los alumnos y padres de familia en torno al procedimiento utilizado para emitir los juicios de valor.

Construcción conceptual y metacognitiva

Si observamos con detenimiento lo abordado en las competencias anteriores, descubrimos que como se avanza en la complejidad de las competencias para la construcción del pensamiento, la situación se complica para desarrollarlas debido a que se requieren poner en juego las señaladas con anterioridad. Para expresar la dificultad es necesario revelar que referirse a la construcción conceptual demanda reflexionar en torno a la representación de la realidad educativa que alude a procesos complejos; tarea complicada por las implicaciones resultantes

de las relaciones entre significantes y significados a partir del uso del lenguaje en el intento de representar. Lo que se concretaría, hablando de investigación educativa ¡claro!, en la representación del proceso estudiado, mediante el ejercicio de nombrar aquellas problemáticas, los elementos constitutivos y las relaciones entre ellos, que permitan describirlas, explicarlas, interpretarlas, comprenderlas o transformarlas; en síntesis, en realizar ejercicios de teorización de las realidades educativas abordadas. Cuestión que se agudiza si se recupera la competencia metacognitiva que demandaría la toma de conciencia de los procesos epistemológicos y metodológicos necesarios para lograr el ejercicio de teorización en torno a la realidad investigada, además de su propia teorización.

Al respecto puede comentarse que en los docentes de preparatoria podrían destacarse dos cuestiones con respecto al desarrollo de estas competencias. Una que ocurre de manera informal cuando el desarrollo de la competencia se da en la reflexión y sistematización no escrita acerca de las prácticas cotidianas y que ayudan a la resolución de problemas meramente prácticos, donde no existe la intención explícita de teorizar, lo que para nada lo impide si consideramos a la teoría como la representación de la realidad mediante el ordenamiento de conceptos, la cual se genera aunque no se tome conciencia de ello. Lo cual indicaría que estas son generadas y podrían ser base para desarrollarlas en mayor grado con experiencias pertinentes.

La otra cuestión se refiere al desarrollo de las competencias mencionadas recuperando los ejercicios de reflexión escrita que permiten recuperar los aspectos de mayor complejidad, la cual se ve favorecido con el enriquecimiento de la construcción conceptual aportada por las bibliografías consultadas con respecto a la problemática abordada. Al respecto, pocos son los profesores que ha logrado desarrollar la competencia concretando ejercicios como el señalado, debido a la desarticulación entre la representación y lo representado apreciado en sus producciones; lo cual se ve reflejado cuando los docentes son capaces de problematizar una realidad educativa, plasmarla por escrito e identificar las categorías constitutivas que facilitan el análisis, pero a la hora de acercarse a las

bibliografías para enriquecer la conceptualización, regularmente se olvidan de la realidad estudiada, centrándose en un análisis y discusión de los planteamientos de los autores consultados, lo que impide representarla y quedarse en la verbalización de la información.

Esta condición se ha visto reflejada en distintos momentos de las actividades de socialización e implementación de la reforma cuando se recuperan los supuestos de la reforma, los planteamientos teóricos que explican a las competencias y el proceso necesario para desarrollarlas, la elaboración del diagnóstico, la delimitación de los escenarios, la elección de los recursos, así como la construcción del proceso evaluativo; donde, en la mayoría de los casos, sólo aparecen como contenido declarativo pero sin recuperarlos para realizar el análisis de las prácticas cotidianas que llevaría a transformarlas y plasmarlas en los programas para desarrollar competencias publicados oficialmente. Circunstancia que favorecería la difusión con la mayoría de los integrantes de la plantilla docente de las preparatorias, a través de la valoración de las actividades que realizan y el reconocimiento de su posible perfeccionamiento con la modificación de ciertos elementos, pero de forma paulatina.

Trabajar en grupo y procesos de comunicación

La competencia de trabajar en grupo y los procesos de comunicación, es recuperada para fines de esta reflexión como aprovechar la energía y esfuerzos de los integrantes para conseguir una tarea, además de construir códigos comunes para comunicar las acciones, pensamientos y sentimientos de aquellos aspectos vinculados a la consecución de esa tarea. Regularmente en los tratados que aluden a esos procesos, se destaca la necesidad de armonía y colaboración de los integrantes, aunque en la realidad estas condiciones sólo aparecen como resultado de la solución de situaciones conflictivas.

Lo anterior se refleja claramente en el desarrollo de las actividades propuestas para la implementación de la reforma, cuando los docentes implicados con mayor compromiso en la tarea, son cuestionados de forma severa cuando presentan los planteamientos recuperados de las bibliografías consultadas o socializan las producciones con los avances de los ejercicios para la construcción de los programas. Actitudes que en algunos casos sólo se centra en el cuestionamiento como resistencia a implicarse en la tarea, pues permanecen exclusivamente en ese escenario de confrontación; sin embargo otro sector de los docentes que cuestionan, se incorporan a las actividades, lo que facilita el diálogo sobre los aspectos que detonaron el conflicto, favoreciendo la negociación mediante el esfuerzo de ambas partes de establecer códigos comunes de comunicación.

Así pueden destacarse las condiciones en que se desarrollan las actividades, como propicias para generar las competencias en cuestión, si recuperamos la postura sistémica donde el todo funciona de manera integrada y sus elementos constitutivos juegan un papel importante para ese funcionamiento; pues la conformación de grupos con diversas posturas provoca, sin proponérselo, el establecimiento de alianzas con pretensiones de impulsar sus perspectivas y actúen colaborando con aquellos que comparten las posturas. De la misma forma, el encontrar oposición a los planteamientos impulsados, obliga a quienes los proponen a realizar el ejercicio de comunicarlos de diferentes maneras y con códigos diferentes, con la finalidad de hacerse entender, pues se ha notado que en muchas ocasiones las diferencias ocurren a partir de que los sujetos involucrados están nombrando de diferente manera a los mismos procesos o bien distintos procesos se nombren de la misma forma.

Asimismo estos ejercicios realizados para hacerse entender y negociar las producciones, favorece la capacidad argumentativa de los docentes implicados en los ejercicios complejos de diseño curricular que se ve reflejada a la hora de realizar los ejercicios de comunicación de los resultados obtenidos de las investigaciones realizadas, que en este caso se concretaría en las propuestas para la integración de los programas. Capacidad que se manifiesta en la expresión

discursiva de estos profesores a la hora de sus intervenciones orales, en la organización de sus presentaciones ejecutivas cuando tienen la oportunidad de hacerlo y en los ejercicios escritos que realizan para redactar los diferentes componentes de los programas.

La reforma a partir de la investigación

Para concluir las reflexiones planteadas en el presente ejercicio, se discute la noción de re-forma que implicaría recuperarla en dos acepciones: la primera como volver a formar que alude a la necesidad de cambiar la forma por completo de la educación media, desechando todo su contenido y cambiarlo por uno nuevo; mientras que la segunda, con la acepción de cambiar la forma, recuperando la anterior, condición que obliga a recuperar el contenido educativo y decidir qué aspectos conservar para su enriquecimiento con la incorporación de contenidos “nuevos”.

Al respecto valdrá la pena recuperar la relación entre el significado (la educación media ofertada) y el significante (el currículum formal) que aluden a lo representado y la representación (Vattimo, 1992), señalados en líneas arriba, para realizar el análisis de las posibilidades de la reforma. Así podríamos discutir dos niveles de reforma, una centrado en la representación que regularmente ocurre y manifestado en las distintas propuestas de reformas impulsadas de manera formal, donde se ha cambiado de propuestas curriculares por objetivos, a propuestas expresadas en propósitos en aras de recuperar un enfoque de mayor flexibilidad o al modelo para desarrollar competencias con pretensiones de lograr la integralidad de la formación. Al respecto puede comentarse que la reforma de la educación ha sido trascendental si se considera lo explicitado, aunque se escuchen voces de que reformas van y vienen, si lograr una verdadera transformación, ¡claro! Si consideramos la concreción de las aspiraciones explicitadas formalmente.

Sin embargo, el otro nivel estaría centrado en la reforma de las prácticas discursivas y valores culturales que orientan las relaciones cotidianas en las instituciones escolares, las cuales seguramente se están transformando si tomamos en cuenta que tienen diferencias con las de tres o cuatro décadas anteriores, pero que poco se ha reflexionado en torno a ello. Lo cual expresa la negación del “ser” y obstaculiza una reforma de profundidad.

Para ahondar en la negación del ser, se recupera lo señalado en las competencias para la investigación que aludían a reflexionar los aspectos vivenciales de las problemáticas que los docentes construyen y luego abandonarlos para centrarse en el análisis de los elementos rescatados de los autores, lo que implicaría renunciar a una reforma en serio. De tal manera, que las reformas solo se concretaran si se centran en posibilitar la transformación del “ser”, que se puede lograr mediante ejercicios de análisis y reflexión de los actores implicados en los procesos educativos, de carne y hueso, por llamarlos de alguna manera, que sólo ocurren en la dinámica interior de las escuelas.

Finalmente se muestra una posible relación de lo anterior con la noción de competencia, la cual quisiera plantearla en términos informales, recuperando que se centra en el bien hacer pero logrando la plenitud de los sujetos, lo cual implicaría que éstos en sus actividades construyen su ser de forma constante. Viéndolo así podríamos mencionar que existen docentes de las preparatorias del estado de Chiapas, desafortunadamente pocos, que se encuentran en una verdadera reforma, si consideramos su disposición para involucrarse en actividades de diseño curricular, que les permite desarrollar competencias para la investigación educativa, que además favorece la transformación de las estructuras jerárquicas de la institución.

No obstante, es importante señalar que un número significativo de docentes se oponen a la reforma, es decir, a la transformación de su “ser”, debido a la resistencia ocasionada por conservar su comodidad y no porque no se percaten de los requerimientos para lograrlo.

Capítulo 6.

Fantasías conceptuales acerca de sujeto, lenguaje y poder

En el presente capítulo se realiza un ejercicio de construcción conceptual que parte del ejercicio de sistematización e interpretación de la información recuperada en el proceso de investigación desarrollado durante las acciones de implementación de la RIEMS, desarrolladas en las preparatorias del estado de Chiapas. Para ello se discute la posibilidad de construir la región simbólica a partir de los sentidos y significados de los sujetos para apreciar las interacciones y relaciones sociales que se establecen al interior; por ello se propone el ejercicio de construcción a partir de la articulación de los conceptos de sujeto, lenguaje y poder. La tesis principal del capítulo se centra en evidenciar la imposibilidad de construir una región simbólica definitiva y estable, así como proponer la regionalización simbólica de los sujetos como vía para desbordar los límites que se impone y le imponen los valores culturales construidos en su historia de vida, lo cual necesariamente le otorgan posibilidades para aceptar formas distintas de apreciar y enfrentar la realidad social, que lo favorece para desarrollar sus capacidades e interactuar y relacionarse con sujetos y contextos culturales diversos.

6.1. La región como construcción simbólica

El término región es ampliamente conocido por la frecuencia con que se utiliza en el lenguaje cotidiano, no obstante reflexionar alrededor de él obliga a reconocerlo como polisémico por la variedad de acepciones con que se toma.

Convencionalmente alude a la demarcación de un espacio físico con ciertos límites geográficos y medio ambientales que son escenario de diversos tipos de interacciones ecológicas y sociales (Guevara, 1997).

Sin embargo, el término posee otras connotaciones más amplias; entre ellas destacan dos: la primera, expresada en el establecimiento de una regionalización mediante el sistema de producción que se instaura al interior de una región, donde la división social del trabajo, la comercialización de los productos, el intercambio de insumos y las relaciones sociales generadas a partir de esos elementos, son determinantes para la delimitación espacio-temporal de la región. Mientras que la segunda se manifiesta por el establecimiento de límites espacio-temporales mediante elementos político-institucionales basados en derechos y obligaciones constitucionales (Bataillon, 1993). A pesar de sus diferencias, ambas proponen la regionalización a través de elementos estructurales, sean económicos o políticos.

Sin embargo, podría resaltarse otra concepción desde la construcción simbólica, que propiciaría establecer una regionalización a partir de los elementos culturales compartidos por un grupo social; acepción asociada con los aspectos geográficos, económicos y político-institucionales anteriormente explicitados, pero que da lugar a ubicar la delimitación regional desde el ámbito de los sujetos. Lo anterior, debido a que todo grupo social siempre posee una cultura expresada en aquellos elementos comunes que manifiestan sus integrantes, pero que se interiorizan de distintas formas en cada uno de ellos, propiciando una constante transformación histórica de los elementos culturales.

Esto sugiere proponer a la región como un espacio simbólico construido por el sujeto en interacción con otros sujetos inmersos en prácticas culturales propias del grupo social al que pertenecen, y a la vez mediante las interacciones de ellos con otros agentes externos; se trata, entonces de una construcción social. Durante el proceso de delimitación del espacio simbólico el lenguaje juega un papel determinante, cuando se utiliza para nombrar los límites fisiográficos, políticos, económicos, sociales y culturales considerados para establecer las fronteras de una región. Esa delimitación realizada por los sujetos individuales y colectivos se

ve afectada por la lucha de poder que subyace en toda relación social, donde se expresan las necesidades y los deseos como parte de los aspectos a negociar.

Ante la imposibilidad de abordar en conjunto los elementos constitutivos presentes en esta concepción de región, se hace necesario un ejercicio de conceptualización en torno a ellos, con pretensiones de aclarar los alcances del posicionamiento que se asume en este trabajo. Por esa razón se establece una discusión en torno al lenguaje y el poder como elementos determinantes y determinados por el proceso de regionalización que realizan los sujetos.

6.1.1. El lenguaje como elemento constitutivo de la región

Las regiones como espacio físico contienen sujetos y objetos, que cuando entran en interacción generan los procesos sociales. Estas interacciones sociales son mediadas por los procesos de comunicación, cuando los sujetos individuales y sociales comparten las cosmovisiones que tienen del espacio social.

Para establecer los procesos comunicativos entre los sujetos es necesario recurrir al lenguaje, con la finalidad de expresar el conocimiento y entendimiento y/o los sentidos y significados que los sujetos otorgan a los objetos, las acciones, los pensamientos, los sentimientos y los procesos sociales.

La clarificación de la utilidad del lenguaje como elemento sustancial para el proceso de comunicación y en consecuencia con el de regionalización, requiere establecer una discusión en torno a las perspectivas del lenguaje y un posicionamiento para los fines de este ejercicio reflexivo.

Para iniciar la discusión es necesario recuperar la concepción estructuralista del lenguaje donde se asume como un sistema de signos que funciona de acuerdo a un código operacional de oposiciones binarias entre significado y significante como elementos constitutivos del signo lingüístico, los cuales se asumen inseparables y mutuamente irreductibles (Saussure, 1945). Por ello, recuperar el

lenguaje como un sistema, implica la aceptación de una estructura que ordena y regula el funcionamiento sistémico de los elementos constituyentes.

De esta forma el lenguaje se concibe como un sistema sincrónico y trascendental, lejano de la experiencia empírica, que no depende del tiempo ni está sujeto al devenir histórico, por lo que requiere ser analizado en términos de leyes operacionales exclusivamente. No obstante, requiere explicitarse que desde esta perspectiva se hace una distinción de este proceso mediante la aceptación de la *parole*, para recuperar las actividades de habla y escritura, pero que no necesariamente se referiría a la estructura del lenguaje, por la incapacidad de los individuos de acceder a ella (Saussure, 1945).

Frente a esta concepción estructuralista aparecen otras que, ya sea recuperando, criticando o superando sus planteamientos, ofrecen otra mirada del lenguaje. Entre esas concepciones se encuentra la postura psicoanalítica, que reconoce la posición estructuralista del lenguaje pero la asume como la ley que se le impone al sujeto; por eso el sistema de lenguaje es algo que se constituyó socialmente antes que el sujeto se inserte en la institución y es determinante para la configuración como sujeto. Así esta perspectiva reconoce la existencia y relación entre significado y significante, pero no de manera definitiva sino en relación dialéctica, incluso entre diferentes significados, lo que da posibilidades de reestructuración. Se podría asumir la existencia de un significante vacío que tiende a ser ocupado con la síntesis del entrecruzamiento de diferentes significados, a los cuales el sujeto tiene acceso (Lacan, citado por Vallejo, 1979).

Contrario a la primera concepción del lenguaje donde a la expresión de la palabra oral o escrita se le otorga menor importancia, en ésta juega un papel fundamental, pues se constituye en una oportunidad para que el sujeto se convierta en instituyente mediante la expresión de ella; en razón que, si el sistema de lenguaje representa la ley, la palabra es la transgresión.

Para entender este proceso es necesario mencionar que en la construcción de los sentidos y significados por medio del lenguaje, se establece una interrelación de lo

real, lo simbólico y lo imaginario, donde los sujetos utilizan el lenguaje oral y escrito, pero también el actitudinal. Lo real se refiere a aquellas cuestiones que el sujeto expresa mediante el lenguaje de los aspectos que percibe de los objetos y los procesos; lo simbólico recupera aquellos sentidos y significados construidos de forma colectiva y representa la herencia cultural de la sociedad en que se inserte, sin que necesariamente hayan sido nombrados; mientras que lo imaginario representa la introyección individual del sujeto de esos elementos apropiados como herencia cultural a través de la identificación con imágenes representativas de los valores culturales.

Por ello, durante el proceso de construcción simbólica de los sujetos, la palabra juega un papel fundamental puesto que representa la posibilidad de generar la expresión propia. En ella aparecen las significaciones inconscientes de los sujetos que fueron inscritas por medio del lenguaje, así que la expresión de la palabra permitiría reconocer la huella mnémica producto de los discursos que se entrelazan para darle la condición de sujeto, además de contribuir a la expresión del deseo que estos discursos reprime, propiciando la oportunidad de ser autor y actor de su constante configuración como sujeto.

Una tercera perspectiva, que no niega las anteriores, aprecia la imposibilidad de constituir un lenguaje como sistema estable, pues lo asume como proceso de ordenación temporal y repetición de fenómenos significantes (Derrida, citado por Giddens, 1990), donde no existen esencias aprehensibles mediante formulaciones lingüísticas apropiadas (Wittgenstein, citado por Giddens, 1990), por la imposibilidad de construir una totalidad siempre ausente.

No obstante, se asume que el lenguaje no puede constituirse en función de la construcción de significantes subjetivos. Por ello se otorga un papel fundamental a la escritura, por la capacidad de expresión de la significación con mayor claridad, a través del espacio y el tiempo; independientemente de no atribuirle la cualidad de ser un instrumento efectivo de la expresión del habla. La imposibilidad del lenguaje se ve fortalecida por la relación existente entre la escritura y el poder administrativo de la actividad social, mediante los ajustes que provoca al mundo

social y material, además de las constituciones de nuevos ámbitos de operación de poder. El proceso anterior se explica por la escisión que existe entre la presencia de las experiencias sociales y la representación, del sujeto productor de significantes y su texto, así como de la relación tiempo y espacio del momento de la producción y la interpretación (Derrida, 1968).

De esta manera el texto a lo largo del tiempo genera un juego de significados propio, libre y abierto a la apropiación y reapropiación de los lectores convirtiéndose en un producto cultural anónimo carente de sujeto.

Finalmente se recupera una última perspectiva que asume al lenguaje como una metáfora de la interrelación de signos, códigos y discursos donde el sentido nunca está determinado, sino que es socialmente construido en ámbitos y prácticas institucionales, de esta forma es recuperado como una “serie de instrumentos metodológicos que se aplican tanto a la construcción de frases como a la constitución y reconstitución de la vida social en los contextos cotidianos de la actividad social” (Giddens, 1990).

Así el discurso expresado en prácticas sociales cotidianas que recuperan la síntesis del pensamiento, habla, acción y sentimiento se convierte en un campo de batalla producto de la lucha de obtener la hegemonía y determinar la producción de sentido social.

Recuperado el lenguaje con utilidad para el sujeto como actor social, la conversación ordinaria adopta una trascendencia mayúscula, pues se convierte en un instrumento para vivir el mundo, en donde se engarzan de manera sustancial el significado y la referencia. Para ello los actores requieren de dos elementos: la conciencia práctica que es común a las acciones prácticas como elemento de afianzamiento del conocimiento mutuo necesario para la inteligibilidad de lo que los actores dicen y hacen; además de la contextualidad de la acción, en función de las relaciones mutuas entre individuos que actúan a través del espacio y el tiempo, vinculando la acción y el contexto con otros contextos (Giddens, 1990).

Ante la imposibilidad de constitución definitiva del lenguaje, se asume la existencia de momentos de su constitución temporal y coyuntural que lo convierten en devenir y vacío, producto de la incertidumbre que provoca la constante búsqueda, y que de acuerdo con Heidegger se expresa en el “ser para la muerte” (citado por Vattimo, 1992), pues su constitución provoca la aparición de nuevos horizontes para las relaciones sociales que tienen que ser nombradas y trascender el lenguaje precedente.

De acuerdo al propósito de este trabajo, podríamos explicitar dos posibilidades para constituir una región a partir de lo expuesto hasta aquí: una centrada en el pensamiento lógico y otra en lo simbólico.

La primera estaría representada por la perspectiva de la razón, en la cual es necesario recurrir a la pretensión del entendimiento de los actores, mediante la utilización del lenguaje para nombrar a los elementos delimitadores de una región, así como los procesos que se generan al interior. Para ello es importante resaltar el proceso de pensamiento en la construcción del conocimiento por parte del sujeto, ya que los procesos lógicos juegan un papel trascendental; para el desarrollo del pensamiento, es necesario que los sujetos perciban los objetos o procesos regionales y establezcan una representación mental que se constituye en una idea o concepto que es necesario expresar por medio de los términos con el uso de las palabras (Gutiérrez, 1974).

Algo relevante en el desarrollo del pensamiento es el proceso de abstracción, que se alcanza cuando los objetos o procesos regionales se pueden representar sin la necesidad que estén presentes; por ello para profundizar en la abstracción se requiere establecer una interrelación entre las ideas o conceptos para dar lugar a los juicios acerca de los elementos regionales, los cuales son expresados mediante los enunciados, pero el proceso continúa con la interrelación que realiza el sujeto entre los juicios, lo que da lugar al raciocinio que se expresa por medio de la argumentación, condición que permitiría un conocimiento sólido de la configuración regional y la posibilidad de establecer leyes de organización para los procesos sociales al interior de la región (Gutiérrez, 1974).

Independientemente de tomar como base la lógica formal, es necesario concebir que el proceso de abstracción de lo regional se encuentra en una constante reestructuración debido a que los procesos sociales no presentan características de inmutabilidad y definición, por lo que se requeriría un proceso de construcción de conocimientos constante en torno a la región, mediante la relación dialéctica de las condiciones concretas de los elementos y procesos regionales y sus representaciones mediante la abstracción.

Para ilustrar la complejidad del proceso de abstracción mediante el desarrollo del pensamiento, se recupera el elemento de menor profundidad, el concepto que es expresado por medio de términos. Los términos se pueden clasificar en denotativos y connotativos; los primeros se refieren a aquellos que expresan los conceptos que tienen un objeto específico como libros, aulas y computadoras y que evidencian sencillez si lo que se quiere expresar es la existencia del objeto, cuestión que se complicaría si se pretendiera recuperar sus componentes y utilidad. Mientras que los segundos, aluden a aquellos que expresan los conceptos que no tienen objeto específico como sociedad, educación y, por supuesto, región, si la consideramos como construcción simbólica.

La segunda posibilidad de constitución regional tiene implicaciones diferentes, pues el lenguaje se encarga de la comunicación de los sentidos y significados que se le otorgan a los objetos o procesos, en donde los planteamientos racionales quedarían incluidos. Desde este planteamiento los significados acerca de lo regional no se reducen a los sensibles e intelectuales, de los que se ocupan los procesos racionales, sino que incluyen significados espirituales, psicológicos y emotivos los cuales son representados por símbolos, que también orientan las acciones de los sujetos y que obedecen a procesos de construcción inconsciente. Estas construcciones simbólicas son estructuras psicológicas en oposición a la razón, que pretenden expresar la verdad de los objetos y los procesos, manifestando la existencia del misterio, el enigma y la sacralidad.

En la construcción simbólica la interrelación entre significado y significante es fundamental, puesto que el significante se asume vacío y con la necesidad de ser

llenado por los sujetos de acuerdo a las historias de vida y los discursos presentes en los contextos históricos en que se hayan desarrollado.

Por ello, la región se constituiría mediante una lucha por la expresión de los deseos de los sujetos individuales y colectivos, mediante la construcción de un discurso propio que exprese los sentidos y significados de los objetos y procesos presentes en la región, a partir de superar el inconsciente colectivo que organiza de cierta forma las actividades sociales para la producción y distribución del poder y posibilitar su transformación, mediante la explicitación de procesos ocultos y negados, que propiciarían la configuración de diversas hegemonías.

No obstante las diferencias explicitadas en las posibilidades planteadas, podrían asumirse como procesos convergentes, reconociendo que ambas perspectivas representan dos aspectos del proceso de regionalización. La construcción racional representaría la región anterior con la expresión de una parte de los objetos, sujetos y procesos de la región, mientras que la región posterior implicaría el ocultamiento de otros aspectos del “ser” de lo regional, pero que a la vez constituyen espacios de autonomía cuando el deseo incita a expresarse mediante la transgresión.

Pero esto nos llevaría a aseverar, que con cualquiera de las perspectivas recuperadas para la regionalización, que el “ser” regional es esencialmente lenguaje y por lo tanto se convierte de forma automática en “ser para la muerte” (Heidegger, citado por Vattimo, 1992). Esto debido a que como se apreció en líneas arriba, las construcciones del conocimiento racional o los sentidos y significados acerca de lo regional, se presentan en constante reconstrucción con imposibilidad de alcanzar una definición absoluta. Por ello, la construcción simbólica regional estaría en la necesidad de generar un discurso que expresara las posibilidades de insertarse con todas aquellas instancias que de alguna manera muestren influencias en los procesos desarrollados al interior.

6.1.2. La región simbolizada desde del poder

El poder se entiende como la capacidad política de los sujetos para lograr que los otros sujetos con que se interrelacionan, actúen de la manera que ellos decidan de acuerdo a los propósitos pretendidos, sin que los otros necesariamente se percaten de ello; lo cual puede lograrse con acciones de represión o bien ofreciendo opciones de esperanza (Weber, 2005). No obstante, otra acepción, posiblemente complementaria, podría entenderlo como aquella capacidad de los sujetos para llevar a cabo las acciones necesarias para orientar los procesos sociales, de acuerdo a los ideales que el sujeto construye en su proyecto de vida.

Esto llevaría a considerar en la discusión la condición de los sujetos que ocupan espacios jerárquicos de poder, los cuales obtienen mediante la imposición de un proyecto político que organiza las prácticas sociales en torno a la consecución de ciertos propósitos; sin embargo esta condición se ve alterada conforme los otros generan procesos de simulación que contravienen la consecución del éxito del proyecto como consecuencia de evitar la confrontación de manera evidente con quienes ostentan el reconocimiento del grupo social; propiciando en aquellos sujetos que no transforman su proyecto político para conservar el reconocimiento, la pérdida de forma paulatina del status social. Así con el supuesto poder que ejercen, esperan de los otros las actividades necesarias para la implementación y el éxito del proyecto, pero sin contar con la existencia de otros proyectos. Lo anterior indica la existencia del poder como ente, pero la imposibilidad para los sujetos de poseerlo y ejercerlo de forma absoluta y definitiva, lo que sugiere pensar a los sujetos con actuaciones mediadas por el vacío de poder.

Con intenciones de clarificar la idea de vacío de poder, se recupera la propuesta de región como espacio simbólico donde confluye una amplia cantidad de proyectos de los sujetos individuales y colectivos que interactúan en él, los cuales aspiran a propósitos convergentes y divergentes desde los aspectos señalados como constitutivos de la región. Esto llevaría a que los actores, involucrados en cada uno de los proyectos, implementen acciones para la consecución de sus fines, situación que resultaría en confrontaciones y posibles negociaciones de las

propuestas cuando coincidan en contextos de co-presencia, acotados a un tiempo y un espacio de la región (Giddens; 1995).

Por estas razones se concibe al espacio simbólico, en la constante lucha de los sujetos individuales y colectivos por la conquista del poder. Esta lucha se ve mediada por la negociación del capital simbólico que poseen, el cual se expresa por medio de los capitales económico, político, social y cultural (Bourdieu, 1996). Los cuales se tratan de clarificar a continuación.

Para iniciar la clarificación se asume al capital como toda acumulación de valor, en sentido amplio, por parte de los sujetos, condición con la que se obtiene una posición jerárquica en las relaciones sociales presentes en el espacio social, que se traduce en una forma objetivada del poder en las relaciones sociales de la región.

En cuanto al capital simbólico se habla de aquella propiedad cualquiera, incluso la fuerza física que, percibida por los sujetos sociales dotados de las categorías de percepción y valoración que permiten percibirla, conocerla y reconocerla, se vuelve simbólicamente eficiente como una “fuerza mágica” que despliega una especie de acción a distancia en el ejercicio del poder, pues responde a las expectativas colectivas. Por ello para que el capital simbólico se exprese en la relación de poder y se capitalicen las posibilidades de dominación, solo es posible en la medida que es reconocido como valor por los actores del sujeto social (Bourdieu, 1984; Castro, 2005; Reyes, 2005).

En la expresión del capital simbólico se pone en juego las posesiones o aspiraciones de posesión de los sujetos materializados por medio de los capitales: social, expresado por la posición del agente en la jerarquía social; económico, concretizado en los bienes materiales; político, manifestado por la influencia del agente en la generación y distribución del poder; además del capital cultural que está determinado por los conocimientos que posee el agente. Estos capitales pueden ser expresados de forma institucionalizada mediante títulos académicos y nobiliarios, pero también pueden ser materializados en la actuación de los sujetos durante las interacciones sociales del espacio social.

La complejidad expresada por la confluencia de diversos proyectos que intentan establecer una orientación de delimitación regional, producto de las expresiones de los capitales que poseen los sujetos individuales y colectivos, propicia la imposibilidad de una configuración simbólica definitiva y conlleva a una constante configuración por parte de los actores, mediante las variaciones de intervención en la configuración y repartición del poder.

6.1.3. El sujeto que regionaliza

Una vez discutidos los elementos involucrados en la constitución de la región como construcción simbólica, el proceso de regionalización adquiere mayor complejidad por su imposibilidad de agotamiento. Por ello, en este proceso toma trascendencia la implicación de los sujetos en el establecimiento de los límites que constituyen a la región y los procesos desarrollados al interior de ella.

Sin embargo, conceptualizar y significar al sujeto no es tarea fácil, por las diferentes perspectivas desde las que se le concibe. Concepciones que han sido transformadas durante el devenir histórico, pero que en la actualidad, todas ellas y las combinaciones posibles, están presentes en los sujetos que intervienen en las interacciones sociales al interior de una región. Es necesario aclarar que, a pesar que existen posturas que resaltan la importancia de la estructura social o bien de las posibilidades de las acciones de los sujetos, todas aceptan la existencia de un sistema social y estructuras sociales con las cuales se relaciona de alguna manera.

Así, en el marco de esta reflexión, aparece una primera aspiración por la constitución de un sujeto consciente de sus acciones, producto del ejercicio de la razón, donde puede construir e implementar proyectos que orienten a la región hacia el orden de los procesos necesarios para el progreso. Como la región se concibe definida, la conciencia del sujeto implica conocer las estructuras sociales

contenidas en ella, además de la jerarquía y función que ocupan los sujetos en esas estructuras, con la finalidad de ir mejorando su posición social.

Una segunda aspiración sería un sujeto con la capacidad de reconocer que detrás de cualquier proyecto, se esconden discursos que otorgan la condición de sujeto y los “obligan” a pensar, expresarse, hablar y actuar de determinadas maneras; lo que obligaría a los sujetos a convertirse en instituyentes a partir de la construcción de un discurso propio desde su cosmovisión, en el cual necesariamente se encontrarían sincretizados los elementos culturales de la sociedad a la que pertenece. Esta posición sin dejar de reconocer la influencia de la estructura social de la región sobre la estructuración del sujeto, le otorga grandes posibilidades para que éste modifique su estructura de personalidad y en la medida en que lo haga propiciará la transformación de la estructura social, bajo el supuesto de que cualquier alteración de uno de los elementos modifica a todo el sistema.

La pretensión de asumir al sujeto en constante transformación, sería la tercera aspiración, debido a la imposibilidad de lograr una definición como tal. No obstante, se otorga importancia mayúscula a la explicitación de los textos orales y escritos con la finalidad de develar las diferencias y enriquecer los proyectos de los sujetos, por la imposibilidad de construcción de uno consensuado; pues todo proyecto una vez que es explicitado sufre la escisión del sujeto que lo construye y altera los ámbitos de producción y distribución del poder del sistema regional (Derrida, 1968).

Desde este horizonte se concibe una relación dialéctica entre las estructuras sociales y el sujeto, es decir ambos entes son determinantes y determinados en relación con el otro; como producto de la significación de esta relación a través del lenguaje, se puede reducir la inconsistencia de las construcciones de los sujetos, acerca de las estructuras sociales y del sujeto mismo, lo que permitiría establecer acciones que disminuyeran la desorientación del sistema social.

No obstante, antes de adoptar una postura que niega las aspiraciones de la constitución del sujeto, se presenta una distinción entre los sujetos individuales,

reflejados en uno solo actor social y los sociales los cuales se concretan en la institución de grupos. Para aclarar este asunto, es necesario asumir que propiamente no existe un sujeto individual, puesto que todo actor se manifiesta a partir de la relación con los otros, de acuerdo a los contextos de co-presencia (Giddens, 1995). De esta manera, toma relevancia el sujeto colectivo que se constituye en la interacción de los actores y que, de acuerdo a la interrelación social, explicita propósitos comunes. No obstante de acuerdo a los elementos rescatados en otros apartados, los sujetos actuarían movidos por el deseo expresado en las aspiraciones explicitadas para la constitución de una región. De esta manera aparecen dos relaciones sustanciales, la primera en el sentido que la relación entre sujeto y región se establece en una relación de presencia- ausencia: presencia en el sentido que ya existe la región deseada y ausencia en la imposibilidad de su concreción (Lyotard, 1989); mientras la segunda se manifiesta a partir de la presencia de los actores como parte constituyente de diferentes sujetos colectivos con aspiraciones distintas y muchas veces confrontadas.

Es en este escenario donde se manifiesta la imposibilidad o descentramiento del sujeto y se expresa en el vacío, la incertidumbre y la constante búsqueda quizá con la única certeza de la imposibilidad de realizar el deseo. De esta manera se encuentra el impedimento de reconocer las estructuras sociales y de los sujetos. Por ello, la única posibilidad que quedaría es establecer un posicionamiento, a partir de la información a su alcance, que contemple su ubicación espacio temporal, pero asumiendo los riesgos y las consecuencias que impliquen; es decir, los actores estarían en un constante proceso de regionalización de acuerdo a sus convicciones, pero también a sus conveniencias; y en este proceso de regionalización, siempre estará la manifestación de una región anterior por los aspectos explicitados del sujeto colectivo en que se esté moviendo, pero de forma automática aparecerá una región posterior representada por aquellas expresiones del deseo que se recriminan de la región anterior, pero que se privilegian cuando son actores de otros sujetos colectivos.

Incluso existe una mirada distinta en esta perspectiva, que manifiesta la desesperanza y la imposibilidad en la expresión de la pulsión de muerte en que se encuentra la humanidad, que muestra la imposibilidad de los sujetos de reconocer las consecuencias negativas de sus actos, aun y si se realizan con buenas intenciones, pues de todas formas abonarían a la autodestrucción. Sin embargo, para fines de este trabajo ésta resulta en extremo fatalista y se asume la necesidad de construir proyectos que perciban posibilidades imposibles, aun y cuando sea exclusivamente para utilizarlo como pretexto para tener un proyecto de vida.

6.1.4. Una metodología hermenéutica

Los elementos abordados en los apartados anteriores orientan a un proceso de regionalización constante que se expresaría en una práctica discursiva, en sentido amplio, con la recuperación de pensamientos, sentimientos, habla y acciones que tendrían que interpretarse para acercarse a sus sentidos y significados, lo que obligaría a recurrir al ejercicio hermenéutico de ellos.

Para adoptar una perspectiva hermenéutica que oriente el análisis es inevitable explicitar la posición desde la que se adopta esta metodología y evitar confusiones a partir de dar por hecho que cuando se hace mención del término, a todos quedan claras las pretensiones y el proceso que se requiere para lograrlas; por ello este apartado aspira establecer una discusión de las perspectivas hermenéuticas y, a la vez, explicitar una perspectiva que permita el ejercicio reflexivo.

Para iniciar la discusión, se requiere aclarar que la intención del trabajo no es profundizar en la caracterización de las perspectivas hermenéuticas, sino resaltar algunas diferencias, a mi juicio sustanciales, que median el proceso de investigación y proporcionan elementos para establecer una perspectiva propia.

La metodología hermenéutica se inició con el propósito de establecer una interpretación de los textos bíblicos, por lo que se centraba en realizar el ejercicio a partir de textos escritos. Desde esta perspectiva sobresalía develar los significados profundos que el autor pretendió transmitir, asumiendo la posibilidad de la existencia de una verdad absoluta, que se establecía por medio de códigos secretos para que aquellos sujetos con conocimientos y capacidades extraordinarias pudieran interpretar los significados a lo largo de la historia. Una necesidad implícita al ejercicio hermenéutico era conocer a profundidad el contexto histórico en el que se desarrolló el autor, el cual se asumía determinante de la construcción simbólica de su mensaje, así como de su sistematización escrita.

A partir de este planteamiento inicial la hermenéutica ha sufrido una serie de transformaciones, producto de la reflexión de diferentes autores que la discuten, cuestionan y enriquecen como proceso metodológico de construcción de significados.

Las transformaciones de mayor trascendencia pueden resumirse en dos, sin que quiera decir que el asunto pierda complejidad, puesto que ellas han originado una diversidad de posiciones para adoptar la metodología hermenéutica. El primer elemento se refiere a lo que se considera el objeto de estudio de la hermenéutica, es decir, los textos; los cuales se han relativizado a partir de otorgarle diferentes connotaciones, transformando la concepción inicial de recuperar discursos escritos, con la inclusión de la interpretación de discursos orales y actitudinales, que recuperaba la posibilidad de realizar ejercicios hermenéuticos de los textos inscritos, recuperados como aquellas significaciones inconscientes que orientan a los sujetos a expresarse de cierta manera.

El otro elemento se puede expresar en los resultados del ejercicio hermenéutico, centrado en la necesidad de recuperar los significados transmitidos por el autor o, por el contrario, considerar como significación de mayor trascendencia aquella que construye el sujeto que realiza la interpretación a partir del ejercicio hermenéutico. Aquí necesariamente estarían en juego los contextos históricos en que se insertan

quienes desarrollan las construcciones simbólicas, por un lado el sujeto que desarrolla el texto (discurso escrito, oral o actitudinal) y por otro quien realiza el ejercicio de interpretación.

A partir de lo discutido en párrafos anteriores, se pretende la adopción de la metodología hermenéutica, para ocuparse de discursos escritos, orales y actitudinales, en este caso de los sujetos individuales y colectivos que se ven involucrados en la implementación de la RIEMS; así también se destacan las significaciones que construyen los sujetos a partir de las interpretaciones de los textos, en sentido amplio, más que las intenciones de quienes los hayan construido. No obstante, el adoptar una postura como la explicitada, no renuncia a recuperar elementos de las otras perspectivas que ayuden a la rigurosidad metodológica de construcción simbólica que permita una perspectiva más amplia de los contextos sociales en que se interviene.

Para fortalecer el planteamiento anterior, se requiere aclarar que independientemente de la aspiración de la construcción de conocimiento “científico” del ejercicio hermenéutico que permitiera una teoría con posibilidades de generalización para contextos de mayor amplitud; la principal pretensión, sí es generar una teoría pero orientadora de los sujetos para la acción.

De tal forma que el realizar una interpretación que reconozca la construcción simbólica propia, además de un acercamiento a la de los sujetos con que interactúa, potencializaría la posibilidad de intervenciones de mayor pertinencia en los contextos de interacción. Toda vez que esas posiciones hermenéuticas están presentes en los procesos sociales como expresiones de las construcciones simbólicas de los sujetos, y que es necesario convivir y negociar con ellas para impulsar proyectos de orientación de las regiones en que se encuentra uno inmerso.

6.2. Reforma educativa: empoderamiento del sujeto al expresar-se con discurso “propio”

El presente ejercicio reflexivo se centra en discutir algunos elementos relacionados con la educación y las posibilidades de establecer una intervención para alcanzar los fines pretendidos en diferentes propuestas educativas. Para ello es necesario explicitar que los fines se han centrado en propiciar escenarios para desarrollar las capacidades de los seres humanos, tomando como base diferentes ideales coincidentes en la independencia de los sujetos al interior de los sistemas sociales desarrollados en contextos históricos específicos, que lo matizan de forma particular de acuerdo a los valores culturales propios de los grupos sociales en que los sujetos interactúan y se interrelacionan.

Por lo anterior, parece ser que no existen diferencias sustanciales entre los fines educativos explicitados por diversas propuestas y que los conflictos entre ellas se centran en el cómo conseguir la pretensión, es decir en el proceso metodológico para alcanzarla. A partir de algunas experiencias concretas de formación, se aprecia la complejidad del problema de establecer una reforma educativa.

6.2.1. Implicaciones de la RIEMS

Para entender el proceso de re-forma es necesario recordar las orientaciones en torno a la noción, la cual puede ser rescatada desde diferentes acepciones, aunque todas ellas aludan a la necesidad de un cambio. En primer término puede ser como la necesidad de generar una nueva forma, lo cual implicaría sustituir la que estaba presente sin conservar nada de sus elementos constitutivos. Una segunda estaría centrada en la pretensión de componer la forma, inadecuada por decirlo de alguna manera, pero donde un agente externo, decide cuales elementos eliminar y conservar de la forma, con la finalidad de generar una mejor. Finalmente sería asumida como una desestabilización que genera tensión y conflicto en los

elementos de la forma, que llevaría a la trans-forma-ción mediante una articulación como producto de las interacciones y relaciones establecidos al interior de ella, una vez reformulada.

Con estos elementos de discusión pueden recuperarse las reformas educativas implementadas en las preparatorias del estado de Chiapas, las cuales han resultado exitosas, si consideramos que han propiciado cambios; no obstante, éstos se han producido en la representación por medio de la palabra, mediante la explicitación escrita de las propuestas curriculares. Las cuales han transitado de las pretensiones de favorecer la apropiación de las teorías producto de la ciencia como contenidos declarativos, hasta la de transformación de los sujetos mediante el cambio de actitud, pasando por las que se proponían desarrollar capacidades metodológicas generalizables y específicas, mediante la construcción contextual. Pero que no transformaron las interacciones y relaciones establecidas en el proceso educativo experiencial, salvo en casos excepcionales de sujetos que se han permitido recuperar las representaciones racionales para reflexionar sus “prácticas educativas” cotidianas. Lo anterior si consideramos que el cambio estaría determinado por el logro de los fines expuestos en las propuestas; pues es innegable la transformación educativa que ha existido a lo largo de la historia de la educación formal, aun y cuando no se alcancen los fines explicitados.

Por ello, pretender una re-forma integral requiere expresar la parte negada de los procesos educativos donde se ponen en juego las interacciones y relaciones sociales, los deseos, fantasías, sentimientos, pensamientos, acciones y perversiones, asociados a los símbolos culturales que se socializan. Lo cual implica renunciar un poco al egocentrismo y narcisismo de los seres humanos, de sentirse el centro del universo por el cual pasan las decisiones importantes para organizar la vida social. E insisto que es renunciar un poco, porque justo el egocentrismo y el narcisismo de los sujetos es la condición necesaria para movilizarlos para emprender los procesos de erotización que se traducen en acciones sociales concretas que favorecen la recreación de cultura.

6.2.2. El mito y el rito como constitutivo de la sociedad

Para intentar comprender el proceso de constitución social es necesario recuperar la evolución del hombre durante el proceso de humanización, destacando que la condición de humano lo obliga a generar discursos para imaginar mundos distintos al que percibe y ambicionar el establecimiento de formas de organización social para lograrlos, los cuales aspiran a desprenderse de las condiciones de relaciones establecidas en la condición natural del hombre. Para profundizar el análisis es necesario explicitar que el proceso de humanización propiciada por la educación, independientemente de la que se trate, generó la represión de los placeres asociados a las necesidades básicas o fisiológicas de la especie, lo cual se tradujo en energía psíquica que ha posibilitado la construcción de diversos discursos, ayudada con el desarrollo de la inteligencia de los seres humanos (Foucault, 1977 y 1987).

Planteado así, es necesario destacar la transformación de la organización social conforme la jerarquía cambió de la determinada por la fuerza física, exclusivamente, en sociedades primitivas, a otro tipo de relaciones conforme se desarrollaron los saberes y conocimientos, generando condiciones sociales que favorecieron la capacidad de abstracción y razonamiento, a la par del desarrollo de las habilidades de pensamiento. No obstante, es pertinente aclarar que lo anteriormente planteado no alude a la posición que privilegia la construcción racional, sino se asume como un proceso innegable en el ser humano, que se mezcla con aspectos emocionales y pulsionales para orientar la acción social.

En este sentido cobran significación los deseos expresados en revelaciones, sueños, fantasías, ideas o ideales antropológicos con argumentación “sólida” o, bien, una integración de estas dimensiones, generadas por algunos sujetos con cierta jerarquía al interior de ciertos grupos sociales; a los cuales se permite, y se permiten, traducirlo a acciones concretas, que se instauran como orientadoras de las interacciones y organización del grupo social, propiciando formas de expresión en los ámbitos cultural, político, económico y social articulados a los valores que son privilegiados aunque pocas veces explicitados. De esta manera son

instaurados los mitos, cuando estos ideales son aceptados e introyectados por la mayoría de los sujetos que constituyen un grupo social a través de las acciones cotidianas de sentido común, en los cuales encuentran la autoafirmación cuando son aceptados para participar en las relaciones sociales establecidas por el grupo hegemónico (Jung, 1964; Durand, 1993).

Para entender lo anterior, es decir, concebir a la cultura de los grupos sociales como mitos que construyen sentidos y significados de forma individual o colectiva, requiere la recuperación del uso del lenguaje; el cual es ineficiente para representar los procesos humanos y sociales, por lo que la representación nunca será completa. Además conforme se impregna de subjetividad e incrementa su abstracción, la representación se sofisticada y complejiza perdiendo objetividad al alejarse de lo representado y favorecer la invención; o bien se presenta la imposibilidad de consensos para construirla de forma conjunta, lo cual genera condiciones para la transformación de la representación de forma inagotable (Saussure, 1945; Giddens, 1990; Vattimo, 1992; Durand, 1993).

Cuando las acciones, interacciones y organización social mencionadas, son aceptadas y practicadas con significatividad por los sujetos, sin cuestionarlas y asociándolas a objetos o productos culturales, se instauran los ritos, los cuales logran estabilidad y permanecen durante tiempos prolongados, aun y cuando sean matizados; ¡Claro! Las relaciones de poder que se establecen en su práctica, ayudan a conservarlos, puesto que quienes se constituyen como grupos hegemónicos se encargan de valorar, o incluso sobrevalorar, los discursos que expresan los significados que permiten mantener la organización jerárquica.

Además los sujetos que expresan discursos divergentes, quienes matizan los ritos, al ser reconocidos y absorbidos por el discurso “hegemónico” diluyen las posibilidades de transformación profunda, pues una vez reconocidos en la estructura jerárquica favorecen el mantenimiento de la organización, para conservar o mejorar su posición, normalmente de manera inconsciente.

No obstante, si consideramos el contexto multicultural generado por los avances vertiginosos de los medios de comunicación que han acortado distancias y provocado relaciones y convivencia interculturales, donde los valores de diferentes grupos sociales se confrontan, conviven y sincretizan, el asunto se complejiza (Touraine, 1997). Puesto que en los inicios de la humanidad la estabilidad y durabilidad de los mitos y ritos establecidos, cambiaban de manera muy lenta; sin embargo, ahora lo realizan de forma vertiginosa por la diversidad de culturas a las que los sujetos se encuentran expuestos; lo cual se refleja en la sensación generalizada de la sociedad, de una pérdida profunda de valores presente en los grupos sociales contemporáneos. Tal sensación puede ser provocada porque años atrás existieron sujetos que desde su nacimiento hasta su muerte percibían las mismas interacciones y relaciones en la organización del grupo social al que pertenecieron; condición que en la actualidad es imposible por todo el desarrollo científico y tecnológico propiciado por la capacidad de intelección y razonamiento de la especie humana.

Avance que se manifiesta en la pretensión de diversos grupos con cierta jerarquía económica, de utilizarla para instaurar el valor comercial y de consumo del capitalismo, de manera generalizada. No obstante, la importancia que tiene para influenciar la constitución de los valores culturales, los grupos sociales concretos generan formas de sincretismo que siempre dan margen a la reconstitución singular en contextos históricos particulares, sin que se alcance la pretendida homogenización de los sujetos con independencia de los orígenes culturales y favoreciendo la reconfiguración de los mitos y ritos que le dan sentido a los seres humanos.

6.2.3. El Sujeto y su condición de vacío

Con la intención de clarificar que, con la noción de sujeto, en lo más mínimo se pretende recuperar la tendencia individualista que se manifiesta como aspiración del modelo capitalista, sino apreciándolo como una identidad que articula la

expresión particular de los individuos con los valores generalizados de la cultura del grupo social al que pertenece, es decir, el sujeto con la manifestación de dos caras; una con actitudes, habilidades, destrezas, saberes y características generales que comparte con otros individuos de su comunidad y, otra, con elementos particulares, de los mencionados, que lo hacen singular y lo diferencia de los otros, que en síntesis, le dan una constitución única.

Por ello, tanto en las diversas culturas vivas y los sistemas de pensamiento, se aspira como ideal antropológico para la educación, lograr la independencia de los sujetos, ¡claro! de forma relativa, porque nunca es posible en su totalidad, si consideramos lo planteado en líneas arriba. Este ideal ha sido expresado de diversas maneras entre las que sobresalen: la construcción del yo, la emancipación u la autonomía, por señalar algunas.

No obstante, conforme el desarrollo de las sociedades contemporáneas tal propósito enfrenta mayores complicaciones y complejidades. Esto porque en las sociedades “primitivas”, por llamarlas de alguna manera y sin pretender denostarlas, sino solo para enunciar el distinto desarrollo del razonamiento, los mitos y los ritos eran de estabilidad y durabilidad. Condición propiciada porque los integrantes de los grupos sociales podían resolver las cuestiones problemáticas de las interacciones y relaciones cotidianas, a partir de las representaciones simbólicas con que se disponían; es decir, la distancia entre los objetos, las acciones concretas, las interacciones, así como la organización social y las formas de representación no eran tan lejanas; situación que generaba cierta estabilidad emocional a los sujetos debido a que el desarrollo de sus capacidades era suficiente para desenvolverse en los contextos de cierta estabilidad.

Sin embargo, en la actualidad en las sociedades “desarrolladas” científica y tecnológicamente, las representaciones simbólicas son cada vez de mayor sofisticación que las aleja de las interacciones concretas o, dicho de otra manera, el ser humano se enfrenta a un proceso de virtualización de sus acciones y relaciones, propiciando que sus ideales crezcan y sean de mayor dificultad para conseguirse; lo que provoca que crezca paulatinamente el vacío y el deseo de

compensar los placeres naturales de la especie, perdidos con el proceso de humanización, léase educación.

Con lo planteado hasta aquí podríamos recuperar la condición de sujeto atravesado por diferentes discursos de la hegemonía de grupos sociales específicos, donde los sujetos sujetados asumían un poder que los constituía y ataba para darle su condición; pero a la vez generaba seguridad al concebir a la cultura particular como una estructura sólida a la cual sostenerse mediante el proceso de encarnar los valores orientadores de las interacciones y organizaciones sociales particulares. No obstante, esta concepción de sujeto ha sido superada, no por la representación teórico-conceptual, sino por la misma realidad social, puesto que con el contexto multicultural y las relaciones interculturales generadas en las sociedades contemporáneas, los sujetos están siendo atravesados por discursos de diversos grupos sociales, dificultando la identificación de la hegemonía y los valores culturales a los cuales es necesario atarse para lograr sublimar los deseos y recuperar parcialmente los placeres perdidos, que den cierta estabilidad emocional a los sujetos (Lyotard, 1989; Touraine, 2000).

De esta manera, el desarrollo de las habilidades intelectuales necesarias para el razonamiento, regularmente recuperadas por las propuestas de reformas educativas formales, favorecen la desorientación y vacío de los sujetos; debido a que se centran, regularmente, en abstraer las condiciones desventajosas de los grupos sociales, con respecto a los ideales construidos por los grupos sociales hegemónicos que proponen el desarrollo de la ciencia y tecnología para hacer de mayor comodidad la vida de los seres humanos. Condición que ha favorecido que una parte importante de la humanidad pretenda méritos sin realizar acciones para merecerlos. Por ello, el privilegio por el desarrollo del razonamiento genera la negación del “ser” humano debido a que propicia una escisión a partir de la representación abstracta, que regularmente se hace, y la negación de su parte afectiva, donde se expresan las pulsiones que están llenas de material simbólico

que contienen resabios del contenido del “ser” natural y donde su condición de depredador, aparece hasta en contra de la perpetuación de la misma especie.

Las consecuencias de esta negación son evidentes cuando se aprecian las tendencias depredadoras, en forma simbólica, que existen en distintos ámbitos de la cultura humana, como los económicos y políticos; que para los fines de este escrito, sólo bastan enunciar aquellas evidentes en la educación formal, cuando diversos grupos de académicos desacreditan las posiciones teórico-metodológicas de otros con finalidades de ejercer recursos económicos, tomar decisiones importantes y orientar la organización social, más por conveniencia que por convicción; o bien se ocupan de favorecer la apropiación y verbalización de conocimientos declarativos acerca del “ser” humano y su posible educación, pero sin ocuparse de un análisis y reflexión profunda del ser concreto, de carne, hueso, emociones, ilusiones y perversiones, que lo lleve a su posible transformación, con el desarrollo de sus diversas capacidades.

Por tanto es necesario reconocer que el sujeto vacío que necesita reconstruirse de forma constante, no es una cuestión de estar de acuerdo, que agrade o se acepte, sino más bien es una condición generada de las interacciones y relaciones sociales provocadas por la globalización, entendida como el proceso generado por el avance de los medios de comunicación que genera la convivencia entre sujetos con una diversidad de valores culturales.

6.2.4. El empoderamiento del sujeto expresando-se con discurso “propio”

Ante esta imposibilidad de establecer valores únicos y definitivos para la diversidad de grupos sociales se hace necesario pretender el empoderamiento del sujeto, lo cual obliga a pensar en sujetos concretos, los cuales cuando nacen encuentran una organización social con ciertas interacciones y relaciones sociales, que no decidieron y en las que están obligados a incursionar e intervenir de forma

paulatina, con la posibilidad de convertirse en instituyentes si transforman los mitos y ritos establecidos en el grupo social.

Los primeros contactos con los valores culturales se dan en los procesos de socialización con la madre, no necesariamente biológica, donde en un primer momento se establece una ruptura durante el proceso de diferenciación de la identidad propia cuando se asume la separación del yo/otro asumido hasta el nacimiento, que da paso a una relación de dependencia de provisión de alimentos, protección y afectos, que deberá irse superando hasta llegar a un estado que el sujeto puede valerse por sí mismo. Lo cual era relativamente simple en sociedades “primarias”, cuando la independencia consistía en sumarse y contribuir con las actividades e interacciones necesarias que garantizaran cubrir las necesidades básicas o cuando mucho las de seguridad, que se traducían en la protección de los depredadores o las inclemencias del medio ambiente.

No obstante, con la generación de cultura y la consecuente humanización del “ser”, los deseos para compensar el vacío de los placeres ya mencionados se tradujeron en necesidades sociales de afiliación, que dieron lugar a la constitución de la familia; de reconocimiento, que favorecieron la instauración de títulos de nobleza, administrativos, políticos y académicos y de autorrealización, lo cual permite la independencia cuando se logra expresar la creatividad y espontaneidad para solucionar los problemas que se presentan en las interacciones y relaciones del grupo social al que pertenece, mediante la aceptación de los hechos cotidianos y a la disminución de los prejuicios para orientar su acción.

De cualquier manera la finalidad se sostiene en lograr la independencia, desde participar activamente en la organización social para cubrir las necesidades básicas, hasta llegar a los niveles de autorrealización que implicaría no solo participar en las actividades sociales sino encontrar placer; que es alcanzado con la sublimación al traducir el deseo en actividades socialmente aceptadas y permitir aliviar la ansiedad generada por el vacío, por lo menos temporalmente.

Si recuperamos la necesidad del placer, o del goce en todo caso, debido a que independientemente de la sublimación, que es temporal, también se produce una constante pérdida, que restaura y amplía el vacío. Por ello la erotización juega un papel de suma importancia para la independencia, autonomía, emancipación, autorrealización o construcción de la identidad, que para fines de este escrito se nombra como empoderamiento del sujeto al expresarse con discurso “propio”. Es necesario aclarar que la propuesta de nombrar el proceso mediante este enunciado, tiene la finalidad de superar la discusión estéril centrada en establecer mayor importancia a una dimensión del ser humano, como el comportamiento, la cognición o la emotividad, que producen diversas perspectivas cuando nombran al proceso de individuación de los sujetos de diferentes formas y contribuyen a ampliar la escisión de los sujetos concretos, a partir de la lucha por instaurar una hegemonía en su re-presentación. En todo caso nombrarlo así, aspira a integrar una perspectiva complementaria enriquecida por algunas de esas propuestas.

Por lo hasta aquí mencionado, empoderar al sujeto implica encarnar los valores asociados a los símbolos culturales del grupo social al que se pertenece y mediante la erotización traducir la energía psíquica en discurso que favorezca los procesos de simbolización. Los cuales primeramente llevan a traducir los deseos, fantasías, sueños, pensamientos, sentimientos, y perversiones, en acciones concretas que permiten vivir y transformar el rito instituido, con participación en las interacciones y relaciones sociales, y posteriormente, intervenir en la lucha para constituir la hegemonía que lleve a la reconstitución del mito.

Aunque antes de proseguir, es necesario establecer que para expresar los valores culturales a través de los mitos y los ritos, se hace necesaria la construcción y recuperación del lenguaje. No obstante, la importancia otorgada a la palabra en las culturas de mayor desarrollo para explicitar procesos humanos, para este ejercicio, el lenguaje es recuperado como todas aquellas manifestaciones simbólicas que permiten la expresión cultural de grupos sociales o sujetos como: objetos, movimientos, acciones, gestos e incluso, hasta el mismo silencio, que

siempre expresan, y con mayor efectividad, los sentidos y significados de los sujetos.

Por ello, para lograr el empoderamiento, es necesario que los sujetos se encarguen de realizar procesos de significación profunda de los símbolos culturales para encontrar un sentido “propio”, lo cual solo se logra participando y viviendo la cultura; lo que propicia la oportunidad de des-bordarla en tres sentidos: el primero en des-hacer un bordado si consideramos al sujeto como producto de un tejido de diversos lenguajes constitutivos, lo que implicaría reconocer su historia dentro de la historia de construcción social de significados. El segundo, si consideramos al sujeto como un recipiente que contiene un conjunto de sentidos y significados, que al agregar significaciones estos se derraman conservando algunos e incorporando otros, lo que genera una constante construcción del sujeto a partir de su expresión. Y finalmente, asumiendo a la cultura de cualquier grupo social, diferenciada por una serie de bordes que sitúan espaciotemporalmente a las interacciones y relaciones sociales; los cuales no están claramente constituidos, y desbordarlos implicaría ampliar los márgenes de expresión de los sujetos para intervenir en contextos de mayor amplitud.

Con lo anterior, empoderar al sujeto significaría ampliar su expresión para intervenir en diversos contextos históricos mediante el reconocimiento del otro, no solo en el sentido de re-conocer y valorar a los sujetos de su propia cultura, sino también la expresión de sujetos de otras culturas; reconocimiento que genera procesos de construcción de comunidades interculturales producto de la condición multicultural de los momentos históricos contemporáneos.

Reconocer al otro implica aceptarlo con valores culturales propios a partir de un diálogo abierto donde se evite con-vencer a partir de ciertos valores e intentar con-mover con la finalidad de generar procesos de negociación y encontrar puntos de coincidencia, donde ambos sujetos se enriquezcan mediante la decisión de qué valores constitutivos abandonar y cuáles incorporar para reconstruirse de manera constante. No obstante, es necesario aclarar que el empoderamiento del sujeto es un proceso complejo y doloroso, debido a que implica asumir las

responsabilidades y consecuencias de los actos del sujeto, producto de la independencia que se logra acompañada de la renuncia a la comodidad de depender de los otros, cuestión que nunca termina de completarse

No obstante la pretensión del empoderamiento del sujeto al expresarse con “discurso” propio, para lograr el proceso de individuación e independencia, es pertinente mencionar que lo más común en los momentos históricos contemporáneos es la agudización de los procesos de dependencia. Lo cual se propicia mediante la enajenación de los sujetos con los valores del consumismo y la mercadotecnia impulsados por el capitalismo, que al cosificar a los “seres” humanos mediante su instrumentalización los convierte en capital de intercambio económico, favoreciendo el proceso de des-erotización de los sujetos cuando niega su parte emotiva. Este proceso se ve reflejado en la individuación e independencia fallida, cuando los sujetos recrean su relación simbólica con la madre, proveedora de alimentación, protección y afecto, exigiendo al Otro representado en figuras de autoridad como los docentes, directores escolares, funcionarios de la educación, gobernantes o bien por las instituciones de administración educativa o de representaciones gremiales. Asimismo en la actitud de quienes asumen el papel de autoridad, los que solapan el comportamiento conformista de ciertos sujetos con la finalidad de conservar o mejorar su posición de poder, favoreciendo así el proceso de des-erotización.

Las condiciones anteriores se explicitan para insistir en las dificultades y complejidad que representa el empoderamiento del sujeto, pues implica, contrario a lo que se piensa, desbordar la organización de las interacciones y relaciones sociales. Lo cual necesariamente saca de la comodidad no solo al sujeto particular, sino a los otros que se encuentran en relación con él, lo que regularmente lleva a considerar a quienes se atreven a alterar el orden social como “locos”, “enfermos” o “infractores” que necesitan ser reprimidos. Lo cual implica la asunción de estos sujetos de tener el *valor* para aceptar y asumir la vida en la constante incomodidad que necesariamente obliga a reinventarse la cultura y organización social.

Capítulo 7.

Metodología de la investigación: erotización del sujeto

Para cerrar los apartados de la investigación se muestra un ejercicio autobiográfico realizado por el investigador, con la finalidad de explicitar que los juicios emitidos durante la investigación se realizan desde una posición, que necesariamente les dan un sesgo subjetivo, sobre todo si se consideran los grados de implicación e involucramiento que tuvo en las actividades desarrolladas para la implementación de la RIEMS en las preparatorias del estado de Chiapas. Asimismo se intenta explicitar la construcción de una posición metodológica a partir de los referentes experienciales de una historia de vida particular, que es valorada a partir de su explicitación mediante el ejercicio de escritura, que a la vez da la oportunidad de ser reflexionada al contrastarla con otras propuestas metodológicas, producto de otros referentes experienciales de sujetos diferentes, también particulares.

7.1. Metodología de la investigación: una mirada autobiográfica

La autobiografía representa una excelente opción para intentar conocerse mejor, superar los obstáculos y aprovechar las potencialidades para adoptar una actitud productiva dentro del contexto en que uno se desarrolla. Sin embargo revisar la vida personal es una tarea demasiado compleja porque regresan a flor de piel las vicisitudes del tránsito por este mundo y vuelven al recuerdo los hechos dolorosos que nos han marcado y, digo los dolorosos, porque a mi juicio, regularmente resaltamos los agradables para esconder esas experiencias que nos carcomen por dentro; así que un análisis profundo del sí mismo requiere ocuparse de las

aspectos agradables de nuestras experiencias, pero sobre todo de las situaciones dolorosas que se han escondido de manera recóndita como mecanismo de defensa, pero que impiden el desarrollo de nuestras potencialidades porque se traducen en miedos. Así que, a pesar de éstos como del placer y dolor que me produjo, comparto la experiencia de este pequeño vistazo sobre mi vida.

Con la finalidad de presentar un orden articulado al trabajo de investigación que se realizó y arrojó esta producción. denominado **Reforma Educativa: regionalización simbólica para la transformación de los sujetos**, se propone superar la narración estrictamente cronológica y recuperar mi posición como investigador como eje articulador; lo anterior con la pretensión de trascender la perspectiva positivista de pretender la verdad mediante la sistematización de los resultados de la investigación y destacar el posicionamiento del sujeto investigador a partir de las articulaciones discursivas realizadas a lo largo de la historia de vida.

Por ello, es necesario explicitar mi inclinación por una perspectiva de investigación sociocrítica, entendida como aquella centrada en la solución de problemas concretos y situados históricamente, a partir del conocimiento, interpretación y comprensión obtenida de la realidad social abordada; es importante destacar en esta perspectiva la toma de decisiones del investigador de acuerdo a los hallazgos de indagación y las circunstancias contextuales que se presentan; en este sentido la mayor relevancia se manifiesta en la traducción de los resultados de investigación en posibilidades de intervención para solucionar el problema y la transformación social del contexto histórico al que se pertenece. Por estas razones es, que sin minimizar la trascendencia que tiene para profundizar los procesos reflexivos, de análisis y comprensión de los informes escritos de la investigación, ésta pasa a un segundo plano.

Una vez aclarado lo anterior, quisiera intentar recuperar las experiencias de mi historia de vida en la constitución de esta perspectiva metodológica para lo que se hace necesario recuperar diferentes ámbitos de la experiencia de mi existencia.

7.1.1. La Práctica como docente

En la actualidad tengo la oportunidad de practicar la docencia en la EMS y superior. Con respecto a la educación media, destaco mi relación laboral de base en la preparatoria agropecuaria del estado Juan Sabines Gutiérrez de la población de Suchiapa, Chiapas, donde me encargaba de impartir asignaturas de capacitación para el trabajo relacionada con las actividades pecuarias, con la aclaración que de seis años y medio a la fecha estoy comisionado al GruTA de la Dirección de Educación Media de la Secretaría de Educación del estado de Chiapas; no obstante, en este espacio la relación con la docencia sigue siendo estrecha, pues el grupo mencionado se encarga de propiciar espacios formativos para los docentes de las preparatorias y los integrantes del propio grupo, con el pretexto de desarrollar ejercicios de diseño, implementación y evaluación curricular, donde me involucro directamente en las actividades de la construcción de las propuestas de intervención y la coordinación de la implementación de seminarios, cursos, talleres y encuentros con los profesores.

Con relación a la educación superior, destaco la oportunidad de participar en dos programas de posgrado. El primero, correspondiente al Instituto de Estudios de Posgrado el cual oferta los Diplomados de Investigación Educativa y de Habilidades Directivas, así como la Maestría en Docencia, en los cuales estoy involucrado. El segundo corresponde a la Maestría en la Enseñanza de las Ciencias Naturales ofertado por la Facultad de Ciencias Biológicas de la Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas. Además de la participación temporal en la licenciatura de Ingeniería Civil y la Maestría en Educación con la Especialidad en Docencia de la Facultad de Humanidades, de la Universidad Autónoma de Chiapas.

Cabe mencionar que en la mayoría de los espacios, los seminarios a mi cargo se han centrado en la enseñanza de la investigación, con énfasis en la educativa, a excepción de la Maestría en Educación donde me responsabilicé del seminario de docencia y del Instituto de Estudios de Posgrado, donde me hago cargo, además de la enseñanza de la investigación, de seminarios relacionados con aspectos de la práctica y formación docente, evaluación y currículum.

Mi perspectiva de docencia ha evolucionado desde mis primeros intentos como docente de preparatoria hasta la actualidad, la cual, a mi juicio se distancia de la docencia convencional practicada en los procesos formales de formación. Pues regularmente parto de un ejercicio reflexivo con el grupo que me toca trabajar, con la finalidad de recuperar intereses, expectativas, concepciones, sentimientos y posturas ante los aspectos que se proponen revisar durante el espacio formativo. Para posteriormente, a partir de los elementos explicitados, realizar en conjunto una problematización que permita centrar la atención sobre los ámbitos que se pretendan abordar y solucionar por cada uno de los participantes.

Para ello, se recupera cualquier espacio en la modalidad de taller, independientemente de cuál sea la denominación institucional, donde los integrantes del grupo deben construir una propuesta para abordar el planteamiento problemático que logren identificar. Para ello, en un primer momento, se recuperan ejercicios sencillos de problematización y maneras de solucionarlos, pero con la exigencia de realizarlos mediante sistematización escrita, los cuales son sometidos a consideración de sus pares con la finalidad de enriquecerlos con comentarios, críticas y sugerencias, así como la contrastación con los planteamientos recuperados de las lecturas revisadas con pretexto del espacio formativo.

Esto me lleva a explicitar mi postura con respecto al manejo de la bibliografía, pues intento cumplir con la exigencia institucional de construir una antología para revisar durante las sesiones de trabajo, la cual es tomada como mero pretexto para enriquecer la problematización y las propuestas de los asistentes; es decir, se les pide que elijan lecturas de la antología de acuerdo a los ejercicios de sistematización escrita que están realizando, por lo que el orden de abordar las lecturas es indiferente o en el mejor de los casos, solo incrementan las lecturas de referencia que ellos consultan de manera independiente para profundizar en la problematización y construcción de la propuesta.

Una intención que regularmente explicito, es propiciar la autonomía de los integrantes del grupo, en el sentido que privilegien los ideales y construcciones

propias, pero con la salvedad que es responsabilidad individual de afrontar las consecuencias de los resultados de adoptar determinada postura. Con ello pretendo propiciar la conciencia de que los problemas que nos aquejan y las soluciones, son de responsabilidad propia y no de otros, como regularmente se manifiesta en la cultura de los grupos sociales en que me interrelaciono.

Con esa intención, mi intervención como docente, con plena conciencia de la dimensión quirúrgica del término, consiste en propiciar una articulación entre la problematización y la propuesta de solución de los integrantes del grupo, para posteriormente develar y señalar las inconsistencias e incongruencias del ejercicio, con la finalidad de generar conflicto en ellos; condición lograda a partir de evidenciar la inconsistencia de sus certezas, lo que necesariamente los lleva a buscar enriquecer las propuestas con pretensiones de encontrar un tranquilidad emocional, por lo menos temporal, y la posibilidad de encontrar otros horizontes de certeza y confort en momentos posteriores.

No obstante, a estas alturas de la explicitación de mi postura ante la docencia se me hace necesario evidenciar el placer que me produce cuestionar y desarticular las producciones discursivas de los asistentes a los espacios formativos que coordino, con el pretexto de los argumentos académicos de propiciar el crecimiento personal mediante el cambio de actitud que favorezca el desarrollo de sus capacidades; hecho que me hace recordar que me reconozco con una estructura de personalidad autoritaria y destructiva, que quizá aquí encuentre un espacio de sublimación.

En este sentido puedo decir que me siento afortunado por la oportunidad de dedicarme a una actividad que me produce tanto “goce” y de la cual recibo todavía beneficios extras como son el reconocimiento social, la oportunidad de investigar al ser humano y el proceso social, además de los beneficios económicos que ayudan a involucrarse en la sociedad contemporánea que privilegia el consumismo, así que en muchas ocasiones puedo jactarme de decir que hago lo que me gusta y todavía me pagan.

Sin embargo, construir esta perspectiva de docencia no ha sido fácil si recupero las experiencias en los inicios como docente de preparatoria, donde recuerdo que me ocupaba de indagar y desarrollar los temas exigidos por el programa institucional de la materia, con los cuales llegaba al salón de clases a dictarlos y discursarlos, por mi resistencia a escribir en el pizarrón para no mostrar la mala calidad de mi caligrafía y ortografía. En donde exigía a mis alumnos guardar compostura traducida en permanecer en silencio para que escucharan la exposición de lo que había encontrado y que resultaba muy “novedoso e importante” porque iba a ser considerado para el examen; en ese tiempo el único instrumento a mi alcance para conocer los resultados formativos de los alumnos. A este respecto recuerdo la vergüenza, frustración, inconformidad y necesidad de superación que me produjo un anécdota que me tocó vivir como docente novel, cuando una madre de familia llegó a preguntarme acerca del desempeño de su hija y mi respuesta fue un contundente “bien”, recuperando que la chica siempre estaba callada, “bien” sentada en la fila de adelante y con la mirada fija en mí, condición que traducía como atención a la disertación, fantasía que se rompió cuando la mamá regresó a reclamarme después de la entrega de calificaciones donde su hija aparecía reprobada, alegando que no era posible que su hija hubiera reprobado, si tan solo unos días antes yo había asegurado que no tenía problemas.

Ante tales hechos frustrantes, emprendí el camino de la transformación de la docencia, en una carrera, que ahora reconozco compulsiva, hacia la formación centrando la atención en un principio “lógico” de propiciar que los alumnos realizaran las mismas actividades que yo, para aprender; por lo que el intento se centró en propiciar en ellos, ejercicios donde trabajaran los materiales bibliográficos mediante la elaboración de organizadores gráficos, resúmenes, síntesis o ensayos. Con lo cual encontré el placer de apreciar que los alumnos que manifestaban disposición para realizar los ejercicios obtenían resultados satisfactorios, en el sentido de la capacidad de explicitarlos oralmente y responder las interrogantes del examen; que dicho de paso, seguía ocupando un lugar importante en mi procedimiento de acreditación, pues lo ponderaba con un 50%

del total de la calificación, aunque realizaba esfuerzos por diseñar cuestionarios que se centrarán en posibilitar a los alumnos ejercitar la capacidad de pensar.

Sin embargo, la frustración como docente apareció de nuevo cuando me percaté que no todos los alumnos se involucraban en las tareas propuestas y que de aquellos que consideraba habían tenido éxito, la mayoría lograba discursar con facilidad los contenidos temáticos y disciplinarios revisados durante el proceso formativo, pero pocos lograban utilizarlos para solucionar las tareas, los problemas y las situaciones cotidianas que enfrentaban, como si se estableciera una diferenciación en su comportamiento entre los contextos de formación y de acción. Por tanto, el siguiente intento se centró en propiciar espacios de aplicación de los referentes teóricos apropiados durante las sesiones de trabajo, con lo cual se fue acercando más a la propuesta de trabajo que se mencionó en líneas arriba.

Independientemente de considerar que esa propuesta de docencia ha resultado ser más exitosa y eficiente, prevalece la inconformidad de no lograr las pretensiones con el total de los asistentes a los espacios formativos y encontrar que la apatía, el conformismo y la simulación invade a muchos, lo cual provoca que adopten una actitud de resolver la tarea para cumplir las exigencias institucionales y no porque respondan a intereses y motivaciones propias de crecimiento personal y disposición para solucionar los problemas y situaciones enfrentadas.

Como el ideal formativo se centra en lograr el cambio de actitud de los sujetos en formación para desarrollar sus capacidades, se privilegia ocuparse de sistematizar y proponer soluciones a los problemas que son trascendentes para ellos; por tal razón en la actualidad sostengo que para lograrlo es necesario la voluntad de los interesados, condición que ha propiciado privilegiar el esfuerzo de los sujetos para realizar los ejercicios propuestos durante el proceso, para la acreditación; quizá aceptando la imposibilidad de hacer algo por quién no manifiesta interés de involucrarse, pero tratando de aprovechar la exigencia institucional para proveerlos de experiencias interesantes que puedan recuperan en reflexiones posteriores, si encontraran la disposición al cambio en un momento futuro.

7.1.2. El tránsito por la educación formal

Si se considera mi tránsito por diversos espacios formativos de posgrado con cierto éxito, se podría pensar que el recorrido realizado por la educación formal siempre fue armónico y placentero. Pero curiosamente los inicios fueron, en lo que recuerdo, bastante tortuosos, pues después de haber cursado un año de educación preescolar, del cual tengo recuerdos muy vagos, manifesté resistencia para ingresar al segundo grado con llantos y berrinches, a pesar del castigo físico de mi madre y de las amenazas que realizó con la presencia de un militar para amedrentarme.

Convencidos de la poca voluntad por ingresar a preescolar, mi madre insistió en incluirme a la educación formal, ahora a la escuela primaria, donde incluso recuerdo que le dio una bolsa de dulces al maestro para que intentara llamarme la atención y mantenerme en la escuela, pero mi resistencia que no cedía convenció a mi madre para dejarme en paz, creo que con la ayuda de mi padre quién no estaba de acuerdo en obligarme a hacer algo que no quería. Incluso frecuentemente recuerdo una imagen junto a mi padre acostados en la hamaca, donde se ponía a platicar y jugar conmigo, o bien a enseñarme a sumar y a restar. En ciertas ocasiones, aprovechando esos momentos él preguntaba si al siguiente ciclo escolar iba a ir a la escuela, lo que generaba mucha incomodidad e incluso me ponía extremadamente frío, de acuerdo a las versiones de mi padre.

Finalmente, el siguiente ciclo escolar ingresé a la primaria con ciertos temores durante la primera semana de clases, pero poco a poco adaptándome a ella, entre los juegos con mis compañeros y la confianza que sentía con mi maestra quién tenía una relación de amistad estrecha con mis padres. Incluso recuerdo una ocasión, con la celebración del día del niño, en la rifa de juguetes ella propició que me tocara premio señalando el “papelito” que debía elegir, lo cual no mejoró mi suerte puesto me gané un globo que era de los peores regalos. El resto de la primaria transcurrió de manera normal, viviendo diversas experiencias

relacionadas con las actividades académicas, la participación activa en la cooperativa escolar y sobre todo con los juegos con mis compañeros.

Mi ingreso a la secundaria fue un poco difícil debido a que la estude en la ciudad de Tuxtla Gutiérrez, que representaba algunas dificultades, resaltando la necesidad de despertarme a las cuatro de la mañana para ir a tomar el camión y alcanzar lugar, así como las dificultades de socialización que enfrentábamos quienes decidimos ir a la capital, debido a las diferencias culturales entre los dos contextos, que en ese tiempo eran marcadas.

Además la primera experiencia en la escuela Lic. Adolfo López Mateos, fue traumática, considerando que presenté el examen de admisión en el tercer piso del edificio que hizo aflorar mi miedo a las alturas, propiciando caminar replegado a la pared para llegar y retirarme del salón; afortunadamente nunca tuve que regresar a recibir clases al tercer piso, gracias a algunas decisiones administrativas que lo impidieron.

El tránsito académico fue accidentado debido a que habían cuestiones que se dificultaban demasiado, sobre todo los aspectos relacionados con las materias de español, historia, geografía e inglés con las cuales batallé muchísimo para acreditarlas; incluso en una ocasión que reprobé varias asignaturas tuve la “brillante” idea de hacer trampa, aprovechando que la boleta de calificaciones traía algunos borrones, lo que propició la decisión de “ayudar” a las secretarías corrigiendo calificaciones de algunas materias que tenía reprobadas, medida que me costó una “cueriza” por parte de mi padre, quien en muy pocas ocasiones utilizaba el castigo físico.

No obstante, en la secundaria pude vivir otro tipo de experiencias como explorar las oportunidades de socialización provistas de la estancia en la ciudad, como ver la televisión, que en ese tiempo no era posible en mi pueblo e ir al cine entre otras cosas; además en esa etapa inicié con la práctica del basquetbol de forma sistemática, con el ingreso a los selectivos de la escuela secundaria y

posteriormente del municipio para participar en los eventos deportivos escolares que se organizaban.

El ingreso a la preparatoria fue un poco distinto debido a que llegue con grandes expectativas porque iba a encontrarme con mis amigos de la primaria, pues en esos momentos la mayoría decidía estudiar en la capital del estado, debido a que la oferta educativa de nuestro pueblo era de reciente creación y gozaba de poca credibilidad, incluso de la validez de los estudios.

Creo que fue una época que viví con bastante intensidad debido a las relaciones sociales que establecí con amigos de todo el estado, ayudado por la práctica que hacía del basquetbol. Lo anterior, a pesar de no poder presumir ser un alumno ejemplar, pero a decir verdad fue un tránsito tranquilo porque regularmente no tenía problemas para superar los obstáculos académicos, salvo casos excepcionales en donde tuve que emplearme a fondo para acreditar algunas materias, incluso dos mediante exámenes extraordinarios.

A estas alturas comprendo que se me dificultaban las asignaturas donde revisamos y aprendíamos datos, nombres y fechas sin ningún sentido aparente, salvo la utilidad para aprobar los exámenes, así como que las asignaturas que requerían el uso de números como matemáticas y física, se me facilitaban, al grado que mis amigos no creían que hubiera reprobado un examen parcial de la materia de taller de redacción y haber obtenido diez en las anteriormente mencionadas.

Creo que un hecho final trascendente de la preparatoria fue el día de la graduación pues decidí hacerme acompañar de mis padres al acto protocolario de entrega de certificados, rehusando a la propuesta que habían hecho de nombrar padrino de graduación a algún familiar o amigo importante para la familia. No obstante ese hecho fue ensombrecido porque en los documentos no aparecía el certificado, lo que generó cierta desconfianza a mi padre en torno a si había reprobado alguna materia, cuestión que se aclaró unos días después cuando fuimos a la escuela y me lo entregaron, haciendo la explicación que la secretaria

había cometido el error; pero sin subsanar el mal rato que pase durante el evento y la comida compartida con un compañero y sus padres.

Para el ingreso a la universidad mis expectativas crecieron debido a la ilusión de convertirme en médico veterinario, o en “doctor vaquero” como decía de niño, y concretar las experiencias vividas durante mi niñez y adolescencia en las actividades del rancho; recuerdo que con mucha ilusión participe en los exámenes de conocimiento y psicométrico para el ingreso y con beneplácito recibí la noticia cuando me descubrí en la lista de aceptados. No obstante, pronto llegó mi desilusión cuando encontré que las clases se trataban de desarrollar ciertos hábitos de estudios y de obtener herramientas para practicar la investigación, lo cual se convirtió en un obstáculo, debido a que se abordaban de tal manera que se aprendieran como contenidos declarativos, lo que me llevó a reprobar y repetir el curso propedéutico.

Dos cuestiones destaco de ese hecho asociados a un conflicto político al interior de la escuela que generó una huelga de alumnos; el primero, que por las noticias del conflicto en los medios de comunicación pude mantener en secreto ante mis padres que estaba repitiendo el propedéutico, con intenciones de conservar ciertas comodidades que me brindaban y el segundo, que con la huelga cambiaron al coordinador del curso propedéutico, quién a mi juicio me “traía de encargo”, lo cual facilitó el tránsito al primer semestre de la carrera.

Durante el inicio de la carrera continué cumpliendo con las tareas académicas para no meterme en problemas y concluir con mis estudios, pero durante el inicio del segundo semestre, algo que no identifiqué pasó en mi vida, provocando que tomara a la carrera y a mí mismo más en serio, condición que favoreció involucrarme y apasionarme de mi carrera, ayudado también con las actividades escolares relacionadas directamente con las imágenes del “ser” veterinario.

A partir de ese momento fui adquiriendo la identidad profesional y, creo, mi rol de alumno lo viví hasta con ciertos honores pues terminé siendo el alumno de mejor

aprovechamiento de la generación, lo cual me permitió ganar cierta jerarquía al interior de la escuela, sumado a la que me daba el ser deportista.

Como universitario, genere una resistencia a participar en las actividades políticas de masas debido a un conflicto en que me involucré, donde aparentemente se luchaba por ciertas causas nobles y la decepción llegó cuando algunos de los líderes saqueaban y utilizaban de sanitarios las oficinas de rectoría.

Algo que destaco de la etapa universitaria es la obtención del título, que tuvo que esperar ocho años después del egreso, debido a diferentes motivos entre los que sobresalen la candidatura a la presidencia municipal de mi padre, mi boda y el nombramiento de un cargo público del director de la tesis, hechos que retrasaron la conclusión de la presentación escrita de la investigación realizada. Retraso que mi padre tomaba de pretexto para recordarme en público que no había concluido mis estudios e insistiera que era importante obtener el título, porque nunca se sabía cuándo va a tener utilidad.

Mi tránsito por la educación formal tuvo una larga pausa, para reanudarse como docente de las preparatorias, involucrándome en los cursos organizados por el equipo técnico de la Dirección de Educación Media para impulsar la reforma educativa de ese momento, a los cuales asistí porque ninguno de los docentes de mayor antigüedad de la preparatoria, lo quería hacer. Incluso recuerdo que posterior a esos eventos se organizó un Diplomado en Formación Docente al que deseaba asistir, obligándome a que en reunión de academia solicite ir, argumentando el derecho adquirido con la disposición de asistir a los eventos anteriores, pensando que la mayoría de los docentes estaban interesados, llevándome la sorpresa de que aceptaron gustosos.

En estos cursos encontré cuestiones novedosas relacionadas con la educación, considerando mi formación profesional, las cuales aunque no entendía muy bien generaron curiosidad e interés porque aportaban algunas respuestas a las interrogantes de cómo lograr que los alumnos aprendieran mejor. Cuestión que reafirme participando en un segundo Diplomado de Formación Docente con

pretexto de otra reforma realizada en las preparatorias del estado. Un hecho que percibo me ayudó, es la perspectiva experimental de la investigación de la profesión, porque los elementos que iba incorporando de los seminarios intentaba ponerlos en práctica con la finalidad de comprobar si arrojaban los resultados que prometían.

Una cuestión sobre la que tome conciencia en estos espacios de formación es mi inclinación para trabajar con grupos, si consideramos que ya lo hacía con jóvenes en la actividad docente y como entrenador de basquetbol, lo cual se vio enriquecida con la oportunidad de coordinar eventos con profesores de la escuela donde laboraba, debido a que se solicitaba que algunos de ellos se socializaran con el resto de la plantilla docente.

Esta inquietud por mejorar mi práctica educativa, despertada en los espacios anteriores, me inclinó a buscar el ingreso a la Maestría en Docencia que ofertaba el Instituto de Posgrado del Estado de Chiapas, con ciertos sentimientos de nostalgia porque siempre había soñado estudiar una maestría, pero relacionada con mi profesión. No obstante los sentimientos encontrados, pronto me vi involucrado de lleno en las actividades académicas del programa, para las cuales mostraba mucha disposición favoreciendo la inclinación por la lectura y la escritura, al principio por cumplir la tarea si se quiere ver así, pero paulatinamente transformada por el interés de entender los aspectos relacionados con el proceso educativo, cuestión enriquecida con la pretensión de comprender los procesos humanos y sociales.

El interés mostrado por cumplir las actividades académicas propició cumplir en tiempo y forma con los requisitos de graduación, de tal manera que terminé la maestría en el mes de octubre y para fines de noviembre estaba en condiciones de presentar el examen profesional, sólo que por los trámites administrativos del certificado tuve que esperarme hasta el primero de marzo. Tiempo de espera en que intente seguir mejorando el trabajo escrito, a lo que mi asesor recomendaba no hacerlo porque existía el riesgo de llegar con una versión diferente a la aprobada por los sinodales.

Sin embargo, a pesar de las contrariedades para definir la fecha del examen, pues se realizó a última hora, valió la pena la espera por tres razones. En primer lugar porque pude compartir el evento con un número nutrido de compañeros, amigos y familiares; en segundo, porque el resultado fue obtener la mención honorífica, que hoy pienso que solo sirve para alimentar el ego, pero que en ese momento era importante por ser el primero de mi generación en presentar el examen y las expectativas que los docentes del programa habían puesto en mi desempeño; finalmente, porque era la fecha de la víspera del cumpleaños de mi padre, que me dio la oportunidad de tomarlo como pretexto para ofrecérselo como regalo, situación trascendente porque se encontraba en etapa de recuperación de una cirugía que lo había puesto con mayor sensibilidad; todavía recuerdo que con la piel erizada y con lágrimas en los ojos le dije “creo que es el mejor regalo que puedo darle papi, felicidades”, emoción que contagió a los demás miembros de la familia.

Unos años después recibí la invitación de involucrarme en una Especialidad de Investigación Educativa que era parte de la Maestría en Educación ofrecida por la Facultad de Humanidades de la UNACH, como una de sus áreas de especialización. Mi tránsito por este programa estuvo marcado por experiencias contradictorias, pues encontré algunas extremadamente satisfactorias y otras que incluso me generaron hasta frustración.

En las experiencias satisfactorias, primeramente puedo destacar la decisión de ingresar, pues fue la primera vez que sentía la necesidad auténtica de formación; otro elemento a destacar, fueron los referentes y experiencias que compartí con quienes asistían y coordinaban el programa, quienes definitivamente ayudaron a cambiar la mirada y la actitud hacia la investigación, propiciando que realizara ejercicios de sistematización escrita que permitieron participar en eventos académicos donde es posible compartir las reflexiones que uno hace. Quizá la mayor satisfacción que puedo señalar sería el iniciar la configuración explícita de la perspectiva de investigación propia, destacada en otros apartados de este documento.

Del otro tipo de experiencias puedo mencionar la desaprobación de algunos docentes, quienes en ocasiones decían con actitudes o en su defecto comentaban que “andaba perdido”, porque no era capaz de concretar el objeto de estudio en un enunciado preciso que permitiera avanzar en la versión escrita de la investigación, además de precisar la perspectiva teórico-metodológica en que se inscribía. No obstante, ahora asumo que esta condición se presentaba por la incapacidad en ese momento de realizar una argumentación sistemática de la perspectiva de investigación, que impedía la comunicación de sus fundamentos.

Pero la experiencia más desagradable está relacionada con la administración de la facultad y la universidad que impidió cumplir con la graduación de la especialidad, por algunas cuestiones sencillas de resolver, a mi juicio; pero que las diferencias y rivalidades entre los coordinadores anteriores y de ese momento, llevaron a los últimos a exagerar los obstáculos para obtener el reconocimiento oficial de la especialidad. La oferta de solución fue estudiar los primeros cuatrimestres de la maestría para completar sus créditos y obtener el grado, a lo que accedí sin saber que iba a provocar que el trámite administrativo se complicara, lo cierto es que hasta la fecha no he tenido la oportunidad de graduarme ni de la especialidad ni de la maestría. Incluso la propia administración de la universidad niega la validez de los créditos de la especialidad, a pesar de haberme extendido el certificado correspondiente.

Aunque puedo resaltar que la experiencia de alumno de los cuatrimestres para completar la maestría fue interesante, pues adopté una postura distinta. Ya que las experiencias como alumno y docente de distintos niveles educativos lo permitían; ésta consistió en tratar de entablar el diálogo con los docentes y cuestionar sus posturas ante los tópicos que se revisaban. Lo cual me llevó a fijarme en las relaciones de poder establecidas en los procesos educativos, porque en ocasiones aunque mis argumentos fueran válidos, los docentes asumiendo su rol imponían su perspectiva, si consideramos que era la última versión que se daba, aunque el grupo opinara lo contrario. Aunque también es importante destacar que me otorgaba una posición privilegiada porque los

docentes tomaban en cuentas mis participaciones, aunque para explicitar las diferencias con ellas, situación que generaba actitudes de molestia en un sector del grupo.

Mi aspiración de estudiar un doctorado, la falta de ofertas serias en el estado y mi imposibilidad por emigrar a otros me llevó a matricularme en un Doctorado en Educación de los llamados “patito”, ofertado por la Universidad del Sur, debido a la laxitud de las exigencias académicas. Experiencia que me generó más frustraciones que satisfacciones debido a no ver cumplidas mis expectativas; para aclarar esto puedo decir que tenía cierta conciencia que el programa se centraba en la credencialización y que decidí ingresar porque un grupo de amigos, con quienes compartíamos un espacio académico, me animaron a hacerlo; argumentando que la riqueza del espacio se la podíamos dar nosotros, lo cual ocurrió en los primeros seminarios, quizá ayudado por la calidad de los asesores que coordinaron. Aunque poco a poco se fue demeritando el trabajo de los asesores y la participación del grupo, llegando el caso que el grupo negoció calificaciones con el rector a cambio que se aceptara a una docente con quien se había tenido problemas.

A pesar de lo enunciado hasta aquí puedo destacar como cuestiones satisfactorias las lecturas realizadas que enriquecieron mi bagaje personal y las construcciones personales producto de los trabajos propiciados por ciertos asesores preocupados de aprovechar cualquier espacio para la formación. Pero también que nunca llegué a construir la identidad del programa, evidenciada por la incomodidad que me produce ser egresado de ahí.

Actualmente me encuentro concluyendo el Doctorado de Estudios Regionales del Consorcio de Ciencias Sociales de la UNACH en donde sentí motivación para involucrarme en las actividades que son parte de sus exigencias. Quizá por haber encontrado una forma de articular diferentes actividades que me apasionan y tienen relación como mi vida personal, continuar con el proceso formativo, permanecer en la práctica de la investigación con mayores niveles de profundidad, avanzar en la comprensión de los procesos educativos, sociales y humanos, así

como intensificar el ejercicio reflexivo de la autocomprensión, además de los beneficios de reconocimiento social y económico que representan.

7.1.3. El basquetbol como elemento formativo

Regularmente resalto como una de mis grandes pasiones a la práctica del basquetbol, que en la actualidad me conformo sólo en acompañar a mis hijos a sus entrenamientos o juegos, debido a que una lesión en la columna me provoca dolor que impide practicarlo. Situación que padezco, debido a la pérdida de un espacio de relajación y esparcimiento, pues considero que la actividad física además de abonar a la salud física, contribuye a la psíquica, pues ayuda a liberar energía que proporciona mejores condiciones de interacción social.

A estas alturas de la vida considero que la práctica deportiva, sin pretender decir que es un ideal agotado, me ayudó a obtener ciertos valores que en la actualidad generan satisfacciones sociales y laborales, como la disciplina, tenacidad, responsabilidad, puntualidad, disposición para trabajar con otros, pero sobre todo a aceptar las cosas cuando no salen como uno quiere, pero con la firme convicción que es el escenario idóneo para un ejercicio introspectivo, que ahora se llama evaluación en la vida académica, propiciando la reflexión necesaria para mejorar. Con pretensión de ahondar en el desarrollo de los valores destacados enfatizo que con el básquet aprendí a que no puedes jugar mejor de lo que entrenas, lo que me llevó a trabajar duro día a día y disfrutar el dolor muscular producto de las carreras matutinas hacia el río de mi pueblo, así como de las abdominales, saltos y lagartijas que hacía, además del ejercitamiento sistemático cuando tuve la ayuda de entrenadores, lo cual era bien recompensado cuando se lograban los propósitos. Así también la necesidad de colaborar con las tareas de casa, porque era requisito para ir a jugar y el haberme involucrado en actividades de organización para cumplir con requisitos que exigía la institución organizadora de los campeonatos, para que pudiéramos participar. En relación al desarrollo de los valores, recuerdo que en una ocasión me equivoque en la práctica de la

estrategia ofensiva y el entrenador decidió retirarme del entrenamiento, creo más al mal humor con que llegó que por el desacierto, lo cual logró molestarme y hacerme reaccionar de una manera positiva, pues fui al lado contrario de la cancha a realizar ejercicios físicos, logrando que el entrenador rectificara y me involucrara de nuevo en la práctica.

Considero que gozo de cierto prestigio entre la gente que practicaba y practica este deporte por haber sido un deportista destacado, lo cual es abalado por los logros obtenidos durante mi historia deportiva, entre los que podría destacar haber pertenecido a los selectivos del municipio de Suchiapa, la Universidad Autónoma de Chiapas, del estado de Chiapas, así como haber obtenido un campeonato estatal con el equipo del municipio de Suchiapa, de donde soy originario. Sin embargo, normalmente menciono que el éxito deportivo no fue logrado estrictamente por mis cualidades técnicas, que sí las tenía pero tampoco era para presumirlas como las más destacadas en el medio del basquetbol, sino por los “ganas” y entrega con las que regularmente jugaba; recuerdo que disfrutaba muchísimo cuando sentía asumir el liderazgo para propiciar que mis compañeros “entregaran el alma” para ganar el partido o el campeonato, satisfacción traducida en terminar los juegos empapado de sudor hasta las calcetas. Incluso el sentimiento de conformidad conmigo mismo, cuando a pesar de la derrota, sentía haber hecho todo lo posible para obtener el resultado positivo.

También recuerdo caracterizarme como alguien que jugaba con bastante intensidad, para algunos considerados como “rudo” y que disfrutaba el contacto físico, recuperando lo que a mi juicio es un código de honor en el deporte: que se vale jugar fuerte, pero nunca con la intención de lesionar a los contrarios; por ello recriminaba a los jugadores y entrenadores mal intencionados que sugerían o lastimaban a propósito para ganar un juego. Además que las rivalidades con los contrarios se quedan en la cancha, lo que propició incrementar la lista de amigos, condición lograda con la mayoría pero que no es posible con todos debido a emociones intensas que despiertan en uno, ciertos personajes.

Otro aspecto a destacar del deporte es el primer contacto con la docencia, si la entendemos como propiciar escenarios formativos, cuando tuve la oportunidad de fungir como entrenador de las categorías menores de la liga de mi pueblo; donde al inicio mis esfuerzos se centraban en poner el corazón tratando de orientar a los jóvenes pero sin muchos referentes salvo los de mi corta historia deportiva, no obstante considero que capitalice la experiencia de entrenar con un familiar político que admiraba como jugador, para ir aprendiendo algunos elementos de la preparación física y técnica necesaria para la práctica del basquetbol, cuestión consolidada cuando tuve la oportunidad de convivir con un entrenador experimentado quién entrenó a nuestro equipo y del cual rescate ejercicios para desarrollar habilidades específicas que ponía en práctica con los equipos a mi cargo, conforme los aprendía entrenando con él.

Recuerdo que como entrenador trataba de elegir a los jóvenes quienes expresaban tener mayor talento para desarrollar las habilidades, pero sentía preferencia por aquellos que manifestaban el interés en involucrarse en los entrenamientos, así como los deseos de aprender y colaborar para consolidar el equipo. Cuestión que puedo explicitar en un anécdota con dos jóvenes a quienes les apreciaba pocas capacidades para el deporte pero quienes llegaban primero a los entrenamientos, manifestaban la disposición para realizar el trabajo propuesto y de acuerdo a sus habilidades ayudaban menos al equipo que otros, pero que decidí incluirlos en el selectivo como premio al esfuerzo y actitud mostrada.

Con la experiencia de entrenador, comprendí que a los sujetos en formación no se les debe exigir cosas que el proceso mismo no propicie desarrollar, lo que me llevó a trabajar con tenacidad las habilidades y estrategias que a mi juicio eran las más idóneas para ganar los campeonatos, lo cual fue premiado cuando algunos años después de trabajar con un equipo que tome bajo mi responsabilidad cuando su integrantes tenían 15 años, ganaron el campeonato en la categoría de 19 años, implementando las estrategias ofensivas y defensivas practicadas, destacando una defensiva de presión de toda la cancha que nos permitió ganar el juego de la

semifinal después de ir perdiendo por seis puntos y faltando 40 segundos para terminar el juego.

En la actualidad siento añoranza por regresar a practicar el basquetbol para lo que necesito una cirugía y, a mediano plazo, regresar a ser entrenador de equipos recuperando la perspectiva del deporte como parte sustancial de la formación del ser humano.

7.1.4. Mi historia familiar

Mi historia inicia, tal vez, antes de mi nacimiento con la elección del nombre por mis padres; que de acuerdo a lo que me platican, habían decidido fuera el de Humberto igual al de mi padre; aunque cambiaron de opinión a causa de un suceso especial en la familia, la muerte de mi abuelo paterno seis meses antes de mi nacimiento; cuestión que se conjugó con la fecha de este último evento en víspera del cumpleaños de mi abuelo, decidiendo nombrarme José Francisco al igual que él y celebrar mi cumpleaños en la fecha que él lo hacía, condición que propició que asumiera que mi cumpleaños era el 20 de junio y no el 19 en el que había nacido. Recuerdo que me entere por accidente un día que revisaba mi acta de nacimiento y corrí a decirle a mi madre del error en el documento, solo para que contará la historia anterior, que escuche con algo de tristeza, pues me gustaba haber nacido en la misma fecha que el abuelo; de lo anterior un tío, hermano de mi padre, comentaba que era una locura que había sido ideada por mi madre.

Algo para destacar de mi historia, es la constitución de mi madre simbólica y la relación con ella. Debido a que durante los primeros siete años de mi existencia vivió con nosotros la hermana de mi padre (María), quien se encargaba, con ciertas exageraciones, de mis cuidados personales para suplir a mi madre biológica (Pilar), que se dedicaba a las actividades comerciales con mucha pasión diría, hasta donde recuerdo. Esta condición se mantuvo hasta que mi mamá María

se marchó a la ciudad de México para vivir con su hijo biológico, cuando tenía alrededor de ocho años. Las exageraciones en el cuidado, llevaron a la incapacidad de realizar actividades sencillas para niños de mi edad como bañarme, peinarme, ponerme los zapatos, cuando ella se marchó; además de la tristeza y el dolor de su ausencia, la pena estuvo acompañada por el temor de dormir solo en el cuarto contiguo de mis padres, lo cual intentaba superar yendo a la cama un poco más temprano que ellos para que la obscuridad me tomara dormido.

Esas condiciones hicieron que mi infancia fuera un poco solitaria, pues por los miedos de mi mamá María no se me permitía salir a jugar con los niños del barrio, salvo excepciones cuando los hijos de los jornaleros que trabajan con papá llegaban a la casa. Lo anterior, obligó a entretenerme con algunos juegos solitarios, entre ellos destacó cuando jugaba al rancho en los áreas mojadas de los arbustos de Croto que rodeaban el corredor de la casa de mis padres; ahí construía corrales con palitos de paleta donde ubicaba a las vacas, los becerros y los caballos de forma separada, como apreciaba se realizaba en la explotación ganadera.

Estas restricciones las seguí teniendo cuando mi mamá María se marchó, ahora por la falta de habilidades para el proceso de socialización con mis amigos, pues me impedía jugar con ellos al trompo y las canicas cuando las apuestas eran muy altas y me daba miedo perder mis juguetes, o bien cuando se subían a los árboles o nadaban en el río; no obstante encontré la forma de desarrollar las habilidades suficientes para integrarme al grupo de vecinos y participar en los juegos.

Con la partida de mi mamá María las relaciones con mi Mamá Pilar se intensificaron y permitieron otro tipo de experiencias debido a su carácter impulsivo; pues con mucha facilidad utilizaba el castigo físico para aplacar mis travesuras, aunque, en la mayoría de los casos, después de hacerlo me obligaba a besarla para no romper el vínculo de cariño, según ella, sin reparar que en esos momentos mis cargas afectivas apuntaban hacia otro deseo. Quizá esto marcó mi existencia pues, en lo que recuerdo, muchas de las actividades que he realizado a

lo largo de mi vida, me han producido cierto “goce” que implica la combinación de placer y dolor.

Si trataba de escapar de los golpes, cuando hacia alguna travesura, ella me lanzaba cualquier objeto que tuviera a la mano; en una ocasión que estábamos comiendo pidió le llevara un vaso de agua, cuando se lo entregue ella me lo tiro encima, con el argumento que había dado un sorbo en el trayecto, enfatizando qué si tenía sed por qué no me levantaba por agua.

Otro hecho que recuerdo es cuando íbamos a comprar la ropa y pedía eligiera la que me gustara, aunque cuando no le parecía y trataba de convencerle, me preguntaba en voz alta si me gustaba acompañado de un pellizco y un gesto de desaprobación, a lo que tenía que responder que no, si no quería una mayor reprimenda cuando estuviéramos solos. Creo que estas acciones de mi madre eran producto de su preocupación por mi sexualidad, pues consideraba que quienes vestían con colores llamativos, a cuadros o rayas tenían inclinación a la homosexualidad, por lo que cuidaba que vistiera de manera conservadora o, como decía ella, “como hombre”. De la misma manera, cuando se ponía a hacer pan y me acercaba con deseos de ayudar enfatizaba que era un oficio para mujeres que no podía realizar.

Otra preocupación, en la etapa de adolescencia, es que conforme aumentaba mi estatura expresaba su temor a que me encorvara por lo que regularmente me pedía, que caminara o sentara derecho, de forma oral o con gestos que indicaban la postura correcta, o bien decía como tío “chanito”, aludiendo a una persona de edad bastante avanzada que en lugar de encorvarse, caminaba hacia atrás. Incluso en ocasiones hacia que me parara pegado a la pared para mantenerme erguido.

No obstante, no todo fueron restricciones y malos tratos, porque recuerdo que me compró una carreta de juguete aunque bastante formal con la que acercaba al horno de barro, la leña para hornear el pan; además de otros juguetes relacionados con las actividades agropecuarias que eran las principales en el

pueblo, como animales, yugos u objetos que tenían relación con los principales personajes de las danzas de las ferias del pueblo.

Otra preocupación de mi madre, ya en la etapa adolescente era la posible inclinación a los vicios, que en ese tiempo era el alcohol, el tabaco y los juegos de azar; ella regularmente sugería no los consumiera y practicara, a cambio de ello ofrecía invitar a la casa a los amigos que quisiera y encargarse de darles de comer, pero que no me inclinara a los vicios. Tengo presente también que se ocupaba de darme gasto para garantizar que siempre tuviera dinero disponible, sobre todo cuando me fui a estudiar a la ciudad de Tuxtla Gutiérrez. Quizá eso influyó por la preocupación actual de generar un proceso administrativo de los recursos propios para tener disponibilidad de recursos económicos.

Asimismo, en la etapa de la preparatoria y la universidad, ella recomendaba, hasta de forma exagerada diría, que no fuera a casarme antes de terminar la carrera, es más comentaba que una vez concluida yo podría hacerlo con quien quisiera. Incluso cuando algún contemporáneo lo hacía o se “robaba a una muchacha” era blanco de sendos sermones acerca de las consecuencias esperadas, si tomaba esa decisión.

Así en la constitución de mi madre simbólica, de mi mamá Pilar destaco los deseos, la disposición y tenacidad por alcanzar sus propósitos, mientras que de la otra, sus habilidades de indagación, pues gustaba de platicar y escuchar noticias para mantenerse informada, además de pasar bastante tiempo sola, sumida en sus reflexiones; condiciones requeridas para la actividad de la investigación y que seguramente se cristalizaron en mi subjetividad para la actividad que ahora realizo.

Hasta este momento, mi relato se centra en la relación con mis mamás, aunque la establecida con mi padre fue también de mucha intensidad. En mi infancia lo recuerdo jugando conmigo en la casa, enseñándome algunas cosas relacionadas con la escuela y otras de su actividad laboral. Aunque renegando que no tuviera las habilidades físicas para realizar tareas del campo de acuerdo a mi edad;

cuando decidía llevarme, en contra de la voluntad de mi mamá María, quien comentaba ponía en riesgo mi integridad por los peligros que había en el campo. Su molestia se centraba en que muchas veces tenía que cargarme porque me cansaba de caminar, incluso recuerdo que algunas veces comentaba que lo estorba para realizar sus actividades.

Sin embargo, cuando mi mamá María se fue, empecé a involucrarme en las actividades agropecuarias como llevar y traer el ganado de los potreros al corral donde se realizaba la ordeña; encargarme de vigilar y pagar a la gente que llegaba para desgranar el maíz, que en ese tiempo se hacía mano, y fertilizar el cultivo. Una actividad que disfrutaba durante algunas de esas tareas era montar a caballo y hacerlo galopar, pues sentía cierta sensación de libertad.

En la relación con mi padre existe un hecho trascendente, pues frecuentemente lo recuerdo y hablo de él, cuando en una ocasión tenía que almacenar los bultos de maíz producto de la cosecha y pidió ayudarlo a cargar, a pesar de haber contratado a algunas personas para realizar la actividad, me imagino como una manera de involucrarme en sus actividades. Para esos tiempos yo tenía alrededor de 15 años y estaba desarrollado fisiológicamente, lo que hacía mi apariencia propicia para ese trabajo, pero después de cargar y subir tres bultos de 75 kg. Me sentía mareado y con ganas de vomitar, por lo que me acerque para decirle y él volteó a verme con una mirada de desaprobación total, diciéndome de una forma muy especial “salte de aquí” señalando la casa, recuerdo que me fui mientras quienes ayudaban se reían y bromeaban acerca de mi condición física.

El hecho tiene trascendencia, debido a que esa experiencia se convirtió en un reto, provocando que cargar fuera una de las actividades que más disfrutaba, en primer lugar porque permitía demostrarle a mi padre que había superado el reto, es más disfrutaba cuando tenía la oportunidad de alardear mi capacidad física en su presencia y la de mi cuñado, a quien mencionaré más adelante.

De mi padre también destaco, su inclinación por ser justo y evitar problemas aunque saliera afectado económicamente, lo cual se veía reflejado en la relación

con los vecinos de los terrenos donde pastaba el ganado y realizaba la agricultura, cuando por alguna circunstancia ellos se resistían a reparar las cercas, cuestión que superaba haciéndolo aunque no le correspondiera.

En etapas posteriores tuve la oportunidad de compartir negocios con él, lo que resultó ser toda una experiencia de aprendizaje, desde el manejo técnico de las actividades agropecuarias hasta el proceso de administración y comercialización, pero sobre todo el otorgar valor a las actividades realizadas por el placer mismo que produce llevarlas a cabo. Esto es posible explicitarlo recordando cuando mediante la obtención de un crédito hipotecario adquirimos unos terrenos y un tractor con sus implementos, para dedicarnos a la agricultura en la zona de la Fraylesca, de las más propicias en el estado de Chiapas para la actividad. Proyecto que se vio alterado tres años después con la recesión económica de 1994, mediante el proceso de inflación que puso en riesgo nuestra capacidad de pago, lo que generó en mí una angustia extrema, debido a que abría la posibilidad de perder lo hasta ese momento logrado y que el esfuerzo y el trabajo invertido fuera en vano; a lo que mi padre comentaba que no había de que preocuparse, pues lo peor que podía pasar era que se vendieran las pertenencias, pero a cambio de eso ya habíamos estado entretenidos, ilusionados y soñando con un futuro mejor, producto de nuestros esfuerzos y que seguramente si las circunstancias no lo permitían en ese momento, sería en otro, pues la vida premia a quienes perseveran para salir adelante.

Finalmente quisiera destacar de mi padre su gran habilidad para entablar conversación aún con personas que desconocía. Si recordamos que esa habilidad la tenía mi mamá María, además de sus hermanos; diría entonces, que una característica de mi familia paterna es la habilidad de la entrevista porque recuerdo la facilidad que tenían para indagar sobre los aspectos que le interesan sin preguntar directamente.

La separación con mi padre llegó de manera abrupta, lo cual la hizo más dolorosa, debido a que su muerte fue inesperada después de un coma diabético que lo llevó a una agonía de 18 horas, donde a mi juicio, lo vi morir varias veces cuando

convulsionaba producto del daño cerebral ocasionado por los problemas renales y cardiacos con los que se complicó su diabetes. Fue una pérdida difícil de enfrentar porque solo hasta ese momento me percaté lo presente que está en mi vida, pues aparece en mis pláticas y con ello la necesidad de aceptación, aunado a eso era terrible llegar a casa y tener la sensación de encontrarlo y aceptar su ausencia, o bien esperarlo en casa para reuniones especiales a las que nunca faltaba.

Otra figura importante en mi vida es Pepe, esposo de mi hermana Mily, pues con él tuve la oportunidad de convivir estrechamente cuando iba a visitarlos a Oaxaca durante las vacaciones de verano, donde lo acompañaba a recorrer diversas localidades de ese estado, a realizar tareas de identificación, vacunación, desparasitación y clínica en los animales que aseguraba la empresa paraestatal en la que laboraba, pues es Médico Veterinario Zootecnista, condición que sumada a las experiencias con mi padre, necesariamente influyeron en la elección de mi profesión.

Como el carácter de Pepe es bastante fuerte y para ese tiempo era bastante “inútil” si consideramos lo antes comentado, la relación fue intensa, pues se encargó de enfrentarme con la realidad cuando me ponía a hacer cosas que le plática eran cotidianas para mí en el rancho de mi papá, pero que en realidad solo ocurrían en mi fantasía. Incluso recuerdo una experiencia bochornosa cuando una vez caminamos por un camino lleno de lodo y perdí los guaraches, para después mostrar las nulas habilidades como jinete cuando me ofrecieron un caballo para evitar caminar.

No obstante la relación anterior, Pepe propició el aprendizaje en ámbitos importantes de la vida, debido a que me enseñó a manejar, me dio la oportunidad de trabajar en su granja de cerdos, de la que después permitió ser su socio, además de propiciar el ingreso como docente a la preparatoria. De la misma forma emprendimos juntos proyectos de negocios, de los cuales todavía somos socios.

Finalmente quisiera destacar la relación con mis hermanas Mily y Chata, de quienes tengo vagos recuerdos en la infancia, debido a que ellas se fueron a

Oaxaca a trabajar; solamente aparecen algunos hechos donde jugaban conmigo o me hacían hacer berrinches para divertirse. Ellas se casaron el mismo año con quince días de diferencia, cuando tenía siete años, así que tuve pocas oportunidades de convivir con ellas.

Posteriormente la relación se estrechó con mis vacaciones de verano en Oaxaca, aunque a decir verdad, era más cercana con Mily, quizá porque me relacioné mejor con su esposo. De ella recuerdo que era muy estricta pues no permitía que le tocaran sus cosas, al grado que tenía estrategias para darse cuenta si alguien lo había hecho, con solo encontrar los objetos en diferente posición; también que era de carácter un poco difícil, pues regularmente no soportaba que le hicieran bromas, condición prevaleciente hasta la fecha. Un hecho relevante en ella es la autoridad que tenía ante mí debido a que unos años después regresó a vivir a la casa de mis padres, lo que propició estrechar la relación debido a algunos satisfactores que proveía, además que le ayudaba en su granja de pollos y la acompañaba algunos días que tenía que trabajar por las tardes en Tuxtla Gutiérrez. Sin embargo, esa autoridad se fue equilibrando conforme ganó autonomía económica y cuestionando su forma de ser ante los demás miembros de la familia, al grado que soy de los pocos que puede manifestar sus desacuerdos con ella en público y cuestionar sus posiciones y formas de proceder con respecto a otras personas. Aunque sigue reclamando el respeto hacia esa autoridad cuando menciona “soy tu hermana mayor y me debes respetar”.

Con mi hermana Chata recuerdo una relación con encuentros menos frecuentes, pues cuando iba a Oaxaca, llegada poco a su casa, no obstante recuerdo que era más afectiva, pues es apapachadora. Además a diferencia de Mily era más generosa y esplendida para servir la comida y dar regalos. Aunque también con ella tuve y tengo desacuerdos debido al desequilibrio que aprecio entre derechos y obligaciones en su relación de pareja.

A manera de cierre de este apartado, quisiera destacar que la familia estrecha se caracteriza por pocas manifestaciones de cariño como abrazos y besos, los cuales se reducían a fechas importantes como los cumpleaños, navidad y año nuevo, a

excepción de mi mamá pilar quien frecuentemente me abrazaba y besaba diciéndome que era su niño, me quería muchísimo y quería mantenerme entre sus “naguas” para que no me pasara nada, a pesar de que mi edad ya fuera avanzando. Sin embargo, no nos acostumbramos a saludarnos y despedirnos de beso, hasta en épocas recientes, donde como decisión he intentado propiciar mayores muestras de afecto entre mis familiares, cuestión que a decir verdad me facilitó el trato con otras personas, a partir de dejar de evitar el contacto físico, como regularmente lo hacía.

Un evento trascendente en mi vida, asociado a la relación con mi mamá pilar, es la larga experiencia de lidiar con una malformación en los pies. Por ello, me parece pertinente aclarar que no lo abordo cuando narro la relación con ella y ocupo este espacio, para evitar responsabilizarla como en un tiempo lo hice. El asunto inició cuando en una ocasión, de visita en la villa de Guadalupe de la ciudad de México, mi tío Horacio, hermano de mi papá, se percató que tenía un defecto en los pies consistente en tenerlos ligeramente inclinados hacia afuera y meterlos al caminar. Él le comentó a mi padre del hecho y sugirió visitar al traumatólogo, intentando con alguien que ni siquiera recuerdo, quien sugirió la utilización de unos zapatos modificados con una plantilla especial. El resultado fue que me resistía a usarlos porque había notado que el zapatero se había equivocado con las indicaciones del médico y yo, no fui capaz de comentarle a él zapatero y mucho menos a mi madre por temor a la reprimenda. Recuerdo que ella insistía en que los usara, incluso en ocasiones me obligaba, ahora con seguridad pienso que era con la finalidad de verme mejor. Reconozco que en ciertas épocas de mi vida, que sufría las consecuencias del defecto físico, sentía cierto resentimiento hacia mi madre porque asumía que los incidentes de los zapatos, había empeorado mi condición.

Algunos años después, mi tío insistió recomendando a un traumatólogo de mucho prestigio que conocía en la ciudad de México. El diagnóstico consistió en que tenía los dedos en garra y el arco demasiado pronunciado, producto de la atrofia de algunos músculos de la pierna y la solución una serie de cirugías. Diagnóstico que

ahora confirma la imposibilidad que el problema fuera agravado estrictamente por los zapatos.

Así inicié con el tratamiento quirúrgico de los dedos en garra, que significó dos cirugías en años consecutivos en la ciudad de México y depender de las muletas para movilizarme, lo que obligó a reencontrarme con mi mamá María porque convalecía en casa de su hijo. Sin embargo, por alguna razón me resistí a realizarme la cirugía de los tobillos, escudado en que iba a ser complicado el proceso de recuperación e impediría la práctica del basquetbol, aunque lo cierto es que no recuerdo que mis papás insistieran en el asunto.

De esa manera con la extrema actividad física y el sobrepeso de algunas épocas de mi vida, provocó el aceleramiento de agravar el defecto con tal magnitud que sufría de dolor cuando esforzaba esa región anatómica, al grado de tener que tomar analgésicos para jugar.

Mi madre insistió en que asistiera a la ayuda profesional, con pretexto de una campaña de traumatología cuando era presidenta de la dependencia municipal del Desarrollo Integral de la Familia, aunque cuando me revisaron, los médicos opinaron que no era posible hacer nada debido a lo añeja de la lesión, condición que creí y deje en paz el asunto de la solución del problema, como resultado de la opinión del grupo de médicos, quienes se habían interesado en mi caso, de acuerdo a lo que percibí.

Conforme pasó el tiempo el defecto se hacía más evidente y doloroso al realizar actividades, además que emocionalmente me sentía afectado cuando por alguna razón la gente comentaba o preguntaba acerca de mi defecto. Finalmente, mi padre insistió en dejar de realizar el intento, argumentando que los adelantos de la ciencia seguramente ya tenían soluciones para mi problema. Considero que la forma y el contexto en que lo sugirió fue determinante para tomar la decisión de visitar al médico, pues se encontraba reconvaleciendo de la amputación de una pierna y los dos estábamos extremadamente sensibles.

De esa manera, me realizaron las cirugías de los tobillos, en donde de acuerdo a los comentarios del médico, me los fabricaron de nuevo porque tuvieron que cortar fragmentos de huesos para acomodarlos en otro sitio con la finalidad de corregir el defecto. Tras dos periodos largos de recuperación y rehabilitación, puedo decir que estoy satisfecho con los resultados de la cirugía, pues además de las comodidades físicas que aporta, me percibo con mayor seguridad en los procesos de socialización.

No obstante la solución, generó otro problema pues producto de la intensidad de las actividades físicas de la juventud, aparecieron dos hernias discales que nunca habían dado problemas y ni sabía de su existencia. Pero con la modificación de los tobillos, seguramente mi anatomía ósea se vio alterada provocando el acercamiento de las hernias al nervio ciático y ejercerle presión, provocando dolores extremos; al respecto, he comentado en broma y con intenciones de recuperar supuestos psicoanalíticos, que es el precio de tomar en serio la transformación de mi estructura.

Producto de los estudios realizados para valorar el problema de la hernia discal, un médico descubrió que además del problema en los pies, presentaba otra malformación en las manos lo que limita la fuerza de mis dedos a la hora de agarrar las cosas, cuestión que me ha llevado a reflexionar acerca de lo afortunado que he sido de haber conseguido lo que ahora presumo, porque de no haber evolucionado como especie seguramente las probabilidades de sobrevivir hubieran sido muy limitadas, pues hubiera sido presa fácil de los depredadores.

Aunque no es motivo de este escrito, no quisiera dejar de mencionar la relación con mi familia compuesta por mi esposa María del Pilar, negra para mí, y mis dos hijos José Francisco y José Arturo a quienes amo profundamente y a quienes llamo chaparros. Como habrán notado, la constitución de la madre simbólica fue determinante en la elección de pareja, sobre todo si se toma en cuenta que María del Pilar además de llevar el mismo nombre con mi madre, tiene cualidades para ejercer liderazgo, habilidades extraordinarias para el negocio y la administración,

así como para desempeñarse profesionalmente como licenciada en educación preescolar y ser una excelente madre.

De la relación con mis hijos puedo destacar la cercanía y comunicación que mantenemos, si consideramos los patrones actuales y la disposición mostrada para hacer cosas junto a nosotros, lo cual fue provocado por el cambio operado como padre de usar la violencia simbólica en lugar de la física como solía hacerlo, pues acepto ser bastante exigente con ellos a pesar de expresarles que se dediquen a actividades que las apasionen. Incluso les digo que no se preocupen de sacar los mejores promedios pero si de aprender cosas útiles para su vida y obtener calificaciones que no les genere problemas para transitar en el sistema educativo. Un detalle importante en la relación con ellos es el basquetbol, pues ha sido pretexto de unión familiar debido a que regularmente estamos cercanos a sus entrenamientos y juegos, lo que estrecha la relación mediante los acuerdos y desacuerdos de sus formas de proceder.

7.1.5. Las experiencias laborales

El inicio de la acción laboral, la remonto a mi etapa de adolescencia y con responsabilidades definidas en algunas actividades, aunque sin obtener remuneración económica. Entre ellas, el traslado del ganado bovino de mi padre de los potreros al corral de ordeña, colaborar con las actividades agrícolas de sembrar, limpiar y fertilizar, así como ayudar a mi madre “picando” jocotes, una fruta regional que se curte con alcohol y jarabe de azúcar, además de alimentar y vender los pollos de la granja de mi hermana.

No obstante, la formalidad de lo laboral creció con la decisión de mi cuñado Pepe de iniciar una granja porcícola, donde mis responsabilidades se incrementaron al encargarme de estar pendiente de las necesidades y abastecimiento del alimento, así como del agua, que al principio era necesario acarrearla en vehículo, con

ayuda de recipientes de doscientos litros, que tenía que llenar en el río y movilizarlos solo, a la hora de bajarlos.

La participación en ese negocio se fue incrementando producto de ahorrar e invertir las remuneraciones que recibía, lo que llevó a tener participación como socio, aunado que en un momento posterior invirtiéramos juntos en la adquisición de ganado bovino para implantar una pequeña explotación lechera. Posteriormente junto con mi padre y mi cuñado, mediante financiamiento bancario adquirimos terrenos aptos para la agricultura y un tractor para su explotación.

Estás condiciones llevaron a involucrarme en actividades relacionadas con ellas, como ejercer mi carrera profesional de Médico Veterinario Zootecnista, además de inmiscuirme con bastante interés en lo necesario para realizar los cultivos de maíz y sorgo, así como de algunas cuestiones relacionadas con la operación de maquinaria. Sin embargo, las actividades más disfrutadas fueron las relacionadas con mi carrera, pues recuerdo el manejo reproductivo, alimenticio y sanitario incluyendo la práctica clínica y quirúrgica de las explotaciones porcícola y lechera.

Aunque también recuerdo con agrado, cuando lazaba y ordeñaba el ganado bovino, además que regularmente en conversaciones hago referencia al placer producido a la hora de realizar la ordeña a la luz de la luna, percibiendo ese olor característico de establo, producto de la mezcla del humor de los animales, la leche y el estiércol, regularmente acompañado de los “gritos” de las vacas y los becerros en espera del encuentro.

Junto a esas actividades iniciaron las relacionadas con la actividad docente, con mi ingreso a la preparatoria Juan Sábines Gutiérrez de mi natal Suchiapa. Mi ingreso se vio marcado por el nepotismo, tengo que reconocerlo, debido a las relaciones sociales de mi cuñado con las autoridades de la institución, al principio cediéndome la materia de apicultura y dándome parte proporcional de su salario, para posteriormente cederme el total de horas que impartía, con acuerdo del director y el grupo de docentes, que en lo que recuerdo poco les importó en ese momento.

Por cuestiones políticas del estado, prevalecientes en ese momento, el contrato fue en la modalidad de interino durante seis años, lo que provocaba el deseo de abandonar la actividad en cuanto las condiciones de los negocios, mejoraran; sobre todo cuando se me ocurría ir a preguntar a los burócratas o funcionarios de la Secretaría de Educación, quienes, notaba, gozaban destacando la imposibilidad de algún día obtener la base, por su desacuerdo con la existencia de las capacitaciones para el trabajo, área de la actividad docente personal. No obstante, años después se dio la oportunidad de obtener la base de 36 horas semana mes que se convirtieron en tiempo completo en el siguiente ciclo escolar, lo cual ahora reconozco me dio mayor sentido de pertenencia a la institución y la docencia.

Con la conclusión de la maestría se presentó la oportunidad de ingresar a la docencia en el nivel superior y la necesidad de iniciarse en la actividad de la investigación con pretexto de encontrar cierta congruencia, cumpliendo el requisito de tener autoridad para enseñar a investigar solo si se practica. Considero que la actitud y el compromiso con mis actividades llevaron a mi contratación con tres instituciones de educación superior oficiales, de las cuales actualmente laboro en dos.

No obstante, para fines del presente ejercicio, quisiera resaltar la participación en el GruTA de la Dirección de Educación Media de la Subsecretaría de Educación Estatal de Chiapas, en el cual actualmente funjo como coordinador desde inicios del año 2010. Mi llegada al grupo fue producto de la implicación mostrada en las actividades de diseño, implementación y evaluación curricular organizadas para propiciar espacios de formación docente, recuperando la perspectiva de la reflexión de la acción; aunque cabe aclarar que en distintos momentos históricos, ésta perspectiva ha sido adoptada con diferentes significaciones por quienes han constituido el grupo. Así a partir de ayudarles con la coordinación de un curso-taller sobre evaluación de los aprendizajes con docentes de preparatorias, la presentación de los resultados de investigación realizada para obtener el grado de la maestría en reunión de colegio de investigación y la coordinación de algunos eventos de este colegio, fui invitado formalmente para incorporarme al proyecto.

Involucrarme en las actividades del grupo, originó percatarme progresivamente que las actividades estaban centradas en realizar una reestructuración curricular del subsistema de las preparatorias del estado, incluidas las de formación docente e investigación curricular. Para realizar la tarea el grupo estaba constituido por 19 integrantes con la función de asesores pedagógicos, quienes realizaban visitas de seguimiento a todas las instituciones que conformaban el subsistema, reuniones regionales y estatales de academias, reuniones de colegios de investigación, así como reuniones con directores, secretarios académicos y orientadores educativos. Todos los espacios, con la finalidad de favorecer la participación de los actores involucrados en el proceso educativo en el ejercicio de reconstrucción curricular, desde diferentes aristas y ópticas.

A mi llegada, el grupo estaba en el trabajo de diseño de proyectos de investigación para la fundamentación de la propuesta curricular pretendida, lo que exigía integrarme con alguno de los equipos organizados para tal fin. Elegí sumarme a dos proyectos de investigación atendidos por equipos diferentes, uno centrado en determinar los vínculos establecidos en Chiapas entre sociedad, cultura y educación, mientras el otro en determinar la identidad de los docentes de preparatoria. En los cuales me involucre rápidamente mediante las actividades de indagación, debido a la asunción de mi llegada con la intención de aprovechar el espacio como oportunidad de formación, cuestión que debía lograr mediante la investigación y la práctica curricular.

No obstante encontré algunos obstáculos, sobre todo producto de conflictos emocionales al interior del grupo, lo que provocaba dificultad para negociar las producciones escritas logradas, debido al desgaste exagerado en la revisión de la redacción como pretexto de enfrentar con quienes no se estaba de acuerdo, sobre todo de aquellas personas que tenían escasa producción escrita; no obstante, cabe hacer la aclaración que esta situación fue fácilmente superada en uno de los equipos, no así en el conformado en su mayoría, por mujeres. Finalmente se lograron las producciones, aunque en un caso con evidentes desarticulaciones de

los elementos del documento final, reflejo de nuestra incapacidad de diálogo y negociación.

En momentos posteriores, con el conocimiento del movimiento del proceso curricular y de las acciones del grupo, me fui involucrando en las discusiones para determinar los proyectos de intervención anuales para avanzar en la construcción curricular, lo que obligó a fijarme en las relaciones de poder establecidas al interior del grupo para establecer la hegemonía. Así me percate, que quién tomaba las decisiones era el coordinador académico del grupo, quién no tenía nombramiento formal, producto de la negociación con las autoridades para que la función formal fuera realizada por quien ostentaba el cargo de coordinadora académica del nivel. No obstante, es necesario explicitar la mediación en la toma de decisiones de un manejo psicológico del grupo, evidenciando carencias y falta de producción o, en su defecto, en la falta de sustentos sólidos de ellas. Estrategia atractiva y productiva, a mi juicio, si lo que se busca es provocar la argumentación de las perspectivas personales en la construcción, pero no la de adoptar una sola perspectiva, como se apreciaba la pretensión.

No obstante, en su momento, no me percate de la posibilidad de reestructuración del grupo, con la llegada nuestra, digo nuestra porque el arribo se dio junto con un amigo, con quien habíamos compartido otros espacios académicos y que actualmente permanece en el grupo.

Así puedo mencionar una ocasión cuando se construía un proyecto de intervención y el coordinador planteaba la imposibilidad del grupo de concretar la ruta metodológica discursaba al interior, en una agenda que recogiera las acciones pormenorizadas para propiciar la formación docente a través del ejercicio curricular y la investigación educativa. Nosotros nos avocamos a la construcción de la agenda a partir de integrar los ejercicios propios, pues los otros no habían realizado el ejercicio.

A partir de ese evento, al interior del grupo se estableció una ruptura académica, porque a decir verdad para cuestiones sociales, regularmente no había dificultad

para coincidir. Esta ruptura llevó a que se establecieran células académicas al interior favoreciendo la producción de algunos de los miembros motivados por la competencia. Así se mantuvo el sub-grupo mayoritario que lideraba el coordinador del grupo, quienes de algún modo decidían formalmente el número y tipo de reuniones que se realizaban durante la intervención, así como las agendas formales de intervención de los eventos ; un segundo sub-grupo se constituyó por cuatro integrantes, liderado por uno de ellos con jerarquía al interior y en el cual me encontraba, encargado de equilibrar las propuestas y decisiones del anterior y finalmente un subgrupo que realizaba trabajo operativo que se sumaba a cualquiera de los subgrupos de acuerdo a las dinámicas de discusión que se establecieran.

En ocasiones, algunos integrantes del sub-grupo mayoritario manifestaban que estábamos traicionando el proceso, cuando de acuerdo a la lectura del proceso curricular no se recuperaba la agenda al pie de la letra y se improvisaban ciertas cosas, incluso comentaban que los docentes referían a un “grandote” y un “chaparrito” haciendo cosas distintas, aludiendo al amigo y yo.

En otro momento cuando se intentaba realizar una sistematización escrita de la evaluación de la implementación del proyecto de intervención y al grupo, en general, se le dificultaba la escritura, escribí una propuesta a partir de recuperar las discusiones grupales y los aportes particulares de los compañeros, lo que ocasionó molestia en una compañera el que anduviera preguntando con quienes habían estado antes en el grupo y no me basara exclusivamente en los documentos escritos por integrantes del grupo en momentos anteriores. Finalmente, se leyó el documento para construir uno grupal, cuestión que viví con bastante intensidad, debido a que fui severamente cuestionado; pero aprendí que fue una buena estrategia para socializar las producciones propias, porque la rivalidad con mis compañeros los obligó a leer el documento con interés, propició el diálogo y generó energía dentro del grupo para lograr la producción final, aun cuando algunos compañeros sugerían se aceptara mi propuesta, entre bromas, diciendo “lo firmemos”.

Un hecho trascendente experimentado durante la permanencia del grupo fue cuando el coordinador decidió renunciar a la función, permaneciendo en el grupo, pero con pretensiones de dejar a una persona del grupo mayoritario, que gozaba de su preferencia. Aunque esta persona no manifestaba tener las capacidades de hacerlo, condición evidenciada cuando iniciaba formalmente las reuniones pero su presencia desaparecía cuando la discusión crecía en complejidad; los hechos anteriores fueron confirmados con versiones posteriores de algunos de los integrantes. No obstante, en una reunión me propusieron aceptar el cargo, a lo cual accedí expresando que aceptaba pero que tenía dudas, debido a que no quería hacerlo a la sombra de nadie y el coordinador anterior permanecería en el grupo, lo que necesariamente dificultaría las cosas.

Este escenario me llevó a vivirlo de manera intensa, debido a que como temía, la estructuración del grupo se alteró, aunque consolidando al sub-grupo mayoritario coordinado por el ex-coordinador, favorecido porque la mayoría de los integrantes del sub-grupo con quienes tenía relación estrecha, se ausentaba frecuentemente por una comisión que cubrían. Ante ello, recuerdo que me distancie del grupo con pretextos de asistir a eventos académicos, aunque cumpliendo con las producciones escritas acordadas, las que eran cuestionadas en extremo; por cierto que una producción del grupo, en esa etapa, fue una evaluación del proceso curricular, donde de alguna manera se manifestaba la condición prevaleciente; la cual se socializó con los docentes del nivel y a la postre se transformó en una especie de suicidio grupal, pues se convirtió en argumento de sus detractores, sobre todo funcionarios educativos, para influir en su desestructuración.

Para evidenciar lo anterior, se requiere explicitar el cambio del titular de la Dirección de Educación Media, propiciando la oportunidad de adoptar otra dinámica por la exigencia de construir un proyecto de intervención para presentarlo ante el nuevo director. Lo anterior, considero favoreció mi reposicionamiento al interior del grupo ocasionado por la implicación junto con otros compañeros, en la construcción del documento, además del cuestionamiento iniciado al ex-coordinador porque regularmente no escribía y exigía a los

integrantes del grupo, además que cuando alguien lo lograba, era quién más criticaba. Finalmente me encargue de la presentación junto con otra compañera, que se implicó en el trabajo, lo que de alguna manera generó sentido a mi función.

No obstante, el aparente éxito de la presentación con el director y digo aparente porque posteriormente me entere que el ex-coordinador del grupo había tenido pláticas privadas con él, donde negoció la continuidad del grupo, el nombramiento de un nuevo coordinador académico, aunque no existiera la figura formal, pero que él se responsabilizara de las acciones, ante el nuevo director.

Es importante destacar que a pesar de haber sido elegido al interior del grupo y aceptado por el director de Educación Media cuando se realizó la propuesta formal, el nombramiento nunca se realizó de manera oficial, lo cual ahora entiendo, dificultó asumir y se me otorgara la jerarquía. Aunque a decir verdad en momentos posteriores, me percate de la importancia de mi participación en la reestructuración de las jerarquías al interior del grupo, sobre todo si tomamos en cuenta la opinión generada en los docentes participantes en las actividades organizadas. Quienes destacaban mis cualidades y capacidad académica para la coordinación, recibiendo la noticia con aceptación y expectativas de cambio en la dinámica del grupo.

Un suceso inesperado modificó la historia del grupo, el nuevo cambio de director de Educación Media que llevó al cargo a un ex-integrante del grupo, quien tenía diferencias con el ex-coordinador y ocasionó la psicosis en los integrantes por apreciar cercano el final de la estancia en el grupo. Cabe aclarar que con el nuevo director, varios integrantes del grupo habíamos tenido un incidente en una reunión de colegios de investigación donde presentó un trabajo. En esa reunión nuestro trato fue poco cordial, por no decir descortés, pues cuestionamos severamente y de forma exagerada sus planteamientos, por no coincidir con él; lo cual generó incremento en el distanciamiento emocional, que ya existía con el grupo. Aunque este hecho me llevó a reflexionar y percatarme que muchos docentes considerados enemigos del grupo, tenían diferencias con el ex-coordinador y de alguna manera los demás integrantes asumíamos las diferencias como propias;

esto propició que en momentos posteriores intentara suavizar la relación con él, hasta llegar a una relación de plática cordial. Tal actitud ocasionó molestias al interior de algunos integrantes del grupo, pues recibía bromas de la amistad con él, condición que nunca desmentí, porque a juicio propio, convenía a las relaciones con mis detractores a partir del nombramiento.

Las especulaciones del cambio de los miembros del grupo crecía con los rumores de una reducción en el número de integrantes, condición que llevó a algunos a manifestar resistencia a involucrarse en las actividades relacionadas con las tareas indicadas por el director, acciones resueltas por algunos que decidimos involucrarnos. Finalmente el hecho se consumó, con la decisión de reducir al número de integrantes a cinco, que se convirtieron en seis por la revocación de recisión de la comisión de un compañero que recurrió a personajes de jerarquía política para conservarse en el grupo. La disminución de los integrantes generó una diversidad de emociones, sobresaliendo la idea de quienes quedaron habían negociado con el nuevo director y abandonado la causa común. Al respecto, puedo destacar la sorpresa de haber sido elegido para continuar en el grupo por el incidente ocurrido, pero también lo atribuí al hecho de sumarme a las actividades sugeridas en especial una solicitada directamente.

A partir de ahí el grupo asumió una dinámica distinta, a pesar de concluir las actividades programadas para la implementación del proyecto de intervención curricular, se iniciaron actividades relacionadas con el diseño e implementación de la RIEMS, propuesta a nivel nacional, llevándonos a involucrarnos en otros horizontes teórico-metodológicos con referencia al currículum.

Puedo destacar que a partir de la reestructuración del grupo la gestión al interior fueron de forma horizontal, que podría atribuirse a mayor apertura a la negociación de los integrantes, al reducido número de integrantes que la facilitaba o quizá por la demanda de tareas surgidas. De hecho la jerarquía establecida en el momento anterior, desapareció puesto que aunque se mencionaba que era el coordinador académico, las funciones se repartían en quienes se involucraban mayormente en

las actividades, relegando las actividades administrativas y de relación laboral a quien fungía como coordinadora académica del nivel.

Así la perspectiva curricular por competencias pasó a ser parte de la discusión y análisis del grupo, que a decir verdad, tenía resistencia para aceptarla, debido a comentarios de académicos a quienes les otorgaba reconocimiento, afirmando que era una versión diferente del conductismo y buscaba generar mayor explotación en la clase social más desfavorecida. Después de haber involucrado la perspectiva a mi práctica, puedo decir que eso depende de la conceptualización y práctica del modelo curricular, pues puede ser tan rígido o flexible dependiendo de cómo se asuma.

De esa manera las actividades se centraron en propiciar la difusión y socialización de la información generada acerca de la RIEMS, para lo cual se recuperaron las reuniones organizadas con los docentes para tal fin, a la vez de involucrarnos en algunas actividades relacionadas con la construcción de la reforma; Estas se asociaban al análisis y enriquecimiento de la propuesta de las competencias disciplinares y docentes, concretadas en una propuesta por escrito y enviada a las instancias nacionales. Propuesta, que a nuestro juicio, fue tomada en cuenta para el documento final, donde apreciamos nuestras sugerencias. Además como grupo nos tocó participar en reuniones regionales con representantes de los estados del sureste, en la definición de las competencias contempladas en la reforma y en lo personal tuve la oportunidad de participar en reuniones nacionales donde se definieron las competencias de la reforma. Lo cual fue una experiencia debido a la oportunidad de diálogo estrecho con gente de otros estados involucrados en la EMS, académicos de instituciones superiores que apoyaban el trabajo y la persona encargada de coordinar el trabajo académico de la reforma, condición que favoreció una visión más amplia de la reforma, a partir de conocer diversas perspectivas.

A partir del proceso de socialización de las producciones y supuestos de la reforma se profundizó en la discusión de los sustentos de la perspectiva curricular por competencias en general y de la reforma en particular, a partir de la

organización de actividades académicas con directivos y docentes en general y algunas especiales con actores que se apreciaban más involucrados en el proceso y mostraban mayor apropiación del enfoque teórico-metodológico, como el diplomado “Sustentos Filosóficos del Modelo Curricular Por Competencias”. Situación que generó molestia en algunos actores del sindicato de profesores, que plantearon la inclinación de los integrantes del grupo técnico para invitar a sus amigos y excluían a la mayoría, molestias que al principio pensé eran auténticas, pero posteriormente comprendí que solo era pretexto para establecer acciones para reposicionarse políticamente.

A partir de ahí fue una experiencia bastante intensa, en el sentido que lo gocé al máximo con momentos de placer y de frustración, debido a que la relación establecida entre el secretario de educación y los integrantes del sindicato, llevó al primero a indicar que nos sentáramos a dialogar para decidir de forma conjunta la intervención con los docentes. Aunque esto fue capitalizado por los integrantes del sindicato queriendo determinar las actividades, lo cierto es que los integrantes del grupo realizamos las propuestas de intervención y ellos solo se encargaban de contradecirlas y ajustarlas a sus intereses. Llegó al grado en que recibíamos amenazas, que nuestros comentarios y posturas iban a ser delatas con el secretario, con la finalidad de que cediéramos de nuestra postura, cuestión que nos fue minando emocionalmente porque no apreciábamos respaldo institucional por parte de las autoridades educativas quienes llegaron a suspender actividades solo porque el representante sindical del nivel lo indicaba o lo solicitaba, además que decidieron excluirnos de la coordinación de la construcción de programas con los profesores, así como evitar que pudiéramos revisarlos.

A pesar de las condiciones emocionales, considero se pudo establecer una estrategia, poco consiente me parece, que permitió ir sorteando los obstáculos y continuar con la intervención con los profesores conforme la oposición se fue laxando, producto de los pleitos y confrontaciones internas de los integrantes del sindicato. En este aspecto, puedo decir que afortunadamente, fui de quienes lograron mantener mejores condiciones emocionales para negociar, condición que

atribuyo al ejercicio reflexivo realizado durante la investigación, sobre todo de las categorías de poder y sujeto, que a mi juicio comprendí de mejor manera con esa serie de vivencias. Es más podría decir que me sorprendí a “mí mismo” y, por comentarios posteriores, también a mis compañeros, de la capacidad para contener el carácter impulsivo característico de mi personalidad, incluso reconociéndome mesurado pero firme en mis posturas.

No obstante, la recuperación de la coordinación de los eventos y la autoridad académica para decidir las actividades, vivenciamos la despedida de dos compañeros a causa de la queja presentada por los miembros del sindicato, alegando malos tratos a docentes, que en realidad obedecía a no mencionar públicamente su intervención en el trabajo de construcción curricular y a evidenciar públicamente la pobreza académica de algunos de sus miembros. Los compañeros despedidos fueron: uno, quien mayor experiencia tenía en el proceso curricular y el otro, la coordinadora académica del nivel, lo que dejó sin titular ese puesto. Esta situación provocó cierto desencanto para continuar con el proceso, sobre todo porque percibíamos el abandono institucional cuando solicitamos ser escuchados por las autoridades para explicar el proyecto y nunca se concedió, incluso el director solicitó a los despedidos que acataran la disposición sin oponerse para no generar problemas; pero esta condición llevó a que adoptáramos una posición de mayor mesura para dialogar e intervenir en las reuniones con el sindicato, quienes amenazaban conseguir destituirnos si no accedíamos a sus peticiones, aunque en otros momentos todos se deslindaban de la responsabilidad de la destitución de nuestros compañeros.

En ese momento de algidez política, recibí la solicitud del director para encargarme de la coordinación académica del nivel y en consecuencia del grupo, mientras decidían quién la asumía de forma definitiva, pues se rumoraba la intención de proponer al secretario a un miembro del sindicato para ocupar el puesto, que dicho de paso este personaje pidió los proyectos en operación, petición que evadí de forma diplomática. Finalmente en enero de este año recibí el nombramiento formal de la coordinación, creo más por el desempeño en

actividades realizadas y el nivel de implicación en el proceso, que fueron apreciadas por el director, que por algún interés político en particular.

La experiencia como coordinador inició de manera desconcertante debido al momento vivido y el comportamiento de algunos compañeros del grupo y personal administrativo quienes no recibieron con agrado la noticia de acuerdo a las actitudes asumidas; pero conforme pasó el tiempo vi disminuida su resistencia a tratar los asuntos conmigo, cuestión que se superó totalmente con el nombramiento formal.

Posteriormente, me percate que a pesar de mi resistencia a adoptar el estilo de coordinación de manera convencional de imponerse por ser el jefe, en ocasiones percibo que la gente mal entiende el dejar ciertas libertades otorgadas para realizar las labores y flexibilizar la normatividad para mejorar las relaciones interpersonales, con el hecho de asumir las libertades para evadir las obligaciones laborales. Empiezo a encontrar, considero, una forma de coordinación que disminuye o evita el autoritarismo, con el que trato a los integrantes de acuerdo su desempeño, es decir, pedir tareas a quienes están instalados en la comodidad y dejar en libertad a quienes tienen iniciativa de proponer y hacer cosas para favorecer el proyecto, ¡claro! en el marco de mis posibilidades y ámbitos de competencia, porque siguen habiendo aspectos en que mi intervención se ve limitada por las condiciones políticas que determinan la asignación de personal al grupo, condición capitalizada por aquellos que se sienten en deuda y protegidos por alguna instancia de autoridad política, sea administrativa o sindical.

Independientemente de esos detalles estoy satisfecho con lo experimentado durante mi gestión, pues a pesar de la inexperiencia en un cargo de ese tipo, se propiciaron espacios para ayudar a los profesores a desarrollar sus competencias docentes, con énfasis en las de desarrollo curricular; y que además, el proceso se haya visto enriquecido por académicos, que mi juicio gozan de prestigio debido a la experiencia y disciplina en la investigación educativa y diseño curricular, que fueron aceptados por el conjunto de profesores, a pesar de la oposición inicial de algunos miembros del sindicato.

Algo a destacar, en las actividades relacionados con mi cargo, es la poca predilección para ocuparme de trabajos estrictamente administrativos y que a pesar del padecimiento inicial, paulatinamente le encuentro sentido, debido a que me ayuda a comprender e intervenir de mejor manera en otros ámbitos del proceso educativo y curricular. A pesar de percatarme que en la mayoría de las ocasiones el trabajo es tomado por otras instancias de autoridad como un requisito por cumplir, debido a las decisiones mediadas por intereses políticos como regularmente lo hacen los funcionarios. No obstante, ha permitido ir configurando una propuesta para trascender el estricto proceso académico e iniciar una interacción más estrecha con las autoridades, con la finalidad de conseguir mayores posibilidades de consolidación del proyecto.

7.1.6. Los aportes de la lectura

Mi inclinación por la lectura quizá se dio con la decisión de mis padres de nombrarme José Francisco como mi abuelo, quién de acuerdo a los comentarios de quienes lo conocieron era una persona culta como consecuencia de su afición por la lectura, así como observando a mi padre leer revistas relacionadas con la producción agrícola de la Unión Soviética, a pesar de solo haber cursado el tercer grado de la educación primaria, además de tener presente la imagen de mi primo hermano, hijo de mi mamá María con prestigio académico como estudiante, a quién también veía leer cuando estaba en casa.

Aunque los recuerdos de la educación primaria son vagos, puedo destacar la lectura de las fabulas que aparecían en los libros de texto de ese tiempo, pues recuerdo algunas cuando por cierta razón platicamos entre contemporáneos. De la educación secundaria recuerdo mi resistencia a realizar las lecturas, tal vez por la carencia de las habilidades padecidas para superar la lectura literal y recuperar los significados implícitos de los textos, condición exigida en algunas de las materias, además de la repetición mecánica requerida en otras, incluso recuerdo como en la clase de biología el docente nos ponía a leer en clase para aprendernos

definiciones para repetirlas frente algo y con algún error u omisión de alguna palabra, sugería seguir leyendo y practicando hasta discursar completa y de forma correcta la definición.

También está presente en mi historia como estudiante de secundaria que después de reprobado bimestres de algunas materias y haber aprobado el ciclo escolar, mis padres insistían que estudiara los libros de texto de las asignaturas en las que había tenido problemas de acreditación, lo que tome como pretexto para leer novelas vaqueras, que a decir verdad me divertían. Algo relevante de este hecho es que me encerraba en mi cuarto y para leer, escondía las novelas dentro de algunos libros de texto por si mi madre llegaba a entrar.

En momentos posteriores siento que la inclinación a la lectura fue creciendo a partir de resolver mis dudas con relación a aspectos de mi carrera profesional, cuestión iniciada cuando tuve que leer acerca de anatomía humana para presentar el examen extraordinario de la materia de ciencias de la salud y no haberlo hecho con oportunidad; tarea recuperada, recuerdo, con interés que propició facilidad para superar el obstáculo. Así que durante la carrera me caractericé por ser de los primeros alumnos que corría a la biblioteca después de clases para conseguir los libros y leerlos, con la finalidad de superar las tareas académicas y seguir comprendiendo el funcionamiento de los organismos animales.

Con el inicio de la actividad docente e involucrarme en procesos formativos formales llegó la oportunidad de leer planteamientos relacionados con la educación formal, así que autores como Piaget con su teoría psicogenética, Vigotsky con el planteamiento sociocultural y Ausubel con el aprendizaje significativo empezaron a mover los referentes sociales, educativos y de docencia que orientaban mi práctica educativa. Recuerdo que entendía poco y sentía envidia por aquellos compañeros que lograban discursar las propuestas teóricas de los autores, aunque sentía cierta molestia e incomodidad cuando realizaban la precisión de los nombres de los autores para diferenciarlos; no obstante, el interés y disciplina obtenida durante la formación profesional me obligó a leer los textos completos e ir comprendiendo cosas aisladas, al principio, pero obteniendo mayor

claridad de forma paulatina, conforme recuperaba elementos de las lecturas. Este proceso fue favorecido, imagino, por la actitud recuperada de la lectura de bibliografía veterinaria, con respecto a que todo planteamiento teórico debería tener una utilidad práctica, propiciando el intento de aplicar en la práctica educativa aquellos aspectos que consideraba relevantes.

Algo a destacar de momentos actuales, es el cuestionamiento de algunos compañeros y amigos cuando cito a autores y sus planteamientos para explicar ciertos procesos que aprecio en el desarrollo curricular de las preparatorias, porque a pesar de intentar mostrar cómo los teóricos se refieren a cuestiones presentes y relacionadas directamente con la vida cotidiana, ellos manifiestan que lo hago por arrogancia. Lo cual me hace recordar mis molestias por las mismas razones en momentos pasados cuando sentía impotencia de comprender ciertos aspectos relacionados con ese aspecto.

En otras etapas de la educación formal asumía el compromiso de leer todos los materiales sugeridos por quien coordinaba los espacios formativos, así que al ingresar a la maestría tuve contacto con autores, que ahora entiendo, relacionados con teoría curricular como José Gimeno Sacristán, Ángel Pérez Gómez, Hilda Taba y otros con escritos relacionados con aspectos específicos de diseño, implementación y evaluación curricular. Asimismo, en este espacio inicie con la lectura de autores como Jürgen Habermas y Pierre Bourdieu, a quienes, a decir verdad, sentía que realizaban planteamientos importantes pero sin haber comprendido mucho.

Por el contrario, al entrar en contacto con autores relacionados con la teoría crítica como Henry Giroux, Peter McLaren, Paulo Freire entre otros, sentí que me cautivaron, quizá porque propiciaron el inicio de un horizonte conceptual en correspondencia con mi perspectiva de vida, de cuestionar el estado aparente de las cosas e intentar buscar los sentidos siempre ocultos del discurso educativo de la escuela. Lo cual incrementó la compulsión por mejorar la práctica educativa a partir de su reflexión constante, al grado de incomodar a un porcentaje importante de las personas con que me relaciono, quienes regularmente se interrogan acerca

del sentido de andar buscándole a todo, aunque con la ventaja de identificar y cautivar a aquellas que manifiestan la sensibilidad y actitud para emprender ejercicios introspectivos que los lleven a cuestionar su posición ante la vida e intentar ser diferentes, aunque no sé si mejores.

Con la conclusión de la maestría y terminado el pretexto de la obligación de lecturas prescritas por los coordinadores se agrando el vacío de saber y la angustia por la sensación de la falta de algo que mantuviera mi actividad intelectual, la cual fue aminorada por la necesidad de preparar mis clases de educación superior cuando recibí la invitación para participar, favoreciendo la profundización de aspectos relacionados con los seminarios impartidos, a partir de releer los materiales revisados durante mi formación y buscando referentes, que a juicio propio, enriquecieran los tópicos revisados.

En momentos, posteriores o similares quizá, llegaron a mis manos textos relacionados con el psicoanálisis, como respuesta a la necesidad de encontrar códigos comunes con los integrantes del GruTA quienes intentaban recuperar los planteamientos para concretarlos en una propuesta teórico-metodológica de intervención curricular, por lo que era necesario relacionarlos con lecturas de Ralph Tyler y los anteriores mencionados con referencia a teoría curricular. Con respecto al psicoanálisis, puedo mencionar que leí textos de Sigmund Freud, Carl Jung, escasos de Jaques Lacan y de autores que recuperan sus planteamientos, que junto a Thomas Kuhn y Gastón Bachelard permitieron romper con muchos “paradigmas” propios para establecer relaciones sociales y avivaron en mí el “espíritu científico” necesario para indagar y comprender el contexto histórico donde uno se desarrolla.

A estas alturas del recuento de las fuentes para realizar la lectura habrán notado, sobre aquellos obsesionados por el orden, que el asunto se complicaba por la dificultad de establecer una perspectiva teórica definida. El comentario anterior, es con el pretexto de explicitar que en lo subsecuente, esta condición se haga de mayor evidencia y mis alcances conceptuales no sean suficientes para darme cuenta.

Así con el pretexto de los espacios educativos formales y la necesidad de entender el proceso curricular desarrollado en las preparatorias del estado, he realizado lecturas de autores como Theodore Adorno, Hebert Marcuse, Ferdinand de Saussure, Georg W. F. Hegel, Francois Lyotard, Alan Touraine, Jaques Derrida, Clifford Gertz, Ernest Laclau, Alfred Shutz, Rene Descartes, Carl Marx, Frederic Engels, Georg Gadamer, Gianni Vattimo Así como profundizado en obras de autores como Michael Foucault, Pierre Bourdieu, Anthony Giddens, Jürgen Habermas, Wilfred Carr, Erich From, Philippe Perrenoud, entre los que recuerdo han llamado profundamente mi atención.

Aunque lo que quiero resaltar de las lecturas de estos autores, son, en primer lugar la frustración producida cuando en ocasiones quería comprender sus planteamientos y no era posible, lo cual me obligó a leer tres veces el primer capítulo de la Arqueología del Saber de Foucault a causa de no entender mucho; y en segundo, el giro que di en la postura frente a la lectura producto de las experiencias de vida reflexionadas a la luz de sus propuestas teóricas, pues me percate que los textos podían ser escritos, orales, actitudinales, pero sobre todo contextuales e inscritos en los sujetos, condición que obliga a tomar a los autores como una ayuda para nombrar, explicitar, comprender y la posibilidad de transformar los procesos sociales y humanos en los cuales uno está involucrado.

De esta manera he adoptado una perspectiva de lectura centrada en intentar comprender los textos, en el sentido planteado en el párrafo anterior, estableciendo un diálogo con el autor, para lo que asumo es necesario reflexionar en torno a las preguntas que son necesarias plantearles para tal fin; aclarando que los autores pueden ser individuales o colectivos de acuerdo al tipo de texto que uno intente comprender y transformar. Por lo que, la lectura adoptada de esa forma, se ha convertido en una gran pasión pues me ayuda a comprender a los otros y comprenderme, aunque solo se quede en el intento, debido a que día con día me convengo de la dificultad que representa, pero también de la necesidad de hacerlo como pretexto para entre-tenerme en esta vida.

Reconozco que la sacudida y activación de las fibras más sensibles de mi ser provocada por los planteamientos psicoanalíticos obligó a considerar la posibilidad de ir a análisis como opción formativa, aunque pronto me percate que la inclinación al psicoanálisis era a partir de los planteamientos epistemológicos y no propiamente clínicos, con los mismos efectos terapéuticos. Así, a partir de ese hecho me he propuesto y logrado poco, intentar la independencia teórica de mis construcciones conceptuales que guían mi acción, condición necesaria para tomar con mayor apertura los distintos planteamientos y reflexionar seriamente los aportes sobre los propios, o bien la comprensión para facilitar el encuentro de puntos de convergencia cuando se trata de propuestas de actores antagónicos con los que se necesita trabajar juntos.

7.1.7. El ejercicio de la escritura

La escritura representa una actividad trascendente pues se ha convertido en una oportunidad para expresar alegrías, frustraciones e ilusiones que giran en torno a mi historia personal, puesto que a pesar de la imposibilidad de capturar a la realidad, es un medio eficiente para realizar ejercicios de análisis de cualquier cosa que se pretenda indagar, pero sobre todo para realizar ejercicios reflexivos mediante la explicitación de diversas dimensiones de nuestro “ser”, independientemente del estilo de escritura que se adopte, de lo cual el presente ejercicio es un ejemplo.

Por ello, en la actualidad los ejercicios de escritura los intento realizar desde mí mismo, es decir explicitando la comprensión propia de los hechos sociales, educativos y humanos que me ocupan, independientemente de las reacciones de la gente con la que me relaciono. Por cierto, que frecuentemente genera un cúmulo de sentimientos encontrados, puesto me produce mucha alegría y plenitud cuando mis juicios son aceptados y alabados, pero coraje y frustración cuando son rechazados, pero sobre todo descalificados.

No obstante, para llegar a esta posición ante la escritura tuve que pasar por los ejercicios donde recuperaba prescripciones de quienes se encargaban de fomentar el desarrollo de esa habilidad. Desde mis docentes de primaria encargando las famosas planas, hasta los de nivel superior y de posgrado quienes solicitaban trabajos y ensayos con criterios bien establecidos por cumplir, lo que a mi juicio retrasó el desarrollo de esta habilidad, pues considero que es mucho más fácil escribir cuando el interés se centra en decir lo que uno quiere comunicar en lugar de escribir correctamente, lo cual se logra una vez que las ideas han sido plasmadas.

Con frecuencia recuerdo el coraje y la frustración producida cuando los docentes se ensañaron con mis escritos, rayándolos y cercenando la expresión de mi “ser” con el pretexto de mejorar mi uso de las reglas gramaticales y sintácticas; a decir verdad es una molestia que prevalece, aunque con muchísima menor intensidad, debido a la racionalización generada en torno a la importancia que otros lean los escritos para mejorar los juicios que construyo, así como la calidad del escrito para lograr una comunicación más eficiente a los destinatarios.

No obstante, una regularidad encontrada en la revisión de mis escritos por otros, es la resistencia y dificultad para acatar las reglas académicas y de publicación establecidos por instancias reguladoras; aunque he logrado encontrar las formas para que algunos de mis escritos sean publicados, con ayuda de amigos y docentes, quienes han fomentado en mi la habilidad para sortear los obstáculos mencionados. Algo que quisiera resaltar, es que un elemento sustancial descubierto en la aceptación de los escritos, es la calidez que presentan, producto de la articulación en ellos del ejercicio racional con los sentimientos, emociones y pasiones que, creo, trato de impregnarle. Como lo anterior, podría tomarse como soberbia, quisiera externar que una característica de los escritos que han sido leídos, provocaron reacciones encontradas de los lectores, entre los que se cautivaron por los planteamientos y los que manifiestan evidentes manifestaciones de desacuerdo y molestia con ellos, signo inequívoco que llamó su atención.

Si se recupera el planteamiento anterior puede evidenciarse a la escritura como trascendente en la vida personal, pues se ha convertido en un medio para dialogar con los otros y conmigo mismo, además de lograr presencia social que reconfigura mi identidad a partir de las relaciones de aceptación y rechazo con quienes me toca compartir diversos contextos de la trama social. De esta manera la escritura cobra importancia en la producción de los textos contextuales, a partir de recuperar las posibilidades de inscribir en las significaciones propias los elementos del discurso colectivo, mediante participación activa, que necesariamente propician la constitución del “ser” y favorecen la autonomía.

Sin embargo, adoptar esta postura ante la escritura requiere ejercicios profundos de explicitación de las posturas personales y de otros con quienes me toca interactuar, para encontrar formas de negociación que permitan encontrar elementos de convergencia para establecer proyectos comunes de potencialización para todos y superar las diferencias. Sin profundizar en el asunto quisiera manifestar en esta parte que lo anterior no me es posible lograrlo de manera permanente, porque he encontrado características particulares de ciertas personas, con las que se me dificulta negociar.

7.2. La experiencia de la investigación

Sostengo el desarrollo de la capacidad de todos los seres humanos para la actividad de la investigación, si la asumimos como la encargada de encontrar formas de relación y actuación en diferentes contextos socio-históricos desde el momento en que se nace. No obstante, en este espacio se trata de re-andar el camino para explicitar el cómo se llegó a una práctica sistemática de la investigación.

Como habrán notado en los apartados precedentes, las experiencias de vida contribuyeron a desarrollar algunas de las habilidades necesarias para practicar la

investigación, pero el primer contacto con la actividad propiamente dicha, la asociaría con mis estudios profesionales en la facultad de veterinaria cuando llevábamos a la práctica algunos aspectos de la información que revisábamos teóricamente y de las cuales teníamos que entregar reportes por escrito; ensayos muy pequeños, pero seguramente muy significativos para consolidar el “ser” investigador. Estos primeros intentos se profundizaron con la investigación realizada para la obtención del título como Médico Veterinario Zootecnista, consistente en la “Evaluación de la inseminación artificial y monta directa en el ganado porcino”. Trabajo que permitió consolidar la metodología experimental utilizada en esa área de conocimiento, mediante el planteamiento de hipótesis precisas y la identificación de variables para comprobarlas, tal como se recupera de la teoría; además de desarrollar algunas habilidades profesionales en el ámbito de la reproducción animal.

Posteriormente, los elementos eran rescatados para establecer pequeñas experimentaciones durante la práctica profesional, pero sin la necesidad de reportar por escrito los resultados, debido a que estos se veían reflejados en el éxito de las intervenciones en áreas de la clínica y la zootecnia, mediante lograr eficientes la producción de las explotaciones pecuarias. De tal manera, que la investigación sistematizada por escrito, sufrió abandono por un periodo largo, hasta que la necesidad de obtener el grado de la maestría me obligó a retomarla.

Al respecto puedo destacar la oportunidad provocada por quien coordinó la línea de investigación de la maestría, al exigir como requisito de egreso, la tesis profesional. La exigencia anterior, la necesidad por ser mejor docente y la preocupación por el aprendizaje de mis alumnos, obligaron a centrarme en desarrollar la investigación “Contribución a la práctica docente crítica y reflexiva, por medio del diseño y aplicación de los instrumentos de evaluación de los aprendizajes”. Para tal ejercicio, es importante mencionar la importancia de decidir realizar ejercicios relacionados con la investigación en la mayoría de los seminarios del plan de estudios de la Maestría, favoreciendo el avance en diversos apartados del documento final.

Varias cuestiones pueden destacarse de este ejercicio de investigación. En primer lugar el acercamiento a metodologías totalmente nuevas como la etnografía, la investigación acción y la hermenéutica, de las cuales decidí realizar un estudio etnográfico, favoreciendo la ejercitación de la observación y sistematización de la información obtenida, además de otorgar similar importancia a las generalidades como las particularidades para la emisión de los juicios. En segundo término, la facilidad para recabar y sistematizar la información mediante trabajo en equipo, pues se realizó junto a tres compañeros de la maestría y de la misma escuela; además de que regularmente es poco representativa la cantidad de información utilizada con respecto a la recabada, lo que demanda mayor atención en la selección de la información para la interpretación. Un tercer aspecto se concreta en la obsesión por encontrar evidencias observables a simple vista de procesos emotivos o intelectuales, que necesariamente obligaron a romper con las certezas con referencia a la verdad obtenida a través de la perspectiva positivista de la investigación. Y finalmente la importancia de ocuparse de aspectos distintos de la investigación, independientemente de no encontrar relación en un primer momento, pues regularmente la ausencia está en nuestras concepciones; para explicitar esa condición es necesario manifestar la orientación de los directores de tesis, quienes acompañaron el trabajo desde el segundo semestre y que cuando al terminar el programa llegué angustiado porque nos habían exigido el primer borrador de la tesis, ellos cuestionaron la preocupación debido a que opinaban que prácticamente tenía terminado el documento final y efectivamente, a partir de un ejercicio de integración de las producciones aisladas, logré construir el índice de la tesis e identificar las tareas pendientes para concluir.

En momentos posteriores y desempeñándome como docente de metodología de la investigación, sentí la necesidad de practicarla como una cuestión ética y de búsqueda de congruencia con la exigencia hacia los alumnos. Por ello inicié una investigación que hasta la fecha continúa, centrada en cómo lograr la formación para la actividad de la investigación educativa. Lo que resultó en escribir los resultados con la finalidad de evaluar el proceso y tomar decisiones para

orientarlos, pero que propició la oportunidad de publicar en la revista de la propia institución.

Con la participación en las actividades del grupo técnico se desarrollaron dos investigaciones centradas en establecer las relaciones entre sociedad, cultura y educación en el estado de Chiapas, con la que logré mayor comprensión de la poca utilidad de discursar los planteamientos teóricos si no se es capaz de recuperarlos para representar la realidad estudiada, así que el ejercicio se centró en la descripción de las manifestaciones culturales en actividades cotidianas de los actores del medio semiurbano y rural del estado de Chiapas, así como de las escuelas preparatorias. Conjuntamente a la anterior, desarrollamos la investigación que buscó develar la identidad docente de los profesores de las preparatorias del estado, la que permitió inmiscuirme en aspectos de psicología profunda para la recolección e interpretación de los resultados, llevándome a concluir que es imposible deslindarse de la investigación, si se quiere entrar a la complejidad de los procesos sociales y educativos, pues siempre está la posibilidad de recuperar cierta proyección en los juicios emitidos.

El ingreso a la especialidad en investigación educativa permitió profundizar en el trabajo relacionado con la formación para la investigación educativa, que a partir de la sistematización de los procesos seguidos en dos espacios formales y uno, informal, propició una seria ruptura en mis planteamientos porque abandone la idea de la necesidad de la formación como requisito para practicar la investigación, reconociendo que la actividad de investigar es la que propicia las oportunidades de formación.

El realizar una evaluación del proceso curricular implementado con los docentes de las preparatorias, obligó a privilegiar la teorización que es posible realizar de la recuperación de las experiencias cotidianas sobre las prescripciones teóricas a partir de referentes bibliográficos o del currículum formal.

Algo relevante por destacar es que conforme obtengo los resultados de investigación intento modificar mi acción en los diferentes ámbitos en que éstos

tienen relación, lo que ha propiciado la contrastación de los juicios emitidos con las prácticas educativas, además de someter a discusión, los juicios con los actores directamente involucrados en los procesos investigados.

Como mencioné en otro apartado, actualmente me encuentro concluyendo la investigación denominada **Reforma Educativa: regionalización simbólica para la transformación de los sujetos**, donde se recupera a la región simbólica como recurso metodológico para explicitar un mapa de las interacciones sociales, estableciendo ámbitos de delimitación política administrativa e ideológica, además de académica, económica y erótica, donde aparecen como categorías transversales el sujeto, el lenguaje y el poder.

Al respecto se han identificado símbolos a los cuales se encuentran anclados y articulados discursos orales, escritos y actitudinales, que orientan los proyectos individuales y colectivos de las preparatorias del estado, a partir de las observaciones en diferentes contextos de co-presencia y entrevistas informales a los actores involucrados en los procesos de implementación de la reforma, las cuales fueron enriquecidas con la interpretación de entrevistas a profundidad de actores representativos y de este ejercicio autobiográfico para incluirse como parte de la investigación. La experiencia de investigación abona a la perspectiva metodológica planteada con anterioridad, toda vez que ha puesto en evidencia la importancia de sistematizar los resultados y tenerlos presentes a la hora de la toma de decisiones, donde casi nunca se tiene tiempo para reflexionar de manera sistemática, pero de todas formas es necesario enfrentar las consecuencias de las decisiones. Me siento obligado a aclarar que la perspectiva no rechaza la sistematización escrita como ejercicio reflexivo necesario e indispensable para acrecentar el bagaje conceptual y la conciencia de ciertos procesos simbólicos presentes en los sociales, sino resaltar que los resultados de investigación son siempre temporales y preliminares, lo que demanda una actitud de búsqueda constante. Así que aprecio que los sujetos inician un solo proyecto de investigación con diferentes cohortes espacio-temporales que van enriqueciendo

sus recursos para explicar, comprender e intentar transformar las realidades sociales en las que se encuentra inmerso.

De tal manera que tendría que cerrar este ejercicio autobiográfico, explicitando la construcción metodológica adoptada como resultado de las experiencias de vida en los diferentes ámbitos aquí abordados y seguramente en otros sobre los que no he reflexionado. Haciendo énfasis en el desacuerdo que tengo del funcionamiento de la sociedad, en general, y el proceso educativo, ofertado en las preparatorias de Chiapas, en particular. Por lo que es necesario asumir el reto de encontrar diferentes formas de interacción que lleven a su transformación, aun con la conciencia de la poca influencia que tienen las acciones de los sujetos en la construcción de la estructura social, además de tener la incertidumbre de las consecuencias que traerán los cambios provocados por nuestra intervención, pero con la satisfacción de recuperar una vida productiva en el intento.

Elementos valorados en la investigación

Este pequeño apartado final del reporte de investigación está destinado a intentar resaltar algunos de los aspectos rescatados de los procesos de regionalización simbólica de actores educativos durante la implementación de la RIEMS en las preparatorias del estado de Chiapas, con la intención de presentar sus aportaciones.

Un primer aspecto a destacar es la distancia detectada entre las planteamientos de la RIEMS y los fundamentos del modelo curricular para desarrollar competencias que constituyen la representación de los actores educativos que se necesitan para lograr procesos educativos de calidad desde diversas perspectivas y los mecanismos de regulación de la implementación, que en un número importante de elementos contravienen a las aspiraciones mencionadas de forma explícita. Además que ambos ámbitos se contraponen con los valores que orientan las prácticas culturales de los actores educativos de las preparatorias, lo que se manifiesta en una dificultad compleja para concretizar las aspiraciones de lograr una reforma educativa con orientaciones definidas desde instancias oficiales de poder. Condiciones que obligan a recuperar la necesidad de voltear la mirada hacia los actores educativos en sus condiciones de sujetos construida a partir de las experiencias de una vida particular, asumiendo que es una reforma educativa a nivel estructural, si los sujetos no sufren transformaciones de fondo de las posturas construidas de manera paulatina.

Un segundo aspecto que puede destacarse es la complejidad, profundidad y solidez de las posturas de los actores educativos frente a las posibilidades de cambio representados por la propuesta de reforma educativa; si se recupera las condiciones de constitución como sujeto, que reviven de manera constante en sus interacciones y relaciones sociales, los vínculos afectivos establecidos con las imágenes simbólicas del padre y la madre durante su proceso formativo informal, donde están escondidos aspectos que son determinantes para establecer un

posicionamiento ante la vida profesional y cotidiana. Constitución que recupera el sincretismo de aspectos biológicos y culturales substanciales en conformación de la personalidad de los seres humanos; condición que permite descubrir la capacidad y disposición de un grupo minoritario de los actores educativos para trascender en acciones que posibiliten una transformación de fondo de los procesos educativos que implicaría una reforma educativa; lo cual de acuerdo a los resultados de la interpretación de los procesos de simbolización individuales de los sujetos es consecuencia de la constitución en las diferentes experiencias de vida, más que como resultado de procesos formales de formación con propósitos específicos y conscientes; donde necesariamente se expresan las posturas de desafío a la autoridad en busca de desbancarlo de su lugar de privilegio y no solo obtener los beneficios de adoptar las orientaciones culturales de la hegemonía; además de recuperar los arquetipos estructurales del ser humano, que sugieren la imposibilidad de generalizar los ideales de formación para la autonomía, si se considera la tendencia estructural de las agrupaciones donde se requiere de un líder o la simbolización del macho alfa, si se prefiere, recuperando la constitución biológica.

De estas circunstancias fue posible percatarse cuanto se interpretó el material discursivo producido por los actores educativos, manifestado en los distintos contextos de co-presencia generados a partir de las interacciones e interrelaciones entre los sujetos individuales y colectivos con pretextos de las distintas actividades para impulsar la reforma. Ahí se revelaron las dificultades para comprender e incorporar los valores propuestos por la reforma, cuando estos tienen la necesidad de traducir a acciones concretas de la práctica educativa, para este caso; sobre todo si se considera que estas prácticas presentan distintos planos desde donde los actores educativos establecen sus procesos reflexivos. Al respecto puede comentarse que la mayoría de quienes intervinieron en las actividades, se concentraban en las reflexiones técnico-instrumentales de la construcción curricular. Mientras que otro sector que participó de manera intensa en la sistematización escrita de esos ejercicios se concentraron en la reflexión del plano metodológico, de los cuales solo una parte minoritaria logró trascender a los

planos epistemológicos y, menos aún, a los ontológicos de las acciones curriculares. Con lo que se descubrió que cuando los sujetos se concentran en las acciones, las posibilidades para reflexionar a profundidad la complejidad de los procesos educativos queda reservada para algunos pocos, como consecuencia de la complicación de la tarea o de la limitación de las habilidades superiores de la mayoría, como consecuencias de diferentes oportunidades, recuperadas en su experiencia de vida, de relación con integrantes de las hegemonías de los contextos culturales en que se desarrolló.

Las situaciones anteriores propician la elaboración de diferentes sentidos y significados de las mismas acciones realizadas por los sujetos, de acuerdo a las construcciones simbólicas particulares; lo cual generó condiciones difíciles para constituir una identidad sólida de los colectivos que intervinieron en las actividades para impulsar la reforma en las preparatorias del estado. Cuestión que obliga a concebir a una identidad colectiva abierta a una constante configuración producto de la negociación de fines coyunturales de los actores que los integran, quienes se orientan con una tendencia mayoritaria, a cubrir sus conveniencias en lugar de recuperar los fines institucionales de los grupos constituidos formalmente. Lo cual supera la posibilidad de un colectivo orientado por los fines y valores explícitos y deja paso a la constitución de entidades formadas coyunturalmente que articula integrantes de diferentes grupos formales, que coinciden en las posturas y aspiraciones del proceso educativo en los ámbitos educativo, económico, político o administrativo.

Con este escenario, es importante recuperar la regionalización simbólica como recurso metodológico para recuperar los sentidos y significados colectivos de las prácticas culturales de los contextos sociales inmiscuidos en los procesos que se investigan; donde a través de un ejercicio de interpretación de cada vez mayor profundidad y complejidad, los sujetos puedan introducirse en ellas conforme van siendo capaces de: desarrollar las acciones necesarias para esas prácticas, interpretar y aplicar los procesos metodológicos para desarrollarlas, comprender las razones de “ser” de ellas a través de apreciar cómo y porqué llegaron a

instaurarse, además de recrearlas e intervenir en la institucionalización de sus transformaciones. Aspectos que permitirían abarcan en sus ejercicios reflexivos los planos técnico-instrumental, metodológico, epistemológico y ontológico.

El ejercicio de regionalización simbólica, a partir de los elementos anteriores, pretende establecer un mapa social de las interacciones y relaciones sociales establecidas por los sujetos colectivos e individuales, para lo que es necesario recurrir a diferentes ámbitos de regionalización como el político, económico y académico, para este caso; sin renunciar a recuperar, en todos los casos, el ámbito de regionalización erótica que pone el sustrato de la simbolización de cualquier actividad humana. Lo anterior permite realizar una interpretación profunda del proceso investigado, aunque requiere del investigador la adopción de una postura militante y participativa de la investigación; toda vez que las pretensiones anteriores no son posibles de lograr sin la implicación directa en los procesos investigados, por lo que se vería obligado a investigar aquellos en los que tiene participación directa.

La metodología planteada permite comprender cómo el sujeto se constituye por el sincretismo de los discursos hegemónicos por medio del lenguaje, los cuales se encargan de nombrar sus acciones y propician la construcción de una identidad, a partir de la construcción de los sentidos y significados que construye dentro de un contexto cultural. Planteado así es posible apreciar el sesgo metodológico que siempre aparecen en los procesos de investigación; lo que necesariamente obliga considerar al investigador, la necesidad de realizar un ejercicio reflexivo de su condición de sujeto, con la finalidad de comprender la construcción de los sentidos y significados a lo largo de su experiencia de vida. Lo anterior le permite comprender su posición metodológica para llegar a construir la posición con la que enfrenta el proceso investigado y valorar las posibilidades de conservarla o transformarla, de acuerdo a sus conveniencias y convicciones; para lograr tal pretensión el ejercicio autobiográfico resulta uno de los recursos de mayor utilidad para el re-encuentro constante con uno mismo, por lo menos para iniciar.

Los elementos hasta aquí planteados, llevan a comprender que el sujeto requiere inmiscuirse de manera permanente, en un ejercicio hermenéutico con la finalidad de re-constituirse de manera constante conforme sea capaz de expresarse a través de un discurso “propio”, el cual se construye de manera permanente y abierta al diálogo y negociación de los valores culturales propios y ajenos. Proceso que permite manifestar su poder al permitirse acciones e intervenir en la lucha de poder para la construcción del discurso hegemónico de diferentes contextos, con la finalidad de conservar o mejorar su posición jerárquica.

Sugerir el término hermenéutica para nombrar la metodología propuesta durante el proceso de investigación abre obstáculos y posibilidades como cualquier decisión humana. Para entenderlas es necesario comprender y superar algunas de las distintas perspectivas desde la que se aprecia y se significa, entre las que destaca la centrada en realizar la interpretación de textos escritos, exclusivamente; pero que dio origen a su transformación, mediante la re-significación de los textos, ampliándola a los discursos orales y actitudinales que permiten la posibilidad de leer e interpretar textos inscritos en los sujetos a través de los discursos que lo constituyen. Transformación que fue simultánea a las pretensiones de la interpretación del ejercicio de interpretación, trasladándose de una pretensión imposible de recuperar los sentidos y significados del autor a la de centrarla en las construcciones simbólicas de quién realiza el ejercicio hermenéutico.

El ejercicio planteado permitió la adopción de la metodología hermenéutica, para ocuparse de discursos escritos, orales y actitudinales, en este caso de los sujetos individuales y colectivos involucrados en la implementación de la RIEMS en las preparatorias destacando las significaciones construidos los sujetos a partir de las interpretaciones de los textos, en sentido amplio, más que las intenciones de quienes los hayan construido. Sin que la posición renunciara a recuperar elementos de otras perspectivas que ayudaron a la rigurosidad metodológica de construcción simbólica que permita una perspectiva más amplia de los contextos sociales en que se interviene.

Así que la metodología hermenéutica aquí planteada además de aspirar a la construcción de conocimiento “científico” que permitiera una teoría con posibilidades de dialogarse y discutirse en contextos de mayor amplitud; la principal pretensión se centró, sí en generar una teoría, pero orientadora de los sujetos para la acción, asumiéndola como la mayor expresión de poder de los sujetos. Así que una interpretación de la construcción simbólica propia, además de un acercamiento a la de los sujetos con que se interactúa, potencializa las posibilidades de intervenciones en los contextos de interacción; pues diferentes posiciones hermenéuticas están presentes en los procesos sociales como resultado de las construcciones simbólicas de otros sujetos, con las que es necesario convivir y negociar para participar en las re-significaciones de las prácticas culturales en las que se interactúa.

La posición metodológica reconoce y se ocupa de las condiciones estructurales de los grupos sociales, donde se expresan los aspectos constitutivos de la especie en articulación con las determinaciones culturales. Pero destaca las posibilidades del “ser humano” de re-inventar sus condiciones de sujeto, para tener una participación activa en la constante estructuración social; sabedor que su ámbito de competencia se limita a esas posibilidades y que su influencia es menor, pero que es pretexto para construir significados profundos de su existencia y darle un sentido a su paso por la vida.

Lo anterior da el pretexto de recuperar a la transdisciplinariedad en el proceso metodológico, desde la postura de recuperación de las aportaciones de los conocimientos, procedimientos y actitudes valoradas en las diversas disciplinas “científicas” pero transgrediéndolas desde los valores culturales de los sujetos.

Para cerrar este último apartado del reporte de investigación se proponen algunas interrogantes que se plantea el investigador, como resultado del proceso de investigación, las cuales propician la construcción del escenario para continuar con el proceso de investigación necesario para sublimar el deseo de “ser” por sí mismos.

¿Cómo educar-se para el poder, en el poder?

¿Cómo compartir los ideales de la educación y las posiciones epistemometodológicas para lograrlos?

¿Cómo develar los valores y actitudes de los sujetos?

¿Cómo transformar los valores y actitudes de los sujetos?

Bibliografía

Bibliografía Referida

Bataillon, C. (1993). *Las regiones geográficas de México*. México: Siglo Veintiuno Editores.

Boisier, S. (1997). *El vuelo de una Cometa. Una metáfora para una teoría del desarrollo territorial*. Universidad de Santiago de Chile. Pp. 26.

Bourdieu, P. (1984). El mercado lingüístico. En *Sociología y Cultura*. México, D.F: Grijalbo. Pp. 143-158.

Bourdieu, Pierre (1996). Espacio social y poder simbólico en *Cosas dichas*. Traducción de Margarita Mizraji. Barcelona: Gedisa. Pp. 127-142.

Bourdieu, Pierre (1999). Espacio social y espacio simbólico. Capítulo 1 de *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Traducción de Thomas Kauf. Barcelona: Anagrama (segunda edición de 1997). Pp. 11-32.

Carr, Wilfred. 1999. *Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica*. 2ª edición. Editorial Morata. España.

Castro, C (2005). Producción simbólica y poder. En Gallegos, C (Comp.). *Pierre Bourdieu, campos de conocimiento: teoría social, educación y cultura*. México: UNAM-UNACH. (pp. 51-70).

Comité Directivo del Sistema Nacional de Bachillerato (2009). Acuerdo Número 10. Manual de operación para la evaluación de planteles. Jueves 17 de diciembre de 2009. *Diario Oficial de la Federación*. Pp. 117.

Comité Directivo del Sistema Nacional de Bachillerato (2009a). Acuerdo 2 por el que se establecen las reglas de ingreso, permanencia y salida del Sistema Nacional de Bachillerato. Actualización del martes 08 de diciembre. Pp. 13.

Comité Directivo del Sistema Nacional de Bachillerato (2009b). Acuerdo 8 por el que se establecen las orientaciones sobre la evaluación del aprendizaje bajo el enfoque de competencias. Jueves 17 de diciembre. Pp. 4.

Comité Directivo del Sistema Nacional de Bachillerato (2009c). Acuerdo 9 por el que se establecen las orientaciones sobre la acción tutorial. Jueves 17 de diciembre. Pp. 8.

Derrida, J. (1968). *La diferencia*. Edición electrónica de www.philosophia.cl / Escuela de Filosofía Universidad ARCIS.

Durand, Gilbert (1993). *De la mitocrítica al mitoanálisis. Figuras míticas y aspectos de la obra*. Barcelona, España: Editorial Anthropos. Pp. 357.

Fernández Ch., Flory (2002). *El análisis de contenido como ayuda metodológica para la investigación*. Ciencias Sociales. Vol. II. No. 96. Universidad de Costa Rica. Pp. 35-54.

Foucault, Michel (1977). *Historia de la sexualidad 1. La voluntad de saber*. México D.F. Editorial siglo XXI. Pp. 194.

Foucault, Michel (1987). *Historia de la sexualidad 3. La inquietud de sí*. México D.F. Editorial siglo XXI. Pp. 220.

Fromm, Erich. 2003. *El miedo a la libertad*. México, D.F. Editorial Paidós Mexicana. Pp. 287.

Giddens, Anthony (1990). *El estructuralismo, el post-estructuralismo y la producción de la cultura*, En: *La teoría social, hoy*. Alianza Editorial. Madrid, España. Pp. 254-289.

Giddens, Anthony (1995). Tiempo, espacio y regionalización. En *La constitución de la sociedad*. Buenos aires: amorrortu. Pp. 143-175.

Giroux, Henry. 1999. *Teoría y resistencia en educación*. México: Siglo XXI. Pp. 213-257.

Gobierno del Estado de Chiapas (1994). Reglamento interior de trabajo del personal docente de educación media superior y superior de la Secretaría de Educación. Diario Oficial del Estado, publicación No. 166-A-1994.

Gobierno del Estado de Chiapas (2001). Catálogo de perfiles profesiográficos de educación media superior de la Secretaría de Educación.

Goetz, J. y LeCompte, M. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. España: Ediciones Morata. (pp. 124-171).

Guevara Díaz, José Manuel (1997). *La geografía regional, la región y la regionalización*. Caracas, Venezuela: Universidad Central de Venezuela. (pp. 14-37).

Gutiérrez, R. (1974). *Introducción a la lógica*. Ed. Esfinge, México,.

Grupo Técnico Académico (2005). *Documentos referenciales (escritura-producción del Grupo Técnico Académico 2004-2005)*. Secretaría de Educación. Dirección de Educación Media. Tuxtla Gutiérrez, Chiapas, México.

Habermas, Jürgen. 1996. *Teoría de la acción comunicativa: complementos y estudios previos*. México. Editorial REI. Pp 507.

Habermas, Jürgen. 2000. *Teoría y praxis*. México. España. Editorial Tecnos. Pp 507.

Jung, Carl (1964). *El Hombre y sus Símbolos*. Barcelona, España: editorial Caralt. Pp. 334

Lyotard, Jean-Francois (1989). *¿Por qué filosofar?* Traducción de Godofredo González. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica. Pp. 164.

Melucci, A. (1999). *Acción colectiva, vida cotidiana y democracia*. México: El Colegio de México. Centro de Estudios Sociológicos. Pp. 260.

Moreno Bayardo, María Guadalupe. 2001. *Estrategias de formación para la investigación y desarrollo de habilidades investigativas en los posgrados en educación*. Memorias COMIE.

Oliva, J. F. (2008). La Reforma de la Educación Media Superior: una campo de oportunidades. *Devenir. Revista Chiapaneca de Investigación Educativa*. Contextos, posibilidades e imposibilidades. Los problemas de la evaluación. Número 10 y 11. Tuxtla Gutiérrez, Chiapas, México. CA-EDH UNACH. (pp. 30-35).

Reyes Teresa, Carlos (2005). Habitus y campo educativo, el campo docente de la educación normal” en Gallegos, C.: *Pierre Bourdieu, campos de conocimiento: teoría social, educación y cultura*. México: UNAM-UNACH. (pp. 135-160).

Perrenoud, Philippe. 1999. *Diez nuevas competencias para enseñar. Biblioteca para la actualización del maestro*. SEP. México D.F. Pp 167.

Perrenoud, Philippe. 2004. *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica*. Colofón. México D.F. Pp 224.

Perrenoud, Philippe. 2008. *La evaluación de los alumnos. De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes. Entre dos lógicas*. Alternativa Pedagógica. Buenos Aires, Argentina. Pp 250.

Piñuel R., José Luis (2002). *Epistemología, metodología y técnicas del análisis de contenido*. Universidad Complutense de Madrid. Madrid, España. Departamento de sociología. Pp 41.

Sánchez Puentes, Ricardo (2004). *Enseñar a investigar. Una didáctica nueva de la investigación científica en ciencias sociales y humanas*. CESU. UNAM. Plaza y Valdés. México. D.F. Pp. 188.

Saussure, Ferdinand (1945). *Curso de Lingüística General*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Losada.

Secretaría de Educación Pública (2008a). Acuerdo número 442 por el que se establece el Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad. Viernes 26 de septiembre. *Diario Oficial de la Federación*. Pp. 59.

Secretaría de Educación Pública (2008b). Acuerdo número 444 por el que se establecen las competencias que constituyen el marco curricular común del Sistema Nacional de Bachillerato. Miércoles 29 de octubre. *Diario Oficial de la Federación*. Pp. 13.

Secretaría de Educación Pública (2008c). Acuerdo número 447 por el que se establecen las competencias docentes para quienes impartan educación media superior en la modalidad escolarizada. Martes 21 de octubre. *Diario Oficial de la Federación*. Pp. 5.

Secretaría de Educación Pública (2009a). Acuerdo número 484 por el que se establecen las bases para la creación y funcionamiento del Comité Directivo del Sistema Nacional de Bachillerato. Jueves 19 de marzo. *Diario Oficial de la Federación*. Pp. 6.

Secretaría de Educación Pública (2009). Acuerdo número 480 por el que se establecen los lineamientos para el ingreso de instituciones educativas al Sistema Nacional de Bachillerato. Viernes 23 de enero. *Diario Oficial de la Federación*. Pp. 7.

Stenhouse, L. 1991. *Investigación y desarrollo del currículum*. Editorial Morata. Madrid, España. Pp 319.

Touraine, Alain (1997). *La sociedad multicultural*. México: Fondo de cultura económica. Pp. 165-204

Touraine, Alain (2000). *¿Podremos vivir juntos? Iguales y diferentes*. México: FCE. Pp. 9-204 y 273-295.

Vattimo, G. 1992. *Más allá del sujeto. Nietzsche, Heidegger y la hermenéutica*. Barcelona, España: Paidós.

Weber, Max. (2005). *El científico y el político*. México. Editorial colofón.

Bibliografía de Consulta

Beck, U., Giddens, A. y Lash, S. (1997). *Modernización reflexiva. Política, tradición y estética en el orden social moderno*. Madrid: Alianza. (pp. 13-74).

Carioca H. y Quiroz, M. (1997). Competencias generales, competencias laborales y currículo. En *Competitividad, redes productivas y competencias laborales*. Uruguay: OIT CISTERFOR. (pp. 50-77).

Colom, A (2002). *La (de)construcción del conocimiento pedagógico*. Barcelona: Paidós.(pp.83-221).

Cullen, C. (2000). El debate epistemológico de fin de siglo y su incidencia en la determinación de las competencias científico-tecnológicas en los diferentes niveles educativos. En *Crítica de las razones de estudiar. Temas de filosofía de la educación*. Buenos aires: Paidós.

Giddens, A. (1997). *Modernidad e identidad del yo. El yo y la sociedad en la época contemporánea*. Barcelona: Península. (pp. 9-50).

Laclau, E. y Lilian, Z. (2002). *Cuidado con el vacío: el sujeto de la política*. En: Buenfil, R. N. (Coord.). *Configuraciones discursivas en el campo educativo*. México: Plaza y Valdez.(pp. 253-300).

Perrenoud, Ph. (1999). *Construir competencias desde la escuela*. Santiago de Chile: Océano. (pp. 7-24).

Quevedo, Amalia (2001). *Historia del término postmoderno, de Foucault a Derrida*. Pamplona, España: Euansa. (pp. 4-19).

Rosales Ortega, Rocío (2006). Geografía económica en: Daniel H. y Lindón, A. (Directores). *Tratado de geografía humana*. México: Anthropos-UNAM. (pp. 129-146).

Vallejo, A. (1979). *Topología de Jaques Lacan*. Helguero. Argentina. (pp. 91-138).