



UN-A-CH
BIBLIOTECA CENTRAL UNIVERSITARIA

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIAPAS
FACULTAD DE HUMANIDADES
CAMPUS VI
COORDINACIÓN DE INVESTIGACIÓN Y POSGRADO

LA FILOSOFÍA COMO EJERCICIO REFLEXIVO PARA
LA CONSTRUCCIÓN DE LOS PROYECTOS DE VIDA DE LOS
ESTUDIANTES DEL NIVEL MEDIO SUPERIOR

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE
MAESTRA EN EDUCACIÓN
CON ESPECIALIDAD EN INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

PRESENTA:

LIC. LUISA AURORA HERNÁNDEZ JIMÉNEZ

DIRECTOR DE TESIS:

DR. JUAN CARLOS CABRERA FUENTES

TUXTLA GUTIÉRREZ, CHIAPAS.

DICIEMBRE 2009



FD-AMU
ACQUISICIÓN DE BIBLIOTECA



AUTÓNOMA
No. ADQ **BC127931**
SISTEMA BIBLIOTECARIO
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA
DE CHIAPAS
DONACIÓN

COORDINACION DE INVESTIGACION Y POSGRADO
OFICIO No. 852/07
Junio 02 de 2007.

C. LUISA AURORA HERNANDEZ JIMENEZ
EGRESADA DE LA MAESTRIA
EN EDUCACION.
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: **“LA FILOSOFIA COMO EJERCICIO REFLEXIVO PARA LA CONSTRUCCION DE LOS PROYECTOS DE LA VIDA DE LOS ESTUDIANTES DEL NIVEL MEDIO SUPERIOR”**, Deberá entregar dos impresos y el disco compacto a la Dirección de Desarrollo Bibliotecario de la Universidad Autónoma de Chiapas, uno impreso 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. ELSA VELASCO ESPINOSA
PRESIDENTE DEL COMITÉ DE
INVESTIGACIÓN Y POSGRADO.



C.c.p.- Dr. Pedro Gómez Juárez.- Director de Servicios Escolares de la UNACH.
C.c.p.- Expediente/Minutario.
EVE/JML/mcmd*

DEDICATORIA/ AGRADECIMIENTOS

A Dios por sus bendiciones y ser guía y luz en mi vida.

A la memoria de mi madre a quien le guardo un profundo amor, respeto y admiración.

A mis sobrinos quienes llenan de alegría y amor mi vida.

A mis hermanos por el amor y apoyo incondicional que me brindan.

A mis maestros a quienes debo en gran parte los aciertos que ha tenido mi ser docente.

A mis alumnos por el aprecio que me han mostrado, siendo un motivo para mejorar como persona y profesionista.

ÍNDICE

PRESENTACIÓN -----	7
---------------------------	---

CAPÍTULO 1 LA FILOSOFÍA Y EL PENSAMIENTO REFLEXIVO EN LA TEORÍA CRÍTICA DE LA EDUCACIÓN

1.1 Todos somos filósofos: Antonio Gramsci -----	20
1.1.1 La filosofía: un ejercicio reflexivo -----	21
1.1.2 La formación de intelectuales orgánicos -----	23
1.2 La educación como práctica liberadora: Paulo Freire -----	25
1.3 La escuela como espacio de resistencia: Henry Giroux -----	31
1.3.1 La escuela y sus actos de resistencia -----	33
1.4 Crisis de legitimación de la escuela: Michael Apple -----	37

CAPÍTULO 2 LOS FINES DE LA EDUCACIÓN Y EL CURRÍCULUM DE LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR A DISTANCIA (EMSaD)

2.1. Los fines de la educación (análisis del currículum formal) -----	44
2.1.1. El currículum y los fines técnicos de la educación -----	46
2.1.2 El currículum y los fines prácticos de la educación -----	49
2.1.3 El currículum y los fines emancipadores de la educación -----	51
2.2 La Educación Media Superior a Distancia (descripción del modelo educativo) --	56
2.2.1 Plan de estudios de la Educación Media Superior a Distancia -----	58
2.2.2 Fundamentación de los programas de estudio -----	58
2.2.3 Análisis curricular del área Histórico-Social -----	61
2.2.3.1 Los contenidos en el área Histórico-Social -----	61
2.2.3.2 Los objetivos en el área Histórico-Social -----	62
2.2.3.3 Las actividades de aprendizaje en el área Histórico-Social -----	64
2.2.3.4 La evaluación en el área Histórico-Social -----	64
2.3 La filosofía como asignatura en la Educación Media Superior a Distancia -----	66
2.3.1 Fundamentación -----	66
2.3.2 Objetivos -----	67
2.3.3 Contenido -----	69
2.3.4 Estrategias de enseñanza-aprendizaje -----	71
2.3.5 Evaluación -----	73

CAPÍTULO 3

EL PROYECTO DE VIDA EN EL ADOLESCENTE Y SU CONFIGURACIÓN EN EL ESPACIO ESCOLAR

3.1 Contexto socioeducativo del EMSaD 101 -----	76
3.2 La práctica educativa en el EMSaD 101 -----	81
3.3 El proyecto de vida en el adolescente -----	85
3.3.1 La filosofía como ejercicio reflexivo en la construcción de los proyectos de vida de los estudiantes -----	87
3.3.2 El significado que los jóvenes le atribuyen a la vida -----	89
3.3.3 Concepciones de un proyecto de vida en el adolescente -----	90
3.3.4 Significados de los fines de la educación para el estudiante -----	92
3.3.5 Acciones de los estudiantes para construir sus proyectos de vida -----	96
CONCLUSIONES -----	99
BIBLIOGRAFÍA -----	103
ANEXOS -----	106

PRESENTACIÓN

"No hemos de preocuparnos de vivir largos años, sino de vivirlos satisfactoriamente; porque vivir largo tiempo depende del destino, vivir satisfactoriamente de tu alma. La vida es larga si es plena; y se hace plena cuando el alma ha recuperado la posesión de su bien propio y ha transferido a sí el dominio de sí misma". Séneca.

La investigación educativa, para llevarse a cabo requiere de la disposición del **L**sujeto por aprehender la realidad, conocerla y transformarla. Esta tarea, para que sea científica, requiere de la formación en la investigación, que implica un conocimiento teórico- práctico, en los campos de la investigación educativa y en paradigmas de investigación, perspectivas epistémicas, teóricas y metodológicas, que permitan construir una mirada congruente y válida de la realidad, a la luz de quien realiza la investigación.

El trabajo de investigación titulado: *"La filosofía como ejercicio reflexivo para la construcción de los proyectos de vida de los estudiantes del nivel medio superior"*, tiene como propósito conocer cómo la escuela del nivel medio coadyuva en la formación y definición de metas y proyectos de vida en los jóvenes bachilleres.

Dicho tema de investigación surge de la interacción y problematización de la realidad educativa en la que la autora se desempeña como docente y ahora al proponer indagarla se ubica o concibe como investigadora. Posicionamientos que

hacen asuma una responsabilidad más allá de cumplir con la labor docente e implican una formación sistemática en la investigación educativa.

Ubicación en el campo de investigación

En la formación del investigador, es indispensable partir de reconocer como se ha desarrollado el campo y desde donde pretende posicionarse el investigador para comprender la realidad. Por ello, es importante partir de la concepción de campos científicos, entendidos como aquellas “áreas de interés común, disciplinarias o interdisciplinarias que son reconocidas por los investigadores como especialidades, subdisciplinas, objetos de estudio o temas que son objeto de reflexión o investigación teórica o empírica” (ANDRADE, 1996:54).

La idea de campo parte de la concepción de Bourdieu como un “conjunto de relaciones o sistema de posiciones distintas y coexistentes donde los agentes o instituciones ocupan una posición” (REYES, 2005: 139) de acuerdo al capital social, económico, cultural y simbólico que posean.

Un campo científico tiene características propias que hacen posible su reproducción, entre ellas: sus integrantes mantienen una forma de *illusio* (creencia de que la ciencia vale la pena y merece la inversión, creencia en el juego científico. El campo como espacio de juego es el que dota a los agentes de la mecánica de las reglas, de la lógica del juego social en el que se vive y por el cual se está dispuesto a jugar (REYES, 2005: 142). También, admiten que existe un interés “puro” desinteresado; usan razones argumentadas a través de demostraciones y refutaciones; los competidores toman acuerdos acerca de los principios que rigen el trabajo; el campo tiene construcciones sociales antagónicas, representaciones que definen los habitus.

En el campo de la investigación educativa, los agentes poseen un capital cultural (títulos académicos) que define sus prácticas de investigación y les permite posicionarse, al consolidar el trabajo y ocupar espacios en grupos de investigadores encargados de revitalizar y recuperar las tradiciones científicas

Por los fines que se proponen la presente investigación se ubica en el área temática 2: *Acciones, Actores Y Prácticas Educativas*, del Consejo Mexicano De Investigación Educativa (COMIE), en ésta se concentran aquellas investigaciones orientadas a conocer las acciones educativas. Los campos de conocimiento que la integran, buscan aprehender los múltiples significados y prácticas que los actores desarrollan dentro de los espacios escolares. Para el caso de la investigación desarrollada se significó e interpretó, cómo las acciones educativas que se viven en la escuela, permiten que los jóvenes planteen interrogantes, construyan ideales y expresen inquietudes e incertidumbres en torno a sus proyectos de vida.

En el 2003, las investigaciones correspondientes al área se clasificaron en tres campos, a saber: 1) La construcción simbólica de los procesos y prácticas en la vida escolar; 2) la práctica y las acciones educativas; y 3) procesos y prácticas de disciplina y convivencia en la escuela.

El tema de investigación se inserta en el campo: *la práctica y las acciones educativas*, éste pone énfasis en los procesos de intervención o transformación de la práctica educativa. La investigación se utiliza como un instrumento teórico-metodológico que permite conocer como los actores educativos participan en la acción educativa, permitiendo diseñar acciones para la intervención o transformación de las acciones educativas. Así que, en este campo, además de *producir conocimientos acerca de la naturaleza de las acciones y las prácticas educativas y de los procesos de transformación, se mejora la práctica para que sea más educativa* (SAÑUDO GUERRA y otros, 2003: 138).

Algunas investigaciones que se han realizado en torno a la temática que se aborda en la presente tesis son las siguientes: en la publicación del segundo estado de conocimiento *Acciones, Actores y Prácticas Educativas* (COMIE, 2003), se presenta una investigación de Guerrero Salinas (2000), titulada “*La escuela como espacio de vida juvenil. Dimensiones de un espacio de formación, participación y expresión de los jóvenes*”, en ella estudió los significados que tiene el bachillerato para los jóvenes y lo que lo hace un espacio de vida juvenil. Concluyendo que la escuela se percibe como un espacio juvenil o recinto de libertad, ocio y juego, y como un lugar que se construye día a día, generando un sentido de pertenencia en los estudiantes.

Otras investigaciones enfocadas a conocer los significados de la escuela para los alumnos, se presentaron en el VII Congreso de Investigación Educativa (COMIE, 2003), en el área 1: Sujetos, Actores y Procesos de Formación. El trabajo “*Modos de apropiación de la escuela y sentido de vida en los jóvenes de clase trabajadora*” (SAUCEDO RAMOS, 2003), tuvo como fin, analizar los modos de apropiación del valor de la escuela en los jóvenes de clase trabajadora, indagando como han construido el significado a través de sus experiencias de vida. Concluye que el valor y sentido que se le atribuye a la escuela es una construcción colectiva y cultural, producto de las experiencias personales de la historia de vida de los jóvenes.

Guerrero Salinas (2003), en esta temática presentó el estudio “*Actitudes y valores hacia el bachillerato en la voz de alumnos de modalidades distintas*”, en él indagó las razones por las cuales los alumnos se forman opiniones y actitudes diferentes hacia el bachillerato y observó cómo la historia de cada uno y el contexto concreto en el que están situados influye en la percepción que tienen de la realidad, en la forma en que la integran y viven, lo cual contribuye a la configuración de ciertas opiniones y actitudes. Los fines de la educación desde la voz de los estudiantes, no desde la perspectiva institucional, son: el optar por la escuela “para que no me hagan de menos”; “estudiar para ser profesionista”; “ir a

la escuela para distraerse o para relacionarse con otros”; “estudiar para darle algo mejor a mis hijos”; “estudiar para poderse defender”; “tener el título para trabajar”; estos significados constituyen parte de los valores y sentidos que los jóvenes atribuyen al bachillerato y que se han ido conformando a lo largo de sus propias historias.

En el VIII Congreso de Investigación Educativa (COMIE, 2005), se presentaron los resultados de la investigación que realiza Joaquín Hernández González: “El Bachillerato del Colegio de Ciencias y Humanidades como un contexto social de formación de la identidad de los estudiantes”, el estudio consistió en la descripción de actividades y significados que conforman la identidad de los estudiantes del Colegio de Ciencias y Humanidades, plantel sur, de la ciudad de México.

Marco teórico y metodológico de la investigación

El conocimiento de la realidad es y ha sido una de las tareas constantes y permanentes del ser humano, misma que ha implicado una evolución y desarrollo en el modo de conocer y hacer ciencia. Así, el conocimiento de la realidad ha transitado por diversos modelos de explicación y acercamiento a la verdad, como son: la explicación mítico-religiosa y sincrética; objetividad, donde el objeto determina el conocimiento del sujeto a través de la experimentación; la subjetividad, donde el sujeto nombra al objeto; y la intersubjetividad, resultado de la relación dialéctica entre sujeto y objeto de conocimiento.

De igual forma, los objetos de estudio se han diversificado hasta consolidar grandes campos de investigación científica en las Ciencias Naturales y en las Ciencias Sociales, con perspectivas epistemológicas, teóricas y metodológicas distintas. Dentro de cada ciencia los campos de estudio son diversos, para el caso de las investigaciones sociales, la cual tiene objetos de estudio variados, se debe

a Pierre Bourdieu, la conformación del concepto “campo educativo” como una realidad por ser investigada desde la perspectiva marxista o teoría crítica de la sociedad. Una de las razones por las cuales ubica al campo educativo es que permite observar con nitidez el ejercicio de la violencia simbólica y los mecanismos de reproducción de la sociedad.

De acuerdo con este posicionamiento, una de las “miradas” de la investigación educativa, es convertir a la escuela en un espacio para la estructuración de prácticas sociales distintas a las existentes o a las que se intentan imponer. Luego entonces, la investigación educativa se entiende como un pensar y hacer reflexivo, teórico, metodológico, ontológico y epistemológico, donde no sólo es un fin producir conocimiento científico, sino que es fundamental transformar la realidad social, de una enajenada y dominada a otra emancipada y libre.

Otra concepción, que se asume como complementaria de este posicionamiento para comprender la investigación educativa, es la de Pablo Latapí (1994.14), quien la define como “el conjunto de acciones sistemáticas y deliberadas que llevan a la formulación, el diseño y producción de nuevos valores, teorías, modelos, sistemas, medios, evaluaciones, procedimientos y pautas de conducta en los procesos educativos”. Así mismo, se le califica como una cuestión angular en el marco de las ciencias de la educación, atribuyéndole las siguientes funciones (SANDÍN, 2003:13):

- ❖ **Epistémica**, sirve de criterios en el análisis epistemológico del resto de las disciplinas.
- ❖ **Innovadora**, incorpora antes que ninguna otra materia educativa los métodos, procedimiento y técnicas de carácter científico más novedosos.
- ❖ **Crítica**, de los resultados de la investigación empírica en cualquier ámbito educativo.

- ❖ **Sintética**, integra en la interpretación de los resultados los conocimientos de otras disciplinas.
- ❖ **Dinamizadora**, al potencializar la investigación en una dialéctica permanente entre teoría y práctica.

Paradigmas de la investigación

La investigación educativa como trabajo científico, en el conocimiento de la realidad, parte de paradigmas de investigación los cuales sintetizan diversos enfoques o perspectivas de investigación social y educativa, de los cuales Sandín (2003) enumera tres características del concepto "Paradigma", a saber:

- ❖ Supone una determinada forma de concebir e interpretar la realidad.
- ❖ Constituye una visión del mundo compartida por un grupo de personas (posee un carácter socializador).
- ❖ Posee un carácter normativo con relación a los métodos y técnicas de investigación a utilizar.

En cada paradigma de investigación subyacen cuatro planos de discusión: el epistemológico, el teórico, el metodológico y el técnico-instrumental. Para comprenderlos y explicarlos, enseguida se presenta la posición paradigmática que guió el presente trabajo de investigación.

Los paradigmas de investigación se estructuran en dos posturas, el paradigma cuantitativo y el paradigma cualitativo. De acuerdo al propósito de esta investigación, que consiste en conocer cómo la escuela del nivel medio superior es un espacio para la reflexión y análisis de los estudiantes, y en qué forma interviene en la definición de sus metas y proyectos de vida, se encuentra ubicada en el polo del *paradigma cualitativo*, mismo que en una de sus diversas acepciones se concibe como "un conjunto de prácticas interpretativas de

investigación [y como] un espacio de discusión o discurso metateórico” (GUBA Y LINCOLN, 1994 citado por SANDÍN, 2003: 124). Esto, porque la investigación estará orientada al plano de la interpretación y construcción de la realidad desde las concepciones de los sujetos implicados en el proceso de investigación y con apoyo en las posturas teóricas que se recuperan para comprender dicha realidad.

Perspectiva epistemológica.

Una perspectiva epistemológica es una forma de comprender y explicar cómo conocemos lo que sabemos, de esta cuestionante surgen tres posturas: **Objetivismo, Constructivismo y Subjetivismo.**

El *objetivismo* epistemológico parte del supuesto de que todo lo aprehendido es independiente del sujeto que aprehende. La verdad objetiva sólo se puede conocer a través del uso adecuado de los métodos de investigación cuantitativos o empírico-analíticos, al modo de las ciencias naturales.

La epistemología *construccionista* considera que no existe una verdad objetiva, la verdad, el significado, emerge a partir de nuestra interacción con la realidad. El conocimiento se construye a través de la interacción con los seres humanos y el mundo, dirigiendo la mirada, esta perspectiva, hacia el mundo de la intersubjetividad compartida y la construcción social del significado.

La epistemología *subjetivista* sostiene que el significado no emerge de una interacción entre sujeto y el objeto, es el sujeto quien da significado al objeto.

De estas tres perspectivas epistemológicas, el trabajo de investigación se inserta en la construccionista, puesto que se indaga sobre la realidad que los alumnos viven, partiendo de la voz de los mismos, de la reflexión que hacen acerca de lo que perciben como proyecto de vida y los significados que construyen

sobre el porqué asisten a la escuela; el conocimiento de ello, implica una relación dialógica entre los estudiantes y el investigador-docente, a partir de interrogar la realidad, comprenderla y proponer acciones que la transformen.

Perspectiva teórica

Por otro lado, las perspectivas teóricas se utilizan para significar la postura filosófica que permea o atraviesa a la metodología, el contexto y fundamentación del proceso de investigación. De aquí, que existen tres perspectivas teóricas que un investigador social puede adoptar de acuerdo a la naturaleza de su objeto de estudio, a saber: Positivismo, Interpretativismo y Teoría Crítica.

El *positivismo* se caracteriza por ser legalista al sostener que todo conocimiento es ciencia si descubre normas y leyes de funcionamiento de los objetos; es empirista puesto que en el conocimiento objetivo y científico se sustenta la observación empírica de los objetos y pragmática por tener como finalidad que la ciencia debe hacer posible la precisión y control racional de la realidad natural y social.

El *interpretativismo* se aboca a “las interpretaciones de la vida social y el mundo desde una perspectiva cultural e histórica” (SANDÍN, 2003: 56). La *teoría crítica* se origina en los años veinte, en un grupo de académicos alemanes conocido como la Escuela de Frankfurt, encabezado por Max Horkheimer, parte del supuesto de que todo el conocimiento esta fundamentalmente mediatizado por relaciones de poder que son de naturaleza social y están históricamente constituidos (SANDÍN, 2003). Tiene como temas centrales de explicación teórica, el estudio científico de las instituciones sociales, las transformaciones de tales instituciones, los problemas histórico sociales de la dominación, la enajenación y la lucha de clases.

Esta teoría se ocupa de la crítica de la sociedad capitalista, neoliberal y globalizada y de la búsqueda de nuevas alternativas, convirtiéndose en una herramienta que ayuda a comprender el mundo con otra visión y en una posibilidad para propiciar la capacidad de ejercitar un pensamiento lógico, creativo e introspectivo.

La perspectiva teórica desde la que se desarrolló la presente investigación es en la **teoría crítica**, ya que se recuperan los planteamientos filosóficos que hicieron a la educación, Antonio Gramsci, Paulo Freire, Michael Apple y Henry Giroux, todos precursores de esta posición teórica, para desarrollar las categorías de análisis siguientes: “filosofía como pensamiento reflexivo”, “educación liberadora”, “espacios de resistencia”, “cambio en la escuela”, y “construcción de realidades autónomas y libres”.

Antonio Gramsci “visualiza la idea de la filosofía... como una reflexión crítica organizada, que se ejerce sobre las formas existentes del pensamiento, así como su relación con todo aquello que las produce...” (HIERRO, 1981: 45), esta connotación de filosofía se utiliza para explicar el uso que se da al término y para posicionar el hecho de que la filosofía en los jóvenes puede constituirse en una herramienta para comprender la realidad y actuar sobre ella de manera que ellos propongan formas de transformarla. De Paulo Freire se retoma la idea de la educación como práctica de la libertad en la que se ayude al hombre a reflexionar sobre su ontológica vocación de sujeto (2005a) y que “la lectura y la escritura de la palabra implican una re-lectura más crítica del mundo como camino para reescribirlo, es decir para transformarlo” (2005b:41).

Michel Apple (1994) plantea el papel contradictorio que juega la escuela en la reproducción cultural y social, al considerar que las contradicciones y tensiones generadas en todos los niveles de nuestra formación social, también emergen en las escuelas, en ellas existen posibilidades para generar resistencias hacia la ideología dominante, esto sería posible si se desarrolla la capacidad crítica en los

estudiantes para percibir las contradicciones ideológicas en las instituciones, incluyendo la educativa.

La teoría de la resistencia de Henry Giroux, enfatiza que el currículum es un discurso complejo que no sólo sirve a los intereses de las relaciones de dominación, sino que también contienen intereses que apuntan posibilidades de emancipación. Ubica a la escuela como un campo de contestación y lucha para los grupos diferencialmente investidos de poder cultural y económico (GIROUX, 1990).

Desde los aportes teóricos de los intelectuales citados, se pretende reflexionar acerca de las posibilidades que tiene la escuela para promover la reflexión de los jóvenes sobre sus proyectos de vida encontrando significado a lo que hacen y aprenden en este espacio social.

Perspectiva metodológica.

La investigación se realizó desde una metodología cualitativa, de la que Sandín (2003:123) al respecto señala “la investigación cualitativa es una actividad orientada a la comprensión en profundidad de fenómenos educativos y sociales, a la transformación de prácticas y escenarios socioeducativos, a la toma de decisiones y también hacia el desarrollo y el descubrimiento de un cuerpo organizado de conocimientos”.

El método utilizado fue la *investigación acción participativa*, ésta es “una combinación de investigación, educación-aprendizaje y acción. Tienen como objetivo prioritario conocer y analizar una realidad, así como sus elementos constitutivos [los procesos y los problemas, percepción de los problemas acerca de ello, las experiencias vivenciales dentro de la situación social concreta con el fin de emprender acciones tendentes a modificar esa misma realidad]” (PÉREZ

SERRANO, 1998: 153). La investigación consistió en un proceso participativo y colaborativo donde como investigadora intente descubrir qué condiciones objetivas y subjetivas inciden en el problema a investigar e integrar a los participantes (alumnos) en dicho proceso de búsqueda, explicación, crítica y transformación de su realidad socioeducativa.

El acercamiento a la realidad se hizo utilizando la técnica del *grupo focal* que es “una técnica de investigación social que privilegia el habla, cuyo propósito radica en propiciar la interacción mediante la conversación cerca de un tema u objeto de investigación, y cuyo interés consiste en captar la forma de pensar, sentir y vivir de los individuos que conforman el grupo” (ÁLVAREZ-GAYOU, 2003: 134). Para el propósito de la investigación significó una alternativa para confrontar las perspectivas de los estudiantes y puesta en común de los significados que tienen en cuanto a la relación de sus intereses y los de la escuela, el significado de la educación, su propia existencia y situaciones que enfrentan como jóvenes.

Los estudiantes que conformaron el grupo focal, son de tercer semestre del Centro de Educación Media Superior a Distancia del Colegio de Bachilleres de Chiapas (COBACH), plantel 101, ubicado en el ejido Rafael Cal y Mayor, del municipio de Cintalapa, Chiapas. Así mismo, se parte de la consigna del papel de docente-investigador propuesto por Stenhouse, esto es, se combinó la función docente con el desempeño como investigadora educativa al trabajar con el grupo focal dentro de los espacios y tiempos educativos.

Algunas consideraciones que se retomaron para llevar a cabo la técnica del grupo focal de acuerdo a recomendaciones citadas por Álvarez-Gayou (2003) fueron:

- ❖ Un solo grupo resulta inapropiado, no manifiesta suficientemente el problema a investigar, el número mínimo de grupos ha de ser siempre dos.

- ❖ El grupo debe combinar mínimos de heterogeneidad y homogeneidad, con el propósito de mantener la simetría en el grupo y garantizar la diferenciación en el proceso del habla.
- ❖ El número de integrantes de grupo es entre siete y diez, de manera que todos sus miembros expongan sus puntos de vista y evitar que la conversación sea pobre.
- ❖ La duración de las discusiones no deben sobrepasar las tres horas,
- ❖ Evitar hacer preguntas cerradas y dicotómicas.
- ❖ Aprovechar las preguntas imprevistas.

Los resultados de la investigación bibliográfica y de campo se estructuraron en tres capítulos: el primero denominado **La filosofía y el pensamiento reflexivo en la teoría crítica de la educación**, contiene los aportes teóricos de Antonio Gramsci, Paulo Freire, Henry Giroux y Michael Apple, respecto a el papel de la filosofía y el pensamiento reflexivo en la formación de los estudiantes bajo un carácter liberador, crítico y autónomo.

En el segundo capítulo, titulado **Los fines de la educación y el currículum de la educación media superior a distancia**, se presenta tres visiones acerca del currículum según los intereses con los cuales se diseña, a saber: técnico, práctico y emancipador, así mismo se hace una descripción y análisis del currículum de la educación media superior a distancia.

En el tercer capítulo, **El proyecto de vida en el adolescente y su configuración en el espacio escolar**, se presentan los resultados del trabajo de campo, así como la interpretación, respecto a los significados que tienen los jóvenes sobre sus proyectos de vida y de la vida escolar.

Finalmente en las conclusiones se puede considerar las impresiones de la autora de la tesis, respecto al trabajo de investigación indicando los logros y las limitaciones presentadas....

CAPÍTULO 1

LA FILOSOFÍA Y EL PENSAMIENTO REFLEXIVO EN LA TEORÍA CRÍTICA DE LA EDUCACIÓN

1.1 Todos somos filósofos: Antonio Gramsci

Uno de los aportes de Antonio Gramsci a la educación es su visión de la filosofía, misma que se retoma para explicar en este trabajo de investigación, el uso que se le da a la filosofía al entenderla como un ejercicio de reflexión que conlleva a los jóvenes bachilleres, a construir sus proyectos de vida.

Antonio Gramsci, al afirmar que “todos los hombres son filósofos” parte de la concepción de una filosofía de la praxis y otra filosofía espontánea. La primera la entiende como “una reflexión crítica organizada que se ejerce sobre las formas existentes del pensamiento” (Citado por HIERRO, 1981: s/p), aclara que no es exclusiva de los intelectuales profesionales, sino que es eminentemente una actividad social propia en todos los hombres.

No todos los hombres reconocen que poseen la facultad del ejercicio filosófico, por el prejuicio existente de que la filosofía es algo sumamente difícil por tratarse de una actividad de letrados especialistas o filósofos profesionales. La filosofía de la praxis que todo hombre está comprometido a realizar parte de la filosofía espontánea, que es la forma en la que toda persona piensa su mundo y actúa según lo conciba.

La filosofía espontánea o de los simples¹, se forma a través del lenguaje, la religión y el folklore conformando la ideología de la persona o un grupo social. Expresa la concepción de mundo de cada hombre que en una mayoría es implícita e inconsciente, entonces la tarea del educador es ayudar al alumno a hacerla explícita y convertirla en materia de reflexión ayudándolo a que no acepte pasiva e irreflexivamente las circunstancias que determinan su personalidad, puesto que “por la concepción peculiar que se tiene del mundo se pertenece siempre a una clase... se es conformista de cualquier conformismo y siempre se es hombre masa u hombre colectivo” (GRAMSCI, 1967: 62).

1.1.1 La filosofía: un ejercicio reflexivo.

El ejercicio de reflexión permite criticar la concepción de mundo que cada uno posee, persiguiendo como objetivo la toma de conciencia de lo que realmente se es; afirmar “conócete a ti mismo”, implica el conocimiento del hombre y de su mundo, esta no es una tarea individual, sino colectiva, al respecto Gramsci, señala que el verdadero papel de los filósofos profesionales es lograr que “una masa de hombres sea inducida a pensar sobre el presente real con cohesión dentro de una cierta unidad, es un hecho filosófico más importante y original que la revelación de una nueva verdad por el genio filosófico” (GRAMSCI, 1967: 67).

La teoría educativa de Antonio Gramsci va más allá de la educación, propugna por la creación de la cultura proletaria, donde las relaciones pedagógicas no sean solamente escolares sino que se extiendan a la sociedad.

Propone a la educación como un medio para reconstruir la concepción de mundo que cada hombre posee, para ello la relación maestro-alumno, la describe

¹ Antonio Gramsci (1967), utiliza el término de simples para referirse a todo hombre que piensa o significa su mundo.

como “cada maestro es siempre un alumno y cada alumno un maestro”, esta debe ser la dinámica, bajo la que se establezcan todas las relaciones sociales y el conjunto social se convierta en una gran escuela promotora del verdadero progreso de las masas.

Formar un clima cultural y moral conlleva a un nuevo humanismo que rechaza el saber enciclopédico, en el que se ve al hombre como un recipiente para colmar de datos; contrario a ello, Gramsci concibe a la pedagogía como un instrumento para organizar y disciplinar el yo interior, es la “apropiación de la propia personalidad y la conquista de la conciencia superior por la cual se llega a comprender el propio valor histórico, la propia función en la vida, los derechos y los deberes que a cada uno de nosotros le corresponde” (GRAMSCI, citado por BROCCOLI, 1977: 41). La educación en este sentido, tiene como fin brindar a los estudiantes un espacio para la reflexión y el análisis de sus propias vidas, conceptualizando la razón de ser y existir, en un ambiente libre y de encuentros consigo mismo y con el mundo que los rodea.

De esta manera, la escuela debe centrarse en formar al hombre libre, no debe ser “una escuela que hipoteque el porvenir del niño y constriña su voluntad, su inteligencia, su conciencia en formación a moverse dentro de vías prefijadas” (GRAMSCI, citado por BROCCOLI, 1977: 42). La filosofía como ejercicio de reflexión consciente permite que el hombre encuentre nuevos horizontes a partir de lo que es, sin que esto signifique alinearse a las situaciones existenciales, al contrario, la filosofía lo acerca a cuestionar el conocimiento de su época y en el caso de la formación académica a proponer acciones que lo formen como un ser libre.

La pedagogía para Gramsci, significa liberación, la lucha en contra de la imposición de una cultura ajena a las masas, a la realidad de los estudiantes; apuesta por la posibilidad de la creación de una nueva cultura a partir de la crítica

de la cultura existente realizada por las propias masas y los intelectuales formados en su seno.

Todo hombre es creador de cultura, pero esta depende de la capacidad que posee para entender su mundo y transformarlo, asegurar “todos los hombres son filósofos” abre la posibilidad de reflexionar sobre el hecho de que todos poseemos una concepción de mundo, explícita o implícita, que al criticarla se convierte en guía de la acción revolucionaria, a través de la educación.

La filosofía en el hombre es cultura, porque implica la conciencia de lo que es, así como su papel histórico, convirtiéndose en sujeto de historia y no en objeto de ésta. Y es en el espacio educativo donde los intelectuales propician en los alumnos la reflexión de la conciencia de su ser, a través de relaciones democráticas, donde nadie educa para dominar a nadie, sino más bien para crear un mundo mejor, basado en la crítica de la historia del conocimiento científico y de la realidad circundante.

1.1.2 La formación de intelectuales orgánicos

Antonio Gramsci, en su aportación teórica acerca de los intelectuales, hace un análisis de rol que juega la escuela tanto en la hegemonía como en la contrahegemonía. Definió los siguientes tipos de intelectuales: los intelectuales profesionales burgueses (tradicionales), los intelectuales profesionales del proletariado y los intelectuales orgánicos del proletariado (pensadores-organizadores conscientes del mundo que trasciende sus intereses de clases). Los dos primeros son formados por el sistema escolar, el último por el Partido revolucionario.

Gramsci concibe a la escuela como productora de intelectuales que proporcionan a la burguesía “homogeneidad y conciencia de su propia función, no sólo en el campo económico, sino también en el social y en el político” (1978: 5), de tal manera que favorecen a las relaciones de poder clasistas; reconoce que no pueden ser una fuente de desarrollo de la hegemonía proletaria, pero el conocimiento que en ella adquieren los hijos de proletarios puede ser un motivo intelectual para ser transformado a través del establecimiento de la hegemonía proletaria.

La educación socialista para Gramsci, tiene que ser parte de una cultura socialista, que transmita normas, valores y relaciones que rompan con las establecidas por los burgueses. Las escuelas tendrían que reflejar una sociedad participativa, basada en las masas y en donde el maestro esté al servicio del proletariado.

La formación de los intelectuales orgánicos, parte de la premisa de que “todos los hombres son intelectuales”, sin embargo en la sociedad no existe tal reconocimiento, por lo que se hace una distinción entre intelectuales y no intelectuales, según gravite el peso mayor de la actividad profesional que se realice, si en la elaboración intelectual o en el esfuerzo muscular-nervioso. Gramsci, asegura que no hay actividad humana de la que pueda excluirse la intervención intelectual, por lo tanto los no intelectuales no existen.

Todo ser humano desarrolla cualquier acto intelectual, convirtiéndose en un filósofo, un artista, un hombre de gusto, además participa de una concepción del mundo, tiene una línea consciente de conducta moral que hace que contribuya con nuevos modos de pensar. Ante este supuesto, Gramsci propone la creación de una nueva casta, donde desarrolle de manera crítica su actividad filosófica, al equilibrar el grado de esfuerzo muscular-nervioso con el pensamiento, esto es, fundamentar el trabajo físico que innova perpetuamente el mundo físico y social con una nueva concepción integral del mundo.

El nuevo intelectual, nacido en la clase obrera, debe sobrepasar al tipo tradicional y vulgarizado (que se cree artista, filósofo y letrado), no puede residir en la elocuencia (motor exterior y momentáneo de los afectos y las pasiones), sino que debe participar de la vida práctica como constructor, organizador, persuasor permanente y no puro orador (profesor que dicta cátedras magistrales), el intelectual orgánico dirigente de las ideas y las acciones de la clase social que representa, mantiene una relación dialéctica de teoría y práctica.

Dicho intelectual, simboliza a Gramsci, porque se liga orgánicamente a la clase obrera, en su organización política y económica, en el conocimiento de los problemas de la producción técnica, posee también una visión general histórico-humanista de la realidad que intenta modificar, es un filósofo-educador, que contrae con el resto de las clases sociales una relación hegemónica o relación educativa.

La formación del intelectual orgánico es la base para crear una cultura proletaria, donde se construya una sola concepción de mundo y definan intereses comunes entre sí, para ello se debe sostener una relación maestro-alumno, donde cada maestro sea un alumno y donde cada alumno sea un maestro. Aquí se sustenta la idea de crear una escuela humanista para el proletariado, ya que tradicionalmente existen las escuelas para el trabajador, para formar hombres mecanizados, alienados, acrílicos, deshumanizados e irreflexivos.

1.2 La educación como práctica liberadora: Paulo Freire

El ser humano indaga constantemente acerca de su realidad, examina con el pensamiento todo lo que le rodea para intervenir en su contexto y proponer mejoras. Cada vez se hace más necesario contar con individuos críticos y creativos que comprendan su mundo, lo cuestionen y busquen lo perfectible.

La educación liberadora propuesta por Freire va encaminada a la formación de seres humanos pensantes, comprometidos con su devenir. La reflexión permite a las personas ubicar su lugar en el mundo, su rol en el entramado de relaciones diversas con sus semejantes. "El hombre existe *—existere—* en el tiempo. Está dentro. Está fuera. Hereda. Incorpora. Modifica. Porque no está preso en un tiempo reducido, en un hoy permanente que lo abrumba" (FREIRE, 2005:30), en la medida en que emerge del tiempo y se libera de su unidimensionalidad, a la vez que discierne sus relaciones con el mundo se impregna de un sentido consecuente.

La reflexión permite a las personas ubicar su lugar en el mundo, su rol en el entramado de relaciones diversas con sus semejantes. El hombre deja de ser un simple espectador e interfiere en la realidad para transformarla. Toma una actitud creativa y recreativa frente a las condiciones de su contexto, respondiendo a sus desafíos se lanza a un dominio que le es exclusivo, el de la historia y la cultura.

Pensar hace libres a los seres humanos para opinar, criticar constructivamente, proponer, crear en definitiva el pensamiento es la reafirmación de la existencia de los individuos. Leer su mundo, permite al hombre situarse y adaptarse, no ajustarse y acomodarse. Puesto que, la libertad limitada hace al hombre ajustado y acomodado a lo que se le imponga, sin el derecho a discutir, sacrificando su capacidad creadora. La existencia de libertad en los seres humanos, se refleja en la discusión y debate de las ideas, en la lucha por la humanización constantemente amenazada por la opresión.

Una de las grandes tragedias del hombre moderno, dominado por la fuerza de los mitos y dirigido por la publicidad organizada, es que renuncia cada vez más a su capacidad de decidir no darse cuenta de ello. El hombre simple no capta las tareas propias de su época, le son presentadas por un pequeño grupo de poder que las interpreta y se las entrega en forma de receta que debe seguir. Cuando el hombre es sometido bajo este esquema, se ahoga en el anonimato, sin fe y sin

esperanza, domesticado y acomodado, ya no es sujeto. Se convierte en objeto y es cosificado.

El hombre sería libre de actuar, si supiese lo que quiere, piensa y siente. A pesar de su disfraz de iniciativa y optimismo el hombre moderno está oprimido y paralizado; urge que asuma una actitud crítica que lo integre para superar la actitud de ajuste o acomodamiento.

El proceso de liberación que propone Paulo Freire es que no exista más un educando y un educador, sino educador-educando con educando-educador, este es el primer paso para la integración en la realidad, esto significa que: "nadie educa a nadie, tampoco nadie se educa sólo y que los hombres se educan entre sí mediatizados por el mundo" (FREIRE, 2005:18). El tipo de educación liberadora es problematizadora y fundamentalmente crítica, el tipo de relación educador y educando, refleja al hombre-mundo como problema, el cual debe tener una permanente postura crítica, reflexiva y transformadora, que no se detenga en el verbalismo, sino que exija acción.

La práctica de la libertad es el antónimo de la práctica de la dominación. Freire en su visión de la educación como práctica de la libertad, confía en que nada perdemos si apostamos por una nueva sociedad, un nuevo hombre y un nuevo mañana, para ello es necesario la ruptura y la transformación de las múltiples formas de dominación y contradicción que existen en nuestra sociedad.

La pedagogía de la libertad implica el desarrollo de la conciencia del hombre, primero pasa de la conciencia mágica a la conciencia ingenua, y de esta a la conciencia crítica a la conciencia política. La toma de conciencia, no es ideologizar, proponer consignas, eslóganes o nuevos esquemas mentales; es más bien, abrir el camino a la crítica y a la expresión de insatisfacciones personales primero, y comunitarias después.

Habría que enfatizar los significados que Freire atribuye a los tipos de conciencia. La conciencia crítica “es la representación de las cosas y de los hechos como se dan en la experiencia empírica, en sus correlaciones causales y circunstanciales” (2005:101), por el contrario la conciencia ingenua “se cree superior a los hechos dominándolos desde afuera y por eso se juzga libre para entenderlos conforme mejor le agrade” (2005:101).

Por otro lado la conciencia mágica no se considera superior a los hechos, ni se juzga libre para entenderlos como mejor le parezca, simplemente los capta, les otorga un poder superior al que teme porque la domina desde afuera y se somete con docilidad. Es propio de la conciencia crítica integrarse a la realidad, en la ingenua superponerse a la realidad.

La formación de la conciencia es una tarea de la educación, concibiendo a esta como un acto de amor y de valor. El interés de Freire se centra en las posibilidades humanas de creatividad y libertad en medio de estructuras político-económicas y culturales opresivas. Su objetivo es describir y aplicar soluciones liberadoras por medio de la interacción y la transformación social, gracias al proceso de “*concientización*” en virtud del cual el pueblo alcanza una mayor conciencia, tanto de la realidad sociocultural que configura su vida como de su capacidad de transformar esa realidad.

El ser humano debe ser ejercitado desde niño en el uso de los diversos procesos del pensamiento para que comprenda y tenga conciencia de su realidad inmediata y la de sus semejantes, todos juntos en el entramado de relaciones sociales, políticas, económicas y educativas. Esto es así, porque la vocación ontológica de los hombres es humanizarse, esta vocación puede verse interrumpida por una educación *bancaria* que no les permite pensar y ser libres.

El desarrollo del pensamiento creativo ha de ocurrir en todos los ámbitos. Para lograrlo ha de contarse primero con educadores formados en y para él

mismo. Es imposible formar individuos críticos y creativos si el educador no participa asertivamente en el logro de este propósito como la firme convicción de su formación y actualización en estrategias para desarrollar el pensamiento creativo propio y el de los educandos. Al respecto Freire, puntualiza:

Un educador humanista, revolucionario, no puede esperar esta posibilidad [educación bancaria]. Su acción, al identificarse, desde luego, con la de los educandos, debe orientarse en el sentido de la liberación de ambos. En el sentido del pensamiento auténtico y no en el de la donación, el de la entrega de conocimientos. Su acción debe estar empapada de una profunda creencia en los hombres. Creencia en su poder creador (1987:77).

El verdadero aprendizaje en los educandos es aquel saber enseñado que los va transformando en sujetos reales de la construcción y de la reconstrucción, al comprender que el papel del docente no es sólo enseñar contenidos sino de enseñar a pensar correctamente. Por ejemplo en la lectura del texto, el educador ha de motivar y ejercitar al educando a “leer” o “escuchar” más allá de lo que está escrito o es pronunciado, esto es, enseñarlo desde temprana edad a buscar más allá de las oraciones expresadas, interpretar o esculcar con el pensamiento lo que está oculto, lo que realmente se quiere decir; este ejercicio exige reflexión.

Respecto de la educación liberadora, Freire destaca que los seres humanos aprendan a leer no solamente “la palabra” sino también a leer “su mundo”. Esto implica desarrollar el pensamiento crítico y auspiciar la reflexión del individuo. El desarrollo del pensamiento le permite a los seres humanos cuestionar la naturaleza de su situación histórica y social para leer su mundo, interpretarlo desde su realidad e intervenir para su beneficio.

Pensar en la ontología de los fenómenos que suceden en la naturaleza, en el porqué de las diversas situaciones que se viven a diario, es el resultado de “saber leer y escuchar” al mundo. Pensar en una educación liberadora es un

ejercicio de desarrollo del pensamiento; implica criticar la forma de pensar de los seres humanos, de cómo reflexionan, procesan información, relacionan contenidos, resuelven problemas y crean cosas nuevas. El papel del educador, ya no es sólo el de educador, sino que en tanto educa es educado, “ambos [docente-discente] se transforman en sujetos del proceso en que crecen juntos y en el cual ‘los argumentos de la autoridad’ ya no rigen” (FREIRE, 1987: 86).

El pensamiento liberador permite expresar la humanidad de las personas, ser ellas mismas en sus planteamientos, sin repetir ideas ajenas que no haya sido producto de sus reflexiones. La interacción entre docentes y alumnos persigue el diálogo constante para escuchar y comprender al otro. La tarea coherente del educador que piensa acertadamente es aquella que señala que “mientras ejerce como ser humano la práctica irrecusable de entender, desafiar al educando con quien se comunica, a producir su comprensión de lo que viene siendo comunicado” (FREIRE, 1996:39), por lo tanto, no hay entendimiento que no sea comunicación e intercomunicación. De aquí que el pensar acertadamente es dialógico y no polémico.

Los educandos han de tener la fuerte convicción, desde niños, que pueden comprender el mundo en que viven, intervenir sus realidades educativas, económicas, sociales, políticas y culturales para mejorarlas. El educador tiene como tarea indiscutible estimular la curiosidad innata del educando y no minimizarla; reconocer que el ser humano es ontólogo por naturaleza, le gusta indagar su realidad.

Una de las tareas de la educación progresista es el desarrollo de la curiosidad crítica, que es la superación y no la ruptura de la curiosidad ingenua. La curiosidad como “inquietud indagadora, como inclinación al desvelamiento de algo, como pregunta verbalizada o no, como búsqueda de esclarecimiento, como señal de atención que sugiere estar alerta, forma parte integrante del fenómeno vital” (FREIRE, 1996:33).

Todos poseemos curiosidad en esencia, sólo que es necesario promover su cambio de ingenuidad y sentido común, por una curiosidad epistemológica, crítica, insatisfecha e indócil, con la que el hombre pueda defenderse de los irracionalismos producto del alto grado de racionalidad tecnificada en nuestro tiempo.

Promover la curiosidad ingenua a la crítica, no puede hacerse a distancia de una formación ética y estética, de decencia y belleza. Los hombres y mujeres capaces de valorar, de comparar, de intervenir, de escoger, de decidir y de romper se convierten en seres éticos. Estar fuera de la ética es una transgresión, así mismo, transformar la experiencia educativa en puro adiestramiento técnico, es ignorar lo que hay de fundamentalmente humano en el ejercicio educativo: su carácter formador. Cuando se respeta la naturaleza del ser humano los contenidos no se dan alejados de la formación moral del educando.

Pensar acertadamente, demanda profundidad en la comprensión de los hechos. No se diviniza ni sataniza a la tecnología, tampoco se manifiesta ser dueño absoluto de la verdad, y además se reconoce la posibilidad de cambiar de opción, y de apreciación. Pensar éticamente es asumir los cambios producidos por nuestras decisiones.

1.3 La escuela como espacio de resistencia: Henry Giroux

La teoría de la resistencia ha analizado al currículum como un discurso complejo que no sólo sirve a los intereses de las relaciones de dominación sino que también contienen intereses que hablan de posibilidades de emancipación. El concepto de resistencia en Giroux, es más que un lema heurístico en el lenguaje de la pedagogía radical, “representa un modo de discurso que rechaza las explicaciones tradicionales del fracaso de las escuelas y conductas de oposición” (2003:144).

La resistencia no es sinónimo de conducta desviada, patología individual e incapacidad aprendida, tiene que ver con la lógica de la moral y de la indignación política. Señala la necesidad de comprender a fondo las formas complejas bajo las cuales la gente interactúa con las propias experiencias vividas, las estructuras de dominación y opresión. Las categorías centrales a analizar para comprender la conducta de resistencia, son la intencionalidad, la conciencia, el significado del sentido común y la naturaleza y el valor discursivo.

Otro de los elementos de análisis en la teoría de la resistencia, es el poder, éste no es unidimensional, porque no sólo es ejercido como modo de dominación, sino como acto de resistencia o como una expresión creativa de producción cultural y social fuera de la dominación.

La resistencia se sitúa en una perspectiva o racionalidad que tiene como guía la emancipación. Esto es, la naturaleza y significado de un acto de resistencia tiene que ser definido por las posibilidades que tiene de desarrollar “el compromiso por una emancipación de la sensibilidad, imaginación y razón en todas las esferas de la subjetividad y objetividad” (GIROUX, 1992:145). El análisis de un acto de resistencia, tendría que ver las formas de rechazo y lucha en contra de los nexos sociales de dominación y opresión.

La pedagogía de la resistencia, en Giroux, tiene una función reveladora que consiste en una crítica a la dominación y en una oportunidad teórica para la autorreflexión y la lucha en el interés de la emancipación propia y de la emancipación social. Es decir, promueve el pensamiento crítico y la acción reflexiva, posibilitando estimular la lucha política colectiva en torno a los problemas de poder y determinación social.

Unos actos de resistencia revelan su potencial radical y otros parecen ambiguos y otros más pueden acercarse a una lógica de la dominación y de la

destrucción. Como ejemplos de actos de resistencia ambigua, tenemos a los maestros que creen asumir una actitud radical, cuando dejan de planear sus clases o se retiran a casa después de clases, sin aportar más tiempo a las actividades escolares.

La resistencia necesita ser vista, en razón a los intereses que guiaron la conducta de oposición, ir más allá de la inmediatez, indagar en las mediaciones históricas y culturales que le dan forma. Asimismo, tiene que ser medida por el grado en que promueve el pensamiento crítico y la acción reflexiva, y por las posibilidades de estimular la lucha política colectiva contra los problemas de poder y determinación social.

La escuela no se concibe como un simple sitio de instrucción, sino como un campo cambiante de lucha y contestación. Además de subrayar la necesidad de que los maestros descifren cómo los modos de producción cultural mostrados por los grupos subordinados, revelan límites y posibilidades para habilitar el pensamiento crítico, el discurso analítico y nuevas formas de apropiación intelectual.

1.3.1 La escuela y sus actos de resistencia

En la literatura acerca de la educación, ha hecho falta abordarla como un proceso social, puesto que se han descrito las modalidades de estructura e intervención humano como fuerzas opuestas más que como fuerzas que de distinta manera se afectan una a otra. Desde la perspectiva opuesta. La literatura estructuralista acerca del currículum oculto sugiere no sólo la desconfianza en la conciencia, sino también desconoce a los agentes humanos en la producción y transformación del significado y la historia. Giroux, al respecto señala que se necesita “un modelo teórico en el que las escuelas como instituciones sean vistas y evaluadas en

términos tanto históricos como contemporáneos, como sitios sociales en los que los actores humanos estén constreñidos y movilizados" (2003:90).

De acuerdo a la postura de Giroux, la escolarización debe ser analizada como un proceso social, en el que los grupos sociales aceptan y rechazan las mediaciones complejas de la cultura, conocimiento y poder, mismos que le dan forma y significado al proceso de escolarización.

La idea de escolarización, como proceso social, en el que se encuentran unidos los elementos de estructura e intervención humana, como prácticas sociales en un marco de presiones siempre cambiantes, es necesaria que sean analizadas en una teoría de la totalidad. Es decir, la escuela y sus prácticas sociales deben ser analizadas en sus relaciones integrales con las realidades económicas, sociales y políticas; este análisis llegará a ser significativo si se comprende cómo el poder y el conocimiento unen a las escuelas con las desigualdades producidas en el orden social.

Una de las tareas de los maestros y educadores es rechazar las teorías educativas que fundamentan la educación en teorías del aprendizaje y racionalidades tecnocráticas e ignoran las preocupaciones centrales del cambio social, de las relaciones de poder y de los conflictos que tienen lugar dentro y fuera de la escuela. Más que celebrar la objetividad y el consenso, los maestros deben encontrar las nociones de crítica y conflicto en el centro de sus modelos pedagógicos.

La crítica tiene que ser la herramienta pedagógica para irrumpir las mistificaciones y distorsiones que silenciosamente trabajan detrás de las rutinas escolares y para modelar una forma de resistencia y pedagogía de oposición.

Según Giroux, las escuelas deben ser vistas como espacios de dominación y contestación. La dominación nunca es total en las escuelas, los maestros deben

analizar cómo en los estudiantes se reproduce y resiste el poder. El poder debe ser visto "como una fuerza que trabaja sobre la gente y a través de ella... no es un fenómeno estático; es un proceso que está siempre en juego" (GIROUX, 2003:91).

El reconocer que las escuelas son sitios en los que la clase, el género y las relaciones raciales que caracterizan a la sociedad dominante están toscamente reproducidos, permite desarrollar prácticas alternativas. Para desarrollarlas hay que enfocarse en las relaciones entre la cultura de la escuela y las dimensiones abiertas y cerradas del currículum y en las contradictorias experiencias vividas por alumnos y maestros. Las impresiones, las formas de dominación y resistencia se encuentran en la relación entre escuela, cultura y experiencias contradictorias de maestros y alumnos.

En el análisis de estas relaciones los maestros deberían considerar críticamente de donde viene la cultura dominante, la cultura de quién esta siendo puesta en práctica, a los intereses de quien sirve, cómo se inscribe y se sostiene en el discurso y en las prácticas sociales. Es esencial que se conozcan las creencias y rutinas de la escuela, así como los significados subyacentes y las experiencias que caracterizan a los estudiantes de diferentes grupos socioeconómicos, quienes tienen diferentes grados de compatibilidad y resistencia a la cultura dominante.

Una herramienta conceptual para analizar los mecanismos y los elementos que constituyen la estructura de la cultura escolar es la Teoría de la *dialéctica crítica*, propuesta por Adorno; ésta comienza por el rechazo de la representación oficial de la realidad, supone que "la reflexión crítica está formada de principios de negatividad, contradicción y mediación" (GIROUX, 2003:93). La *negatividad* es un completo cuestionamiento a todo lo que existe, como verdades recibidas y prácticas sociales de la escuela. Es además un compromiso crítico con la cultura dominante, ver a través de sus justificaciones ideológicas y explorar sus reificaciones y mitos.

Es importante mencionar una noción de negatividad que Buck Morss realiza parafraseando a Adorno:

Toda la razón de su insistencia implacable en la negatividad era la de insistir en la repetición, en el pensamiento, de las estructuras de dominación y reificación que existían en la sociedad, de tal forma que en vez de reproducir la realidad, la conciencia pudiera ser crítica para que la razón pudiera reconocer su propia falta de identidad con la realidad social. (Citado por GIROUX, 2003).

Para desarrollar una pedagogía crítica en las escuelas, es necesario tener en cuenta los principios de contradicción y mediación. La contradicción en las escuelas invalida la armonía social y el consenso; esto sugiere que la teoría y la crítica, para aclarar las condiciones existentes de la sociedad, deben ir más allá del cambio de conciencia, deben buscar la acción colectiva. La mediación, señala la importancia de una intervención activa de hombres y mujeres en la producción y recepción de significados.

La teoría de la *mediación* en la búsqueda de significados, primero resalta los intereses y las contradicciones ideológicas que se encuentran en los textos y en los procesos sociales. Con una mirada crítica que exponga los significados e ideas legitimadas por la cultura dominante. Y en segundo término, revela la función social de las ideas y las prácticas dominantes, a partir de esto, señala la necesidad de una teoría y una crítica que se enfoquen en la naturaleza y construcción del pensamiento. Examinar cómo el pensamiento es construido y producido y mirar sus consecuencias intencionales y no intencionales.

Desarrollar una *pedagogía radical* que considere lo anterior, nos lleva a poner la mirada en las realidades escolares. Aunque se reconozca como lo hace Giroux, que las escuelas son sitios de dominación y resistencia, el discurso oficial

de la escolarización despolitiza la noción de cultura y desestima la resistencia. Presenta a las escuelas como instituciones destinadas a beneficiar a los alumnos.

Dominación y poder son factores silenciosos en la vida de las escuelas. La impresión de la cultura dominante está inscrita en las prácticas escolares: la lengua oficial, las reglas escolares, las relaciones sociales en el salón de clases, selección y presentación del contenido escolar. Estas prácticas muy a menudo se encuentran rechazadas o aceptadas. Es crucial reconocer que las escuelas representan el debate en la formación de subjetividades, pero en lo general están fuertemente cargados a favor de la cultura dominante.

1.4 Crisis de legitimación de la escuela: Michael Apple

Michael Apple, plantea una función distinta de la escuela, respecto al papel que Althusser le asigna, puesto que éste último la considera un aparato ideológico del estado, que produce personas con disposiciones, valores e ideologías apropiadas para responder a las necesidades de la división social del trabajo y además produce conocimiento técnico-administrativo para beneficio de la economía y un segmento de clase social cada vez más poderosa. Contrario a ello, Apple, considera que la cultura es un proceso vivo, que no puede reducirse a la esfera económica.

El planteamiento de Michael Apple, parte de afirmar que la "reproducción social es por naturaleza un proceso contradictorio, no algo que sucede mecánicamente sin lucha" (1982:106). En los estudios que realizó encontró que los estudiantes en su vida diaria en la escuela muestran actitudes de resistencia ante las prácticas dominantes.

Además, considera que no hay evidencias de que exista un plan oculto en las escuelas, que intente enseñar normas y valores a los estudiantes, que pueda relacionarse con esta sociedad injusta. De igual forma reconoce que los estudiantes y los trabajadores no tienen una actitud pasiva, sino activa puesto que a menudo contradicen las normas y disposiciones que impregnan la escuela y el centro de trabajo. Las instituciones se caracterizan por la contradicción y la reproducción.

Los estudiantes son expertos en trabajar el sistema escolar, adaptan su entorno para fumar, salir de clase, inyectar un poco de humor a la rutina, controlar el ritmo de marcha de la clase. Algunos van más lejos, rechazan de plano la enseñanza, tanto implícita como explícita de la escuela. Las enseñanzas de la puntualidad, el aseo, la obediencia y otras normas y valores económicos, son ignorados tanto como se puede, los estudiantes sólo están atentos a la hora en que suena el timbre.

Apple, puntualiza que “este rechazo de las enseñanzas explícitas e implícitas es uno de los mejores indicios desde donde analizar el papel de las instituciones educativas que reproducen la división social del trabajo y la desigualdad en las sociedades industriales” (1982:111). Los estudiantes rechazan el modo en que se produce el conocimiento y a los sujetos para el mercado laboral. Desde esta visión, puede notarse que la escuela se convierte en una institución fundamental para ver las relaciones y tensiones dialécticas entre las áreas económica, política y cultural.

Para ejemplificar la conducta de resistencia en los estudiantes, Michael Apple, retoma un estudio de Paul Willis, que consiste en una aportación etnográfica sobre el comportamiento de dos grupos de estudiantes que contrastan, uno que llama los “*trastos*”, que son un grupo de estudiantes que se pasan el día intentando conservar su identidad colectiva y pertenecen a la clase obrera,

rechazan gran parte de los mensajes sociales e intelectuales de la escuela. El otro grupo son los “estatuas”, llamados así porque simplemente se sientan y escuchan.

Los “trastos” no creen en las oportunidades de movilidad social que ofrece el currículum escolar, de realización personal, la posibilidad de elegir, saben que no tendrán nada de eso, porque ya han probado el trabajo de sus padres. La experiencia contradice los mensajes de la escuela y hace que la vean cínicamente. Ellos saben que están obligados a un futuro de trabajo, por lo que el trabajo no es algo que uno elige voluntariamente. La conciencia sobre el trabajo es que todos los trabajos manuales y medianamente cualificados son similares. Sirven solo para equilibrar la necesidad del dinero, por lo tanto es desagradable y prefieren los esporádicos y divertidos.

Al rechazar el mundo escolar y aquello que podría identificarlos como las “estatuas”, los “trastos” rechazan también el trabajo intelectual, lo ven afeminado, no suficientemente físico. El rechazo al trabajo intelectual y la preferencia por el trabajo físico es una recreación de la hegemonía ideológica de las clases dominantes. Esto denota que hay fuerza y debilidad (paradoja y contradicción) en la actitud de resistencia de los “trastos”.

Las paradojas y contradicciones que viven los jóvenes, puede ser analizado desde dos categorías: penetración y limitación. La penetración se refiere “a las áreas en que los estudiantes han elaborado respuestas a las escuelas y al trabajo que consideran injusto y al que tendrán que enfrentarse” (APPLE, 1982: 114). Tienen la idea de que la escuela no les capacitará para llegar más allá de donde están, por lo tanto no se conforman con el modelo de realización personal presentado por la escuela.

Las limitaciones que presentan la actitud de los “trastos” se expresa en la confrontación de los chicos con la escuela que se ve reprimida e imposibilitada para acceder a un nivel más global; paradójicamente, alinea a los “trastos” a las

clases subalternas de la economía, porque sus actos tienen contradicciones, su desprecio por el trabajo intelectual refuerza la división del trabajo entre lo mental y físico. Ver al trabajo intelectual como afeminado, consolida la división sexual del trabajo.

Por otra parte, Michael Apple reconoce que las creencias educativas y prácticas pedagógicas de muchos maestros actúan de modo paradójico. La preocupación por hacer la educación más atractiva y gratificante a los estudiantes, a través de conferencias, películas, mayor autonomía en la clase, ayuda a muchos de ellos a conseguir empleos remunerados y a crear oportunidades de mejoras para muchos de ellos, esto también, legitima la economía y el sistema educativo.

La resistencia, subversión a la autoridad, transgredir el sistema, crear diversiones y placer, formar un grupo para contrarrestar las actividades oficiales de la escuela, todas, son actitudes producto de la escuela, aunque sean opuestas a los profesores.

Cuando se han reconocido las formas de reproducción de las condiciones económicas y culturales en los estudiantes y maestros, los ha llevado a proponer reformas educativas, todas ellas apuntan a reconocer que la escuela tiene un problema de legitimación. Veamos por qué:

La escuela es un escenario de conflictos entre los intereses de los jóvenes, los maestros y la institución educativa. Los burócratas y los industriales del Estado piden eficacia a la escuela para formar la fuerza de trabajo; ya que debido a la crisis de legitimidad, muchos padres y madres responsabilizan a la escuela de las incompetencias educativas de sus hijos.

La pérdida de legitimidad de la escuela va de la mano con la crisis que enfrenta el Estado. Si la escuela es vista como un medio de movilidad social y asegura una mejora en la calidad de vida, ésta se limita cuando el Estado tiene

una economía que rebosa de inflación y desempleo. Al Estado se le culpa de la crisis económica e institucional, porque asistir a la escuela no es una garantía para conseguir un empleo.

Una de las alternativas para romper el nexo de la crisis Estado-Educación, es que el Estado pase su responsiva educativa a los particulares, este hecho apunta un derrumbamiento parcial del control hegemónico. Una forma de aprovechar esta circunstancia, justamente la propuesta de Michael Apple, consiste en crear una educación socialista democrática.

La educación socialista democrática es un modelo de posmodernista propuesto por Michel Apple, basado en el constructivismo radical y el criticismo, se centra en el salón de clases como el ambiente o el escenario donde las "voces" de los estudiantes diagnostican y evalúan su propia realidad social, tomando como contenido el entorno social y el maestro es el facilitador social, de las estrategias de aprendizaje, de los temas generadores, de los textos, la tecnología y otros.

La clase es el escenario donde convergen todos los actores, creando un ambiente democrático, al construir e intercambiar conocimientos entre el maestro y los alumnos, con actitudes de tolerancia, disponibilidad, crítica y análisis, haciendo de ella una actividad gratificante para todos.

La articulación y elaboración de alternativas socialistas democráticas no deben tomarse a la ligera. Una alternativa que propone es la elaboración de un modelo curricular pedagógico y de contenidos claros, que surja de las exigencias de padres y madres, sindicatos progresistas, estudiantes y otros, para articular un programa colectivo.

La educación política a estudiantes, educadores, padres de familia, a partir de sus elementos de resistencia es una forma más de enfocar y modificar las condiciones de desigualdad estructural que dominan a nuestra sociedad. Esto

precisa, capacitar a las personas para que aprendan normas y conocimientos económicos, políticos y organizativos para un funcionamiento más democrático.

Llevar a cabo una educación socialista democrática, no es una acción fácil, ni su planificación resulta serlo. Pero hay que saber aprovechar las oportunidades que el Estado ofrece, debido a la crisis económica y de legitimación que enfrenta. Aunque esto no es tan sencillo.

Ahora bien, los planteamiento teóricos que se recuperan en este capítulo, al abordar la idea de Antonio Gramsci “todos somos filósofos”, permitiendo visualizar a la filosofía como una hacer reflexivo que está presente en todo ser humano y en toda acción. Así también la propuesta de Paulo Freire sobre la educación como práctica de la libertad, al reconocer que la escuela debe enfocarse a formar hombres libres en pensamiento, actitud y sentimientos.

Las concepciones de la escuela para Henry Giroux como espacios de resistencia, que pueden aprovecharse para generar cambios profundos en la educación y la crisis de legitimación de la que nos refiere Michel Apple. Permiten comprender con mayor amplitud los fines de la educación que están presentes en el currículo escolar de la Educación Media Superior a Distancia, de las posibilidades de reflexión, análisis y crítica que pueden desarrollarse en la asignatura de Filosofía, para que ésta sea el escenario propicio para que los alumnos reflexionen sobre sus proyectos de vida, cuestiones que se abordan en el siguiente capítulo.

CAPÍTULO 2

LOS FINES DE LA EDUCACIÓN Y EL CURRÍCULUM DE LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR A DISTANCIA (EMSaD)

Este capítulo denominado “*los fines de la educación y el currículum de la Educación Media Superior a Distancia*” se presenta con el propósito de analizar desde la teoría de los intereses constitutivos del currículum, propuesto por Jürgen Habermas, las intencionalidades que están implícitas en los currícula escolares para comprender el papel que juega la institución, los docentes y alumnos en la configuración de la formación académica.

Con base a la propuesta de Habermas se analizan los fines e intencionalidades del currículum de la Educación Media Superior a Distancia, que se desarrolla en el EMSaD 101, además de estudiar sus enfoques filosóficos, epistemológicos, sociológicos y pedagógicos que lo fundamentan.

Finalmente, es descrita y analizada la asignatura de filosofía, por ser ésta el marco de análisis y discusión donde los estudiantes posicionaron a la filosofía como un ejercicio reflexivo para la construcción de los proyectos de vida a partir de planteamientos de problemas.

2.1 Los fines de la educación (análisis del currículum formal)

Los fines de la educación se identifican en el currículum escolar, de ahí la importancia de retomar el concepto de éste, Gimeno Sacristán, señala que es un concepto de uso relativamente reciente en el medio educativo, ello no ha impedido que exista un sin número de definiciones acerca de él, todas ellas hacen referencia a uno de los ámbitos del currículum, entre las que destacan (SACRISTAN, 1998:15):

- La función social, en tanto se reconoce el enlace entre la sociedad y la escuela.
- Se concibe como un plan o proyecto educativo, compuesto de experiencias, contenidos, etc.
- El currículum se ve como la expresión formal y material del proyecto educativo, el cual es presentado en formato sus contenidos, orientaciones y secuencias, etc.
- El currículum es un campo práctico, que puede ser analizado, estudiado y modificado.

Algunas definiciones relacionadas con el tema de investigación que aquí se presenta son las siguientes:

Grundy (1991: 21) asegura que “el currículum, no es un concepto, sino una construcción cultural. Esto es, no se trata de un concepto abstracto que tenga algún tipo de existencia lucra y previamente a la experiencia humana. Más bien es un modo de organizar una serie de prácticas educativas”. Sacristán considera que el currículum “supone la concreción de los fines sociales y culturales, de socialización que se le asignan a la educación escolarizada... son la expresión del equilibrio de intereses y fuerzas que gravitan sobre el sistema educativo en un momento dado” (1998: 18). El currículum es presentado a los docentes y alumnos

como una opción históricamente configurada, en un contexto cultural, político, social y escolar, encarnado de valores y supuestos que deben ser analizados desde el punto de vista político, social y técnico.

Para Stenhouse, el currículum “es un intento de comunicar los principios esenciales de una propuesta educativa de tal forma que quede abierta al escrutinio crítico y pueda ser traducida efectivamente a la práctica” (citado por KEMMIS, 1988:28). Visualiza al currículum como un tipo de puente entre los principios y las prácticas educativas, cuyo estudio se base en la revisión consciente de las actividades y de los vínculos que se establecen entre ellos. Esta tarea sería fructífera si no existiese un vacío entre nuestras ideas, aspiraciones e intentos por modificar lo establecido en la currícula.

Atribuir un significado al currículum, dependen en cierto grado de la evolución histórica de la teoría educativa, siendo notable destacar como los fines educativos han evolucionado y delineando el concepto de currículum

El currículum es un producto de la historia humana y social, y un medio a través del cual los grupos poderosos han ejercido una influencia muy significativa sobre los procesos de reproducción de la sociedad, incidiendo y quizá controlando, los procesos mediante los cuales eran y son educados los jóvenes.

Entendiendo el currículum como construcción cultural, Grundy, asegura que ningún currículum existe a priori, este nace del contexto social en el cual se desarrollará, de igual forma supone un concepto del hombre y del mundo. Afirma “las prácticas educativas, y el currículum... no existen aparte de ciertas creencias sobre las personas y sobre la forma en que interactúan y deben hacerlo en el mundo” (GRUNDY, 1991: 22). Toda elaboración de currículum implica intereses, esto conlleva a preguntarse ¿qué clase de creencias sobre las personas y el mundo llevan a un tipo determinado de prácticas educativas? La *teoría de los*

intereses constitutivos del conocimiento, propuesta por Jürgen Habermas, constituye un marco para tratar el sentido que tienen las prácticas curriculares.

La teoría de los intereses constitutivos del conocimiento, revelan un concepto de hombre y de mundo. Primero es indispensable, conocer que significado atribuye Habermas al interés, los define como “el placer que asociamos con la existencia de un objeto o acción” (citado por GRUNDY, 1991:24). El fin más fundamental de la especie humana es por la racionalidad, dado que el interés por la preservación de la vida se enraíza en la vida organizada mediante el conocimiento y la acción, es decir, la supervivencia del ser humano no es cuestión de instinto sino del conocimiento y la acción humana.

La orientación del ser humano acerca de la preservación de la vida y el conocimiento, tiene intereses diversos, Habermas reconoce tres, a saber el técnico, el práctico y el emancipador. Lo común entre ellos, es que configuran y determinan el conocimiento. Estos tres tipos de intereses generan tres concepciones de ciencia respectivamente, como es la empírico-analítica, la histórico-hermenéutica y la crítica. En adelante se presenta una descripción de cada interés en el diseño y aplicación del currículum.

2.1.1 El currículum y los fines técnicos de la educación

El currículum técnico aparece en el contexto del estado industrial moderno, tras la instauración de la educación de masas, con el fin de formar la fuerza de trabajo y reproducir las relaciones sociales que caracterizarán la vida y el trabajo moderno. Los valores y propósitos de la educación eran explícitos: los valores de la educación vocacional (preparación de la fuerza de trabajo, incluidos los grupos selectos administrativos y culturales) que en principio no fueron bien aceptados por estar en contra de los antiguos códigos moral y realista, más tarde fueron

aceptados de manera general; así la escuela se convirtió en un instrumento de reproducción social y cultural.

La función de la escuela como formadora de la mano de trabajo, transformó la perspectiva de la escolaridad reactiva en un principio más proactivo, “la escuela funcionaría positiva y selectivamente para colocar a las personas en los papeles y ocupaciones en sociedad sobre la base de sus capacidades” (KEMMIS, 1988:53). En este sentido, la escuela se convierte en un instrumento del estado para organizar sus intereses y controlar a la sociedad.

El currículum técnico fue propuesto por Ralph Tyler en Estados Unidos, en su obra *Basic Principles of Curriculum and Instruction*, en esta obra presenta un aspecto claramente práctico, liberal y técnico del currículum. Propone el método racional para elaboración de cualquiera de éstos, partiendo de las siguientes preguntas:

1. ¿Qué objetivos educativos trata de alcanzar la escuela?
2. ¿Qué experiencias educativas aptas para lograr esos objetivos pueden ser proporcionadas?
3. ¿Cómo pueden organizarse efectivamente estas experiencias educativas?
4. ¿Cómo podemos determinar si se alcanzan los objetivos?

Tyler, para responder a la primera pregunta sobre los objetivos educativos, se basa en el estudio de los estudiantes, de la vida fuera de la escuela y de las sugerencias de los especialistas en filosofía y psicología, la formulación de los objetivos debe ser en términos de contenidos y de aspectos comportamentales.

La respuesta a la segunda cuestión, acerca de la selección de experiencias de aprendizaje, consiste en la “implicación del estudiante con su ambiente de manera que resulten útiles para alcanzar los objetivos” (TYLER, Citado por KEMMIS. 1988: 56). Estas son regidas por cinco principios, a saber:

- El estudiante debe tener experiencias que le ofrezcan la oportunidad de practicar el tipo de conducta implicada en el objetivo.
- Las experiencias deben proporcionarle satisfacciones al estudiante.
- Las reacciones esperadas ante la experiencia se hallan dentro del ámbito de las posibilidades de los estudiantes.
- Muchas experiencias pueden servir para lograr el mismo objetivo educativo.
- Una misma experiencia normalmente arrojará diversos resultados.

La tercera interrogante, en torno a la organización de experiencias para el logro de los objetivos, la responde, de acuerdo a los siguientes aspectos:

- Definir una organización de las experiencias, de manera que una refuerce a la otra en forma vertical u horizontal.
- La organización debe contar con continuidad, secuencia e integración.
- Definir los elementos a organizar: conceptos, valores y destrezas.
- Organizar las experiencias en lecciones, temas y unidades de trabajo.
- La organización implica cinco etapas: aprobación de un esquema general, aprobación de principios generales, aprobación de la unidad de nivel más bajo, desarrollo de planes flexibles y empleo de la planificación alumno-profesor en relación con las actividades concretas a desarrollar en una clase determinada (Cfr. KEMMIS, 1988:58).

La evaluación corresponde a verificar los resultados de las experiencias de aprendizaje, que deben reflejarse en la conducta de los alumnos, utilizando test o registros de las conductas observadas.

En la propuesta de Tyler subyace una perspectiva del estudiante derivada de la psicología conductista, su visión de sociedad parte de la sociología y la filosofía de la educación y está fundada en la concepción del conocimiento

necesario de acuerdo a la moderna sociedad industrial y a las concepciones que miran el bien de la humanidad.

La confección del currículum es técnica; esto se refleja en la selección de contenidos, su organización y secuencia de acuerdo con principios psicológicos, las experiencias de aprendizaje y la evaluación utilizan la tecnología de la especificación conductual para la medida del logro. Por tanto, la credibilidad y atractivo de la propuesta de Tyler se basa en la psicología conductual, misma que estaba en apogeo y era fuente de autoridad científica en 1950.

El currículum técnico de la educación no aborda los problemas claves de la teoría del currículum, permanecen subdesarrolladas y poco elaboradas teóricamente. Constituye una guía para construir un currículum con las constricciones de un sistema educativo cuyo carácter y estructura vienen establecidos por el estado.

2.1.2 El currículum y los fines prácticos de la educación

El interés práctico apunta a la comprensión, a diferencia del interés técnico, el cual se orienta al control del medio físico y social. El interés práctico propone que la especie humana viva y forme parte del mundo y no compita con el ambiente para sobrevivir.

El saber relacionado con la comprensión debe juzgarse, según si el significado interpretado ayuda o no al proceso de elaboración de juicios respecto a cómo actuar de manera racional y moral, esta acción no es objetiva, es subjetiva al interactuar un sujeto con otro, promueve el conocimiento en los alumnos y la acción correcta.

La interacción que surge como consecuencia del interés práctico, es definida por Habermas del siguiente modo:

Por interacción... entiendo acción comunicativa, interacción simbólica. Se rige por normas obligatorias consensuadas, que definen las expectativas reciprocas respecto a las conductas y pueden ser comprendidas y reconocidas por dos sujetos agentes, al menos (Citado por GRUNDY, 1991:32).

La interacción es la acción de intercambio entre el ambiente orgánico y humano, el saber que orienta es subjetivo, porque el acceso a los hechos se consigue mediante la comprensión del significado.

El interés práctico, se basa en la interacción del ser humano con el mundo, genera conocimientos subjetivos, mismos que están basados en la interpretación consensuada del significado, la confianza en una interpretación depende del acuerdo con los demás respecto a su racionalidad.

El currículum con fines prácticos no es del tipo medio-fin, donde el resultado educativo se da por la acción del profesor sobre el alumnado objetivado. Es un proceso donde el alumno y el profesor actúan con un mismo fin, consistente en dar sentido al mundo. De acuerdo a Aristóteles, la práctica es una forma de razonamiento en la que las personas no pueden guiarse simplemente recurriendo a reglas (técnicas), pero si deben decidir un curso de acción y juicio a seguir para resolver un problema o situación, esta toma de decisión enfrenta a un dilema entre los fines, cuando respetar el valor de uno supone perder el otro, superar este dilema implica valerse de las concepciones sobre la naturaleza y el bien de la humanidad y la sociedad.

J. J. Schwab defiende la práctica sobre la teoría, señala que "las teorías no pueden esperar comprender la amplitud y la diversidad de razones y acciones requeridas para hacer funcionar el currículum" (citado por KEMMIS, 1988:67), son

abstracciones y generalizaciones. La práctica curricular se basa en los hechos reales, los profesores y los niños reales.

Schwab, percibe que las instituciones y las prácticas escolares, deben ser transformadas por partes, no desmanteladas o reemplazadas. El cambio social exige construir sobre y mejorar lo que tenemos, la práctica comienza desde los problemas y las dificultades identificadas en el centro escolar, no partir de las aspiraciones impuestas desde afuera, así también, la práctica requiere de pensar y desarrollar soluciones alternativas a los problemas curriculares descubiertos y de un compromiso con el método de deliberación de la práctica.

El método de deliberación de la práctica es “una forma de pensamiento que considera problemáticos tanto los medios como los fines” (KEMMIS, 1988:69), elige entre los cursos de acción el mejor, aún cuando no sea el único correcto, sigue constantemente las consecuencias de las decisiones.

La perspectiva de la construcción teórica del currículum basada en la práctica invita a los profesores a participar activamente en la toma de decisiones educativas y a aceptar las responsabilidades consecuentes de ellas. Los profesores son actores fundamentales, no operarios en el proceso educativo, de aquí que la educación sea concebida como una tarea práctica que expresa valores y una visión entre la educación y la sociedad.

2.1.3 El currículum y los fines emancipadores de la educación

Esta perspectiva del currículum se centra en el análisis de la relación entre la escolarización y el estado, a diferencia de la teoría técnica y práctica del currículum, toda vez que la primera presenta perspectivas sobre el desarrollo del currículum y la mejora del mismo, dentro de la estructura educativa. La segunda

anima a los profesores a reorientar su trabajo en clase y en la escuela a la luz de sus propios valores y de la deliberación de la práctica.

La teoría crítica del currículum pone a juicio la relación entre la educación y la sociedad, cómo la escolarización sirve a los intereses del estado, cómo la escolarización y el currículum activan valores educativos específicos y cómo el estado representa valores e intereses en la sociedad contemporánea. Esta visión apuesta por una política educativa práctica donde la elaboración teórica del currículum no quede en manos de extraños a la institución escolar, ofrece forma de trabajo cooperativo con visión crítica opuesta a los presupuestos y actividades educativas del estado.

El trabajo de los profesores en este marco, es autorreflexivo, cooperativo, con actitudes de oposición y cambio ante las perspectivas y prácticas educativas determinadas e inmutables. Además se ha ocupado de cuestionar cómo la escolaridad funciona para reproducir el saber, las habilidades y las formas de interacción social y las características de la vida social en el Estado Moderno.

Para adentrarnos a explicar el tipo de interés educativo que propone la teoría crítica del currículum, será necesario referirse al método de razonamiento que utiliza para establecer una metateoría que articule la teoría y la práctica, dicho método de razonamiento es el dialéctico que J. N. Findlay, lo describe como sigue “el carácter básico del método dialéctico consiste en que siempre implica una observación de orden superior sobre un nivel de pensamiento previamente adquirido... crítica el propio modo de concebir las cosas, más que lo que se ha concebido” (Citado por, KEMMIS, 1998: 81).

El razonamiento dialéctico trata de superar los simples dualismos como individuo frente a sociedad, naturaleza frente a educación, y teoría frente a práctica, así como los problemas de comprensión que surgen al trabajar con dichos dualismos. Ante ello, el método dialéctico obliga a asumirlos desde una

comprensión dinámica e interaccionista y bajo la noción de la unidad de los opuestos, en el cual el pensador trate de superar las dos posturas contrarias y comprender como se relacionan entre sí. En este sentido el pensamiento dialéctico, es pensamiento sobre el pensamiento mismo, es el reconocimiento de los procesos del pensar y de la realidad que analiza y trata de comprender.

En Kemmis (1998:83) el razonamiento dialéctico “trata de entender las relaciones dinámicas, interactivas, mutuamente constitutivas entre la teoría y la práctica, considerando a ambas socialmente construidas e históricamente desarrolladas, más que como si cada uno determinará en exclusiva a la otra”. El estudio de las contradicciones que nace de la noción de la unidad de los opuestos es la herramienta más importante del razonamiento dialéctico, ello permite estudiar como la escolaridad esta moldeada por el estado y cómo el estado es moldeado por la escolaridad, Kemmis lo ilustra con el siguiente ejemplo:

“si se afirma que la escuela sirve a los intereses de los poderosos, y que la forma de la escolaridad está determinada por esos mismos intereses, podemos sentirnos capaces de encontrar algunas pruebas contradictorias de esta posición... podemos ser capaces de encontrar pruebas de que hay sentidos en los que la escuela sirve a los intereses de los relativamente menos poderosos (proporcionándoles el acceso al poder, o permitiéndoles mantener los valores característicos de su posición); de manera semejante, podemos encontrar pruebas de que los relativamente menos poderosos disponen en efecto de formas de resistencia que limitan la medida del éxito de la escuela en su intento de subordinarlos a los intereses de los poderosos” (KEMMIS,1998:84).

De acuerdo a lo anterior puede notarse que con el uso del razonamiento dialéctico se encuentran la relación contradictoria entre el ejercicio de poder que ejerce el estado y la resistencia que la escuela impone para modificar dicho poder. Las etapas que implica el razonamiento dialéctico, en el estudio de los procesos sociales y educativos, consisten en mostrar primero como los simples dualismos

limitan nuestra comprensión; luego, cómo las oposiciones planteadas nos llevan a la contradicción, después, cómo estas ideas o posturas dualistas opuestas interactúan y por último, cómo los procesos dinámicos de interacción entre las ideas o posturas opuestas constituyen los patrones y las consecuencias de acción e interacción en los espacios educativos y sociales.

La teoría del currículum creada en el razonamiento dialéctico, constituye una tercera forma de pensamiento que es la ciencia social crítica propuesta por Habermas, misma que reconcilia el razonamiento técnico de Tyler y el razonamiento práctico de Schwab; con base en ello refiere los *intereses constitutivos del saber*, el técnico, práctico y emancipatorio.

El interés constitutivo emancipatorio, supera al técnico y práctico, por ocuparse de la autonomía y libertad racionales que ayudan a emancipar a las personas de las ideas falsas, de las formas de comunicación distorsionadas y de las formas coercitivas que violentan la acción humana y social. Además trata de revelar la forma en que los procesos sociales son mediatizados por el poder en las relaciones sociales de dominación y coerción, y la ideología trata de ocultarse o ser menos visible. Este interés emancipador en el currículum, no se contenta con interpretar las relaciones sociales distorsionadas, va más allá, apuesta por transformarlas a través de la acción organizada, cooperativa, conformando una lucha política donde las personas superen la irracionalidad y la injusticia que desvirtúa sus vidas.

Los teóricos críticos han señalado que la educación ha funcionado como ideología, al igual que la ciencia. Entre educación y ciencia ha habido una estrecha relación en cuanto a los intereses que los permean. Así, a finales del siglo XIX, la ciencia fue concebida como un medio de emancipación de las falsas ideas supersticiosas, dogmáticas y puramente metafísicas sobre la naturaleza del mundo social y humano; en esta época la educación se concibió como un medio

de emancipación para las personas de las falsas ideas sobre el mundo natural y social.

La educación en su carácter de ideología, sirvió como fuente de movilidad social e influyó en la estructura social, puesto que ha determinado la posición social de los sujetos según los estándares meritocráticos que impone. Ha servido para reclasificar a algunos estudiantes y legitimar la ubicación social, a través de la selección con mecanismos como pruebas de inteligencia y de aprovechamiento escolar, que se traducen en oportunidades para sobresalir en la vida.

El objetivo de la ciencia crítica de la educación va más allá de la comprensión e interpretación de la educación, su estudio debe abocarse a la transformación en colaboración de quienes forman parte de la institución escolar, haciéndolos participativos, cooperativos y autorreflexivos en busca de la emancipación. Esto porque según señala Kemmis “las estructuras sociales están creadas mediante procesos y prácticas distorsionados por la irracionalidad, la injusticia y la coerción [que] han calado muy hondo nuestras interpretaciones del mundo” (KEMMIS, 1998:113). Estas distorsiones no las percibimos, porque hemos llegado a considerarlas como “naturales”. En este sentido encontramos otra tarea de la teoría crítica sobre el currículum, que consiste en analizar los procesos en los cuales nuestra sociedad y puntos de vista sobre ella se han formado.

Un concepto, que cabe destacar es el de ideología, Gramsci (1971) considera que su función es reproducir las deformaciones de la racionalidad y la justicia en la vida social, le atribuye el carácter de hegemónica: “refleja el poder, la influencia y los intereses de los grupos dominantes en la sociedad y tiende a reproducir las pautas de vida social que sirven mejor a estos intereses” (citado por KEMMIS, 1998:116). El papel de las ideologías determina las formas de ser, hacer y pensar a tal grado que privatizan la conciencia del sujeto, al no percatarnos de

que somos objetos de los procesos de producción o de la organización burocrática.

Estos planteamientos acerca de las diversas concepciones del currículum y de los fines que persiguen, servirán de base para analizar los objetivos, sustentos y enfoques del plan y programas de estudio que conforman al modelo de la Educación Media Superior a Distancia.

2.2 La Educación Media Superior a Distancia (Descripción del Modelo Educativo)

La Educación Media Superior a Distancia [EMSaD], es una modalidad educativa que opera desde el año 2002 en la entidad, bajo la normatividad académica y administrativa del Colegio de Bachilleres de Chiapas (COBACH), como respuesta a una de las estrategias planteadas en el Programa Nacional de Educación 2001-2006.

El propósito general de este modelo educativo, es atender a la población entre 15 y 24 años de edad, que demandan educación media superior que se encuentra ubicada en zonas marginadas, los cuales por sus condiciones económicas, sociales y de acceso no asisten a la escuela y por lo tanto no continúan sus estudios, al egresar de la secundaria.

Los objetivos de la Educación Media Superior a Distancia son:

El *objetivo general* de la Educación Media Superior a Distancia (EMSaD) es ofrecer una alternativa de educación que permita iniciar, continuar y concluir estudios de educación media superior a la población que por circunstancias de trabajo, dispersión geográfica y restricciones de otro tipo, no tiene acceso a la

educación escolarizada. Esto, a efecto de que el estudiante pueda continuar sus estudios de educación superior o incorporarse al trabajo productivo (Cfr. GARCIA DE VIETMA, 1997).

Los objetivos específicos de la EMSaD consisten en ampliar la cobertura de atención a la demanda educativa, a fin de contribuir en:

- ☞ Disminuir el rezago educativo.
- ☞ Brindar servicio a recién egresados de la secundaria como una alternativa más.
- ☞ Apoyar a quienes deseen concluir sus estudios de educación media superior, independientemente de su avance académico previo.
- ☞ Aprovechar la capacidad instalada no utilizada en las instituciones que participen en el desarrollo de la nueva modalidad.
- ☞ Aplicar los recursos y medios pedagógicos eficaces de las modalidades alternativas existentes (telesecundaria, bachillerato en sistemas abiertos y a distancia).
- ☞ Flexibilizar los planes de estudio.
- ☞ Adaptarse a las condiciones estatales, regionales y locales, procurando un alto grado de pertinencia en el contexto social.

En los objetivos de la Educación Media Superior a Distancia, se explicitan fines prácticos del currículum que señala Habermas, como aquel donde se resuelven problemas del ser humano en relación con el mundo a partir de la interacción entre éstos. Toda vez que este tipo de educación pretende dar solución problemas reales de la educación como es el rezago educativo, la deserción escolar y la marginación social que impide que muchos jóvenes no tengan acceso a la educación.

2.2.1 Plan de estudios de la Educación Media Superior a Distancia

Aunque se considera que no existe un currículo formal, elaborado para esta modalidad educativa, las asignaturas que se imparten se concentran gráficamente en un mapa curricular (ver mapa curricular en anexo 1), en donde cada una de ellas tienen un programa de estudios estructurado.

El plan de estudios de la Educación Media Superior a Distancia, está integrado en cuatro áreas de conocimiento, Ciencias Naturales, Matemáticas, Histórico-Social y Lenguaje y Comunicación. El área de Histórico-Social conformada por las siguientes asignaturas: *Introducción a las Ciencias Sociales, Historia de México I, Historia de México, Filosofía, Estructura Socioeconómica de México y Metodología de la Investigación*. Cabe destacar que en el área de Histórico-Social se encuentra la asignatura de Filosofía, misma que es objeto de análisis en la presente tesis.

2.2.2 Fundamentación de los Programas de Estudio

De acuerdo a la propuesta de Ratto Casarini (2004), se realiza un análisis de los fundamentos de los programas de estudio, los cuales pueden estudiarse en lo psicológico, pedagógico, epistemológico, filosófico y sociológico.

La **fundamentación psicológica** que se percibe en el diseño de los programas parte de una psicología cognitiva que destaca el aprendizaje sobre la enseñanza y concibe al estudiante como un ser activo que construye sus propios conocimientos (Citado por GARCIA DE VIETMA, 1997:26). La concepción de aprendizaje es la de un proceso activo, constructivo y significativo y por estas referencias se retoman los conceptos de aprendizaje significativo de David Ausubel y el aprendizaje desde la construcción social, planteada por Vigotsky.

El **enfoque pedagógico** pretende ser crítico toda vez que define el papel del docente como aquel que “ayuda a aprender” a aprender a pensar; además lo sitúa como mediador en el aprendizaje, al concebir la mediación desde la visión de Fuerstein (Citado por GARCIA DE VIETMA, 1997:49) como “un proceso de interacción entre el organismo humano en desarrollo y el adulto con experiencia e intención... que selecciona, enfoca y retroalimenta las experiencias ambientales y los hábitos de aprendizaje”. De esta forma, lo propone como el medio para que el alumno supere sus limitaciones en lo cognitivo, afectivo y psicosocial.

Al alumno, se le concibe como un ser activo, capaz de construir y significar el conocimiento que se le presenta. De ahí que uno de los objetivos de los programas de estudio considere que el abordaje de la asignatura *Introducción a las Ciencias Sociales* sea “importante para el estudiante de educación media superior porque contribuye a su formación integral y le ayuda a buscar respuestas a muchas de las interrogantes propias de su edad, permitiéndole comprender y participar en el acontecer cotidiano de su entorno” (DGB, 2004).

El **enfoque epistemológico** supone abordar el contenido de campo Histórico-Social, desde la comprensión de los conceptos y categorías propios de las disciplinas que integran el área, para que el alumno logre explicar y significar el proceso de construcción de las ciencias sociales, comprendiendo el contexto histórico en el que surgen y su configuración en la actualidad. Esto se refleja en la descripción que se hace la asignatura *Historia de México I*, al argumentar que ésta “permitirá al estudiante pensar históricamente la sociedad actual y buscar nuevas explicaciones que le ayuden a formarse un criterio propio y actuar en situaciones concretas”. Se pretende dar aplicabilidad (significación) al contenido y que sea el marco para comprender la realidad social.

El **fundamento sociológico** parte de atender a la realidad social en la que viven los jóvenes de zonas rurales y equiparar sus condiciones existenciales con las que experimentan los jóvenes de zonas urbanas. Esto es, el modelo EMSaD,

nace como un proyecto que pretende atender a los estudiantes de zonas marginadas permitiéndoles el acceso al conocimiento y formarlos para que puedan integrarse a la vida productiva en su región o fuera de ella o bien continúen sus estudios de nivel superior.

La **filosofía educativa** está enfocada a la formación humanista; el hecho mismo de integrar el área de Histórico-Social, con asignaturas que pretenden coadyuvar en la formación de la actitud y conciencia social respecto a los problemas económicos, sociales, políticos, culturales y educativos que enfrenta nuestra sociedad, tal como se señala en el programa de *Filosofía*, al proponerla como una asignatura formativa, estableciendo que “responde a la necesidad de formar estudiantes reflexivos, críticos y conscientes de su compromiso social, como seres humanos y como ciudadanos, a fin de contribuir a su formación integral y humanística” (DGB, 2004).

En los fundamentos de los programas de estudio, se encuentra implícito un *currículum con fines prácticos* en la que se anima a los profesores a reorientar su trabajo en clase y en la escuela a la luz de sus propios valores, a tomar decisiones y aceptar responsabilidades para dar solución a los problemas educativos. El docente en la modalidad de EMSaD es de mediador entre el contenido y el alumno, le ayuda a “aprender a pensar”, para que tenga dominio cognitivo, afectivo y psicosocial. Aunque supone la libertad de cátedra en el docente, no se explicita una crítica profunda al sistema social, condición que aleja al currículum de tener intereses o fines emancipadores. Sin embargo, cabe hacer una precisión que dependerá en mucho del profesor pasar de un interés práctico a un interés emancipador de acuerdo a cómo oriente finalmente la práctica educativa de la que forme parte.

2.2.3 Análisis curricular del área Histórico-Social

El análisis de esta área se realiza tomando en cuenta los siguientes aspectos, objetivo, contenidos, estrategias didácticas, recursos y evaluación.

2.2.3.1 Los contenidos en el área Histórico-Social

El contenido para el área histórico-social, se ha estructurado en asignaturas, estas son: *Introducción a las Ciencias Sociales, Historia de México I, Historia de México, Filosofía, Estructura Socioeconómica de México y Metodología de la Investigación*. Una de las críticas que recibe este tipo de organización del contenido, según Ángel Díaz Barriga (1999: 48), es que atomizan o fragmentan el contenido y por ende el conocimiento de la realidad. Para superar esta problemática se propone al docente interrelacionar las asignaturas y para ello, en la fundamentación de los programas se explicita en el discurso la relación vertical y horizontal que guarda la asignatura con las otras. Por ejemplo en el Programa de *Historia de México II*, se establece que “Historia de México II forma parte del núcleo de formación básica y se encuentra ubicada en el bloque III, retoma los elementos vistos en *Introducción a las Ciencias Sociales e Historia de México I* y sirve de base para la asignatura *Estructura Socioeconómica de México*” (DGB, 2004).

De igual forma de acuerdo, a la clasificación de los contenidos que propone César Coll (Citado por CASARINI, 2004: 13) en conceptuales, procedimentales y actitudinales, se sugiere a los docentes que realicen la identificación de éstos, al momento de elaborar las Planeaciones Didácticas, al inicio del semestre, especificando en cada tema que tipo de contenido refiere. Desde luego prevalecen los de tipo conceptual (declarativo y factual), los procedimentales y actitudinales se derivan del método de enseñanza-aprendizaje que el docente aplique. Por citar un ejemplo, un contenido de la asignatura de Filosofía es:

1.2. La filosofía como un saber crítico riguroso y reflexivo acerca de:

- El ser humano
- La sociedad
- La naturaleza

El contenido conceptual se refiere a las concepciones de filosofía, ser humano, sociedad y naturaleza, es a la vez actitudinal en el momento en el que se reflexiona la filosofía como práctica. Esta clasificación del contenido permite diseñar las actividades que puedan facilitar y hacer de este un conocimiento significativo para el alumno.

2.2.3.2 Los objetivos en el área Histórico-Social

Los objetivos planteados en los programas de estudio, están diseñados acordes a la taxonomía de Bloom, retomando la presentación que hace Bárbara Fowler (2002) en una interpretación de dicha taxonomía cuando la relaciona con el pensamiento crítico, menciona que los objetivos se dividen en seis niveles, en el siguiente orden:

1. Conocimiento
2. Comprensión
3. Aplicación
4. Análisis
5. Síntesis
6. Evaluación

Atendiendo a esta descripción, en los programas de estudios se diseñan los objetivos en función de los niveles taxonómicos de Bloom, veamos un ejemplo en

el planteamiento del objetivo de la unidad 1. El saber filosófico, de la asignatura de filosofía:

Objetivo de Unidad

Analizar las características de la filosofía, de sus disciplinas y de su relación con otras áreas de la cultura, mediante la identificación del contexto histórico-cultural en que se desarrolla, para inferir la importancia de la reflexión filosófica en la explicación de algunos problemas propios del ser humano.

La redacción de estos objetivos, explicitan el conocimiento que deben adquirir, así como los procesos cognitivos que el alumno empleará en el estudio de la unidad temática y la aplicabilidad de los mismos. Éstos objetivos al inicio del semestre y conforme se avanza en los temas se dan a conocer a los alumnos, con el fin de que identifiquen que van a aprender, cómo y para qué servirá, de tal forma que les permita evaluar sus logros.

Cabe realizar un análisis de la redacción y tipo de objetivo que se plantean en los programas de estudio de la EMSaD, desde lo que argumenta Stenhouse (1991:120) acerca de éstos, citando a Eisner, señala la existencia de dos tipos de objetivos los instruccionales y los expresivos, el primero se refiere a que se espera realicen los alumnos y determina sus resultados, el segundo especifica lo que el alumno es capaz de hacer sin perjudicar sus resultados, este último permite una mejor apreciación de los logros, el desarrollo de la creatividad y realizar una evaluación desde una crítica estética. Por la enunciación de estos objetivos, corresponden a los de carácter instruccional, puesto que señalan lo que se espera realice el alumno y que utilidad le dará al conocimiento.

2.2.3.3 Las actividades de aprendizaje en el área Histórico-Social

Las actividades de aprendizaje para esta área, son por lo general orientadas a la investigación documental y de campo, la lectura comentada o tipográfica, la elaboración de esquemas que señalan la comprensión de lectura, redacciones de reflexiones, debates, y discusiones.

Las actividades de aprendizaje propuestas suponen a un alumno activo, que hace uso de sus capacidades cognitivas para comprender el contenido del área Histórico- Social. Por la forma en que se presentan, permiten que el alumno signifique e interprete los contenidos, sin embargo las actividades parecen reducir la creatividad y la reflexión más que potencializarla.

Las actividades de aprendizaje no se presentan como un proceso holístico, que relacione el conocimiento previo con el nuevo, o bien que postule actividades orientadas a la formulación de organizadores previos, sobre todo en las asignaturas en las que los alumnos no poseen conocimientos que puedan relacionar con otros nuevos, como es el caso de Filosofía y Metodología de la Investigación.

2.2.3.4 La evaluación en el área Histórico-Social

La evaluación del aprendizaje según, la propuesta para el modelo EMSaD consiste en:

Observar una muestra de la cantidad y calidad de la construcción, enriquecimiento y transformación de esquemas, concretados en conocimientos, habilidades cognitivas, se emite un juicio de valor sobre el aprendizaje logrado por el estudiante en relación con los objetivos y competencias planteados en los programas de estudio (Definición dada en un Curso Taller del EMSaD).

En razón a la muestra de la calidad y cantidad de la construcción, enriquecimiento y transformación de esquemas, en el programa de estudios se propone que, para la evaluación de los temas los alumnos presenten ensayos, resúmenes, informes y otros trabajos escritos donde reflejen la comprensión de los contenidos, así también la evaluación se realiza en tres momentos: diagnóstica, formativa y sumativa.

Este enfoque de evaluación, puede referirse a la función que le atribuye Gimeno Sacristán (1998:398) consistente en “informar o dar conciencia a los profesores sobre cómo marchan los acontecimientos en su clase, los procesos de aprendizaje de cada uno de sus alumnos que se desencadenan en la enseñanza”.

La elaboración de los trabajos permiten ver de manera concreta los avances de los alumnos, aunque estos son elementos secundarios, a considerarse en la evaluación, puesto que hay que conjuntar la actitud y aptitud de los alumnos frente al aprendizaje, el ambiente mismo, para ello se propone la evaluación de portafolios, que es una técnica de evaluación que puede clasificarse como de tipo semiformal. Consiste en hacer una colección de producciones o trabajos (por ejemplo, ensayos, análisis de textos, problemas matemáticos resueltos, dibujos, grabaciones, ejercicios digitalizados) e incluso de algunos instrumentos o técnicas evaluativas (tales como cuestionarios, mapas conceptuales, exámenes) que los aprendices realizan durante un cierto episodio o ciclo educativo, donde se concentran evidencias acerca del desarrollo del alumno en todo el proceso de aprendizaje.

2.3 La filosofía como asignatura en la Educación Media Superior a Distancia

En este tema se presenta la fundamentación, objetivos, contenidos, estrategias de enseñanza-aprendizaje y formas de evaluación de la asignatura de filosofía y a la vez analizándola desde la teoría crítica de la educación, toda vez que es en esta materia donde se realizó el proyecto de investigación de la presente tesis.

2.3.1 Fundamentación

El bachillerato general cubre varias necesidades de los jóvenes en el contexto actual; una formación básica que les provee de cultura general para comprender su entorno e incidir en él de manera propositiva y fundamentada. Es una formación que lo prepara para insertarse en la cultura del trabajo a través de capacidades prácticas y actitudes positivas que promueven su participación social, el autoempleo o si fuera el caso el empleo formal, y por otra parte, considerando las aspiraciones y vocación del estudiante, le ofrece una formación propedéutica que fortalece sus conocimientos, habilidades y actitudes que lo preparan para su ingreso a la educación superior.

La asignatura de filosofía se ubica en el tercer semestre del bachillerato (ver mapa curricular en anexo 1) y pertenece al campo de conocimiento histórico social, el cual está conformado por un conjunto de asignaturas humanísticas y sociales que permiten al estudiante comprender su dimensión individual y social. Este campo aporta los elementos teóricos metodológicos que guían al bachiller en el proceso de construcción del conocimiento y para asumir una actitud de reflexión, análisis, discusión y crítica en la interpretación de la realidad con una visión integral y humanística.

La función que se le atribuye a la filosofía, en el programa de estudio tiene correspondencia con las ideas de Paulo Freire (1987) en cuando a la *educación liberadora*, cuando señala que ésta es un ejercicio de desarrollo del pensamiento, al criticar la forma de pensar de los seres humanos, de cómo reflexionan, procesan información, relacionan contenidos, resuelven problemas y crean cosas nuevas.

Los avances vertiginosos de las ciencias y la tecnología, la fragmentación de los saberes en conocimientos cada vez más especializados, en ocasiones desconectados entre sí los hacen poco accesibles, por lo que exigen la reflexión integradora y serena de la filosofía para que los estudiantes puedan ubicarse en su mundo real y orientar sus acciones y pensamientos.

La *filosofía* es una preparación para la vida, en tanto aporta la formación crítica y los instrumentos metodológicos imprescindibles para prevenir el dogmatismo para ser plenamente humanos, libres en una sociedad democrática. De ésta manera, aporta al perfil de egreso del estudiante el desarrollo de los procesos lógicos de pensamiento que le faciliten analizar y explicar diversos fenómenos naturales y sociales del medio circundante, desde varias dimensiones y perspectivas teóricas, aplicándolos en su vida cotidiana asumiendo una actitud propositiva ante los problemas que lo afectan y ocupándose de los más significativos de su entorno.

2.3.2 Objetivos

El programa de filosofía presenta un objetivo general, un objetivo por cada unidad y objetivo por temas. Así el Objetivo General es "Identificar el surgimiento, fundamentos y principales corrientes de la filosofía, a través de la reflexión y el

análisis de diferentes tesis y categorías, para coadyuvar a la comprensión de fenómenos y problemas actuales” (DGB, 2004).

Este objetivo le confiere a la filosofía la tarea de reflexionar y comprender los problemas actuales, siendo importante la función del profesor al orientar a esta hacia fines emancipatorios, señalados por Habermas, mismos que se mencionan al inicio de este capítulo, al referir que un currículum emancipador no se contenta con interpretar las relaciones distorsionadas, va más allá, apuesta por transformarlas a través de la acción organizada y cooperativa, donde las personas superen la irracionalidad y la injusticia que desvirtúa sus vidas.

Esta misma orientación, se establecen los objetivos por unidad, he aquí el *objetivo de la unidad 1; el saber filosófico*, consistente en “analizar las características de la filosofía, de sus disciplinas y de su relación con otras áreas de la cultura, mediante la identificación del contexto histórico-cultural en que se desarrolla, para inferir la importancia de la reflexión filosófica en la explicación de algunos problemas propios del ser humano” (DGB, 2004).

En los objetivos temáticos también se encuentra como fin el hacer de la filosofía un instrumento de análisis sobre la realidad social, veamos el *Objetivo del tema 1.1 el saber filosófico en diferentes épocas históricas* que consiste “distinguir el desarrollo del saber filosófico en distintas épocas históricas a partir del análisis de sus diferentes concepciones, para identificar su sentido y función actual” (DGB, 2004).

Cabe destacar, que en esta asignatura se encuentran posibilidades de análisis para generar una cultura de cambio social como señala Kemmis (1998) que el estudio del currículum escolar debe abocarse a la transformación en colaboración de quienes forman parte de la institución escolar, haciéndolos participativos, cooperativos y autorreflexivos para buscar la emancipación ideológica, sin embargo depende en mucho del enfoque educativo que el profesor

le dé a la asignatura y de que pueda encontrar esos espacios que implícitamente deja el programa de estudio para trabajar con los estudiantes discusiones filosóficas desde una mirada crítica, liberadora y propositiva, que en palabras de Henry Giroux (2003), constituye un espacio de resistencia para cambiar los rumbos burocráticos de la educación.

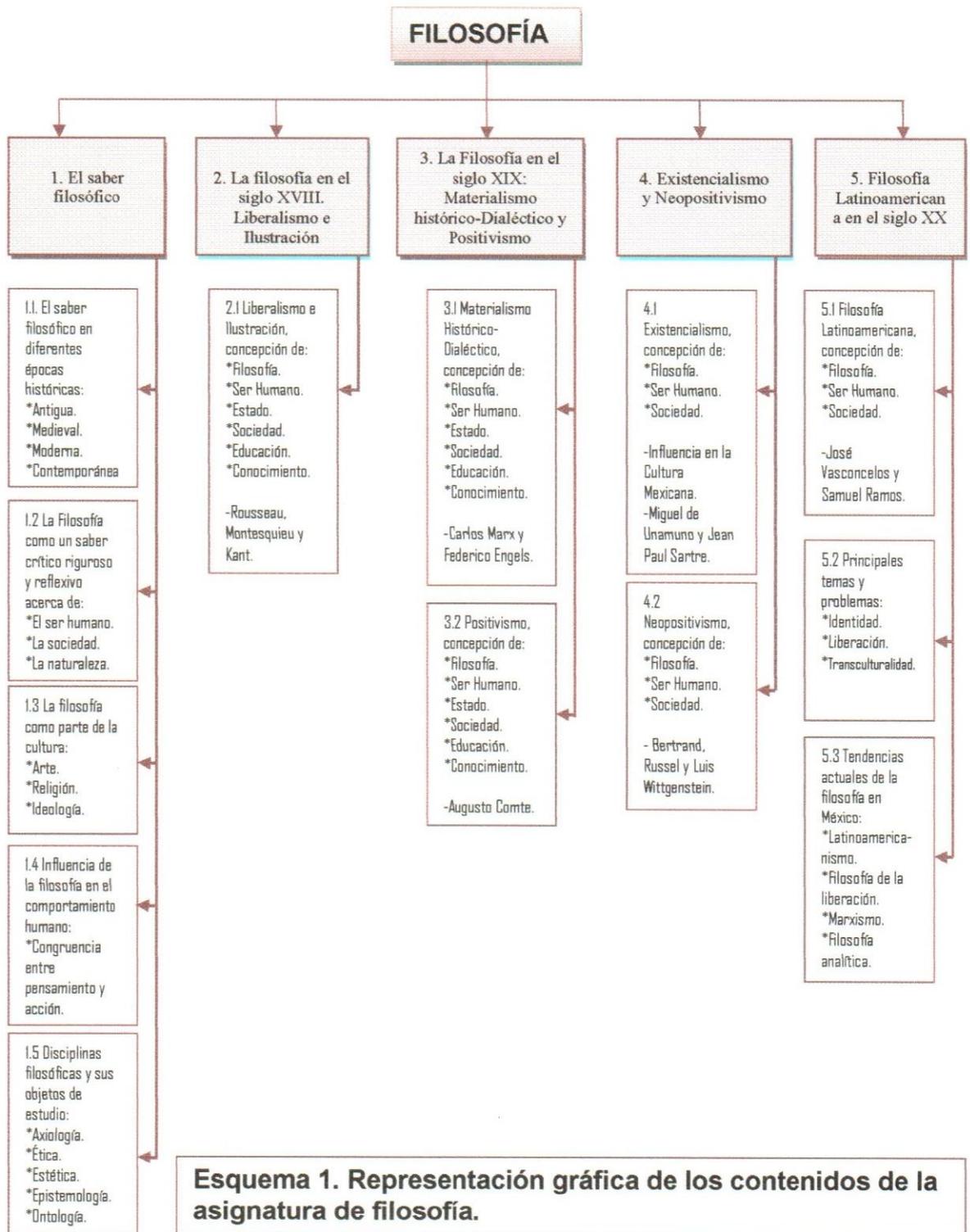
2.3.3 Contenido

Hoy en día no es suficiente un conocimiento declarado de los distintos saberes en determinado momento, es imprescindible aprender a integrarlos en un contexto significativo, aprender a asumirlos y a rehacerlos críticamente, ser capaces de generar nuevos saberes apropiados a la realidad del estudiante. En este sentido la filosofía resulta insustituible.

Asimismo, se considera que el filósofo o el pensador no puede ser un hombre sin pasado, sin memoria, la filosofía no se pueden crear de la nada, es por ello que todos los temas de la asignatura son abordados a partir de la revisión de diferentes autores y mediante el análisis del contexto histórico, geográfico y social de las distintas perspectivas filosóficas.

El contenido de la asignatura es abordado de manera cronológica desde los antiguos pensadores hasta los contemporáneos y son abordadas las doctrinas filosóficas, desde el *Liberalismo* hasta el *Neopositivismo*, destacando en cada una de ellas como objetos de análisis a la **naturaleza**, la **sociedad** y el **ser humano**, con la finalidad de involucrar al estudiante en un proceso de pensamiento filosófico, que no sólo se limite a informarse cómo pensaron los filósofos o aprender las doctrinas filosóficas, sino que el alumno retome los diferentes contenidos, posiciones, problemas e hipótesis como puntos de partida de sus

propias discusiones, al vincularla con sus preocupaciones e intereses personales o grupales de la vida cotidiana.



En el esquema 1 se presenta la organización temática del curso de filosofía, mismo que debe ser abordado en un semestre, en un total de 64 horas correspondiente a cuatro horas por semana. En este tiempo escolar es donde el alumno y el maestro dialogan y reflexionan en torno a temas de interés y relevancia tales como la conciencia, la vida, el mundo, la naturaleza, la sociedad, el ser humano, el amor, los valores y la existencia. En cada temática se relacionan los referentes teóricos conceptuales con las vivencias, inquietudes y significados de los alumnos, con el propósito de que se asuman en el papel de filósofos.

2.3.4 Estrategias de enseñanza-aprendizaje

Las estrategias de enseñanza-aprendizaje señaladas en el programa de estudios de Filosofía (2004) parten del enfoque de educación centrado en el aprendizaje, por lo que cada tema debe plantearse en relación a las distintas situaciones, expresiones o pensamientos característicos del entorno en el que se desarrolla el estudiante, procurando partir de la experiencia o conocimiento previo para iniciar una reflexión crítica que los lleve a comprender la racionalidad de las soluciones filosóficas y enjuiciarlas a fin de descubrir que la filosofía no es abstracta sino eminentemente práctica.

En esta consideración que se hace de la filosofía como una disciplina práctica, se relaciona con la afirmación de Gramsci “todos los hombres son filósofos” y que la filosofía es parte de la vida misma del ser humano, está presente en todo acto de pensamiento reflexivo, una tarea de la educación es sistematizar y orientar la actitud filosófica del alumno hacia los problemas y necesidades propias de la vida cotidiana en lo personal y social.

La problematización y la reflexión crítica sobre la realidad es una condición para el logro de la autonomía personal en los juicios, las valoraciones y la toma de

decisión responsable. Siendo importante promover el entusiasmo y el desarrollo de habilidades reflexivas, para que los alumnos se “atrevan” a pensar por sí mismos, afirmando con convicción y rigor, posibles soluciones y alternativas frente a los temas y problemas filosóficos que estén estudiando.

De acuerdo a los planteamientos de Gramsci (1967), la filosofía como ejercicio de reflexión consciente facilita al ser humano encontrar nuevos horizontes a partir de lo que es, al cuestionar el conocimiento de su época y en el caso de la formación académica le ayudan a proponer acciones que lo formen como un ser libre. En este sentido, el programa de asignatura de filosofía propicia el espacio para la reflexión filosófica, que en gran parte es responsabilidad del docente para lograr que el aprendizaje sea filosófico y no enciclopédico.

En efecto, las estrategias de enseñanza-aprendizaje quedan a la libertad de cátedra, donde el docente atienda a las recomendaciones didácticas del programa y realice los ajustes pertinentes según las necesidades del alumno y el contexto, algunas de las actividades que deben estar presentes en el desarrollo del contenido de la asignatura son:

- 📖 Uso de esquemas que permita integrar una visión global de la asignatura.
- 📖 Elaboración de preguntas activadores para orientar la reflexión crítica de los alumnos.
- 📖 Planteamiento de problemas que permitan desarrollar estrategias de análisis específicas.
- 📖 Lecturas comentadas de libros breves y asequibles.
- 📖 Fomentar grupos de debate, centrados en cuestiones importantes para el estudiante.
- 📖 Desarrollar técnicas de redacción, síntesis, análisis y exposición.
- 📖 Propiciar el manejo adecuado del lenguaje oral, escrito, iconográfico y corporal.

- ☞ Uso de organizadores gráficos de información como mapas conceptuales, cuadros sinópticos, cuadros comparativos.

Para diseñar las estrategias de enseñanza-aprendizaje, el docente elabora una planeación didáctica semestral donde indica la forma en que serán trabajados los contenidos de la asignatura (**ver anexo 2**). La elaboración de la planeación didáctica implica realizar previamente una evaluación diagnóstica al alumno sobre los contenidos de cada unidad de la asignatura y también se consideran aquellos contenidos que han sido abordados en materias anteriores con las cuales guarda relación, para el caso de la Filosofía se consideran los temas abordados en Introducción a las Ciencias Sociales como referentes previos.

Otros elementos presentes en la planeación didáctica son los objetivos temáticos, el contenido temático, el periodo en el que se trabajará un tema, se desglosan las estrategias de enseñanza y de aprendizaje, se enlistan los apoyos y recursos didácticos y finalmente los criterios de evaluación. La planeación didáctica es el instrumento de apoyo del docente para llevar a cabo el mundo fascinante del aprendizaje filosófico.

2.3.5 Evaluación

La forma que se propone para evaluar en la asignatura de Filosofía, es de tipo formativa, en tres momentos inicial, continua y final, de ahí que se aplique una evaluación diagnóstica (previa al proceso de aprendizaje), formativa (durante el proceso) y sumativa (al concluir el proceso formativo).

La evaluación diagnóstica tiene como propósito establecer un vínculo entre lo que es estudiante sabe, piensa o siente antes de iniciar su proceso de aprendizaje sobre el contenido a abordar, de esta manera se explora o recupera el conocimiento formal o informal que implica dos cosas:

1. El dominio de los antecedentes académicos necesarios (conocimientos previos formales), para comprender los contenidos planteados en el curso.
2. El conocimiento informal de los contenidos que se abordarán en cada unidad temática (ideas preconcebidas, expectativas, prejuicios, experiencias concretas) que darán la pauta para conocer su predisposición o actitud, motivación y/o interés

La evaluación formativa ocurre durante el proceso de enseñanza-aprendizaje y juega un papel regulador, ya permite conocer los aprendizajes logrados y retroalimentar tanto a los estudiantes como al profesor. En este tipo de evaluación se consideran los contenidos de tipo declarativo, procedimental y los actitudinal.

El contenido declarativo, se refiere al conocimiento factual y conceptual del alumno el cual es evaluado a través de exámenes escritos, esquemas, exposiciones o ensayos donde desarrollo los conceptos abordados en un tema o unidad.

El contenido procedimental, abarca el planteamiento o resolución de problemas sencillos, elaboración o generación de ideas propias, conclusiones y argumentos, que se evalúan con trabajos como los organizadores gráficos de la información (mapa conceptual, cuadro sinóptico), análisis escritos, ensayos sobre problemas filosóficos.

En el contenido actitudinal son evaluadas las actitudes del alumno mostradas en clase, como la participación y la cooperación al trabajar en equipo o grupalmente.

La evaluación sumativa se aplica al final de cada unidad y al término del curso. Sus resultados se utilizan para efectos de asignar una calificación, acreditar

conocimientos y promover al estudiante a otro nivel del proceso educativo. En la asignatura de Filosofía se evalúan los productos elaborados por el alumno, el desempeño y los conocimientos declarativos, para ello se consideran criterios de evaluación con una ponderación, tales como: participación individual, participación en equipo, trabajos elaborados en clase, trabajos extraclase, exposición, examen escrito, investigación de campo, participación en debate, entre otros. Los criterios se establecen por unidad y varían de acuerdo a los contenidos y estrategias de enseñanza-aprendizaje de las mismas.

CAPÍTULO 3

EL PROYECTO DE VIDA EN EL ADOLESCENTE Y SU CONFIGURACIÓN EN EL ESPACIO ESCOLAR

En este último capítulo se expone la interpretación de la información que fue resultado del trabajo de campo, iniciamos con una descripción del contexto socioeducativo y económico donde se ubica el Plantel educativo en el cual se llevo a cabo la investigación, así también se hace referencia a las concepciones de los jóvenes acerca de sus proyectos de vida y de los intereses y significados que tiene la educación para ellos.

3.1 Contexto socioeducativo del EMSaD 101

Conocer la realidad socioeducativa de los jóvenes estudiantes que asisten al Centro de Educación Media Superior a Distancia, Plantel 101, es indispensable porque nos permite situar sus proyectos de vida de acuerdo a su contexto social, económico, político, geográfico y económico.

El plantel educativo se encuentra en el ejido Rafael Cal y Mayor, perteneciente al municipio de Cintalapa, Chiapas, el cual está ubicado a 564 m de altitud al oeste de la sierra Madre de Chiapas, en el valle de Las



Foto 1. El paisaje en Rafael Cal y Mayor.

Valdivianas. Cuenta con una extensión territorial de 2,404.6 km² representa el 19 % del territorio de la región Centro y el 3.18% de la superficie estatal Su territorio está drenado por el río Cintalapa, tributario de río la Venta, que es afluente del río Grande de Chiapas. Su clima es cálido. Esta localizado en una de las regiones más ricas, tanto en lo que se refiere a actividades agropecuarias como madereras. La ciudad tiene fama por sus quesos y cremas, así como por los jabones, polvos y pomadas elaborados con corteza de tepescohuite. Desde el punto de vista turístico destacan las celebraciones de las fiestas de la Candelaria y Santo Domingo. Cintalapa en náhuatl significa "agua en el subsuelo". Sus primeros pobladores fueron los Olmecas. En 1926 se le concedió la categoría de villa y en 1931 la de ciudad.

La población total del municipio es de 64,013 habitantes, representa 6.87% de la regional y 1.63% de la estatal; el 49.86% son hombres y 50.14% mujeres. Su estructura es predominantemente joven, 64% de sus habitantes son menores de 30 años y la edad mediana es de 20 años.

Ahora bien, el ejido Rafael Cal y Mayor, está situado al noroeste del municipio de Cintalapa, colinda con la reserva ecológica de los Chimalapas y



Foto 2. Iglesia católica, cancha deportiva y unidad administrativa en Rafael Cal y Mayor.

con el estado de Oaxaca y Veracruz. A 64 kilómetros de la cabecera municipal. Fue fundado el 5 de febrero de 1971, tiene 7,400 hectáreas de terreno, que es propiedad de 211 ejidatarios y habitan 797 personas.

La organización política del lugar se encuentra de la siguiente manera: la máxima autoridad es el comisariado ejidal, en la figura del sr. Imer Jiménez

López, sus funciones consisten en organizar a los ejidatarios para realizar obras que los beneficien en común, gestionar recursos económicos y servicios. Desempeña el cargo por tres años y su elección es a través del voto. Otras autoridades que los apoyan son el Agente Municipal, un Secretario y Tesoreros. Además están integrados tres consejos: el de Educación, Vigilancia y Oportunidades.

Situación social. Rafael Cal y mayor es habitado desde 1971, cuenta con 797 pobladores, de los cuales, 429 son hombres y 368 mujeres, integrada en 169 familias. La mayoría es mestiza, de éstos 46 corresponden al grupo étnico tzotzil. La población es eminentemente joven, 42.7% tiene una edad entre 15 y 39 años. De estos 189 tiene una edad entre los 15 y 24 años, quienes deberían estar cursando estudios del nivel medio y superior, y en realidad 49 están en el Bachillerato y uno cursa estudios universitarios en el Instituto Tecnológico Superior de Cintalapa.

Por lo tanto 73.6 de la población que debería cursar estudios del nivel medio no lo está haciendo, por diversas razones una de las predominantes, es que contraen matrimonio a temprana edad, encontrándose familias formadas por adolescentes de 13 y 14 años con un hijo, según datos del registro civil del año 2004 al 2006 se unieron 13 parejas, de 14 a 20 años de edad, que hacen un total de 26 quienes debieron concluir sus estudios de telesecundaria e iniciar el nivel medio superior. Otros jóvenes migran al país del norte en busca de trabajo y algunos más se dedican a trabajar en sus parcelas agrícolas.

Situación económica. Las actividades económicas que permiten a los calimayorenses cubrir sus necesidades básicas y de existencia son predominantemente la agricultura en 84.3%, el



Foto 3. Campesinos preparando el terreno para la siembra.

comercio en 3.7 % y la ganadería en 2.3%. Otras actividades menores son la carpintería y la albañilería.

OCUPACIÓN DE LAS PERSONAS		
Actividad	No. De personas	Porcentaje
Agricultura	178	84.3%
Ganadería	5	2.3%
Empleados	2	0.9%
Comerciantes	8	3.7%
Carpinteros	3	1.4%
Jornaleros	15	7.1%
Total	211	100%

Cabe mencionar que la población es campesina, no generan un salario, viven del producto de sus cosechas como lo es el frijol, el maíz, el arroz, la fresa y hortalizas. En la actualidad quienes devengan un salario del gobierno del Estado son cuatro personas, siendo éstos: una enfermera, un juez de registro civil, un intendente y un auxiliar administrativo, estos dos últimos trabajan para el EMSaD plantel 101. Las



Foto 4. De regreso a casa después de una jornada en el campo.

personas que no cuentan con parcelas a las que denominan pobladores, se ocupan como jornaleros o en trabajos informales. Otros más cruzan la frontera del norte y envían dinero a sus familiares para que compren cabezas de ganado vacuno y parcelas y de esta manera hacerse de un patrimonio.



Foto 5. Alumnos de primaria en el desfile del 20 de Noviembre.

Situación educativa. La formación académica e institucional de los habitantes de Rafael Cal y Mayor, ha sido una

necesidad a la cual los pobladores le han buscado respuestas favorables, de ahí que actualmente operan instituciones del nivel básico y medio superior. En 1980 gestionaron los servicios de educación primaria ante la SECH (Servicios Educativos para Chiapas), fundándose la escuela primaria “Cuauhtemóc” en la que se brinda educación a 171 niños en los seis grados escolares.



Foto 6. Instalaciones de la escuela primaria de la localidad.

En el año 1994, se requirió que los niños de tres a seis años recibieran educación preescolar, por lo que desde esa fecha fue instaurado un Jardín de Niños “13 de septiembre” en la comunidad donde asisten 55 alumnos. En 1998, se contó con el servicio de educación secundaria, a través de la Telesecundaria No. 787 donde a partir 2001 egresan entre 15 y 24 alumnos, los cuales tuvieron la oportunidad de cursar la educación media en su propia comunidad a partir del año



Foto 7. Alumnos e instalaciones del EMSaD 101.

2004, tiempo en la que se crea el Centro de Educación Media Superior a Distancia plantel 101, del Colegio de Bachilleres de Chiapas, este inicio con una matrícula de 19 alumnos, para el año 2006, cuenta con 49 alumnos, y en el periodo 2007- A, egresa su primera Generación con 13 alumnos, 5 mujeres y 8 hombres.

Las instituciones de educación superior que brindan formación profesional a la población estudiantil de Cintalapa son: Instituto Tecnológico Superior de Cintalapa, ubicado en la Carretera Panamericana Km. 995 Cintalapa de Figueroa, oferta las carreras de Ing. Industrial, ingeniería en industrias alimentarias y

licenciatura en Informática. Instituto de Estudios Superiores de Chiapas (Universidad Salazar) y la Universidad del Valle de México, Escuela Normal de Educación Primaria. Todas estas se ubican en la cabecera municipal.

Aún cuando la comunidad cuenta con los servicios educativos para que su población esté formada académicamente o bien domine la lectura y la escritura, de acuerdo al censo realizado por la UMR del IMSS del lugar, la escolaridad de las personas mayores de 12 años son las siguientes: 90 son analfabetas, equivalente a 17.7 % de la población, 225 tienen la primaria incompleta y 58 la secundaria incompleta.

3.2 La práctica educativa en el EMSaD 101

El 15 de septiembre de 2004, fue fundado el plantel 101, como un logro de la gestión de los habitantes del ejido Rafael Cal y Mayor. Los alumnos que se inscribieron fueron 19, la mayoría de ellos con más de dos ciclos escolares sin haber estudiado. En una revisión realizada al censo de la comunidad habían 70 jóvenes en edad de 15 y 18 años, pero todos ellos ya eran padres de familia y no tenían como expectativas el continuar estudiando.

Actividades académicas y culturales. En el Centro De Educación Media Superior A Distancia, Plantel 101, los contenidos escolares están organizados en Cinco áreas del conocimiento, a saber: Matemáticas, Ciencias Naturales, Histórico Social, Lenguaje y Comunicación y Capacitación para el Trabajo, cada una de estas áreas está a cargo de un docente, estos son: Lic. Luisa Aurora Hernández Jiménez, Lic. Hugo Gumeta Gómez, Ing. Nolberto Rodríguez Ordóñez, Ing. Aurelio Márquez Martínez y Lic. Delly Guzmán Gómez.

Para realizar el trabajo académico los docentes están organizados en una academia multidisciplinaria, donde hay un presidente y un secretario de academia; con el fin de programar las actividades del semestre escolar, académicas y culturales, a la vez llevar un seguimiento del aprovechamiento y desempeño escolar de los alumnos, así como de los problemas que se presentan con los alumnos en las aulas.

Las actividades predominantes en cada semestre son: las reuniones bimestrales con los padres de familia, donde se les informa acerca de las situaciones de aprendizaje de sus hijos y de las dificultades que enfrentan, con el propósito de hacerlos participes de la educación y formación de los estudiantes.

Cada lunes se lleva a cabo los homenajes a la bandera, donde los alumnos participan en la organización y realización, es el momento de encuentro entre los tres grupos de alumnos y para darles a conocer información relevante sobre los eventos de la semana.



Foto 8. Escolta del EMSaD 101.



Foto 9. Muestra de altares de muerto en la localidad.

rescatar las costumbres y tradiciones de la comunidad, constituyéndole en un espacio para la convivencia y recreación, los desfiles cívicos del 20

La institución escolar organiza actividades en las cuales participan las personas de la comunidad, año con año se organiza un concurso de altares de muertos, este fue instituido para



Foto 10. Concurso Señorita COBACH.

de Noviembre donde se recuerda el

movimiento de la Revolución Mexicana de 1910 y el evento Señorita COBACH, para fomentar en las y los jóvenes la participación y la diversión de manera sana y potencializar las habilidades sociales y comunicativas de las participantes.



Foto 11. Exposición de alumnos en el EMSaD 101.

En las actividades escolares, constantemente se propicia que los estudiantes organicen exposiciones de temas relevantes para la comunidad estudiantil, como lo son las drogas, la preservación del medio ambiente, el cuidado de la salud, la sexualidad responsable, estas las llevan a cabo con los compañeros de la misma institución y en los otros niveles educativos. Con ello se favorece que desarrollen sus competencias comunicativas y

discursivas y a la vez generen nuevos espacios de conocimiento.

Deserción escolar. Al inicio del semestre 2005-A de los 19 alumnos desertaron tres, en el periodo 2005-B, se inscribieron al plantel en primer semestre 29 alumnos, de estos desertaron en el transcurso del semestre tres, dos mujeres y un hombre, concluyendo el semestre 26 alumnos, en tercer semestre iniciamos con 16 alumnos, deserto un alumno. Para el semestre 2006-A, se registra en *segundo* semestre una asistencia de 22 alumnos y en *cuarto* semestre de 14 alumnos, en total son 36. De lo anterior, se concluye que del semestre 2005-B al 2006-A, han desertado un total de 12 alumnos, de los cuales cuatro son mujeres y ocho hombres. En el semestre 2006-A, hubo seis deserciones.

Altas y bajas de alumnos del Plantel 101									
2004-B		2005-A		2005-B		2006-A		2006-B	
Altas	Bajas	Altas	Bajas	Altas	Bajas	Altas	Bajas	Altas	Bajas
19	1	18	2	45	9	36	6	49	0

La deserción en el plantel se debe a que los alumnos migran de sus comunidades al país del norte o a la cabecera municipal en busca de trabajo, por no contar con los medios económicos indispensables para su supervivencia, puesto que esta es una comunidad con alto grado de marginación, donde los jóvenes tienen pocas posibilidades para emplearse, sus padres no cuentan con el recurso económicos suficientes para financiar sus estudios y la beca de oportunidades no se traduce en una fuente de financiamiento idónea para cubrir sus necesidades económicas, de aquí que los alumnos no perciban que estudiar es una posibilidad más para mejorar sus condiciones de vida.

La deserción en el plantel ha sido un problema que se le ha dado seguimiento, al realizar diversas acciones con los padres de familia y los estudiantes. Organizándose de manera periódica reuniones académicas con los padres de familia, para tratar el problema de frente, los padres responden que apoyarán a sus hijos para que no abandonen sus estudios. Con los alumnos por las tardes se les brinda asesorías para superar dificultades en el aprendizaje de los contenidos complejos, así también se realizan actividades para motivarlos y orientarlos a que definan metas de estudio y las formas para lograrlo.

A los alumnos que deciden no asistir a la escuela, se les da consejería psicopedagógica para conocer las causas por las cuales están desertando, responden que necesitan trabajar y que el estudio no les parece una forma para resolver sus problemas, aunque algunos han manifestado el deseo de continuar estudiando, otros han dicho que continuarán y finalmente no vuelven a la escuela. La deserción en el plantel tiene origen en las carencias económicas, en la condición sociocultural que viven los alumnos, y en la percepción que tienen los jóvenes sobre la importancia y utilidad de la educación escolarizada, en un contexto rural y marginado.

3.3 El proyecto de vida en el adolescente

Todos los seres humanos, en cuanto libres, tienen proyectos de vida. Nos proponemos realizarnos, vivir de determinada manera, haciendo aquello que motiva nuestra razón de existir. El proyecto es futuro, pero decidido en el presente, al cual condiciona el pasado y la historia del sujeto. Así mismo, el hombre tiene que ser consciente de su libertad, porque sólo así, el hombre quiere llegar a ser lo que puede y quiere ser.

El proyecto supone trazar anticipadamente nuestro destino, un modo cierto de llenar nuestra vida, de realizarnos. Le otorga razón y trascendencia al vivir y una vez que por ser libres y poder valorar, el ser humano decide un proyecto de vida debe tratar de ejecutarlo durante el curso de vida, salvo que en algún momento decida cambiarlo.

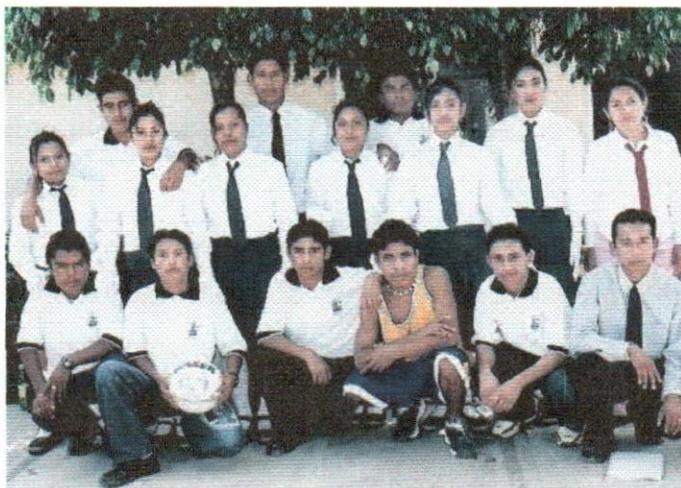


Foto 12. Primera Generación de alumnos del EMSaD 101.

Está de más decir que hay que poner mucho empeño, perseverancia, energía, constancia, coraje, para cumplir con nuestro proyecto de vida. De éstas actitudes somos conscientes, porque son muchos y muy variados los obstáculos que debemos vencer o ante los cuales habremos de desfallecer. Por eso, recordando a Mounier, la vida es una guerra civil consigo mismo. La realización del proyecto es una conquista. Es el resultado, algunas veces, de una lucha contra los condicionamientos que agobian a la persona y expresa:

Hay en mi libertad un peso múltiple, el que viene de mí mismo, de mi ser particular que la limita, y el que le llega del mundo, de las necesidades que la constriñen y de los valores que la urgen... la libertad se gana contra los determinismos naturales, se conquista sobre ellos, pero con ellos " (MOUNIER, 1962:36).

En este sentido, la construcción del futuro personal abarca todas las esferas de la vida, desde la sentimental-amorosa, la socio-política, la cultural-recreativa, la económica, hasta la profesional. Estas pueden poseer una importancia fundamental en la vida del joven y determinar la formación de orientaciones o direcciones de su personalidad.

Por tanto, se trata de distintos planos de consideración de las dimensiones de los proyectos de vida, entre los que pueden presentarse situaciones de oposición, contradicciones y conflictos, que se reflejan en las motivaciones y planes específicos de esas esferas de vida, lo que puede afectar la coherencia y consistencia general de los proyectos de vida del joven, la representación y función armónica de su identidad personal.

El proyecto de vida, precisamente, es la "estructura general que encauzaría las direcciones de la personalidad en las diferentes áreas de la actividad y la vida social, de manera flexible y consistente, en una perspectiva temporal que organizan las principales aspiraciones y realizaciones actuales y futuras de la persona" (D'ANGELO, s/p: 1982).

El trabajo de formación y orientación dirigido a la construcción de proyectos de vida, en el adolescente y en el joven, presenta toda la complejidad, amplitud y contradicciones propias de su *pensar, sentir y actuar* en estas etapas. Es aquí posible y necesario, en mayor grado, abarcar la estructura total de la vida presente y futura para determinar las líneas esenciales de desarrollo, su consistencia, bases de sustentación, carácter multifacético, etc. que se dirijan en la perspectiva

de proyectos de vida reflexivos, creativos, flexibles, integrados armónicamente y autorrealizadores.

De esta forma, un proyecto de vida eficiente no es concebible sin un desarrollo suficiente del pensamiento crítico, autocrítico y reflexivo que se conecte con las líneas fundamentales de la inspiración de la persona y de su acción. Pensar, sentir y actuar son dimensiones de coherencia valorativo-práctica que forman las bases de los proyectos de vida.

Además, la construcción y ajuste sucesivos de los proyectos de vida supone las superaciones positivas de conflictos cotidianos, de situaciones de crisis personal y social inherentes al movimiento mismo de la vida y su dinámica. Se requiere una evaluación constante de los sucesos vitales y la toma de decisiones efectivas. Este aspecto problemático del quehacer cotidiano de la persona fundamenta la necesidad desarrollo del pensamiento reflexivo, emancipador y creador.

3.3.1 La filosofía como ejercicio reflexivo en la construcción de los proyectos de vida en los estudiantes

La investigación realizada que aquí se presenta, contó con la participación de los alumnos de tercer semestre de bachillerato, con quienes se trabajó la técnica de Grupo Focal (descrita en la presentación de esta tesis) en la asignatura de Filosofía, por considerarse el espacio académico apropiado para motivar en los estudiantes ejercicios reflexivos en torno a sus proyectos de vida.

El interés por hacer de la filosofía un espacio de reflexión nace de atender a las inquietudes de los jóvenes cuando se abordan temas que son de interés para ellos como es la vida, el amor, las aspiraciones y los proyectos de vida, puesto

que plantean distintas interrogantes que deben ser escuchadas y atendidas y que en ocasiones son ignoradas por la falta de tiempo o porque no están consideradas dentro del programa de estudios.

Así, también fue un reto, para la investigadora-docente al aprovechar esos espacios de resistencia como menciona Giroux que están presentes en la escuela, y que representan oportunidades para generar prácticas educativas que no están explícitos en el currículum, pero que tampoco las impide realizar y que pueden generar cambios en la vida de los estudiantes y del maestro.

Considero necesario listar a los estudiantes que participaron en el grupo focal, ya que en adelante se realiza un análisis de las reflexiones de éstos en cuanto a los proyectos de vida: Carpio López Pedro Damián, Cruz Ramírez Yasvit, Cruz Vera Marisol, Díaz Díaz Ernesto, Girón Pérez Freddy, Gutiérrez Coronel Federico, Hernández Gómez Carlos Mario, Hernández Velázquez Víctor, López López Ana, Piedra Guiral Yolanda, Ruiz Morales Bertín, Sánchez Hernández José Ángel, Solís Hernández Ismael, Toledo Santos Antonio.

La discusión filosófica sobre los proyectos de vida en el adolescente, bajo la técnica de grupo focal se realizó en varias sesiones, que duraban dos horas, abordando en cada una de ellas diferentes interrogantes que ayudarán a comprender las ideas, pensamientos, sentimientos, creencias y actitudes de los estudiantes respecto al tema de discusión.

Las interrogantes principales planteadas a los estudiantes que guiaban la discusión en las sesiones y a partir de las cuales se generaban otras, son las siguientes:

- ☞ ¿Cuál es el significado que tienen de la vida?
- ☞ ¿Cuáles son las aspiraciones que tienen en la vida?
- ☞ ¿Por qué es importante la educación?

- ☞ ¿Cómo les ayuda la escuela a lograr tus proyectos de vida?
- ☞ ¿Cuáles serían sus acciones para lograr sus proyectos de vida?

En adelante se presentan las reflexiones de los alumnos, en torno a las preguntas generadoras.

3.3.2 El significado que los jóvenes le atribuyen a la vida

Para conocer el proyecto de vida en los adolescentes, se partió de analizar el significado de la *vida* para ellos, así que se les planteó la siguiente pregunta ¿Cuál es el significado que tienen de la vida? Esta se realizó en una sesión de dos horas y en el grupo de discusión se expusieron visiones variadas pero complementarias acerca de lo que significa vivir para un joven.

En las concepciones de los estudiantes acerca de la *vida* encontramos unas que tienen una perspectiva religiosa y basada en la creencia de que la vida es de Dios (Jehová), por ejemplo:

...es algo sagrado, se trata de un gozo que hay que darle a la vida, de disfrutarla a lo máximo (Hernández Gómez Carlos Mario).

... es algo hermoso que Dios nos dio, debemos de aprovecharla y escoger el camino correcto (Díaz Díaz Ernesto).

Para otros a la vida le atribuyen un sentido práctico y utilitaristas como son:

...es aceptar lo bueno y lo malo que nos ofrece el mundo y aprender a utilizar lo bueno que nos ofrezca (Carpio López Pedro Damián).

...para mí es tener las cosas y disfrutar lo que se puede hacer hoy y en el futuro (Cruz Ramírez Yasvit).

Las siguientes acepciones sobre la vida, retoman un carácter filosófico en el que el ser humano, no vive por vivir, sino que debe ser consciente de sí mismo y del entorno en el que se encuentra.

... es conocerme a mí mismo y enfrentar detallitos en la vida, disfrutar de lo bueno y lo malo y tener entusiasmo de seguir adelante (Toledo Santos Antonio).

... me exhorta a que yo piense lógicamente quien soy, para que existo, también el sentido de haber realizado todos mis sueños, antes de que me vuelva impotente en cuestión de lo físico y me desgaste mentalmente y ya no pueda realizar nada (Ruiz Morales Bertín).

... es escoger qué camino tomar. Disfrutar de las cosas buenas que tiene este mundo ya que el ser humano tiene esa libertad para hacerlo (López López Ana).

3.3.3 Concepciones de un proyecto de vida en el adolescente

En dos sesiones de discusión del grupo focal se reflexionó acerca de ¿cuáles son las aspiraciones que tienen en la vida? Los jóvenes comentaron las condiciones que determinan sus aspiraciones y otros reconocieron que no tenían claro que deseaban en la vida. En este apartado se recuperan algunas apreciaciones de los jóvenes acerca de la pregunta generadora planteada.

Las aspiraciones de los jóvenes sobre sus proyectos de vida se relacionan con el significado que tiene para ellos vivir, así tenemos que quienes le atribuyen a la vida un sentido religioso mencionan que sus proyectos más importantes en la

vida consisten en: *“hacerme una persona quizá no perfecta, pero con valores que me habrán de guiar en la vida”, “tener una familia normal, donde haya amor, respeto, confianza y amistad”*. En estas aseveraciones de los jóvenes es notorio, una ideología religiosa basada en que el ser humano debe buscar como fines el amor, la perfección como persona, practicar valores y conocer las formas de actuar correctamente.

Algunos estudiantes mencionaron como aspiraciones: *“tener un futuro feliz, sin preocuparme de nada, gozar la vida, porque no sé cuando dejaré de existir”, “seguir estudiando y tener una buena carrera (médico, maestro, arquitecto, abogado...)”, “uno de mis sueños importantes es tener dinero, terminar mis estudios y poder lograr algo”*,

En las afirmaciones anteriores denotan fines utilitaristas de la vida y que pudiéramos relacionarlos con los fines técnicos y prácticos del currículum, desde la visión de Habermas, porque los jóvenes construyen lo que son a partir del contexto y de las influencias que reciben del entorno familiar, educativo, religioso y social, en tales enunciaciones reflejan los jóvenes fines inmediatos, relacionados con el tener, con resolver sus problemas económicos, con la búsqueda de la estabilidad al subsanar necesidades básicas en el ser humano como es el vestido, la comida, la vivienda, la salud, esta es la misión del ser humano implantada por el capitalismo del siglo XX.

Así mismo, la educación se ve en este caso y para algunos no para todos los jóvenes como un medio para resolver dichos problemas existenciales o como un medio de movilidad social y desempeñar un trabajo que le retribuya para lograr sus aspiraciones personales.

Las distintas opiniones de los estudiantes acerca de sus proyectos de vida fueron enriquecedores y permiten conocer que aún cuando la formación que se da en las aulas parece ser homogénea y unificante, no resulta ser así, aquí otros

comentarios de los alumnos que hacen afirmar lo dicho, mencionan que, sus aspiraciones son:

“Sacar a mi familia adelante, de la marginación y mejorar mi calidad de vida y ser un profesionista para ayudar a la gente”, “resolver las cosas débiles que tengo en mí, mejorarlas y aprender de ellas” (Hernández Gómez Carlos Mario).

“quiero alcanzar algo en la vida y no ser como todas las chavitas que se casan y dejan el estudio a un lado y permiten que un hombre las destruya” (Cruz Ramírez Yasvit).

Los jóvenes reflejan una aspiración por el ser, ven en la educación un medio para cambiar su persona en lo que ellos consideran será mejor de lo que ahora son, aspiran a la autonomía, a sentirse capaces de actuar por sí mismo, y a la vez ser un apoyo para otros a quienes consideran requieren de su ayuda. A la vez reflexionan sobre lo que son y que el contexto social en el que están los limita a ser y desde luego se resisten a ello.

La filosofía como ejercicio reflexivo, es una práctica que tiene que ser consciente en cada sujeto, en la configuración del proyecto de vida de un adolescente, no siempre es sistemática y formal, pero cuando son creados los espacios para que ésta se dé los resultados son interesantes, al invitar a las personas a pensar y expresar sus formas de significar y construir la realidad que viven.

3.3.4 Significados de los fines de la educación para el estudiante

Una de las tareas que los docentes debemos tener presente son conocer cuáles son los intereses del estudiante y cómo estos se insertan en los fines de la educación o de la escuela. Para conocerlo se cuestionó a los alumnos ¿Por qué

es importante la educación? ¿Cuáles son los intereses que tienen para asistir a la escuela?, algunas respuestas fueron:

- *Primeramente porque me gusta, porque a través de ella he conocido muchas cosas al igual que las he aprendido. La segunda es por superarme, porque no quiero quedar como una fracasada a medio camino. La tercera es por aprovechar el apoyo que me brindan mis papás ya que no todos corremos con la misma suerte (Cruz Vera Marisol).*
- *Algo muy importante, sobre todo porque quiero ser una persona de bien y mejor. Lograr un aprendizaje para ser alguien en la vida y lograr mis metas (Girón Pérez Freddy).*
- *Es para tener el mayor conocimiento y tener una mejor preparación en la vida y así poder superarme (Ruiz Morales Bertín).*
- *Para poder ser otra persona a diferencia de otros chavos que no están estudiando y para poder superarme para el futuro (Carpio López Pedro Damián).*

Los intereses de los jóvenes que manifestaron en los grupos de discusión, sintetizan la visión de que en la escuela encontrarán conocimientos que les permitirán lograr sus metas y aspiraciones, al respecto se les preguntó ¿cómo la escuela les ayuda a lograr sus proyectos de vida?, la respuesta fue que les ha brindado nuevos conocimientos, y se sienten capaces de lograr lo que se propongan, han eliminado muchos miedos como hablar y expresar lo que piensan y sienten y a la vez ha cambiado sus formas de ver la vida.



Foto 13. Exposición de maquetas de los alumnos del EMSaD 101.

Una cuestionante más fue ¿qué significado tiene la educación?, a la que contestaron los que sigue:

- *Estudiar para mí es una forma de superación o como un camino a la vida mejor, al futuro mejor, donde estudiar es la única forma de salir de este rezago de la pobreza.*
- *Como un proceso y una oportunidad mediante la cual debo aprovechar para poder superarme y así tener las herramientas suficientes para saber interactuar con la sociedad.*
- *Para mí significa mucho, ya que es una base fundamental ya que yo he logrado adquirir conocimientos que gracias a los profesores he superado muchos obstáculos que muchos jóvenes tienen y por ello no logran un objetivo.*
- *Prepararme para el futuro, cambiar mi forma de ser y poder ser diferente a comparación de otros.*
- *El estudiar para mi tiene mucho valor, ya que por medio de la educación que me imparten los profesores puedo aprender cosas nuevas que antes no sabía, además que por medio del estudio soy una persona más educada.*



Foto 14. Alumnos del EMSaD 101, integrantes del Grupo Focal de esta investigación.

De acuerdo a los significados que atribuyen los alumnos, la educación media superior tiene un gran reto porque los jóvenes confían que ésta es un medio que les ayudará a mejorar sus condiciones de vida, señalan evidencias de cómo les ha sido útil la formación escolar, asegurando que han superado obstáculos en

sus formas de ser, que ahora cuentan con herramientas para enfrentarse a la sociedad y poseen nuevos conocimientos.

En repetidas ocasiones y en su mayoría los jóvenes han mencionado como aspiración en la vida llegar a ser profesionistas, se les interrogó ¿Qué pasaría si no llegan a ser profesionistas? ¿Qué obstáculos tendrían? Coincidieron en que el obstáculos principal sería el económico, la falta de dinero para estudiar, pero lo resolverían trabajando. No lograr ser profesionistas a algunos les causaría frustraciones o bien se sentirían fracasados. Otros se conformarían con lo que la vida les proporcione o lo que puedan hacer, siempre y cuando sean felices.

Escuchar a los estudiantes hablar sobre ellos mismos, sus sueños y aspiraciones, es una grata experiencia, porque es una manera de visualizar como la educación incide en esas formas de pensar, ser y hacer de las personas. Y además a visualizar el panorama de incertidumbre e inestabilidad que nos rodea, más aún cuando las oportunidades de formación y crecimiento personal que la sociedad y el Estado deben brindar cada vez son más escasas y efímeras.

La institución escolar tiene como retos el buscar en conjunto con alumnos, padres de familia y docentes, alternativas viables que permitan a los estudiantes ser conscientes de lo que son, construirse como seres humanos que aspiran sueños y son capaces de lograrlos, para ser personas con valores humanos, autonomía, libertad y capaces de transformar su entorno porque son conscientes de lo que desean para sí mismos y para los suyos.

3.3.5 Acciones de los estudiantes para construir sus proyectos de vida

Al cuestionar a algunos de los jóvenes acerca de ¿Cuáles serían sus acciones para construir sus proyectos de vida? mencionan que para vivir mejor, poder comprar una casa y no tener necesidades económicas tienen como una opción irse a Estados Unidos, la sobreponen a la opción de estudiar, las razones que dan para elegirla es por considerar que allá pueden trabajar y ganar dinero fácilmente, en actividades donde no se requiere de una preparación académica, como ser profesionistas o con estudios de bachillerato.

Lo anterior, lo mencionan porque tienen como ejemplo a muchos jóvenes que se han ido a trabajar y cuando regresan les narran como es la vida en dicho país, las fotografías que se muestran arriba, son una breve imagen de cómo un joven de Rafael Cal y Mayor, con estudios de primaria, prospero económicamente y las actividades que realizan las cuales requiere de la habilidad técnica y de un conocimiento práctico para desempeñar una actividad donde en una semana pueden ganar trescientos dólares, equivalente a tres mil pesos en nuestro país, dinero que no pueden generar si se quedan en la comunidad o si salen a trabajar a la cabecera municipal y mucho menos una persona con estudios del nivel básico.

Retomando, a los jóvenes del bachillerato, desde que este inicio a laborar seis de nuestros

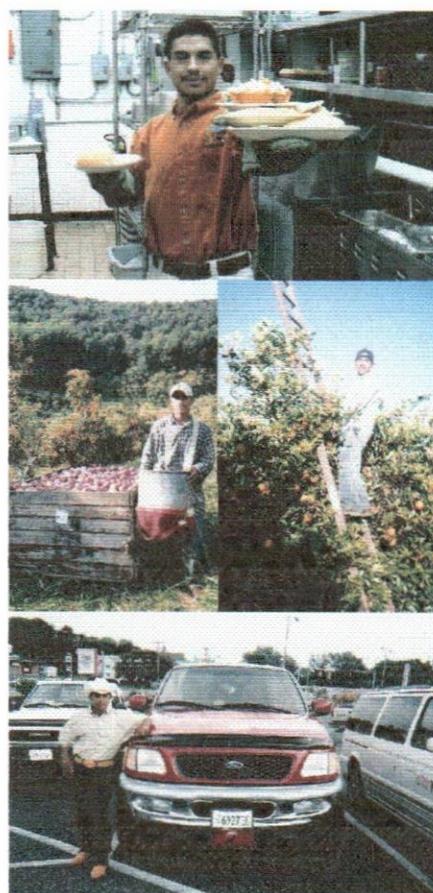


Foto 15. Joven Migrante de Rafael Cal y Mayor en Estados Unidos.

alumnos se fueron en busca de dicho sueño americano, y según versiones de sus familiares estos se encuentran felices, trabajando y a la vez envían dinero a sus familias para que estas puedan mantenerse, la edad de dichos exalumnos está entre 16 y 17 años, unos desertaron de la escuela en segundo semestre y otros en cuarto semestre.

La respuesta de los padres de familia del plantel educativo EMSaD 101, ante la decisión de sus hijos por migrar del país, es apoyada y aceptada, ya que constituye una alternativa viable, para ellos, en la solución de sus problemas económicos, no ven en la formación académica una respuesta favorable para que sus hijos construyan otras formas de vida. Cuando los jóvenes desertaron de la escuela para irse a trabajar, argumentaron, que era la mejor decisión, toda vez que si no deseaban estudiar era perder el tiempo y además no habían nacido para ser profesionistas y que hacía falta dinero para apoyarlos en sus estudios.

Otros padres y madres de familia ponen tres alternativas a sus hijos e hijas, que consisten en si no quieren estudiar, lo mejor es casarse y formar sus familias o bien trabajar. La respuesta de la mayoría de los hombres y mujeres es casarse y que el hombre se vaya a trabajar. Esto se refleja en que hasta el momento sólo un joven esté estudiando en una universidad.



Foto 16. Alumnos del EMSaD 101, participantes del grupo focal en el tema de investigación.

Ahora bien, los jóvenes que fueron abordados en esta investigación aportan información relevante en cuanto a sus proyectos de vida manifestando, que desean hacer algo diferente a lo que ha sucedido a sus compañeros, veamos los

siguientes argumentos, cuando se les cuestiona que desean hacer para lograr sus proyectos de vida:

- *Mis motivos por el cual estoy estudiando son porque yo como hijo de campesino, sé lo que es trabajar en el campo mediante el cual me he motivado a seguir adelante y estudiar una carrera (Gutiérrez Coronel Federico).*
- *... superarme, porque no quiero quedar como una fracasada a medio camino (Cruz Vera Marisol).*
- *Seguir estudiando y poder ser alguien en la vida (Toledo Santos Antonio).*
- *Aprovechar el apoyo de mis padres y maestros para seguir adelante (Díaz Díaz Ernesto).*
- *Estudiar y llegar a ser un profesionalista, y en el futuro ser una persona independiente (Hernández Gómez Carlos Mario).*

Analizando los argumentos anteriores, los jóvenes que asisten al bachillerato consideran por el tiempo y espacio que están viviendo, que estudiar es la mejor forma de lograr sus proyectos de vida como lo es llegar a ser profesionistas, aprender nuevas cosas, sentirse capaz de resolver sus propios problemas, mejorar su calidad de vida y ser independientes. De igual forma hay otras opiniones encontradas como la antes señalada, en la que el estudiar no es la mejor alternativa o lo que les haya funcionado mejor para sentirse contentos y satisfechos con lo que hacen y viven.

CONCLUSIONES

He llegado al término de este trabajo de investigación denominado *“la filosofía como ejercicio reflexivo para la construcción de proyectos de vida de los estudiantes del nivel medio superior”*, mismo que me orienta a realizar las diversas apreciaciones acerca del contenido de éste.

Realizar este trabajo de investigación en el espacio y tiempo educativo en el cual me desempeño como docente en el área de histórico social, impartiendo la asignatura de Filosofía, ha sido satisfactorio, me ha permitido visualizar a la pedagogía desde el enfoque de Gramsci como un instrumento para organizar y disciplinar el yo interior, es la “apropiación de la propia personalidad y la conquista de la conciencia superior por la cual se llega a comprender el propio valor histórico, la propia función en la vida, los derechos y los deberes que a cada uno de nosotros le corresponde” (GRAMSCI, citado por BROCCOLI, 1977: 41).

La educación en este sentido, tiene como fin brindar a los estudiantes un espacio para la reflexión y el análisis de sus propias vidas, conceptualizando la razón de ser y existir, en un ambiente libre y de encuentros consigo mismo y con el mundo que los rodea.

Los grupos de discusión permitieron que los jóvenes se cuestionaran acerca de lo qué son, de sus motivos de ser estudiantes, de lo que aspiran como seres humanos, de reflexionar para sí mismos y con los otros al compartir un mismo tiempo y espacio social.

Revalorando la actividad de los grupos de discusión y algunos escritos que los estudiantes realizaron mencionaron que el ejercicio filosófico les había ayudado a comprender mejor lo que son, desean hacer y están haciendo y a plantearse o a replantearse metas en la vida. Metas y aspiraciones que en ocasiones dan miedo soñarlas o expresarlas porque significan un compromiso consigo mismo y ante los demás que muchas ocasiones resulta difícil lograrlas.

Quizá ésta sea una de las razones para evitar pensar en proyectos de vida distintos a los que muchos jóvenes tienen en su comunidad, necesitan del apoyo de sus padres y maestros, que muchos de ellos no lo tienen, porque sus padres no los aconsejan, no platican acerca de lo que quieren en la vida y en sus maestros no encuentran espacios para dialogar y emprender acciones distintas que los haga sentirse seguros y capaces concretizar sus sueños y aspiraciones como seres humanos.

La consolidación de un proyecto de vida no es un hecho inmediato, que se logre en poco tiempo, sin embargo debe ser un hecho consciente, ya que en la medida en que el ser humano tiene claras sus aspiraciones y metas, actuará con mayor constancia y dedicación en el logro de ellas.

Retomando las ideas de Paulo Freire (1987) sobre el papel del educador, que en tanto educa es educado, "ambos docente-discente se transforman en sujetos del proceso en que crecen juntos y en el cual los argumentos de la autoridad ya no rigen", es importante señalar que en el trabajo con el grupo focal, en la medida que los estudiantes adquirían confianza y seguridad para discutir, analizar y reflexionar en grupo, hubo mayor identificación y comunicación entre las ideas del docente y alumno.

En efecto, considero que como docente estoy en un constante aprendizaje con mis alumnos, en la medida que soy consciente de mi función en la educación y en la vida, además de las posibilidades y espacios que debo aprovechar para

hacer realidad lo que en teoría conozco y que en muchas ocasiones no las concretizamos en la cotidianidad.

Debo reconocer, que no es una tarea fácil hablar de filosofía y ejercicios reflexivos con los alumnos, ya que en las primeras sesiones de sensibilización resultaba difícil lograr que los alumnos participaran en las discusiones, pero con afecto, dedicación y constancia fue posible lograr que los jóvenes se tomaran un momento para pensar en sí mismos y en su realidad social.

Finalmente puntualizare en los logros y limitaciones que presenta este trabajo de investigación.

Referente a los logros se destaca el hecho de que los jóvenes en la etapa de adolescentes aún cuando aparenten no estar interesados en sus proyectos de vida, porque el presente es más importante, si es posible lograr con ellos procesos reflexivos filosóficos, partiendo de crear en ellos la actitud de que *todos somos filósofos* y en la medida en que cuestionen su propia existencia y recurran a sus propios pensamientos e ideas, se irán apropiando de esta habilidad.

Otro de los aspectos positivos de este trabajo, es haber conocido qué piensan los jóvenes, qué aspiran y a partir de las discusiones en grupo encontrar alternativas que dieron respuesta a muchas de sus inquietudes e incertidumbres.

Además, como docente me ha sensibilizado, en el sentido de asumir como una gran responsabilidad mi práctica educativa, estar frente a un grupo de estudiantes, no sólo es para transmitir conocimientos, implica una tarea humana que me compromete a ayudar a aprender para la vida, en una relación de iguales, donde cada maestro es un alumno y cada alumno un maestro.

Respecto a las limitaciones, considero que el tema de los proyectos de vida no puede ser abordado en un semestre, debe ser una práctica constante en el

transcurso de la vida escolar del alumno, sin embargo el trabajo que aquí se presenta es una aproximación a las formas en la que puede tratarse este tema.

Así mismo, no se logran rescatar en amplitud los significados y concepciones de los jóvenes en torno al proyecto de vida, situación que posibilita a este trabajo de tesis reconfigurarse en una futura investigación donde se perciban otros aspectos que consoliden a esta temática.

BIBLIOGRAFÍA

- 📖 ÁLVAREZ-GAYOU Jurgenson, Juan Luis. Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología. Tercera parte. Métodos cualitativos para la obtención de la información. Paidós educador. Barcelona, España: 2003. pp. 103-184.
- 📖 APPLE, Michel. Educación y poder. España: Paidos, 1994.
- 📖 BROCCOLI, Angelo. Antonio Gramsci y la educación como hegemonía. México: Editorial Nueva Imagen, 1977.
- 📖 CASARINI Ratto, Martha. Teoría y diseño curricular. Editorial Trillas. México, D. F. 2004.
- 📖 DÍAZ Barriga, Ángel. Ensayos sobre la problemática curricular. Ed. Trillas 1999. 5ª Ed.
- 📖 DIRECCIÓN GENERAL DE BACHILLERATO (DGB). Programa de estudio de Filosofía. México: 2004.
- Programa de estudio de Introducción a las Ciencias Sociales
 - Programa de estudio de Historia de México I
 - Programa de estudio de Historia de México II
 - Programa de estudio de Metodología de la Investigación
 - Programa de estudio de Estructura socioeconómica de México.
- 📖 FOWLER, Bárbara. La Taxonomía de Bloom y el Pensamiento Crítico. En revista Eduteka, Octubre de 2002.
- 📖 FREIRE, Paulo. Pedagogía del oprimido. 36ª Edición. Montevideo: Siglo XXI, 1987.

- Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa. México: Siglo XXI, 1996.
 - La educación como práctica de la libertad. México: Siglo XXI, 2005.
- 📖 GARCÍA de Viedma, Juan Junio. Taller de Asesores. SEP. México: 1997.
- 📖 GIROUX, Henry. Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje. España: Paidós, 1990.
- Teoría y resistencia en la educación. México: Siglo XXI, 1992.
- 📖 GUERRERO Salinas, Ma. Elsa. “Actitudes y valores hacia el bachillerato en la voz de alumnos de modalidades distintas”. Ponencia. VII Congreso De Investigación Educativa. COMIE, 2003.
- 📖 GRAMSCI, Antonio. Selección de Cuadernos de la cárcel. New York: 1978.
- La alternativa pedagógica. México: Fontamara, 1995.
 - Pedagogía y política en María de la Luz Hernández y Fernando Jiménez. Selección de lecturas. Sociología de la Educación. México: UNAM, 1996. GRAMSCI, Antonio. La formación de intelectuales. México: Editorial Grijalva, 1967.
 - “Universalidad del report pedagógico y problemas de los intelectuales”, “Formación y función de los intelectuales”, “Importancia de un estudio sobre las estructuras materiales de la ideología”, “La organización de la escuela y la cultura”. En La alternativa pedagógica. Barcelona, Fontamara, 1981. PP. 45-64, 95-98, 117-126.
- 📖 GRUNDY, Shirley. Producto o praxis del currículo. Madrid: Morata, 1991.
- 📖 KEMMIS, Stephen. El currículo: más allá de la teoría de la reproducción. Madrid: Morata. 1988.
- 📖 LATAPÍ, Pablo. 1994. La investigación educativa en México. México. FCE. PP. 13-43.195-207.
- 📖 MORA Oropeza, Maria Elena Et al. “La práctica y las acciones educativas, objeto construido y sus referentes conceptuales nacionales e internacionales”.

- En Acciones, actores y prácticas educativas. Juan Manuel Piña, Alfredo Furlan y Lya Sañudo. México: COMIE, 2003. Pp. 189-211.
- 📖 MOUNIER, EMMANUEL, *El personalismo*, Eudeba, Buenos Aires, 1962,
- 📖 PÉREZ Gómez, Ángel. *La Sociedad en la Cultura Neoliberal*. Editorial Morata, España.
- 📖 PÉREZ Serrano, Gloria. *Investigación Cualitativa. Retos e Interrogantes*, 1. Métodos. Editorial La Muralla, Madrid España: 1998.
- 📖 PIÑA Osorio, Juan Manuel, Alfredo Furlan y Lya Sañudo (Coord). *Acciones, actores y prácticas educativas*. México: COMIE, 2003.
- 📖 RUIZ del Castillo, Amparo. *Educación Superior y globalización. Educar ¿Para qué?* Ed. Plaza y Valdés, México.
- 📖 SACRISTÁN, J. Gimeno. El currículo: una reflexión sobre la práctica. Ed. Morata, Madrid, España. 1998. 7ª Reimpresión.
- 📖 SAÉNZ, Josué. "El papel del Estado en la Educación". En: Solana Fernando (comp.). *Educación en el siglo XXI*. Ed. Limusa, México: 1999.
- 📖 SANDÍN Esteban, Ma. Paz. *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. McGraw-Hill, España: 2003
- 📖 SAÑUDO Guerra, Lya E. (1996) "Hacia un modelo metodológico para la transformación de la práctica docente", en *Mándala*, núms., 5 y 7, Guadalajara.
- 📖 SAUCEDO Ramos, Claudia I. "Modos de apropiación de la escuela y sentido de vida en jóvenes de clase trabajadora". Ponencia. VII Congreso De Investigación Educativa. COMIE, 2003.
- 📖 STENHOUSE, Lawrence. Investigación y desarrollo del currículum. Ed. Morata, Madrid: 1991.

ANEXO 1.

COLEGIO DE BACHILLERES DE CHIAPAS

EM SaD

MAPA CURRICULAR DEL BACHILLERATO GENERAL
EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR A DISTANCIA

C	SEGUNDO BLOQUE		TERCER BLOQUE		CUARTO BLOQUE		QUINTO BLOQUE		SEXTO BLOQUE		
	H	C	H	C	H	C	H	C	H	C	
ASIGNATURA MATEMÁTICA I (1)	5	10	ASIGNATURA MATEMÁTICA II (2)	5	10	ASIGNATURA MATEMÁTICA III (3)	5	10	ASIGNATURA MATEMÁTICA IV (4)	5	10
ASIGNATURA BIOLÓGICA I (5)	5	10	ASIGNATURA BIOLÓGICA II (6)	5	10	ASIGNATURA BIOLÓGICA III (7)	5	10	ASIGNATURA BIOLÓGICA IV (8)	5	10
ASIGNATURA HISTORIA DE LAS CIENCIAS SOCIALES (9)	3	6	HISTORIA DE MEXICO I (10)	3	6	FILOSOFIA (11)	4	8	HISTORIA DE MEXICO II (12)	3	6
TALLER DE LECTURAY REDACCION I (13)	3	6	TALLER DE LECTURAY REDACCION II (14)	3	6	TALLER DE LECTURAY REDACCION III (15)	3	6	CONFERENCIA DE LENGUA ESPAÑOLA AL NIVEL II (16)	3	6
ASIGNATURA INFORMATICA I (17)	3	6	ASIGNATURA INFORMATICA II (18)	3	6	ASIGNATURA INFORMATICA III (19)	3	6	ASIGNATURA INFORMATICA IV (20)	3	6
TOTAL ASIGNATURAS	49	142	TOTAL ASIGNATURAS	49	142	TOTAL ASIGNATURAS	49	142	TOTAL ASIGNATURAS	49	142
TOTAL DE HORAS	284		TOTAL DE HORAS	284		TOTAL DE HORAS	284		TOTAL DE HORAS	284	
TOTAL DE CREDITOS	26	52	TOTAL DE CREDITOS	26	52	TOTAL DE CREDITOS	26	52	TOTAL DE CREDITOS	26	52

NOTA: En la primera etapa del programa, dentro de la formación general, se podrá obtener un curso de certificación. Una vez obtenida, se otorgará el curso siguiente dentro de cada campo de especialización.

SMABOACGIA. (9) Tronco Común. (10) Inglés y Sociales. Se otorga el curso de Definición Profesional o Cuantificación al Trabajo.

ANEXO 2

COLEGIO DE BACHILLERES DE CHIAPAS FORMATO ÚNICO DE PLANEACIÓN DIDÁCTICA

Nombre del Profesor: LIC. LUISA AURORA HERNÁNDEZ JIMÉNEZ		Plantel : EMSad 101		Asignatura: FILOSOFÍA		Grupo (s) III "A"	
Turno	M	Asignatura Antecedente	HISTORIA DE MÉXICO I		Asignatura Subsecuente	METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN	Zona
	V						
Semestre	2006	A	B	Academia	HISTÓRICO SOCIAL		

OBJETIVO DE LA ASIGNATURA: Identificar el surgimiento, fundamento y principales corrientes de la filosofía, a través de la reflexión y el análisis de diferentes tesis y categorías, para coadyuvar a la comprensión de fenómenos y problemas actuales.

UNIDAD I: El Saber Filosófico

OBJETIVO: Analizar las características de la filosofía, de sus disciplinas y de su relación con otras áreas de la cultura, mediante la identificación del contexto histórico-cultural en que se desarrolla, para inferir la importancia de la reflexión filosófica en la explicación de algunos problemas propios del ser humano.

Encuadre		Objetivos Temáticos	Contenidos Temáticos	Periodo Prog.	H	DESGLOSE DE ACTIVIDADES		Apoyos y Recursos Didácticos	Criterios de Evaluación
						Estrategias de nivelación	Estrategias de Enseñanza		
Diagnóstico	Los alumnos no han abordado de forma teórica temas acerca de la Filosofía, razón por la que poseen escasos referentes conceptuales.	Identificar el grado de conocimientos que posee el estudiante, acerca del concepto y objeto de la filosofía, así como del contexto histórico cultural en que ésta se desarrolla, para generar estrategias que permitan acceder al estudio de los contenidos de la asignatura de Filosofía.	Evaluación diagnóstica II El saber filosófico en épocas históricas: I.1 Antigua I.2 Medieval I.3 Moderna I.4 Contemporánea	09 al 14 de Agosto / 2006	3	Resolución de cuestionario que considere: • Concepto de filosofía • Objeto de estudio de la filosofía • Disciplinas filosóficas • Aspectos del contexto histórico-cultural de Europa durante las épocas antigua, medieval, renacentista, moderna y contemporánea.	Estrategias de Enseñanza Estrategias de Aprendizaje	Cuadernillo de Procedimientos para el Aprendizaje: Filosofía, Pág. 44-45. Atlasgano, Nicolás. Diccionario de Filosofía. México: FCE, 1983. García Morente, Manuel. Lecciones preliminares de Filosofía. México: Porrúa, Pp. 13-23.	Definición de Filosofía Cuadro comparativo.

Encuadre		DESGLOSE DE ACTIVIDADES							
Diagnóstico	Estrategias de nivelación	Objetivos Temáticos	Contenidos Temáticos	Periodo Prog.	H	Estrategias de Enseñanza	Estrategias de Aprendizaje	Apoyos y Recursos Didácticos	Criterios de Evaluación
Los estudiantes no logran discriminar como la filosofía determina la cultura.	Implementar actividades en las que se pueda relacionar la teoría con la práctica. Usar constantemente medios audiovisuales para superar la falta de contacto que tienen con las expresiones de la cultura.	Identificar la interrelación entre filosofía y cultura, por medio del reconocimiento de las expresiones culturales en las diferentes épocas históricas, para comprender su mutua influencia.	1.2 La filosofía como un saber crítico riguroso y reflexivo acerca de: ❖ El ser humano ❖ La sociedad ❖ La naturaleza	14, 16, 17, 18 de Agosto/2006.	4	Los alumnos investigan los siguientes conceptos: • Conocimiento científico • Conocimiento no científico • Ser humano • Sociedad • Naturaleza	Los alumnos reflexionan sobre las características de la Filosofía y su relación con la concepción de ser humano, sociedad y naturaleza. Redactan un ensayo que caracterice el saber filosófico.	Escobar Valenzuela, Gustavo y María Albarrañ, Filosofía, un panorama de su problemática y corrientes contemporáneas. México: Mc Graw-Hill. Pp- 6-21.	Ensayo del saber filosófico.
Los estudiantes no logran discriminar como la filosofía determina la cultura.	Implementar actividades en las que se pueda relacionar la teoría con la práctica. Usar constantemente medios audiovisuales para superar la falta de contacto que tienen con las expresiones de la cultura.	Identificar la interrelación entre filosofía y cultura, por medio del reconocimiento de las expresiones culturales en las diferentes épocas históricas, para comprender su mutua influencia.	1.3 La filosofía como parte de la cultura. 1.3.1 Áreas de la cultura. ❖ Arte ❖ Religión ❖ Ideología	21, 23, 24, 25 de Agosto/2006.	4	Los alumnos investigan acerca de la relación de la filosofía con las expresiones de la cultura. Investigan el término de Cultura. La asesora orienta a los alumnos para que identifiquen como la filosofía se expresa en las artes, la religión, la ideología y la ciencia. La asesora organiza una lectura comentada sobre la función de la ideología, los mecanismos epistemológicos de formación ideológica y las ideologías de clase y sujetamiento social. Apoyarse en el texto de Daniel Janet, Fernando, Pp. 69-75. De forma virtual los alumnos observan obras de arte referentes a la figura humana.	Proyección de películas representativas de diferentes épocas (antigüedad, edad media, renacimiento, modernidad y época actual) para que identifiquen las concepciones, sobre naturaleza, la sociedad y el ser humano. Elaboran una ficha de comentario, con referencia a lo que hayan observado. Los alumnos analizan las costumbres de su comunidad (bodas, funerales, bailes y canciones) e identifican sus concepciones filosóficas. Elaboran un cuadro sinóptico donde rescaten las tesis principales de la lectura comentada acerca de la ideología. Reflexionan sobre discursos públicos y obras de arte con carácter ideológico, identificando: • Decadentismo de la realidad y problemática social. • Fin elitista o hegemónico.	Escobar Valenzuela, Gustavo y Mario Albarrañ, Op. Cit. Pp. 6-11 y 23-30. Diccionario de Filosofía. Daniel Janet, Fernando, Ideología y epistemología. Cuadernillo de Procedimientos para el aprendizaje. Pp. 20-22. Enciclopedia Encarta. Multimedia: La Escultura a través de los Tiempos y Vistas Virtuales en 3D.	Participación en equipos Participación individual Cuadro sinóptico

Encuadre		Objetivos Temáticos	Contenidos Temáticos	Periodo Prog.	H	DESGLOSE DE ACTIVIDADES		Apoyos y Recursos Didácticos	Criterios de Evaluación
Diagnóstico	Estrategias de nivelación					Estrategias de Enseñanza	Estrategias de Aprendizaje		
No es una práctica propia y cotidiana de los alumnos el que tengan consciente el hecho de reflexionar filosóficamente.	Realizar actividades vivenciales, para que los alumnos signifiquen y comprendan como la filosofía determina nuestro comportamiento humano.	Distinguir la importancia de la filosofía en el comportamiento humano, a partir de identificar la relación entre el pensamiento y acción, para inferir su función formativa.	1.4 Influencia de la filosofía en el comportamiento humano. ❖ Congruencia entre pensamiento y acción.	28, 30, 31 de Agosto, 01 de Septiembre/2006.	4	<p>Los alumnos investigan acerca de :</p> <ul style="list-style-type: none"> ⊗ Conciencia ⊗ Vida ⊗ Mundo ⊗ Naturaleza ⊗ Amor ⊗ Valores (materiales, espirituales e intelectuales) <p>Los alumnos leen el texto: El valor de la filosofía, de Bertrand Russel.</p>	<p>Redactan una reflexión acerca de los conceptos investigados y su influencia en el comportamiento del ser humano.</p> <p>Redactan una cuartilla, expresando la importancia de la Filosofía y cómo influye en la formación del ser humano.</p> <p>Reflexionan acerca de la importancia de reconocer la congruencia entre lo que pensamos, hacemos y decimos y exponen sus comentarios al grupo.</p>	<p>Participación en equipos</p> <p>Participación individual</p> <p>Investigación</p> <p>Redacción de comentario</p>	

Encuadre		Objetivos Temáticos	Contenidos Temáticos	Periodo Prog.	DESGLOSE DE ACTIVIDADES				
Diagnóstico	Estrategias de Nivelación				H	Estrategias de Enseñanza	Estrategias de Aprendizaje	Apoyos y Recursos Didácticos	Criterios de Evaluación
Los estudiantes no identificaron los objetos de estudio de las disciplinas filosóficas.	Recurrir a la investigación documental para tener referentes teóricos de las disciplinas filosóficas.	Identificar la importancia de las disciplinas filosóficas, a partir de la caracterización de su objeto de estudio, para comprender los diferentes ámbitos de la vida humana que aborda la reflexión filosófica.	1.5 Disciplinas filosóficas y sus objetos de estudio. ❖ Axiología ❖ Ética ❖ Estética ❖ Epistemología ❖ Ontología	04, 06, 07, 08 de Septiembre/2006.	4	Elaborar un cuadro de doble entrada de las diferentes disciplinas filosóficas que incluya: ① Definición ② Objetos de estudio	Para profundizar en la Axiología, los alumnos reflexionan sobre sus propios valores y cómo éstos se relacionan con las circunstancias y necesidades. Elaboran una tabla de valores (jerarquía). Argumentan porqué dicha clasificación. Dialogar y analizar acerca de la ética en torno a: ▪ Las diferencias entre moral y ética ▪ Valores morales que deben promoverse en el desarrollo del ser humano y en la humanidad ▪ Valores que se promueven en la familia ▪ Importancia de la ética	Abagnano, Nicolás. Diccionario de Filosofía. México: FCE, 1963. Escobar Valenzuela, Gustavo y Mario Albarán. Op. Cit. Pp. 30-71.	Participación en equipos Participación individual Ensayo de la experiencia estética. Fecha de trabajo de los problemas de la filosofía.