



# FUNDAMENTACIÓN DEL PROYECTO EDUCATIVO

## 1. INTRODUCCIÓN

Un paradigma educativo debe asegurar que sus miras van más allá del margen inmediato de la experiencia escolar. Está obligado a exponer sus propósitos con un alcance más noble y trascendente, de tal forma que permita ver su trasfondo en la vida cotidiana de los sujetos.

La significación social de la educación implica una responsabilidad ineludible para aquellos que ven en la formación académica de las personas, un vínculo entre el aprendizaje y la transformación de la realidad social, principalmente de los más desfavorecidos.

Genera una forma de hacer educación en la que se acercan lo más estrechamente posible las expectativas y las necesidades de los sujetos con los ideales, métodos y criterios que promueve la escuela.

El Proyecto Educativo que a continuación presentamos muestra que es posible situarse en un nuevo plano frente a la complejidad y retos que el mundo actual plantea a la educación.

Advierte, con convicción, que existen diversos caminos para el saber, la enseñanza, el aprendizaje y las relaciones entre los actores del fenómeno educativo. Señala lo evidente, y frecuentemente ignorado, que la educación está al servicio de la sociedad.

Nuestro Proyecto Educativo coloca en un lugar central al estudiante, es él mismo quien participa activamente en su formación inmediata y futura, y lo hace en la medida que se vuelve sujeto de su propio aprendizaje. Esto exige de entrada, considerarlo un individuo con derechos, proveniente de un contexto social y cultural específico, con necesidades y perspectivas concretas que atender durante su proceso formativo.

En este sentido, el Proyecto Educativo apunta a que en este proceso el estudiante propicie experiencias de convivencia más significativas, que le permitan su emancipación y desarrollo personal, académico y social.

En consecuencia el Proyecto plantea una relación del sujeto con el saber, circunscrita a un enfoque humanista, científico y crítico. Dicha relación sólo tiene sentido si el saber aprendido se manifiesta conceptual, empírica y simbólicamente en situaciones de su realidad cotidiana, sea ya para transitar a otro nivel educativo o tomar conciencia de las necesidades de su comunidad, identificar sus problemas y promover acciones para la mejora y desarrollo de su entorno social.

La realidad no excusa nada y la memoria colectiva advierte que los sistemas educativos y sus respectivos modelos propician un avance significativo en la cobertura de la demanda;



sin embargo, la paradoja es que hasta ahora, la escuela promueve criterios de igualdad para la atención de sus estudiantes, mientras que el desempeño de éstos y su entorno es desigual.

Por esta razón, el Proyecto Educativo se enfoca a brindar paralelamente al estudiante una atención personalizada durante la formación académica. Da cuenta del aprendizaje que cada sujeto va construyendo, así como de aquellos factores que por una u otra razón ponen en riesgo su permanencia en la escuela o continuidad en su desempeño.

El Proyecto asigna otra nomenclatura a la figura del docente, reconoce su condición de intelectual que convoca al saber, mismo que se construye sobre la marcha de su propio ejercicio cotidiano, a partir de la reflexión y la socialización de las experiencias derivadas de su propia práctica.

Los criterios de flexibilidad que subyacen en el Proyecto Educativo hacen que los elementos que lo constituyen, así como su misma estructura, se concreten a partir de la práctica y recreación que de ellos realicen los actores involucrados en sus procesos.

Esto exige, a su vez, su permanente construcción, con el fin de enriquecer los criterios metodológicos, las prácticas que se deriven y las diferentes concepciones de cada uno de los ámbitos que los comprenden.

## **2. TRAZA DE UN PROYECTO EDUCATIVO**

### ***2.1. La inaplazable tarea de construcción de un Proyecto Educativo***

A la luz de las consideraciones anteriores, ha sido ineludible la estructuración de un Proyecto Educativo que haga posible la organización de la educación formal de nivel bachillerato para alcanzar las metas propuestas. Esto es, la estructuración de los componentes del proceso educativo: qué actores lo constituyen, cuáles son los fines que se procuran, qué medios se emplean y de qué forma, cuáles son los procesos que se desarrollan, quiénes intervienen y cómo lo hacen, bajo la lógica de la flexibilidad metodológica y la construcción permanente, como proceso continuo, sistemático y abierto, precisando las orientaciones que deben de permanecer constantes.

Se considera, además, que la excesiva rigurosidad metodológica para la construcción de los modelos imposibilita el desarrollo de formas y métodos que permitan satisfacer las necesidades educativas ya expresadas.

La flexibilidad metodológica (entendida como la posibilidad de construcción en y desde el propio avance del proceso educativo) se impuso como condición sine qua non, para el desarrollo de nuestro Modelo.

El proceso de construcción del Proyecto Educativo ha sido un proceso continuo y sistemático en el que algunos de sus elementos se evaluaron continuamente, para reorientar y fortalecer oportunamente los procesos y resultados que se derivan de éstos.



En este sentido, la construcción del Modelo es abierta y permanente, con el fin de proyectar la edificación conforme a las demandas y a los retos que se presentan, y evitar así la excesiva rigurosidad que imposibilita el desarrollo de formas y métodos diferentes para la satisfacción de las necesidades educativas.

Por todo lo anterior, el Proyecto Educativo del SBGDF se desarrolla sobre las bases de una experiencia educativa, construida alrededor de elementos y prácticas diferentes a las de otros sistemas educativos de este nivel.

Esto ha posibilitado el desarrollo de prácticas educativas y docentes innovadoras<sup>1</sup>. La recuperación y sistematización de las prácticas anteriores, proporcionan la superficie sobre la cual se orientan cada uno de los elementos de nuestro Proyecto Educativo.

## ***2.2. El contexto de la construcción del Proyecto Educativo***

El Proyecto Educativo del Sistema de Bachillerato del Gobierno del Distrito Federal, sienta sus bases en la experiencia educativa de la Preparatoria Iztapalapa 1 y su Propuesta Educativa<sup>2</sup>, estructurada desde una práctica educativa diferente.

En 1995 algunas organizaciones sociales de la Delegación Iztapalapa, ocuparon las instalaciones de la ex-Cárcel de Mujeres, situada en esa misma demarcación y establecieron de manera provisional una escuela preparatoria para dar atención a las necesidades educativas de los jóvenes de la comunidad y sus alrededores.

La buena voluntad y compromiso con la educación de un grupo de profesores, hizo posible que la escuela comenzara a funcionar, bajo los esquemas que poseían de acuerdo a experiencia formativa y en algunos casos a su experiencia docente.

En 1998, el Gobierno de la Ciudad de México, a través de la Dirección de Asuntos Educativos, organizó de manera formal los estudios de la recién formada preparatoria de Iztapalapa. Así, se generan las estructuras educativa, académica, curricular y administrativa que sientan las bases de una nueva propuesta educativa.

En 2000, las autoridades del Distrito Federal deciden ampliar la atención de las necesidades educativas de los jóvenes de la Ciudad, y emiten un decreto para la creación del Instituto de Educación Media Superior, mismo que será el responsable de operar y administrar los planteles integrantes del Sistema de Bachillerato del Gobierno del Distrito Federal.

En agosto del 2001 los 16 planteles del Instituto inician los cursos de la primera generación del Sistema. El plan de estudios y los programas correspondientes se sustentaban en los principios rectores de la Propuesta Educativa de la Preparatoria Iztapalapa 1.

---

<sup>1</sup> Nos referimos a la práctica desarrollada en la Preparatoria Iztapalapa 1.

<sup>2</sup> Ver documento anexo.



Se construyeron 15 planteles más a lo largo de cuatro años y se incorporó al Sistema la Preparatoria Iztapalapa 1. Su puesta en marcha significó un gran esfuerzo para las autoridades del Instituto, docentes, estudiantes y personal administrativo, pues a la par del desarrollo del trabajo académico se tuvieron que construir los procesos administrativos y educativos.

En estos primeros años, el entusiasmo, la responsabilidad y el compromiso de todos los actores, generó proyectos y acciones tendientes a fortalecer y desarrollar todos aquellos aspectos académicos, técnicos y administrativos necesarios para cimentar la fluidez del proceso educativo.

En 2004, el desarrollo de la práctica educativa del Sistema, permitió someter al análisis y a la reflexión la experiencia acumulada, a través de un diagnóstico pedagógico, lo que hizo posible la reorientación y el ajuste del Plan y los Programas de Estudio, así como precisar y reorientar algunos elementos del proceso educativo, además de empezar a ubicar y formalizar una estructura académica que posibilitara la sistematización y fortalecimiento de la práctica educativa del Sistema.

Este proceso y su contexto permitieron al Instituto de Educación Media Superior contar con una primera aproximación a las bases que configuran el Proyecto Educativo, así como a sus características sustantivas.

### ***2.3. Características Generales del Bachillerato del GDF***

#### *2.3.1. Tipo de Educación*

El Sistema de Bachillerato del Gobierno del Distrito Federal se inserta en el tipo de bachillerato general, enfocado al desarrollo de procesos de enseñanza aprendizaje, con un carácter propedéutico y en el que se generan competencias significativas para superar los retos de la vida académica y personal (relaciones interpersonales y futuro desempeño ciudadano y laboral).

Para ello, propicia la construcción, reconstrucción e integración de conocimientos necesarios en la formación de una cultura general que posibilita a sus egresados a acceder a la educación superior.

#### *2.3.2. Del Ingreso*

La mayoría de los sistemas de bachilleratos median su ingreso a través de mecanismos de selección y exclusión, en función de los "méritos" académicos (examen o promedio obtenido en secundaria) con presumibles fines de equidad. En cambio, el ingreso de los aspirantes a cursar el bachillerato en el SBGDF se realiza mediante un sorteo de números



aleatorios ante Notario Público, y en el que se asignan los lugares disponibles entre los aspirantes registrados.

Con esta política de equidad para el ingreso, se pretende dar respuesta a la demanda de aquellos jóvenes que no cuentan con una oferta educativa suficiente de bachillerato propedéutico.

### *2.3.3. Duración de los Estudios*

El Plan de Estudios del Sistema se estructura en seis periodos semestrales. La formación de los estudiantes responde a condiciones académicas y administrativas de mayor flexibilidad, tanto para los procesos de enseñanza-aprendizaje y el egreso mismo, lo que permite, en algunos casos, concluir los estudios de bachillerato en un periodo mayor a tres años, de acuerdo con las características y necesidades de aprendizaje de cada estudiante. Aquellos que por alguna razón retrasan o interrumpen sus estudios (por un periodo de tiempo mayor a año y medio) tienen la posibilidad de cambiar de modalidad al Sistema de Educación a Distancia del IEMS.

### *2.3.4. Disposición Geográfica de los Planteles*

La distribución de los planteles obedece principalmente al criterio de equidad, ya que los planteles se instalaron en zonas carentes de escuelas de este nivel, lo que propició una mejor distribución de los servicios educativos. Descentralizar la oferta educativa y distribuirla con equidad permite que la escuela intervenga en la comunidad cercana, para poder incidir en la transformación del entorno.

### *2.3.5 La Infraestructura*

El diseño y las instalaciones de cada uno de los planteles son congruentes con el Proyecto Educativo, ya que su disposición espacial y física, así como su equipamiento, responden a las necesidades de los programas de estudio de las distintas áreas de conocimiento. Su diseño arquitectónico considera espacios suficientes para que los estudiantes puedan llevar a cabo sus actividades:

- Aulas para el aprendizaje grupal
- Aula de artes plásticas
- Aula de música
- Aula audiovisual
- Aulas digitales
- Laboratorios (ciencias y computación)
- Cubículo para cada uno de los profesores
- Cubículos de estudio para los estudiantes
- Biblioteca

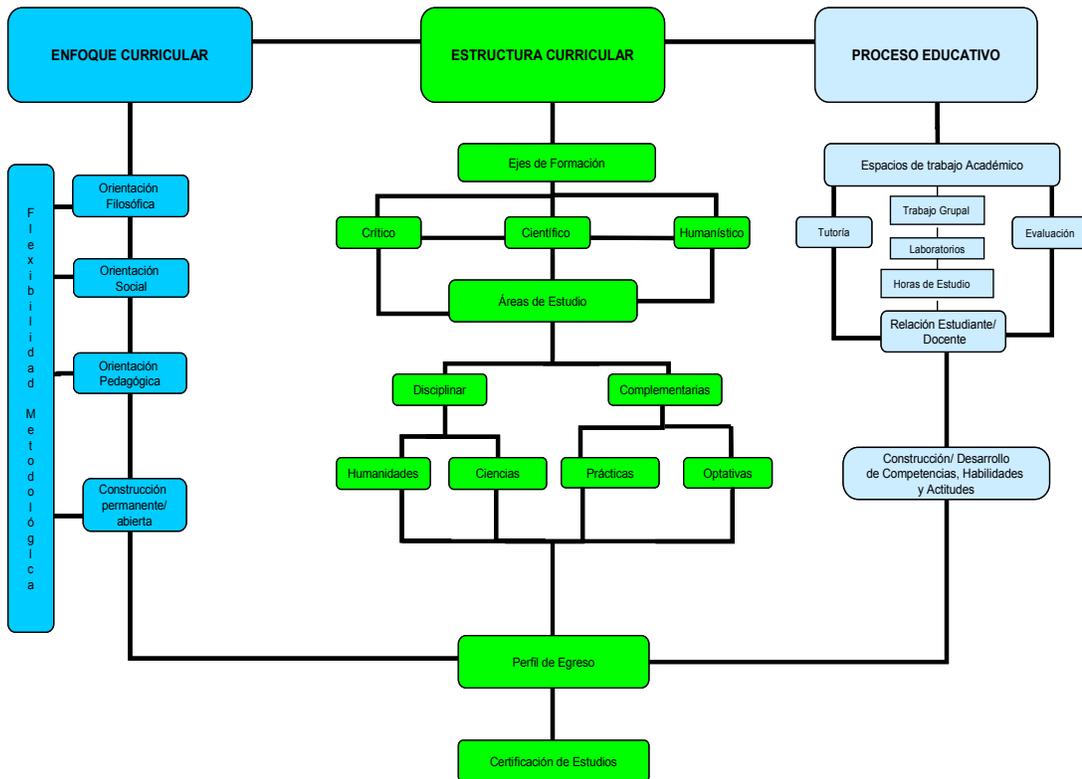


Auditorio  
Foro al aire libre  
Espacios deportivos  
Oficinas administrativas  
Áreas verdes



### 3. EL PROYECTO EDUCATIVO

El Proyecto Educativo del SBGDF se compone de tres estructuras que contienen los elementos sustantivos, y que propician la formación de los estudiantes de cara al perfil de egreso formulado por la Institución y a la certificación de los estudios.



#### 3.1 Enfoque curricular

El enfoque curricular del Proyecto Educativo establece las orientaciones filosófica, social, pedagógica y metodológica que en su conjunto fundamentan y hacen posible la estructura curricular del Modelo, así como sus procesos educativos.



### *3.1.1. Orientación Filosófica*

Vivir y convivir es un reto y una oportunidad para construir un mundo en mejores condiciones que el actual; es también la posibilidad de concebir la idea misma de futuro. Vivir implica el desarrollo legítimo de las potencialidades de los sujetos, su emancipación del contexto que los precede desde su nacimiento, cualesquiera que sea éste, así como trascender las limitaciones que la propia condición humana impone.

Convivir es mucho más que coexistir bajo ciertos límites naturales o sociales, ya que desde esta perspectiva se legitiman las desigualdades y los privilegios existentes. Es trascender la propia indiferencia que acarrea el individualismo del mundo contemporáneo.

Para el Proyecto Educativo, la posibilidad de vivir y convivir implica observar lo que otros hacen, y escuchar, conversar, dialogar y discutir con ellos. Así, se recibe y brinda experiencia, al mismo tiempo que se fortalecen las identidades, condición necesaria para construir alternativas de participación, inclusión, convivencia y transformación.

Uno de los rasgos predominantes de la actualidad es la ruptura del vínculo entre la vida de los sujetos, visto desde su propia cultura, y la participación colectiva.

Las fronteras de lo público y lo privado, del bien común y el personal, el arraigo y la pertenencia están en progresivo quebrantamiento, lo que sitúa a los sujetos ante un escenario en donde sus posibilidades de decisión frente a los retos, carecen de referentes que lo orienten en un marco de certeza predefinido.

La realidad no es algo dado, sino que se encuentra en constante movimiento, por lo que los límites entre lo social, lo político, lo cultural y lo económico se desdibujan continuamente. Ello exige a los sujetos plantearse los problemas de su propio entorno de diferentes formas, a fin de hacer distintas lecturas de su realidad inmediata, sin olvidar su trasfondo globalizado, y participando en forma colectiva en la solución de estos problemas.

A la educación se le ha sustraído cada vez más su carácter social, y se le ha concebido, primordialmente, como un elemento que debe responder a las demandas del mercado a través de la acumulación del saber. En tal sentido, hay que considerar que las acciones, los saberes y formas de organización que conlleva intervenir en la realidad deben realizarse bajo un principio de flexibilidad, que a su vez permita la reorientación de las prácticas, de las formas de pensar los problemas y redimensionar los fenómenos como también su complejidad.

Lo anterior, con el objetivo de elaborar métodos pertinentes de intervención y advertir los peligros que acarrearán tanto los relativismos como las verdades absolutas.



Desde esta perspectiva, el papel de los sujetos y de la educación adquiere una dimensión distinta. Para el sujeto, el mundo deviene como un escenario susceptible de diversas interpretaciones y por lo tanto, posible de transformación.

El sujeto se recrea desde la acción colectiva y no a la inversa. Los otros aparecen como objeto de preocupación, solidaridad, respeto y responsabilidad.

La educación debe favorecer la formación de un ser humano capaz de construir un sentido para su vida y dispuesto a compartirlo con los demás; consciente de que la vida conlleva un imperativo de autorrealización que comparten los otros miembros de su sociedad.

Debe, igualmente, contribuir para que los sujetos inicien un diálogo consigo mismos y den cuenta de qué aprenden, con el propósito de que desarrollen diversas capacidades intelectuales que les permitan comprender, interpretar y recrear el mundo permanentemente.

Otro aspecto que debe propiciarse es el cultivo de la imaginación, la intuición, la creatividad, el sentido del humor y la empatía hacia los demás. Ello implica necesariamente desarrollar la capacidad de conmovirse ante los pequeños y grandes acontecimientos que constituyen la vida.

De igual manera, la educación tiene que contribuir a la formación de un hombre capaz de participar como miembro de una comunidad, dispuesto a aceptar los disensos y comprometido en construir consensos encaminados al bien común, lo que requiere capacidad para aprender y enseñar a otros, comprensión de la diversidad social y cultural; sensibilidad ante los valores que guían la vida de los demás, y empatía para saber convivir con éstos.

En suma, la educación ha de estar orientada a promover la responsabilidad del sujeto sobre sí mismo, sobre los otros que comparten su entorno y propiciar que estos mismos sujetos construyan nuevas formas de relación e integración para intervenir en su realidad inmediata.

### *3.1.2. Orientación Social*

En el contexto actual existe una disociación de las formas particulares de vida de las personas con respecto a las formas de producción económica, así como un cuestionamiento de las políticas sociales, cuya función estriba en servir de mediación entre ambas esferas para mantener el equilibrio, la justicia y la igualdad.

La disociación entre la actividad económica, que tiene como características la competitividad, los cálculos de rentabilidad y el beneficio personal, con el contexto social y cultural de los sujetos, altera las formas de trabajo y los ingresos que los acompañan.



También incide profundamente en los mecanismos de cohesión e integración social, ya que los vínculos se debilitan y las identidades colectivas y personales tienden a deteriorarse.

La principal consecuencia de esto es que se amplían las desigualdades entre los distintos sectores sociales (médicos, abogados, profesores, empresarios, empleados, obreros), no sólo en términos de ingresos, sino también a la posibilidad de desarrollar la propia actividad profesional. Por otro lado, se desconecta la actividad productiva de los sujetos con el desarrollo social y cultural de su propia comunidad.

Vivir y convivir juntos en un escenario de desigualdad y fragmentación de las esferas sociales, económicas, culturales y políticas, es el reto en el presente. No obstante, la condición humana de una sociedad se valora por la calidad de vida de sus miembros más débiles, y no por el nivel de desarrollo tecnológico, cultural, científico y social de una pequeña minoría de sujetos de esa misma sociedad.

Por lo tanto, las políticas sociales, principalmente las que se relacionan con la educación, hay que desarrollarlas a partir de las prioridades, los retos y las expectativas de la sociedad, ya que en ellas se juega de manera inmediata la posibilidad de articulación y transformación social.

Para el Proyecto Educativo, esto sugiere que los sujetos, ante la complejidad del mundo, deban protagonizar procesos de construcción de distintos escenarios de orden local, regional, nacional y universal, que den cuenta de las dimensiones sociales, culturales, económicas, ecológicas, históricas y políticas que configuran el movimiento de la realidad.

Ello, con el fin de dar sentido al existir individual y colectivo, conscientes de que se desenvolverán más en la incertidumbre que con certezas acabadas.

Por ende, el Proyecto Educativo reconoce que el papel de la educación tiene un carácter multidimensional. Las políticas educativas habrán de considerar el papel que juegan en la construcción de nuevos escenarios y asumir con todos sus retos la función social que les corresponde.

Y es que, invariablemente, los propósitos que las orientan, los aprendizajes que propician, las acciones que se realizan en sus espacios, así como los sujetos mismos, se hacen reales en el contexto de unas determinadas condiciones de existencia.

Las políticas educativas están obligadas a partir de la vida cotidiana de la gente, de los contextos en los que están inscritos las comunidades y los diversos campos sociales para deducir de allí programas y acciones de carácter general, cuyo principio sea atender a la diversidad con un criterio de equidad.



Un mundo de desigualdades deviene en un conglomerado social de exclusiones. El papel social de la educación es propiciar la reinserción del sujeto en lo social y lo colectivo mediante la diversificación de la esfera de las opciones.

Una política educativa que procure la sola aprehensión de los conocimientos tecnológicos, culturales humanísticos y científicos de una sociedad, sin considerar las diferencias entre los sujetos que la componen, no hace más que reproducir la desigualdad social.

Enfrentar las desigualdades y la exclusión que las acompaña, implica atender el derecho de integración social de los sujetos de una sociedad, ya que esta integración depende del derecho cívico de participación. En este mismo tenor, el derecho a la educación ha de sugerir que los sujetos no sólo tienen derecho a vivir, sino a hacerlo en sociedad.

La educación ha de colaborar en la construcción de un sujeto social y trascender la espiral dinámica del individualismo, caracterizado por un sujeto replegado sobre sí mismo que construye de forma provisional su entorno personal.

Más allá de esto, la educación tiene que brindar a los sujetos las condiciones, los espacios y los conocimientos necesarios para el ejercicio activo de su papel como miembros de una comunidad, dentro del espacio escolar y más allá de sus límites.

En otras palabras, la educación debe propiciar una formación cuyos ámbitos de desarrollo académico, de construcción de identidades y por lo tanto, de pertenencia, permitan a los sujetos trascender su propia formación escolar.

Ello implica redimensionar el papel de la escuela y situarla como un espacio que promueva la participación e intervención de los sujetos, para que asuman los retos que el mundo actual presenta a los hombres de una colectividad cualquiera.

Esto presupone para las instituciones educativas establecer una relación desde otro lugar con el conocimiento y con el sujeto que aprende, ya que el escenario ante nuestros ojos, sus problemas y retos, demanda que aprenda lo necesarios para comprender, descubrir y relacionarse con el mundo y, de este modo, colabore en la construcción de proyectos sociales.

Mirar la realidad en movimiento desde distintos ángulos, tal y como se mira una estructura multiforme desplazándose, es un prerrequisito para relacionarse e intervenir en el mundo.

Esto sugiere que toda apuesta de transformación de la realidad va acompañada, en primer lugar, de la definición de espacios en donde se generen alternativas de cambio de los sujetos. En segundo lugar, esta transformación sólo se realizará a partir de la acción de los sujetos en su realidad concreta.

### *3.1.3. Orientación pedagógica*



Una apuesta pedagógica que brinde alternativas de formación a los sujetos inscritos en un mundo de desigualdades que tiende a lo incierto, lo volátil, lo efímero, lo transitorio, lo impersonal y al desarraigo colectivo, se fundamenta bajo el principio de que la realidad no está determinada de antemano, sino que es una articulación compleja de fenómenos en permanente movimiento, cuyas manifestaciones trascurren en diferentes planos, momentos y espacios.

En este sentido, las acciones educativas que promueve el Proyecto están cimentadas en un eje de flexibilidad cuyos criterios permiten el desarrollo de diversos procesos; propician la participación de los actores involucrados, y a partir de la experiencia generada por éstos se reconocen las alternativas posibles para recrear y reorientar dichos procesos.

Por esta razón, se considera que las diversas corrientes pedagógicas y sus teorías de aprendizaje se inscriben en distintos momentos históricos que responden a realidades sociales específicas.

Sin embargo, para el Proyecto Educativo los procesos históricos adquieren relevancia en la medida que surge de lo cotidiano, ya que la realidad es una construcción social y cultural que parte del presente de los individuos y las colectividades.

En consecuencia, el Proyecto recupera lo más valioso de la tradición educativa, la cual se ve resignificada por los retos que exige a la educación el contexto social, cultural, ecológico, político y económico del mundo actual.

Bajo esta premisa, la propuesta curricular del Proyecto Educativo incorpora en su estructura tres ejes de formación: crítico, científico y humanístico que orientan el desarrollo de diversas competencias, actitudes y valores, reflejados en la organización interna del Plan de Estudios y de cada disciplina en particular.

La misma propuesta se sustenta en dos criterios de flexibilidad. El primero establece que al ser un Modelo para un bachillerato propedéutico, el currículum propiciará en los sujetos el desarrollo de una cultura general, así como una diversidad de saberes, competencias y valores que les permita continuar su trayectoria en el nivel superior, o bien, desarrollar proyectos básicos que coadyuven en la solución de problemáticas de su comunidad.

El segundo criterio confiere que los actores que intervienen en los procesos educativos desarrollen experiencias educativas que les brinden los elementos suficientes para interpretar y recrear el currículum, con el fin de que el Plan y los Programas de Estudio se articulen con las exigencias de la escuela.

En este sentido, el papel de la enseñanza y del sujeto que enseña se conciben en el Proyecto Educativo desde una perspectiva en donde el docente es ante todo, un sujeto que reflexiona sobre su práctica cotidiana, y no un agente anónimo que aplica un conjunto de técnicas para transmitir los conocimientos de un programa de estudios en el espacio del aula.



La distancia que existe entre el saber disciplinar de un sujeto y el aprendizaje que desarrolle una persona sobre de este mismo saber, no sólo se logra a través de la operación de un programa de estudios, sino además por el desarrollo de un saber docente, que permita traducir el saber disciplinar del sujeto, así como los contenidos del programa de estudios en un aprendizaje significativo desarrollado por la persona que aprende.

Este saber docente se desarrolla a partir de la reflexión del sujeto sobre su propia práctica para analizar lo que se tenía propuesto hacer, lo que realmente ha realizado y el resultado de ello.

Esto implica que el docente puede recrear, a partir de la experiencia acumulada, la forma en que concibe su propia disciplina, los contenidos, los mecanismos y las herramientas que utiliza para enseñar los conocimientos propuestos en el programa de estudios.

Así, reflexionar sobre la práctica como ejercicio continuo del acto de enseñar, implica para el docente analizar la forma en que concibe su disciplina, su quehacer pedagógico y, principalmente, el aprendizaje desarrollado por el estudiante.

También, que reflexione sobre las formas en que decide, se comunica y reacciona durante el proceso educativo, al mismo tiempo que reconozca sus propias limitaciones y analice sus emociones, con el fin de favorecer su desarrollo personal y su identidad.

Por lo tanto, el papel del docente en el Proyecto Educativo se concibe más allá de los límites que impone el enfoque constructivista que lo limita al papel de facilitador del conocimiento.

Se trata de un sujeto que convoca al saber desde el ejercicio mismo de su propia práctica, se le sitúa como corresponsable del aprendizaje del estudiante, capaz de propiciar que éste último desarrolle una relación de compromiso, sugestión e interrogación con el saber.

En este mismo plano, la enseñanza tiene como principio que el sujeto que enseña reflexione sobre su propia práctica para favorecer el desarrollo de sus saberes docentes, a fin de que su quehacer sea más rico en experiencias y su labor más pertinente.

Esto, con el propósito de que asuma la responsabilidad ética que envuelve la relación con sus estudiantes, y brindarle mayor certidumbre frente a la complejidad que trae consigo su tarea, lo que favorecerá la cooperación con sus compañeros e incrementará su capacidad de innovación.

La reflexión del docente sobre su propia práctica le brinda elementos para investigar múltiples factores y condiciones que pernean su labor y facilitan el desarrollo del Proyecto Educativo.

En este orden de cosas, la práctica, reflexión y recreación del docente y el papel que juega la enseñanza en el Proyecto Educativo, se orientan principalmente al aprendizaje del



estudiante que es ante todo un sujeto en emancipación cognitiva, emocional, simbólica, social y cultural, y que requiere que su formación trascienda la relación impersonal impuesta por la cultura educativa tradicional.

Para el Proyecto Educativo, la atención al estudiante tiene un carácter personalizado, es acompañamiento que se le dedica durante su trayectoria escolar, y ha de realizarse bajo los principios de confianza, respeto, responsabilidad, comprensión y cuidado.

La atención personalizada implica considerar aquellos aspectos del estudiante que influyen en su aprendizaje, como la escuela de procedencia y el desempeño que tuvo, la regularidad en su asistencia a los espacios de trabajo académico, la comunidad de la que proviene, las características generales de su familia, si es que manifiesta interés particular por el aprendizaje o si cuenta con un empleo, además de otros aspectos como la opinión que tiene sobre sí mismo, el estudio, la escuela y el futuro.

A la luz de estos principios, el Proyecto Educativo considera al estudiante como un sujeto que pertenece a un medio social, y del cual ha adquirido un capital cultural, que en el ámbito escolar le permite manifestar sus potencialidades y, al mismo tiempo, revelar sus limitaciones frente al saber y en la relación con los demás.

El papel del estudiante en el medio escolar lo sitúa como un sujeto con derecho a que se le brinde una formación académica que contemple sus legítimas aspiraciones, así como considerar sus limitaciones educativas y personales, que se traducen en un desarrollo diferenciado de diversas habilidades, destrezas y conocimientos.

Ello, con derecho a participar en su propia formación, comprendiendo que una educación que impacte toda su vida sólo es posible participando intensamente en los procesos formativos que le brinda la escuela, y que son base para sus años posteriores.

La resignificación de la práctica del docente, de las formas de enseñanza y de aprendizaje, así como el lugar que desempeña el estudiante, no tendrían sentido si los procesos educativos se redujeran al anonimato del aula.

La tarea de la educación es fomentar la recreación de lo aprendido a través de su expresión concreta, y ello es improbable únicamente en el espacio de la clase. Por esta razón, en el Proyecto Educativo los procesos de enseñanza y aprendizaje tienen un carácter descentralizado de las cuatro paredes del aula, y se desplazan a diversos espacios para el trabajo académico, articulados unos con otros, en los cuales cobra preponderancia la actividad de aprendizaje de los estudiantes.

Estos procesos son espacios de mayor flexibilidad y recreación para el estudio, el diálogo, la convivencia, la participación y la elaboración de proyectos, experimentos, investigaciones y trabajos académicos.



La evaluación de los aprendizajes es un elemento que cruza los procesos educativos y los espacios de trabajo académico, fortalece la atención personalizada, contribuye a la reflexión de la práctica del docente y orienta el desarrollo de los aprendizajes.

La evaluación es un punto de conexión del cual disponen los actores para mirar hacia adentro, a sus propios signos vitales y valorar sus acciones, procesos y resultados, a fin de fortalecer el desarrollo de su propia vida académica.

Evaluar es conocer cómo y bajo qué condiciones se llevan a cabo los procesos donde intervienen el aprendizaje, las mediaciones didácticas que existen entre éste y el saber y la práctica del docente; además, los espacios de intervención académica que propician mejores resultados, así como los factores externos a los procesos educativos que inciden en el progreso formativo de los estudiantes.

Por lo tanto, la evaluación es ante todo una actividad continua de aprendizaje ligada a la práctica reflexiva de docentes y estudiantes. La evaluación de los aprendizajes descansa en una observación sistemática, personalizada y contextualizada del desarrollo de los procesos educativos de los estudiantes, que evidencia el trayecto recorrido y el que falta por andar, con el propósito de emitir una valoración pertinente, provisional o definitiva.

Evaluar el aprendizaje conlleva determinar previamente el trayecto que el estudiante tiene recorrido, lo que sugiere contemplar no sólo los conocimientos que acumulados por éste, del mismo modo es necesario considerar el capital cultural desarrollado durante su vida. La relevancia que adquiere el capital cultural se traduce en el dominio de diversos lenguajes (simbólicos, verbales, escritos, artísticos) que favorecen los aprendizajes desarrollados en la escuela.

La evaluación cobra sentido en la medida que recoge información de los procesos de aprendizaje para enfatizar las fortalezas de los estudiantes en lugar de sus deficiencias; permite conocer los estilos de aprendizaje, las experiencias culturales y educativas de éstos, así como el desarrollo de diversas competencias, y estimula en los estudiantes y docentes la propia reflexión sobre sus prácticas.

Además, permite documentar las experiencias y las formas en que los estudiantes aprenden y cómo los docentes contribuyen a su aprendizaje. Igualmente, brinda información que reorienta las actividades, las formas de organización, la planeación y los trabajos que se generan en el proceso educativo.

#### *3.1.4. Proyecto Educativo Abierto*

El mundo concebido como contexto, que tiene una doble connotación, organizadora y desorganizadora, aunado a una realidad en movimiento que acontece en diversas dimensiones, presenta a la educación retos que es necesario afrontar, ya que la implican directa e indirectamente, ya sea porque cuestionan su función, porque complican sus propósitos y procesos o porque los problemas sociales caracterizados por la



incertidumbre, las desigualdades y la desarticulación entre los sujetos se reproducen en sus espacios.

Ante este escenario de nuevas y más complejas incertidumbres, la educación debe responder con propuestas. Por esta razón, los criterios de flexibilidad que subyacen en el Proyecto Educativo advierten que los elementos que lo constituyen, así como su estructura en general, se concretarán a partir de la práctica y recreación que de ellos realicen los actores involucrados en sus procesos.

Esto significa que el Proyecto Educativo está en permanente construcción, sujeto a diversas lecturas provenientes de la experiencia cotidiana y de la reflexión que lleven a cabo los docentes que participan en sus procesos, con el fin muy puntual de que se enriquezcan los criterios metodológicos, las prácticas que de éstos se derivan y las diferentes concepciones de cada uno de los ámbitos que comprende el Proyecto Educativo, dentro de los marcos establecidos por él mismo.



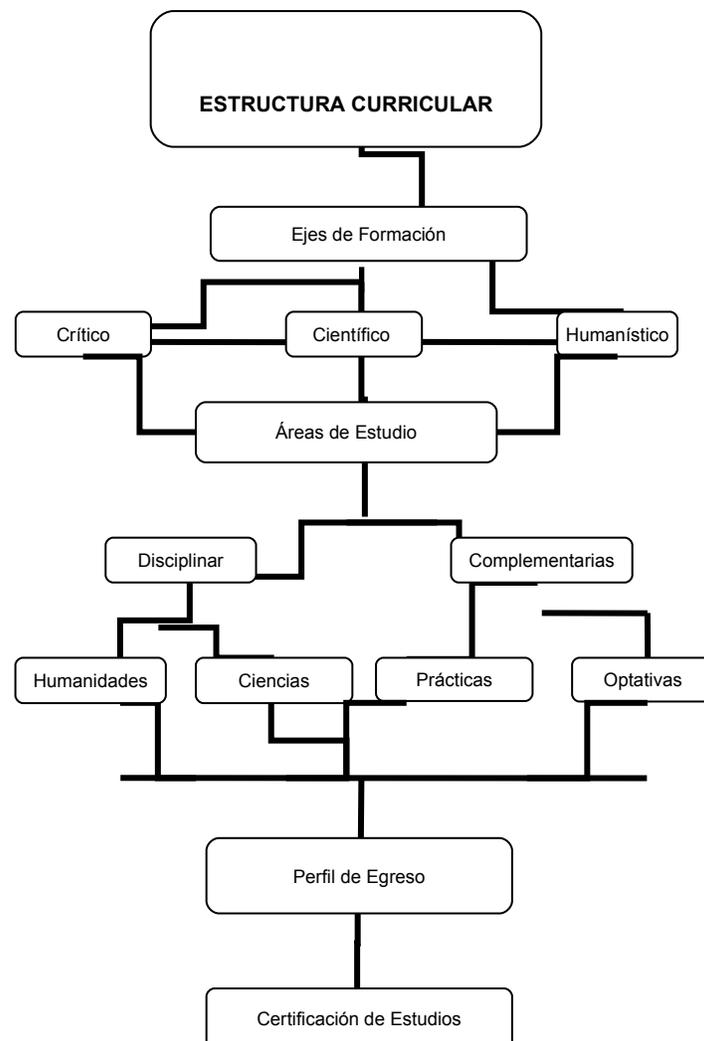
# PROYECTO EDUCATIVO

El Proyecto Educativo del Instituto de Educación Media Superior fue aprobado en la Tercera Sesión Ordinaria del Consejo de Gobierno, el día 28 de Agosto de 2006, Acuerdo Número SO-3/13/2006.

## 1. Estructura Curricular

### 1.1. Ejes de Formación

Establecer el sentido que tendrá la formación de los estudiantes en el ámbito educativo, de cara al desarrollo de una cultura general y de un conjunto de competencias que faciliten la intervención y transformación de la realidad inmediata del estudiante, implica considerar distintos campos del saber que la humanidad ha desarrollado a lo largo del tiempo y se plasmen en un conjunto de ejes de formación.





Así, la estructura curricular del Proyecto Educativo está organizada a partir de tres ejes que conducen la formación de los estudiantes:

- **Formación Crítica**
- **Formación Humanística**
- **Formación Científica**

Estos ejes de formación buscan establecer el enfoque del Plan y los Programas de Estudio de cada área, así como orientar los procesos educativos; situar el desarrollo académico de los estudiantes de forma integral, y guardar un equilibrio entre sus elementos con el fin de brindar una formación académica a los estudiantes, en el sentido más amplio del término, sin que predomine algún área del saber.

#### **1.1.1. Formación Crítica**

Aspecto sustantivo del Proyecto Educativo es la formación del pensamiento crítico de los estudiantes, ya que desarrollarlo representa una función fundamental en la actuación de los sujetos y de la sociedad en su conjunto.

Por un lado, favorece el desarrollo de la autonomía de pensamiento de los estudiantes, que es la base para que continúen aprendiendo durante toda su vida; por otro, posibilita la toma de decisiones particulares por parte de los estudiantes, con un mayor margen de responsabilidad y consideración hacia el otro.

La formación crítica tiene cinco componentes principales estrechamente entrelazados:

- a) **Actitud crítica.**
- b) **Dominio del campo u objeto de la crítica.**
- c) **Capacidad y hábito de vigilancia epistemológica.**
- d) **Capacidad y hábito de contextualización teórico-cultural.**
- e) **Capacidad y hábito de contextualización histórico-social.**

La **actitud crítica** consiste en la disposición auténtica de búsqueda de la verdad. Se trata de un objetivo educativo de enorme importancia, pero su logro no es responsabilidad exclusiva de las instituciones educativas ni estas tienen instrumentos pedagógicos que lo garanticen. Sin embargo, la escuela puede hacer por conseguirlo mucho más de lo que frecuentemente se acepta.

Debe reconocerse que el desarrollo de una actitud crítica es resultado más que nada del ejemplo que dan las actuaciones reales de los diversos actores del proceso educativo. Esta intervención del ejemplo es determinante también en el logro de otros objetivos



formativos y deberá tenerse presente que su eficacia exige establecer reglas de conducta altamente exigentes y que éstas sean asumidas en el proceder cotidiano.

La actuación de los docentes durante el proceso educativo es particularmente importante para el logro de esta actitud crítica. En su empeño por indagar la verdad, tendrá un efecto importante en los estudiantes, entre quienes debe hacerse conciencia de que ejercer responsablemente la crítica implica **dominar el campo en el cual se está discutiendo**.

Por tanto, el Plan de Estudios garantiza que los estudiantes desarrollen de forma satisfactoria los temas acerca de los cuales se les propone ejerzan la crítica. No se espera que los estudiantes alcancen un desarrollo pleno de tema alguno, pero sí es posible lograr que adquieran un panorama claro de lo que saben y de lo que no saben.

El Plan de Estudios dará importancia a la comprensión de conceptos básicos de cada disciplina, así como el desarrollo, de acuerdo al nivel medio superior, de un conjunto de competencias básicas para el aprendizaje como son la comprensión lectora, el razonamiento lógico, la expresión oral y escrita.

Un tercer elemento de la formación crítica es la **capacidad y hábito de vigilancia epistemológica**. Se trata, evidentemente, de que los estudiantes se pregunten continuamente sobre la validez de los procedimientos utilizados para la construcción de los saberes que se les presentan o que ellos mismos generan.

Esta actitud y esta capacidad se desarrollan con la práctica sistemática de la discusión rigurosa, oral y, sobre todo, escrita, y del análisis de los objetos centrales de la crítica: la realidad inmediata, los fenómenos cotidianos, los mitos, las falacias, los estereotipos, los intereses ocultos.

La formación crítica también implica un cuarto elemento: el desarrollo de la capacidad y hábito de la **contextualización teórico-cultural**. Se trata de que los jóvenes aprendan a identificar las bases teóricas de las que se desprenden determinados conceptos, y el contexto cultural en el cual se originan.

La formación crítica se complementa con un quinto elemento: el desarrollo del hábito y capacidad de **contextualización histórico-social** de los conocimientos. Se trata de que los estudiantes identifiquen a nivel básico la génesis de los conocimientos en el devenir histórico y su relación con la estructura social.

### **1.1.2. Formación Humanística**

La formación humanística comprende el desarrollo de:

- a) Actitud y conocimientos axiológicos
- b) Conciencia humanística (histórica y social)
- c) Conciencia ética
- d) Disposición y capacidad de actuación moral



- e) Sensibilidad y capacidad de reflexión estéticas
- f) Capacidad de expresión artística
- g) Capacidad de interacción social eficaz y responsable
- h) Capacidad de expresión oral y escrita
- i) Hábito de trabajo ordenado, eficaz y disciplinado

Cada quien hace su propio **catálogo de valores** humanos, éticos, sociales y estéticos e, incluso, los cambia a lo largo de la vida. En este sentido, el bachillerato debe lograr en el estudiante una actitud de permanente búsqueda, respeto y promoción de los valores humanos universales.

Se busca desarrollar en el estudiante una sólida conciencia humanística, entendida como la conciencia de que todos los seres humanos comparten vida, destino y emociones; de que forman parte de una especie que trasciende su momento y su lugar.

De ahí la importancia del estudio de diversas culturas, evitando el enfoque tradicional de transmitir datos históricos más o menos relevantes, pero haciendo contacto directo con ellas.

Varios de los elementos incluidos en los ámbitos de formación que se han denominado "formación crítica" y "formación científica" constituyen también parte importante de lo que compone a la "**formación humanística**".

El bachillerato ha de estar empeñado en lograr que los estudiantes tomen **conciencia de que son sujetos éticos**. Se trata de desarrollar en ellos la actitud y capacidad para decidir autónomamente, con plena conciencia de sus derechos y obligaciones, de los derechos de los demás y de las repercusiones de sus actos.

Este desarrollo ético exige que los estudiantes vivan en el bachillerato diversos valores. A su logro contribuirán, además, la adquisición de conocimientos teóricos en el campo de la ética, y la adquisición de una cultura básica, a través de la lectura reflexiva de textos literarios, filosóficos e históricos, así como los derivados del desarrollo de las otras áreas del saber.

La **formación estética** es un componente fundamental en el bachillerato. Comprende no solamente el desarrollo de la sensibilidad estética y de la capacidad de **expresión artística**, sino también el desarrollo de la capacidad de reflexión sobre el significado del arte y los valores humanos que lo generan y quedan plasmados en las obras artísticas.

Esto se logra en la medida en que los estudiantes son expuestos al contacto directo con una rica variedad de obras artísticas que propicien su apreciación, creación y reflexión crítica.

Como parte de la formación humanística debe considerarse el desarrollo de las competencias necesarias para una **interacción social responsable, consciente, efectiva y para la convivencia solidaria**. Tenemos que mantener una disposición firme hacia estas



actuaciones, lo que implica desarrollar competencias de **expresión verbal y escrita**, la capacidad y disposición para organizar eficientemente el tiempo, conocimiento de la organización de la sociedad y de la administración pública.

### **1.1.3. Formación Científica**

En este Modelo se contemplan cuatro elementos constitutivos de la formación científica:

- a) Actitud científica**
- b) Cultura científica general**
- c) Conocimiento sólido de algunas ciencias particulares**
- d) Capacitación para la investigación científica**

La **actitud científica** consiste en la duda sistemática (la imperdonable sospecha de las obviedades) y en la práctica de sistematizar toda indagación. Implica para el estudiante el desarrollo de una razonable seguridad en sí mismo y la desmitificación de los grandes científicos y de la ciencia misma.

Para lograr el desarrollo de esta actitud es necesario que la transmitan los docentes y sea apoyada con el estudio de la historia de la ciencia, historia de los errores y de los paradigmas, con la lectura de biografías y autobiografías de los científicos, además de la experimentación orientada a motivar la curiosidad, interés y asombro, y no la simple repetición de rutinas.

Un segundo elemento de la formación científica es la adquisición de una razonable **cultura científica**, la cual consiste en el desarrollo de un panorama de las principales disciplinas científicas, así como de los procesos y estructuras del conocimiento científico.

En el debate contemporáneo acerca de la enseñanza de las ciencias en el nivel medio superior, se han configurado dos posiciones extremas: la de quienes sostienen que esta enseñanza debe tener el enfoque propuesto en el párrafo anterior, y la de quienes sostienen que ese enfoque es indeseable, y que lo adecuado es lograr que el estudiante domine, en sentido estricto los resultados (avances) de determinadas disciplinas científicas.

La propuesta del Proyecto Educativo es que se concierten ambos enfoques y que, además de la enseñanza de la filosofía y la historia de la ciencia, se exija a todos los estudiantes el **dominio** (en sentido estricto) **de determinadas competencias básicas y particulares de la ciencia**, concretamente de las matemáticas, la física, la química y la biología.

El cuarto y último elemento de la formación científica consiste en la **formación inicial para la investigación científica**, la cual comprende el manejo de métodos y técnicas de investigación documental, experimental y analítica, así como el análisis de comunicaciones científicas.

## **1.2. Áreas de estudio**



Las áreas de estudio se agrupan en dos grandes ámbitos para propiciar una formación congruente con los ejes formativos de la estructura curricular. Estos ámbitos son el disciplinar y el complementario.

### **1.2.1. *Ámbito Disciplinar***

El ámbito disciplinar se conforma por dos áreas de estudio humanidades y ciencias.

El área de humanidades tiene como propósito central el estudio del ser humano, de sus concepciones y de sus manifestaciones, así como su trascendencia en el tiempo y espacio.

El área de ciencias plantea como propósito principal que los estudiantes se acerquen gradualmente a los métodos y principios de la ciencia para desarrollar el razonamiento lógico, a través de un trabajo ordenado y sistemático. De esta manera se favorece la comprensión profunda y crítica de la realidad.

Aun cuando las áreas de trabajo del ámbito disciplinar son "ciencias" y "humanidades", evidentemente no hay una asociación biunívoca entre éstas y lo que se denomina "formación científica" y "formación humanística. La formación humanística es resultado del trabajo académico en ésta área, pero también del que se desarrolla en los otros ámbitos y otras áreas, e incluso de factores externos al trabajo académico propiamente dicho.

El estudio y enseñanza de las ciencias contribuye a la formación humanística mediante las necesarias y constantes referencias a la filosofía e historia de la disciplina que se traten. Lo mismo puede decirse de la formación científica, por ejemplo, el trabajo en historia y filosofía, que en esta clasificación pertenecen al área humanística, contribuyen a la formación científica.

<b>Asignaturas del ámbito disciplinar</b>	
<b>Humanidades</b>	<b>Ciencias</b>
<b>Artes Plásticas</b>	<b>Biología</b>
<b>Filosofía</b>	<b>Física</b>
<b>Historia</b>	<b>Matemáticas</b>
<b>Lengua y Literatura</b>	<b>Química</b>
<b>Música</b>	

### **1.2.2. *Ámbito de áreas complementarias***

El ámbito de áreas complementarias está conformado por asignaturas **prácticas y optativas**.



Las asignaturas **prácticas** se orientan al desarrollo de competencias para el aprendizaje y la comunicación.

Las asignaturas **optativas** trascienden las áreas de formación disciplinar. Dentro de esta área se puede configurar una serie de campos de estudio como: salud, educación, medio ambiente, organización, cooperativismo, entre otros. Estos campos permiten al estudiante analizar y comprender su entorno inmediato para transformarlo.

De acuerdo a los campos de estudio, se definen las asignaturas optativas.

Asignaturas complementarias	
Prácticas	Optativas
Computación	
Inglés	
Planeación y Organización del Estudio	

### **1.2.3. Asignaturas optativas y campos de formación**

El énfasis de los programas de las asignaturas durante los dos primeros semestres se da en el desarrollo de las competencias básicas para el aprendizaje. Se trata de que los estudiantes aprendan a leer bien y comprendan la lectura que hacen. Esto va de la mano de las actividades programadas para que desarrollen habilidades para la búsqueda y organización de información; además de un razonamiento lógico-matemático y la adecuada expresión oral y escrita.

En el tercer y cuarto semestre, tomando como base las competencias básicas para el aprendizaje ya desarrolladas, los programas se orientan a la identificación de procesos históricos, al desarrollo del pensamiento crítico y a la elaboración de una noción más completa de los métodos científicos. Los estudiantes realizan diversos tipos de investigación con base en documentos literarios, científicos, periodísticos, filosóficos e históricos.

Además, identifican los elementos formales de una obra plástica, comprenden y resuelven problemas matemáticos de mayor grado de dificultad. Interpretan textos en inglés, desarrollan argumentos sobre una situación y presentan en formas diversas los trabajos de investigación.

En los últimos dos semestres la orientación de los programas es hacia al desarrollo de saberes prácticos, organizados en función de un conjunto de campos formativos para la intervención social.



Estos campos se organizan por grupos de asignaturas optativas interdisciplinarias y transdisciplinarias, y configuran una base de competencias que los estudiantes desarrollan de acuerdo con la orientación que se imprime a la intervención social, sea salud, nutrición, medio ambiente, empleo, educación sanitaria, alfabetización, vialidad, comunicación, educación para adultos, entre otros.

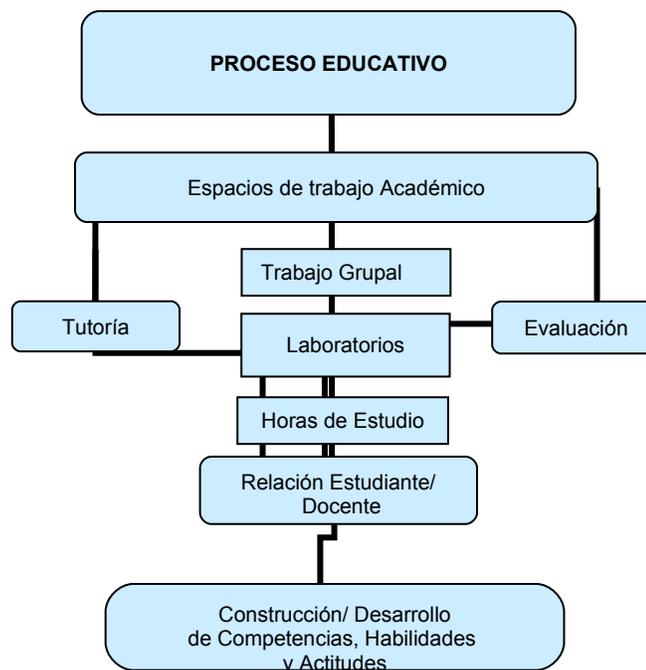
Las asignaturas optativas tienen un carácter más específico que en los semestres anteriores y sobre todo práctico.

La participación de los estudiantes en los campos de formación los prepara con un conjunto de habilidades, conocimientos, valores y destrezas, a fin de que continúen sus estudios en el nivel superior.

## 2. Proceso Educativo

### 2.1. Espacios de trabajo académico

El trabajo académico que desarrollan estudiantes y docentes-tutores se realiza a través de diversos procesos, acciones, tiempos y espacios articulados unos con otros.



#### 2.1.1 Espacios para el trabajo docente

El Docente-Tutor es, en todo momento, responsable de su actividad docente: brindar asesoría académica; dar seguimiento y acompañamiento al estudiante para identificar



factores que ponen en riesgo la continuidad y permanencia de los estudiantes en la escuela; evaluar los aprendizajes; trabajar de forma colegiada con los docentes-tutores de su disciplina; realizar su planeación personal y colectiva con sus pares, y participar activamente en su propia formación y desarrollo docente.

Para realizar lo anterior, el docente-tutor cuenta con el espacio de la Academia, donde se reúnen semanalmente con los docentes-tutores de su misma disciplina y plantel para compartir las experiencias generadas en el desarrollo del programa de estudios, además de socializar cómo ha diseñado y empleado sus estrategia de enseñanza y de evaluación.

A partir de ahí, hacer un balance de las acciones que en conjunto han emprendido y los resultados conseguidos con sus estudiantes. Con base en ello, habrá de determinar con sus compañeros los aspectos de la práctica docente necesarios fortalecer.

Los docentes-tutores tienen a su disposición un espacio más amplio de carácter disciplinar para el intercambio de experiencias, así como espacios para el trabajo multidisciplinario.

Para realizar la evaluación de los aprendizajes, el docente tutor cuenta con un sistema de evaluación diagnóstica que le brinda información sobre los conocimientos, habilidades y actitudes desarrolladas por sus estudiantes previamente al inicio de cada curso.

También se sirve de un sistema de registro para la evaluación formativa y compendiada que le permite documentar, durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, el desarrollo de las competencias que cada estudiante logra, registrando los aspectos que tiene que fortalecer, junto con las estrategias y los trabajos que el estudiante ha de cumplir.

El estudiante debe participar activa y responsablemente en sus procesos de aprendizaje en los siguientes espacios:

#### *2.1.1.1. Trabajo grupal*

Consiste, principalmente, en sesiones de una hora u hora y media de duración, en general, en las cuales un grupo de estudiantes (aproximadamente 25) trabaja con un docente-tutor. En estas sesiones, que de manera imprecisa acostumbramos llamar "clases", el docente busca motivar a los estudiantes, darles guías y orientación para el estudio de los temas correspondientes, introducirlos al vocabulario, y presentar y explicar las ideas y conceptos centrales del tema que se continuará trabajando individualmente, en equipo con otros compañeros y con el apoyo de los tutores.

Los estudiantes tienen oportunidad de hacer preguntas con respecto a los asuntos que expone el docente, quien los aborda en la medida en que juzgue que pueden ser de interés general.

Estas sesiones se conciben como una parte del complejo proceso de aprendizaje en el que el trabajo del propio estudiante desempeña un papel central, apoyado con asesorías



individuales. Éstas constituyen otro espacio adicional para la solución de problemas y dudas particulares, y para dar un seguimiento detallado al progreso del estudiante.

El propio docente-tutor valora las situaciones en las cuales es indispensable, para beneficio de todo el grupo, hacer explicaciones amplias y detalladas de algún tema. Para ello, hace los arreglos necesarios en el programa de trabajo añadiendo más "horas de clase", lo cual resulta factible porque tanto maestros como estudiantes disponen de tiempo para ello.

La función del docente-tutor no es la de simple transmisor de los conocimientos, sino más bien la de constituir un ejemplo intelectual y moral para los estudiantes y la de transmitir experiencias que hacen más expedito el proceso de aprendizaje.

En las sesiones grupales, como en todas las actividades y espacios de trabajo, el docente-tutor lleva puntualmente un registro de la asistencia de los estudiantes, lo cual resulta fundamental porque permite, por un lado, organizar las demás actividades de trabajo académico y, por el otro, dar cuenta de las ausencias de los estudiantes a su tutor designado para posteriormente investigar sus posibles causas.

Dados los objetivos señalados para este tipo de sesiones, no se justifica que sumen más de 12 o 14 horas a la semana.

#### *2.1.1.2. Laboratorios*

Estos espacios contribuyen a que los estudiantes logren las competencias que constituyen lo que en este Modelo se define como formación científica, a través de tareas concretas en las cuales se busca que los estudiantes desarrollen la imaginación, la creatividad y la reflexión para construir explicaciones sobre diversos fenómenos.

Aún cuando en el mapa curricular está incluido un número fijo de horas a la semana de trabajo en laboratorio para las asignaturas de Física, Química y Biología, su distribución horaria depende de los ritmos propios de cada grupo, pudiendo ser, incluso, que algunas semanas todas las sesiones grupales se desarrollen en el laboratorio y, en algunas otras, todas se realicen en el aula.

Sin embargo, dado el apoyo que significa el trabajo en este espacio, se considera esencial que se cubra el número de horas de trabajo en el laboratorio programadas al semestre.

#### *2.1.1.3. Horas de estudio*

Las Horas de Estudio se conciben como un espacio de mayor flexibilidad y recreación para el aprendizaje, en donde el estudiante, de manera individual o en pequeños grupos, pone



de manifiesto, en la elaboración de trabajos concretos, el nivel de desarrollo de diversas competencias, actitudes y valores.

El estudio significa, en la mayor parte de los casos, la lectura de libros, artículos, ensayos, informes o cualquier otro material que les es indicado por los docentes-tutores durante las sesiones grupales o asesorías.

Empero, también comprende, principalmente en los semestres avanzados, sesiones de discusión o seminarios en los cuales se tiene el apoyo de docentes-tutores o cuando el estudiante investiga por su cuenta.

Para el docente-tutor, sobre todo con los estudiantes de los primeros semestres, representa la oportunidad de orientar y acompañar las actividades de éstos en los momentos en que realicen la consulta de libros, discutan con otros compañeros y efectúen la redacción de trabajos, experimentos o prototipos.

Este estudio individual o grupal representa, aproximadamente, unas 26 horas a la semana, de manera que la carga total de trabajo para los estudiantes (sumando las horas de "clase" y las asesorías) es de 40 horas semanales. Estas 26 horas se reducen en los semestres en que están programadas otras actividades, como laboratorios o prácticas.

## **2. 2. Tutoría**

La tutoría es, ante todo, una actividad permanente e intrínseca a la labor del docente-tutor, así como al desarrollo de sus estrategias de enseñanza, de aprendizaje, de atención a la diversidad de requerimientos de los estudiantes y de la evaluación de los aprendizajes.

Con la tutoría se busca atender a las necesidades y expectativas de formación académica de los estudiantes, desde su ingreso hasta su egreso del bachillerato.

La tutoría tiene dos dimensiones: la Asesoría Académica y el Seguimiento y Acompañamiento.

### **2.2.1 La asesoría académica**

Todos los estudiantes tienen asesorías permanentes para la solución de los diversos problemas académicos que se les presentan, por lo que la asistencia es obligatoria. En los primeros semestres, las asesorías desempeñan también otras importantes funciones.

Entre éstas, destacan: reforzar la motivación de los estudiantes, darles las orientaciones pedagógicas necesarias para que estudien de manera efectiva, e indicar trabajos especiales para la solución de problemas y resolver dudas.



Será una actividad obligatoria a cargo del docente-tutor, cuyo propósito es orientar los procesos de enseñanza-aprendizaje de su asignatura.

La primera función del docente-tutor es llevar un registro del proceso de aprendizaje del estudiante, lo cual le ofrece elementos para evaluar progresivamente cómo desarrolla el estudiante las diferentes habilidades, y cómo construye los conocimientos correspondientes a su asignatura.

Para realizarlo, el docente-tutor considera los aprendizajes previos con los que el estudiante emprende el curso, y las necesidades académicas que presente el estudiante durante las actividades que éste realice, de forma colectiva o individual, en los espacios de la clase, las horas de estudio y los laboratorios.

Lo anterior le permite efectuar, durante el proceso, los ajustes necesarios a su planeación, así como generar nuevas experiencias de aprendizaje relacionadas con los temas de la asignatura, mismas que los estudiantes desarrollen en los demás espacios de trabajo académico. Por lo mismo, se contempla el registro de la asistencia del estudiante a los diferentes espacios y de ello da cuenta a su tutor.

### *2.2.2. El seguimiento y el acompañamiento*

Cada docente-tutor tiene a su cargo 15 estudiantes que son sus tutorados durante el año escolar. El seguimiento y acompañamiento tiene un carácter diferenciado. A través de ellos, se busca identificar la diversidad de necesidades y situaciones particulares de los estudiantes durante su trayecto por el bachillerato, con el fin de prevenir posibles situaciones de abandono o atraso escolar.

El seguimiento por parte del docente-tutor inicia con la consulta que realiza de la información socioeconómica, y que el estudiante brinda a la institución una vez que ingresa al bachillerato. Posteriormente, recurre al historial académico del joven y lo entrevista para ampliar la información con que cuenta.

Además, consulta el registro que se lleva sobre el desempeño académico del estudiante en diferentes asignaturas, para complementarlo con la información personal del joven.

El docente-tutor lleva otro registro en el cual identifica la regularidad con la que asisten sus tutorados a clase y a la asesoría académica, así como las circunstancias que motivan a cada joven a ausentarse de la escuela, temporal o definitivamente

También valora las características de contenido, presentación y regularidad de los trabajos y tareas de sus tutorados, además de las condiciones personales y académicas en las que cada estudiante desarrolla sus aprendizajes en distintas asignaturas.

Con esta información, el docente-tutor cuenta con suficientes elementos para elaborar continuamente estrategias de atención a las necesidades de sus tutorados, desde su ingreso al bachillerato y durante todo su trayecto por este nivel educativo, así como



identificar los factores que ponen en riesgo la permanencia o continuidad de sus tutorados.

El docente-tutor acompaña al estudiante durante su tránsito por la escuela, las asignaturas y los distintos espacios de trabajo académico, formales e informales, con base en la información personal que se recupera del estudiante durante los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Con el acompañamiento, el docente-tutor implementa acciones compensatorias que atienden las dificultades del estudiante para integrarse a la escuela, al relacionarse con sus pares, y aquellos que se presentan para generar un ambiente propicio de pertenencia a la comunidad escolar y de respuesta ante diversos aspectos relacionados con el entorno familiar, social y personal, mismos que influyen en su propia construcción social y personal.

De igual modo, el docente-tutor, a través del acompañamiento aplica diversas estrategias para reconocer las necesidades de aprendizaje del estudiante, así como las deficiencias en sus hábitos para estudiar y

organizar su estudio, con el fin de que éste último se comprometa y dé sentido a su trayecto durante el bachillerato.

Las actividades de seguimiento y acompañamiento de los docentes-tutores se llevan a cabo a través de un *Programa de Atención Tutorial*, que da cuenta del desarrollo integral de los estudiantes mediante la identificación y seguimiento de diversos factores que ponen en riesgo la estabilidad y permanencia de los jóvenes dentro de la escuela.

El *Programa de Atención Tutorial* brinda a los docentes-tutores los propósitos que guían su actividad tutorial, estableciendo las distintas formas en que puede organizar y orientar sus acciones para llevar a cabo el seguimiento y acompañamiento a sus tutorados. Cuenta además con espacios físicos donde brinda asesoría académica a los tutorados que cursan su asignatura.

### **2.3. Evaluación del aprendizaje**

La evaluación del aprendizaje tiene como función básica apoyar el proceso educativo; debe verse, esencialmente, como un elemento fundamental para la retroalimentación del proceso de aprendizaje, de forma que el estudiante se dé cuenta qué sabe y qué ignora.

Este tipo de evaluaciones es de gran utilidad para que los docentes revisen la eficacia de su trabajo y busquen las mejores estrategias de enseñanza; de estas evaluaciones, la institución también obtiene valiosa información para evaluar el Plan de Estudios, los programas, los métodos y el desempeño de los docentes.



La evaluación de los aprendizajes está constituida por tres dimensiones, acordes al momento en que se introducen en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Estas tres dimensiones son la diagnóstica, la formativa y la compendiada

### 2.3.1 Evaluación diagnóstica

El objetivo de evaluación diagnóstica es brindar información sobre los conocimientos, habilidades y actitudes previas que han desarrollado los estudiantes hasta antes del inicio de cada ciclo, en función de los saberes que deben desarrollar en las asignaturas que cursan.

Con la evaluación diagnóstica se busca activar los aprendizajes previos de los estudiantes que están latentes hasta el momento de la realización de la misma. Permite a los docentes-tutores elaborar la planeación de su curso de forma diferenciada, de acuerdo con los resultados obtenidos en ella.

Permite también que los docentes-tutores elaboren diferentes estrategias de enseñanza, que respondan a las necesidades de aprendizaje de los estudiantes, identificadas en esta evaluación, las cuales se podrán implementar de forma individual o grupal, en los espacios del aula, la asesoría académica, en las horas de estudio, la biblioteca, el laboratorio y en los espacios informales del plantel.

Desde la perspectiva del estudiante, la evaluación diagnóstica es útil para reconocer las competencias que ha construido hasta ese momento, y le ayuda a identificar algunas dificultades para el desarrollo de ciertos conocimientos, habilidades o actitudes, así como para situar el lugar desde donde tiene que partir con relación al Programa de Estudios.

Se cuenta con una evaluación diagnóstica institucional que permite sistematizar y conocer los resultados tanto individuales como grupales de manera ágil; esto no obsta para que los docentes puedan complementarla con sus estudiantes.

### 2.3.2 Evaluación formativa

La evaluación formativa es un elemento estrechamente ligado al proceso de enseñanza-aprendizaje. Su propósito es que el docente-tutor brinde seguimiento puntual al desarrollo de competencias de los estudiantes. Por lo tanto, en el momento de la evaluación tiene menos sentido la valoración del resultado en sí mismo y adquiere mayor relevancia comprender qué, cómo y a través de qué el estudiante aprende.

Esto exige, por parte del docente-tutor, que ponga especial atención en el proceso de aprendizaje del estudiante para que identifique qué conocimientos se le complican más, qué obstáculos se le presentan, cuáles estrategias propician mejores resultados y en qué espacios de trabajo académico se desenvuelve mejor.



La evaluación formativa parte de la planeación que el docente-tutor elabore. Para ello, considera los aprendizajes previos de los estudiantes identificados en la evaluación diagnóstica.

En este sentido, las estrategias de enseñanza cobran un papel preponderante para crear enlaces adecuados entre las competencias previas de los estudiantes y aquellas que se van a desarrollar.

En este caso, la evaluación formativa arroja evidencias de la relación lograda entre los aprendizajes nuevos y los previos; indica el éxito en el empleo de las estrategias, y por consecuencia, la oportunidad para que el docente-tutor ajuste su planeación durante el curso.

Al ser la evaluación un proceso de observación sistemática, personalizada y contextualizada del aprendizaje de los estudiantes, es imprescindible que durante la evaluación formativa el docente-tutor lleve a cabo un registro que dé cuenta del grado de desarrollo de las competencias con las que el estudiante inicia el curso.

Así también, del acercamiento que éste va teniendo con el saber específico de la asignatura; de las habilidades que se le complican desarrollar, de la actitud que muestra ante las actividades que realiza; de cómo se vuelven más complejos sus saberes; si responde mejor al trabajo en tutoría o en las horas de estudio; si las estrategias empleadas son las pertinentes; cómo y cuándo ajustarlas, y el desarrollo que adquiere gradualmente el estudiante y qué le falta por aprender.

### 2.3.3. Evaluación Compendiada

En el marco de una asignatura semestral, la evaluación compendiada tiene un carácter diagnóstico al final de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Su propósito es recopilar la información obtenida durante la evaluación formativa, misma que da cuenta del avance del estudiante en el desarrollo de sus competencias.

A partir de ello, se realiza un análisis y se emite una valoración que revela si el estudiante ha desarrollado o no los aprendizajes necesarios para proseguir con las asignaturas subsecuentes.

Para realizar la evaluación compendiada, se consideran los resultados de la evaluación diagnóstica; el registro efectuado por el docente-tutor durante la evaluación formativa, y el perfil de egreso de la asignatura compuesto por el avance en el desarrollo de ciertas competencias que refieren el ideal a alcanzar por el estudiante durante el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Por lo tanto, evaluar de forma compendiada el aprendizaje de los estudiantes representa la valoración de mismo, y no un juicio de valor sobre la parte final de dicho proceso.



En función del perfil de egreso de la asignatura, se valora si el estudiante alcanzó el desarrollo necesario de las competencias cognitivas y específicas para construir nuevos aprendizajes de una asignatura posterior (de la misma área de estudio o diferente a ésta).

En caso de que en la valoración se señale que el estudiante puede construir estos nuevos aprendizajes, la representación gráfica de la evaluación -que no es lo mismo que la evaluación que realiza el docente-tutor- da cuenta de la cobertura de la asignatura, misma que se asienta en el sistema de evaluación compendiada.

Lo mismo se hace con los elementos por los cuales se ha arribado a esta valoración y los aspectos de la formación del estudiante por fortalecer, de tal forma que los docentes-tutores de las próximas asignaturas recuperan estos elementos para su planeación.

En el caso de que la valoración manifieste que el estudiante no ha desarrollado los elementos suficientes para construir nuevos aprendizajes, la asignatura se reporta como no cubierta, y se asienta la recomendación de las acciones a realizar por el estudiante para desarrollar, de manera suficiente, el perfil de egreso de la asignatura.

Estas acciones pueden ser, por ejemplo, el estudio individual o en algún taller de uno o varios temas, o bien, cursar nuevamente la asignatura en el siguiente período semestral.

#### ***2.4 Relación Estudiante-Docente-Tutor***

La tarea de formar sujetos para la vida en un sistema escolarizado de nivel medio superior, siempre trasciende los límites de lo educativo, ya que advierte una responsabilidad social irrefutable, debido a que lo que se pone en juego en el trayecto del estudiante por el bachillerato es la posibilidad que tiene de construir.

Y construir no sólo aprendizajes significativos, sino también las condiciones concretas para estructurar una identidad personal y, por consecuencia, de construir diversas perspectivas que representen un futuro viable para el estudiante.

Esto es así porque la escuela no es sólo un lugar donde se adquieren conocimientos, se desarrollan habilidades y se configuran valores, sino también un espacio institucional y simbólico que concede derechos, y que con ello confiere aspiraciones.

De ahí que sea en el nivel medio superior donde se define escolarmente el destino de un segmento de la población, cada vez más creciente y por costumbre ignorada: los jóvenes.

De esta manera, para el Proyecto Educativo, el estudiante constituye el principio y el final de las acciones, de los procesos educativos; de los programas de estudio, de las iniciativas de las autoridades, de los recursos materiales y técnicos; de la organización y las normas, cuya misión es poner en lugar central la formación académica del estudiante y apoyarlo en su trayectoria durante el bachillerato.

El estudiante es considerado un sujeto que debe asumir la responsabilidad que le corresponde en su aprendizaje. Esto implica que continuamente asista a todas sus actividades escolares, que realice sus trabajos académicos, apelando en todo momento a



una recreación de las actividades en las que participe, para contrarrestar la rutina, el sinsentido y la abstracción didáctica de la tradición educativa.

El papel del docente-tutor es convocar al saber en los distintos espacios de trabajo académico, y motivar al estudiante con dignidad, sencillez y respeto para que se "enamore" del conocimiento.

El docente-tutor no conducirá el aprendizaje, sino acompañará al estudiante en su recorrido por el saber, propiciando en aquél el desarrollo de diversas competencias, y estará atento a los momentos en que el estudiante, por cualquier razón, desee abandonar su trayecto por el bachillerato, ante lo cual lo motivará a permanecer en él hasta el final.

Lo anterior implica que los docentes-tutores dediquen tiempo completo a la atención de los estudiantes y que asuman su tarea como parte sustancial de su vida.

Esto exige que se consideren, en menor medida, especialistas de una disciplina, cuya meta no se limita a enseñar su saber, sino a mirarse como sujetos competentes, reflexivos y responsables de promover aprendizajes significativos.

De manera adicional, demanda que los docentes-tutores brinden seguimiento y acompañamiento a los estudiantes; diseñen estrategias de enseñanza y propicien estrategias de aprendizaje, y documenten y sistematicen el desarrollo de diversos saberes que éstos vayan construyendo en cada disciplina, con el fin de retroalimentar, reorientar y fortalecer el proceso de aprendizaje de los estudiantes.

Las competencias son el vínculo necesario entre el estudiante y el mundo que lo rodea, ya que con ellas el estudiante construye diversos tipos de saberes: racionales, simbólicos, culturales y prácticos, a los cuales les da un significado personal y los expresa de diversas formas, verbal o escrita, de manera coherente y lógica, y de acuerdo con los distintos contextos en los que se desenvuelve.

Las competencias a desarrollar indican al docente-tutor qué tipo de aprendizaje concreto, de acuerdo a su asignatura, debe propiciar en el estudiante, es decir, lo verdaderamente significativo para éste último.

Estos saberes marcan la pauta al docente-tutor sobre aquello en que es necesario poner énfasis al enseñar. Por lo tanto, propiciar aprendizajes significativos demanda el ejercicio de una enseñanza significativa.

La claridad en las competencias cuyo desarrollo se desea apoyar en una asignatura específica, requiere tener conciencia de que algunas de ellas tienen un valor sustantivo en una asignatura; es decir, que son específicas de la disciplina y que, además, hay competencias que guardan un valor coyuntural con otras asignaturas.

Esta distinción permite al docente-tutor ubicar las competencias básicas de su asignatura, concentrar sus esfuerzos en el proceso de enseñanza-aprendizaje y, por supuesto,



dimensionar la evaluación de los aprendizajes. El desarrollo de competencias coyunturales permite reforzar los aprendizajes básicos de la misma asignatura y de otras.

Las estrategias de enseñanza se consideran un conjunto de acciones, procedimientos y tácticas, que el docente-tutor emplea en forma reflexiva y diferenciada en el aula, en la asesoría académica, en las horas de estudio, en la biblioteca y laboratorio, para propiciar en el estudiante el desarrollo de competencias de una asignatura determinada.

Las estrategias que el docente-tutor pone en práctica tienen como propósito que el estudiante desarrolle diversos aprendizajes de una asignatura.

Para ello, se contempla la realización de diversas actividades, dinámicas, técnicas, así como el empleo de diferentes recursos y materiales en los espacios de trabajo académico. Sin embargo, lo más importante es que el docente-tutor reflexione sobre las acciones realizadas, su relación con los resultados obtenidos, al tiempo que los comparte y discute con los miembros de su Academia.

## 2.5. Perfil de egreso

Los ejes formativos que conducen, estructuran y se entrelazan en el Plan y Programas de Estudio que se desarrollan a lo largo del bachillerato, tienen la finalidad de que los egresados posean una cultura general básica, así como una formación sólida e integral para enfrentar los retos y situaciones de su vida presente y futura.

Esto les permitirá transformar su entorno inmediato, de forma colectiva o individual, a través de su participación en proyectos de mejora a su comunidad, de acuerdo al campo de estudio que haya seleccionado.

También, al concluir el Plan de Estudios, el egresado está en condición de certificar sus estudios para continuarlos en el nivel superior, así como de forma permanente.

El ideal formativo del Proyecto Educativo considera las siguientes características y aspectos centrales que los estudiantes deben desarrollar y evidenciar, en algún grado, al terminar sus estudios de bachillerato:

- Capacidad para aprender por sí mismo, con constancia y compromiso a fin de lograr construir nuevos saberes cada vez más complejos y adecuados a las circunstancias en las que se desenvuelva a lo largo de su vida.
  - Actitud y potencial crítico que le permita analizar diversas fuentes de información, así como diferentes procesos de la vida cotidiana para tomar una postura ante lo inesperado, y que le faciliten la toma de decisiones.
- Capacidad intelectual para analizar y comprender su contexto, así como la fortaleza de carácter necesaria para modificarla en un sentido constructivo.
- Autonomía y responsabilidad ante las decisiones libremente asumidas, con plena conciencia de sus derechos y obligaciones y las repercusiones de sus actos.
- Capacidad para desenvolverse en situaciones problemáticas y resolverlas.



- Competencia para participar como miembro de su comunidad, y disposición para aceptar disensos y construir consensos
- Dominio de diversas estrategias de búsqueda y procesamiento de información para hacer frente a los retos que su vida personal, social o académica le demanden.
- Habilidades, actitudes y conocimientos para el trabajo, entendido éste como una actividad consciente, creadora y productiva en el más amplio sentido de la palabra que debe conducir a la emancipación.
  - Competencias básicas para el aprendizaje y habilidades intelectuales para la construcción de los conocimientos necesarios que permitan continuar su educación.
  - Respeto, tolerancia, honestidad y solidaridad para construir un nuevo tipo de relaciones mutuamente enriquecedoras, que propicien la superación permanente.

## 2.6. Certificación de estudios

Una de las principales características del Modelo es la construcción de competencias por parte del estudiante. Ello implica que el resultado del proceso de enseñanza-aprendizaje, se traduzca en un “saber”, en un “saber hacer”, en un “saber ser” y en un “saber convivir”, como un conjunto de competencias que se desarrollan de una manera paulatina y gradual, conforme el estudiante avanza en su trayectoria académica.

Con el propósito de que las competencias que el estudiante desarrolla a lo largo de su proceso formativo, sean las previstas en el Plan y los Programas de Estudio, la evaluación del aprendizaje es considerada como herramienta indispensable para conocer los avances y para retroalimentar la construcción de los aprendizajes.

Dado el carácter formativo de la evaluación, ésta se convierte en un mecanismo continuo que debe aplicarse de manera permanente y planificada, y concretarse en tres momentos en cada curso.

De acuerdo con el desarrollo de la acción educativa, se valora cómo inicia, o avanza y cierra el proceso de aprendizaje del estudiante. Esto corresponde a las evaluaciones diagnóstica, formativa y compendiada, respectivamente.

Es así, que en la medida en que se cubren cada uno de los cursos que conforman el Plan del Estudios, el estudiante desarrolla en algún grado las habilidades, competencias, conocimientos y actitudes que se configuran en el Perfil de Egreso, el cual es evaluado mediante un proceso que certifica que los estudios realizados se aproximen convenientemente al perfil deseado.

Durante el último semestre del bachillerato, el estudiante se incorpora a un proceso de certificación de sus estudios, donde desarrollan diversas actividades y en las cuales pone en juego las competencias desarrolladas a lo largo del bachillerato.

El proceso de certificación inicia con la selección, por parte del estudiante, de un Problema Eje, a través del cual representa de manera global sus aprendizajes,



incorporando los ámbitos de formación crítico, científico y humanístico en un sólo ejercicio.

El Problema Eje se puede desarrollar en varias modalidades según el tipo de proyecto y el campo o disciplina al que pertenezca el problema que haya seleccionado. En este sentido, el estudiante tiene la libertad para realizar un ensayo, un prototipo, un experimento, una obra plástica, un programa en la computadora o una representación dramática, entre otros.

La evaluación del trabajo de Problema Eje contempla que en la estructura, contenidos y presentación se evidencien la construcción e integración de las competencias desarrolladas por el estudiante, a través de un ensayo, monografía o reporte de Investigación.

Al concluir el desarrollo del Problema Eje, se realiza una exposición oral del mismo que sirve como un elemento más de evaluación que verifica el grado de desarrollo del Perfil de Egreso logrado por el estudiante.

Los elementos teóricos y metodológicos necesarios para que el estudiante desarrolle el Problema Eje, son abordados en una de las asignaturas optativas, que se cursan durante el sexto semestre.

Igualmente, el estudiante cuenta con un docente-tutor de Problema Eje quien le brinda asesoría, seguimiento, acompañamiento y orientación durante el proceso de fundamentación, desarrollo y exposición del trabajo.

El desempeño de los estudiantes en el proceso de la elaboración, desarrollo y exposición de su Problema Eje, es evidencia sustantiva para retroalimentar el Perfil de Egreso (mantener las competencias vigentes acorde a los nuevos contextos), así como para retroalimentar todos aquellos aspectos del Proyecto Educativo que lo requieran.

### **3. EL DESARROLLO PERMANENTE DEL PROYECTO EDUCATIVO**

El Proyecto Educativo presenta un conjunto de principios, esquemas, condiciones de organización, espacios en constante resignificación y tareas que se desarrollan en distintos planos.

Los mismos le dan orientación al quehacer educativo, desde ciertos criterios de flexibilidad, y esto quiere decir que el contexto social, político, económico, cultural y ecológico en donde se circunscribe este Modelo, no es un lugar en donde el sentido de las cosas, de las relaciones y los procesos estén dados de antemano y de una vez y para siempre.

Lo cierto es que los elementos que componen el contexto, están en constante movimiento y relacionados unos con otros de forma diferida.



Los saberes que la educación debe propiciar se desarrollan en diversos procesos, mediante los cuales los sujetos los interpretan y reinterpretan, así como la relación que guardan con el mundo, desde una visión crítica de las cosas, lo que permite una recreación de lo aprendido para intervenir en su realidad inmediata.

Por esta razón, es necesario mirar a la educación desde una perspectiva en donde su función sea formar sujetos que den cuenta de que lo coyuntural del mundo, y no lo explicado de antemano, constituye el marco de posibilidades para su emancipación y de la transformación del entorno al que pertenecen.

Lo anterior va de la mano con la necesidad de propiciar el reencuentro de los sujetos con sus utopías, las cuales no son ilusiones que contienen verdades absolutas, sino puntos en la distancia que orientan su trayecto y que por lo tanto, tienen que resignificarse continuamente.

En este sentido, los planteamientos del Proyecto Educativo apuntan a que la educación no se reduzca a la formación de un sujeto capacitado para el trabajo, el cual ha acumulado saberes enciclopédicos y que por igual es competente en el dominio de ciertos saberes técnicos o teóricos.

Más bien, sugiere que la educación debe formar al sujeto en sociedad, en donde los saberes juegan un doble papel: para el desarrollo intelectual, emocional, profesional, simbólico y práctico del sujeto, al tiempo que los lleva a su comunidad para coadyuvar en su mejoramiento.

El Proyecto Educativo no sólo sienta las bases para su propia recreación, sino también para considerar la relación docente-estudiante desde una perspectiva personalizada, con actividades y tiempos específicos dentro del espacio de la escuela, y para concebir a la didáctica de una manera más integral.

Esta deberá contribuir al desarrollo de diversas acciones por parte del docente, que le permitan a su vez adecuar su propia labor, pero que principalmente le motiven a reflexionar sobre su propia práctica para transformarla.

El Proyecto Educativo también propicia el desarrollo de un currículum susceptible de adecuarse y recrearse, a través de las experiencias de los actores que lo llevan a la práctica. Esto es posible porque su orientación, estructura, ejes formativos y procesos educativos parten de un criterio de flexibilidad con orientación social.

Desde la perspectiva del Proyecto Educativo, la evaluación se inscribe como parte de los procesos formativos, que permite retroalimentar el aprendizaje, así como la enseñanza. Los planteamientos de la evaluación de los aprendizajes rebasan con mucho la medición de información acumulada por un sujeto, a través de un examen y su consecuente representación numérica.

En este sentido, la evaluación conlleva un punto de conexión entre la práctica del docente y la reflexión que éste realice sobre sus acciones, a partir del registro de las estrategias



que implemente con sus estudiantes, del desarrollo de los aprendizajes de éstos y de la socialización de estas experiencias con los docentes de su Academia.

En última instancia, la evaluación está encaminada a documentar la realidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje y, con ello, reinterpretar las prácticas a partir de la acción misma.

Aspirar a un mundo en donde los sujetos puedan vivir y convivir juntos demanda de la educación un papel diferente al que viene desempeñando, ya sea como reproductor de saberes o como formador de sujetos calificados para una tarea que desempeñarán en un mercado laboral incierto y volátil.

La educación debe y puede renovar sus mismos principios para redimensionar el lugar que ocupa en la formación de sujetos, asumiendo el papel social que le corresponde. La educación ha de recrearse a sí misma y, de esta manera, propiciar la transformación de los sujetos, quienes a su vez deberán contribuir al mejoramiento de su sociedad.

-O-