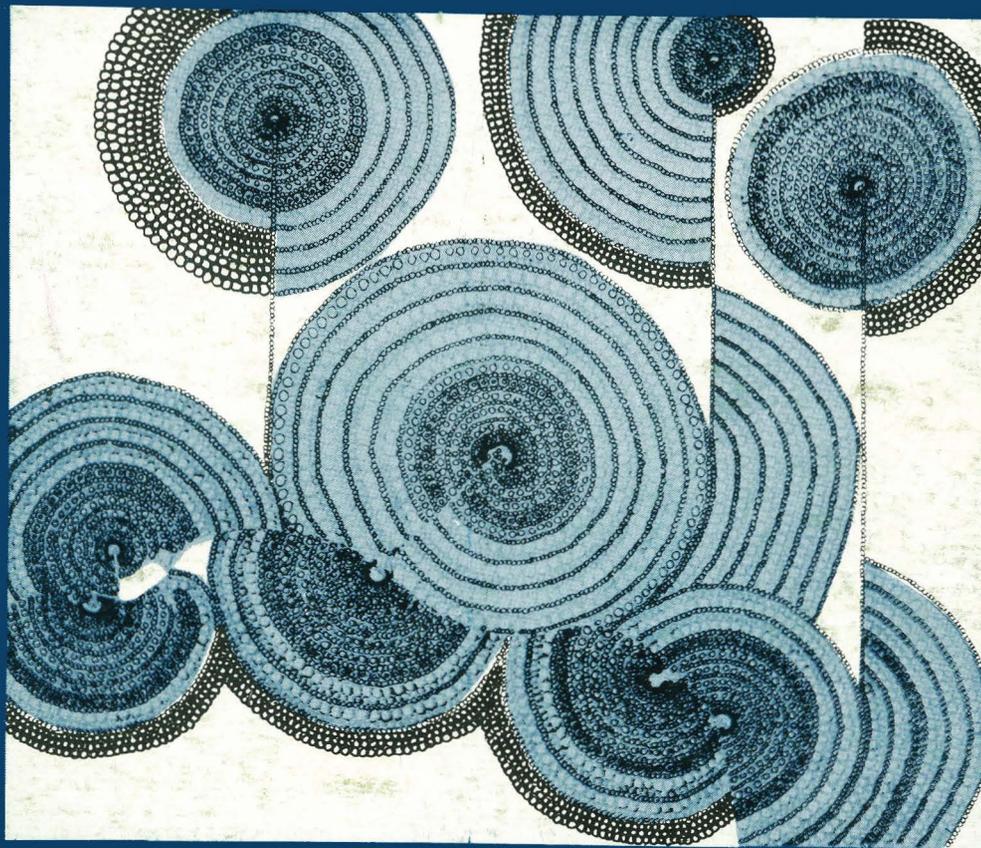


cuadernos del c o l e g i o



REVISTA

TRIMESTRAL

colegio de ciencias
y humanidades

C C H



plantel naucalpan

16

17

18

cuadernos del c o l e g i o



Nos. 16, 17 y 18

JUL. — SEP. OCT. — DIC. 1982 ENE. — MAR. 1983

COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES
PLANTEL NAUCALPAN UNAM

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO

Rector: DR. OCTAVIO RIVERO SERRANO / Secretario General Académico: LIC. RAUL BEJAR NAVARRO / Secretario General Administrativo: C.P. RODOLFO COETO MOTA / Secretario de la Rectoría: DR. JORGE HERNANDEZ Y HERNANDEZ / Abogado General: LIC. IGNACIO CARRILLO PRIETO.

COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES

Coordinador: LIC. JAVIER PALENCIA GOMEZ / Secretario General ING. ALFONSO LOPEZ TAPIA / Director de la Unidad Académica del Ciclo de Bachillerato: QFB. CONSUELO ORTIZ DE THOME / Director de la Unidad Académica de los Ciclos Profesional y de Postgrado: MTRO. MANUEL MARQUEZ FUENTES.

PLANTEL NAUCALPAN

Director: DR. JOSE DE JESUS BAZAN LEVY / Secretario General: ING. PABLO GONZALEZ TEJADILLA / Secretario Académico: PROF. RAFAEL CARRILLO AGUILAR / Secretario de la Comisión Docente: PROF. ZOILO RAMIREZ MALDONADO / Secretario de Servicios Estudiantiles: PROF. MARCO ANTONIO MORENO NISHIZAKI / Secretario Administrativo: C.P. VICTOR ESPINOSA CHAVEZ / Encargados de Sección: Area de Talleres: PROF. OSCAR HERNANDEZ BELTRAN / Area de Matemáticas: PROFRA. LIDIA LOPEZ ESCOBAR / Area de Ciencias Experimentales: PROF. JESUS MAZA ALVAREZ / Area Histórico Social: PROFRA. PIEDAD SOLIS MENDOZA.

Responsables de la Publicación:

LIC. CRISOFORO AMEZAGA CASTILLO, LIC. EDUARDO TREJO GARCIA, PROFRA. LOURDES MARTINEZ LIRA Y ARQ. ROBERTO BARRERA HERNANDEZ.

Diseño: Arq. Roberto Barrera H.

Ilustraciones: Fernando Ramírez M.

Impresión: Francisco Rivera A.

Publicación Trimestral del Plantel Naucalpan del Colegio de Ciencias y Humanidades.

Sumario

PRESENTACION. <i>José Bazán Levy</i>	5
COLEGIO	
Algunas apreciaciones acerca del Simposio Internacional sobre el Bachillerato. <i>Profra. Alicia Reyes Amador. Plantel Oriente</i>	7
El Simposio Internacional sobre el Bachillerato. <i>Profr. Luis Gutiérrez Romero.</i> <i>Plantel Oriente</i>	11
Esquema Sinóptico del Simposio. <i>Profr. Ernesto García Palacios. Plantel Oriente</i> .	17
El Plan de Estudios en el Simposio Internacional sobre el Bachillerato. <i>Profra. Margarita Krap Pastrana. Plantel Azcapotzalco</i>	31
La Cultura Básica, objetivo del Bachillerato. <i>Profr. Rafael A. Carrillo Aguilar. Plantel Naucalpan</i>	39
El Docente Investigador y la Investigación Educativa en el Bachillerato del Colegio de Ciencias y Humanidades. <i>Biól. Carmen Christlieb de Fernández. Coordinación del C.C.H.</i>	47
La Burocratización de la Enseñanza, un problema Sociopedagógico Contemporáneo. <i>Biól. Carmen Christlieb de Fernández. Coordinación del C.C.H.</i>	57
El Simposio Internacional del Bachillerato. Desde una Perspectiva Antropológica. <i>Juan Fidel Zorrilla Alcalá. Secretaría de Planeación</i>	73
Aspectos del Area de Matemáticas en el Simposio Internacional de Bachillerato. <i>Profra. Rosario Preissen Rodríguez. Unidad Académica del Ciclo de Bachillerato</i> .	81

Reflexiones sobre la especificidad del Estudio de la Historia en el Bachillerato del Colegio de Ciencias y Humanidades. Profra. Carmen Villatoro. Coordinación del Colegio	87
Las Aportaciones del Simposio. Profr. Jorge Ruiz Basto. Plantel Oriente	95
La Interpretación del Modelo Educativo del Colegio de Ciencias y Humanidades. Profr. Luis Carreón Ramírez. Coordinación del Colegio	103
La Función de los Modelos Tridimensionales en el proceso Enseñanza-Aprendizaje de la Materia de Biología. Profra. Blanca Susana Cruz Ulloa. Plantel Naucalpan ..	119
La Evolución de los resultados en el Método Científico. Profres. Ma. Teresa García Rodríguez, Raymundo Palacios Hernández. Plantel Naucalpan	123
Del Calmécac al C.C.H. Aprender qué y aprender a qué. . . Profr. Sergio Hernández Díaz. Plantel Naucalpan	131
¿Qué ha pasado con las Academias? Un intento de Respuesta. Profr. Juan B. Recio Zubieta. Plantel Azcapotzalco	137

RESEÑAS Y DOCUMENTOS

Perspectivas del C.C.H. Dr. Fernando Pérez Correa	143
Una Experiencia Educativa con alumnos rezagados. Profra. Leticia Vázquez. Plantel Sur	165
Estrategias de Estudio. Psic. Ma. del Carmen Macías M. Plantel Naucalpan	173

Presentación

El presente número de Cuadernos del Colegio intenta ser en muchos de sus artículos una primera huella, un primer eco vivo del Simposio Internacional del Bachillerato del año pasado.

Al tomar como tema de reflexión ese evento, la revista subraya tres aspectos, constantes en nuestro trabajo editorial, primordiales a mi parecer para el avance académico del Colegio.

Desde el comienzo, cada vez más a medida que el Colegio se ha venido haciendo explícitamente contradictorio o problemático, nuestra reflexión tomó como objeto privilegiado lo que entonces llamamos los principios del Colegio, el Colegio mismo. Tratábamos, —tratamos todavía— de situarlo en el paradigma de las instituciones de enseñanza media superior, en la enseñanza profesional y en la investigación, para determinar —salvar— su significado irreductible. Para apoyar esta empresa, nació Cuadernos del Colegio; a ello se dedicó también preponderantemente el Simposio, al preguntarse sobre la razón y finalidad del Bachillerato del Colegio. Comenzar a analizar ahora este intento no es sino fidelidad a nuestros propósitos permanentes.

Lo he dicho repetidamente —segundo aspecto—: no habrá Colegio sin nuestra apropiación intelectual del mismo, sin reflexión propia, autóctona o criolla, nuestra, porque no hay otra institución masiva, de cultura básica, con nuestras posibilidades de contribuir a renovar la enseñanza en nuestro país. Nadie puede mejor que nosotros mismos retomar nuestra experiencia, cribarla, trascenderla, convertirla en acción nueva. Con limitaciones, el Simposio partió de reflexiones propias, provocó respuestas de dentro, muchas de ellas esperables, mecánicas, estereotípicas, pero nuestras.

Fue sobre todo pensamiento y análisis de los profesores del Colegio, en diálogo con quienes, desde afuera, solidariamente quisieron ayudarnos a pensar nuestras tareas. Tal acontecimiento no podía dejar de interesarnos.

Con nuestra revista, finalmente, hemos tratado siempre de constituir un ámbito específicamente académico, es decir, posibilidades de pensamiento y de inter-

cambio sobre la enseñanza y la investigación, en condiciones de libertad, únicamente limitada por la responsabilidad propia al afirmar públicamente lo que se piensa. Sin complacencia se ha escrito aquí sobre cualquier problema de importancia para el Colegio.

Mil limitaciones en nuestra revista. Sin lugar a dudas. La pasión por estar en la frontera del Colegio y hacerla retroceder para poseer espacios más amplios, más claros, no garantiza por sí sola el éxito. Cuánto queda por hacer: tanto como el Colegio mismo, todavía balbuceante en lo esencial, ya desventajosamente cargado de viejos conflictos. Quedan por ser dirimidas cuestiones académicas esenciales: la cultura básica, idea central de la Gaceta amarilla, concepción soslayada pero vigente y fecunda, exige precisión y sobre todo convertirse en operaciones, en orientaciones cotidianas, en actitudes que impregnen el trabajo educativo; la organización académica entera aún ocultaba por meras —no injustas— reivindicaciones laborales. Sin aquellas, empero, no podremos nunca los profesores del Colegio encontrar sentido a nuestro trabajo ni seremos fuente de renovación continua. A esclarecerlas hemos contribuído en esta revista; no vemos todavía el término de nuestro esfuerzo.

Termina en este número seguramente no Cuadernos del Colegio, sino únicamente su primera etapa. Agradezco a quienes la hicieron posible. Sin duda juntos hemos sido de alguna utilidad para el Colegio.

*Dr. José Bazán Levy
Plantel Naucalpan*

ALGUNAS APRECIACIONES ACERCA DEL SIMPOSIO INTERNACIONAL SOBRE EL BACHILLERATO.

COLEGIO

A casi medio año de haberse celebrado el Simposio Internacional sobre el Bachillerato, persisten, en forma latente o explícita, opiniones sobre él que hacen necesario un replantamiento de lo que para los profesores debase significó este evento.

La organización y preparación del proyecto que se presentaría a la comunidad, se inició con mucha anticipación a la fecha en que se celebraría, sin embargo no se dio a conocer sino pocas semanas antes de su inicio. Esto trajo como consecuencia una serie de opiniones contrarias, a partir del supuesto de que debían haber sido los profesores principalmente quienes, por ser el sustento cotidiano y directo de la puesta en práctica del proyecto educativo, participasen desde un principio en la configuración de un acto que tendría como finalidad la reflexión sobre el trabajo al que ellos se abocan diariamente. Pese a todo, se mostró en forma generalizada la disposición a participar en él.

Para los profesores el simposio significaba al mismo tiempo un espacio donde podrían exponer, ante gente interesada, conclusiones y experiencias sobre su campo de trabajo y también, por otro lado, la posibilidad de escuchar puntos de vista diferentes y novedosos de personas ajenas al Colegio.

El comité organizador se dio a la tarea de difundir, a través de sus voceros, los lineamientos que condicionarían la asistencia y participación en el evento. Uno de los requisitos, el fundamental, era la presentación de una ponencia que comprendiera de 5 a 10 cuartillas y cuyo tema estuviese relacionado con el Documento base. Parecía que las condiciones eran pocas y bastante claras, la comisión organizadora pedía a los profesores, que sus trabajos se orientaran hacia la complementación, la aclaración o inclusive el rechazo de la proposición que un grupo de profesores exponía a la comunidad a través del ya citado Documento base.

¿Qué sucedió? Si revisamos los índices (Tomo I y V) de los tomos que se publicaron a propósito del acto, nos encontramos que hay algunas ponencias que, sin ser ajenas al tema de la educación, no tienen una relación directa con el Documento base, y si además hacemos una lectura rápida del mayor número de ponencias que podamos, reafirmaremos esta hipótesis. Hay inclusive algunos trabajos que ya habían sido publicados o que son parte de alguna investigación que los profesores estaban realizando al margen del Simposio. Esto, desde luego, no es criticable por sí mismo; el problema es que, al no haberse elaborado de acuerdo a un objetivo fijado como común, se advierte que, desde el momento de su presentación, la polémica que se efectuará sobre ellos tendrá visos de dispersión. Nuestro parecer es que así fue: a los asistentes se les distribuyó en mesas de trabajo, cada mesa tenía un moderador y una persona que estaba compenetrada con el Documento base, y ellos se encargaron de que la discusión se guiara en base a este planteamiento, pero no se fijó un programa que fuese el indicador de los temas a tratar, de tal suerte que cada mesa generó modos y tiempos de trabajo propios así como puntos a discutir. Al mismo tiempo los profesores tuvieron que atender a la petición de presentar conclusiones sobre los temas que se hubiesen acordado.

Ante esta situación organizativa se instauró como principio inalterable una forma de trabajo bastante tajante: las opiniones se vertirían respetando totalmente lo que cada miembro del grupo argumentara, y sólo en los casos en los que las opiniones confluyeran en un punto común se hablaría de acuerdos. Parece muy democrática la decisión, pero de fondo se limitó la posibilidad de polemizar y aclarar aspectos que muchas veces resultaron confusos por falta de información.

La participación de las autoridades en las mesas se entendía por muchos profesores como un obstáculo para el buen desarrollo del trabajo; sin embargo resultó ser un elemento atractivo. La posibilidad de intercambiar experiencias y escuchar las posiciones de quienes estaban al frente del Colegio, dió riqueza a la discusión. Este hecho positivo no puede ocultar un factor negativo que se desprende en parte de la forma como fue proyectado el simposio: la poca asistencia de los profesores de base fue notoria.

Las ponencias, se dijo, podrían ser colectivas, pero sólo asistiría al evento un representante del equipo. La idea no era mala: se trataba de evitar la presencia masiva de personas que hicieron los mismos planteamientos. Se intentava, de esa manera también, lograr la manifestación coherente de diversas opiniones que permitieran el enriquecimiento de la concepción que se proponía sobre el bachillerato. Sin embargo, no se tomó en cuenta la posibilidad de equilibrar el número de profesores del C.C.H., (institución que genera el evento) con el número de visitantes y

autoridades del mismo, lo que trajo como consecuencia la falta de identificación de la base de los docentes con los resultados obtenidos en el evento.

Al finalizar los días que se destinaron a la discusión por mesas, se informó, en un acto al que asistieron todos los participantes, de las conclusiones que cada equipo había obtenido. Aquí se manifestó de nuevo la falta de lineamientos concretos que orientaran la discusión; los resultados fueron en general sobre muy heterogéneos aspectos de la educación, en una gama que iba desde los orígenes del C.C.H., hasta lo que se entendería como proposiciones futuristas.

Se podría interpretar, de lo expuesto anteriormente, que hay una visión totalmente negativa sobre el Simposio, pero no es así. En él hubo muchos logros y avances que pudieron haber sido más y mejores, si se hubiera trabajado en otras condiciones, pero que no por ello se ven empañados en su valor real. Quisiera referirme específicamente a ellos:

El Simposio permitió a los asistentes escuchar a compañeros de otras Áreas y de otras instituciones sobre infinidad de experiencias; la ausencia, en algunos de sus momentos, de la formalidad (rigidez) ayudó a los profesores a preguntarse y a intercambiarse anécdotas y puntos de vista que obviamente dieron mayor visión sobre el bachillerato a todos los que compartieron esos momentos.

Las ponencias que se hicieron aludiendo directamente al Documento base, son sumamente valiosas, tanto por las aportaciones que hacen a nivel de contenido, como por la intención de los autores por reflexionar y sistematizar en trabajos escritos problemas que están en boca de la comunidad desde hace mucho tiempo, y que son preocupaciones constantes en todos los que laboramos en las escuelas de educación media.

La participación de profesores de prepas e instituciones con concepciones diferentes de las del tipo C.C.H., y la confrontación de experiencias con ellos, dejó ver que, no siendo el Colegio el proyecto óptimo que todos deseáramos que fuese, es, sin embargo, teórica y prácticamente, una de las alternativas más avanzadas en el terreno de la educación del bachillerato en nuestro país y que puede competir a nivel internacional.

Las conclusiones emitidas por cada una de las mesas son nuestra patente de que los profesores tienen clara conciencia de cuáles son los problemas y deficiencias tanto del trabajo que realizan, como de la institución a la que pertenecen. La importancia de este ejercicio radica en que no sólo se dedicaron a describir los problemas, sino que además hubo propuestas centradas y prácticas de cómo enfrentarlos y darles solución.

Las conferencias vespertinas provocaron infinidad de inquietudes y deseos de

conocer, por ejemplo, los proyectos educativos, la concepción de cultura, la viabilidad de las formas de trabajo, que se tienen y se aplican en otros países, entre otros muchos de los temas que en ellos se abordaron.

El documento de trabajo que se elaboró a propósito del evento, significó un intento real por iniciar, con trabajos concretos y fundamentales, una polémica que obligue a los profesores a sistematizar sus puntos de vista, sus experiencias y sus proposiciones, para adherirse a, enriquecer o rechazar una proposición presentada oficialmente como punto de partida para el análisis de la educación media.

¿Qué sugiere el Simposium?

Para todos nosotros (profesores y autoridades) es claro que el Simposio fue un eslabón que continuó el trabajo académico extra clase que se inició hace 12 años con el Colegio; fue también un intento por conjuntar opiniones de profesores de diversas instituciones. Pero el C.C.H., y más aún el problema en general de la educación a nivel bachillerato, requiere de mucho más trabajo y esfuerzo: es necesario que se organicen eventos en los que la participación de los profesores sea cada vez más amplia y comprometida, si se quiere extraer resultados socializables sobre los problemas y limitaciones a los que nos enfrentamos cotidianamente.

Los eventos deberán orientarse con un sentido práctico, procurando eludir, por resultar improductiva en un medio en el que fácilmente se le detecta, la demagogia que caracteriza a una gran cantidad de proyectos y actividades que hasta hoy han generado tanto profesores como autoridades.

Es necesario intentar que en los eventos se presenten trabajos sistemáticos y con bases sólidas que garanticen discusiones serias, que sirvan para ubicar al profesor y a los alumnos en sus dimensiones y posibilidades reales.

Es indispensable dotar a cada evento de temáticas con las que los profesores se sienten identificados, porque las reflexiones en problemas tales como la participación de los alumnos, su destino como egresados, la situación laboral de los profesores en relación con las condiciones del país, el análisis y conocimiento en concreto de los alumnos que formamos, la profesionalización de la enseñanza, el carácter ideológico y social de la cultura básica, la evaluación del proyecto del Colegio, la metodología y la formación pedagógica de los profesores, etc., serían, entre otros elementos que ayudarían a ir depurando y mejorando cada vez más el trabajo que realizamos conjuntamente.

En conclusión, es necesario que cada evento remita y revitalice la mística que impulsó y dió ánimos a los profesores en los orígenes del Colegio.

Profra. Alicia Reyes Amador
Plantel Oriente

EL SIMPOSIO INTERNACIONAL SOBRE EL BACHILLERATO.

En el mes de septiembre de 1982 se efectuó en el plantel Sur del Colegio de Ciencias y Humanidades un evento poco usual en el ciclo del nivel medio superior: un Simposio Internacional sobre el Bachillerato cuyo propósito fue la discusión de temas tales como: el sentido y objetivo del bachillerato; la naturaleza de la cultura básica que transmiten; el perfil de sus egresados; la concepción y estructura de sus planes de estudio. Al evento se invitaron instituciones educativas nacionales y extranjeras que engloban ese nivel de enseñanza, así como a profesores vinculados a la docencia preuniversitaria. La posibilidad de participación requería la elaboración de una réplica al documento base titulado: "Una hipótesis del por qué y para qué del Bachillerato, a partir del concepto de cultura básica y de la experiencia del C.C.H."¹

El mencionado documento serviría de punto de partida para las discusiones, reflexiones y análisis de las sesiones matutinas, las que se distribuyeron en 12 mesas de trabajo, donde se abordaron temas acerca de los conocimientos básicos, la cultura básica nacional, la cultura universal, los logros y limitaciones del proyecto C.C.H., y el perfil del educando, así como el nivel académico de los profesores y sus métodos de evaluación. El debate y la crítica se virtieron en forma abierta y quedarán plasmados en una memoria del evento.

Las sesiones vespertinas se dedicaron a exposiciones que, a manera de conferencias, dictaron los representantes de instituciones del bachillerato italiano, alemán,

¹ La Convocatoria para participar fue publicada en la Gaceta CCH No. 283.

internacional, inglés y cubano, así como a ponencias de especialistas sobre la enseñanza media superior. Todos ellos abordaron temas relativos a programas de estudio, estructuras organizativas institucionales y teorías curriculares de profesores de nivel preuniversitario.

Especial atención en el desarrollo de esta reunión coloquial tuvieron los temas sobre la realidad social actual, y sobre los orígenes del Colegio; para esto último se hizo constante referencia a la "Gaceta Amarilla" de 1971. Dichos temas, concatenados con el análisis y severas críticas al proyecto de Profesionalización de la Enseñanza en el Colegio, generaron profundas reflexiones sobre la apremiante necesidad de la revisión de las condiciones en que se desarrolla el trabajo docente de la Institución.

Las ponencias referentes a diversos bachilleratos nacionales y extranjeros y sobre algunos tópicos de la educación nacional se desarrollaron con grados de calidad diferente. Tuvo un lugar destacado la conferencia del bachillerato cubano que expuso la profesora Yolanda Jiménez González, quien afirmó que el nivel preuniversitario en Cuba tiene "dos tipos de centros vocacionales donde se imparte este grado de instrucción: los rurales y los urbanos. En los primeros se hace énfasis en las disciplinas científicas que reclama el desarrollo del país y en los segundos se da preferencia a la enseñanza de técnicas agropecuarias".²

Otra importante conferencia para el Simposio fue la presentada por el Dr. Fernando Pérez Correa quien, por la cercanía que mantuvo con el C.C.H., así como los lazos que lo unen con este en el terreno académico, expuso un profundo análisis de los diez años de vida del Colegio.

ANÁLISIS DEL EVENTO

Preteener analizar un evento como el Simposio Internacional tienen como objetivo fundamental poder sacar conclusiones sobre el trabajo desarrollado, así como tener un balance que nos permita valorar los logros obtenidos y las tareas que hay que realizar en el futuro.

Dentro de los aspectos positivos del evento cabe destacar la importancia de reunir a tan diversas instituciones educativas, nacionales y extranjeras, lo que permitió una comparación entre los diversos proyectos de bachillerato, sus planes de es-

² "Conjugación del trabajo Manual con el Intelectual en Cuba". Gaceta CCH, No. 285, Nov. 26 de 1982, 6.

tudio, su carácter propedéutico, terminal o tecnológico.

Lo más rico del evento fue reunir a una gran cantidad de profesores de nivel medio superior, quienes, previa elaboración de una réplica al documento base, se integraban para debatir colectivamente sobre su quehacer cotidiano en el terreno educativo.

Después de varios años los profesores no habían expresado y debatido conjunta y abiertamente sobre su actividad docente. Sin embargo, este intercambio constructivo de puntos de vista no abarcó al grueso de profesores y alumnos del Colegio, dispuestos a buscar nuevas expectativas académico-pedagógicas, es decir, no penetró a las amplias bases que sustentan el proyecto educativo del CCH.

La Institución tampoco presentó un proyecto que abordara algunos temas sobre otras necesidades actuales del Colegio, es decir, abrir la discusión de tópicos entre el conjunto de profesores y estudiantes, como lo es el punto referente a la creación del bachillerato único a nivel nacional e inclusive con posibilidades de unificación y validación a nivel internacional.

El proyecto de unificación del bachillerato y Tronco Común tiene sus antecedentes desde hace más de una década, en diferentes reuniones institucionales celebradas en distintos lugares del país. Ese proyecto se concretiza en el Congreso Nacional del Bachillerato realizado en Cocoyoc, Morelos, del 1o. al 12 de marzo de 1982, donde se discutieron asuntos relativos a la concepción y objetivos generales del bachillerato así como el Tronco Común, que implica la posibilidad de unificar la matrícula curricular de todos los estudiantes del país a nivel medio superior.

Los documentos aprobados en dicho congreso adquirieron un rango institucional al publicarse en el Diario Oficial de la Nación, el día 28 de mayo de 1982. El proyecto es una respuesta obligada que las instituciones educativas a nivel nacional tienen para afrontar el grave problema de la explosión demográfica de alumnos que cursan estudios preuniversitarios; así como lo reconocía el propio entonces Secretario de Educación Pública, Fernando Solana, en el discurso inaugural del evento de Cocoyoc, afirmando que el nivel medio superior enfrenta graves problemas debido a que “cuantitativamente su alumnado ha crecido de manera impresionante como resultado de la expansión y mejoramiento de la educación primaria y secundaria. De 10 mil estudiantes en 1940, pasó a más de 250 mil en 1970 y a más de un millón en 1980, y el crecimiento seguirá: se estima 2.3 millones de alumnos en el año 2001”.³

³ Secretaría de Educación Pública. Congreso Nacional del Bachillerato, Cocoyoc, Morelos, 10-12 Marzo 1982, p. 5,

*La demanda a nivel bachillerato en el país ha tenido un crecimiento acelerado en los últimos años, como lo demuestran las cifras presentadas por el subsecretario de Educación Media Superior, Arquímedes Caballero: “en 1981-82 se registró una matrícula en este ciclo de 1,100,000 alumnos, que si se compara con el correspondiente al año escolar 1976-77 que fue de 465,000 estudiantes, arroja un incremento de 136 por ciento. Ningún otro nivel educativo tuvo durante el mismo lapso un incremento tan elevado”.*⁴

Este crecimiento desproporcionado ha generado la masificación educativa, provocando nuevas necesidades académicas: creación de nuevas escuelas, formación de personal docente, apertura de ingreso a estudiantes de sectores sociales medios e inclusive marginales, recortes presupuestales, democratización de la enseñanza, ensayos de nuevas metodologías pedagógicas encaminadas a resolver la demanda educativa de nivel bachillerato.

El análisis de esta problemática y la formulación de alternativas obliga a que eventos como el Simposio deban ser aprovechados como una instancia más dentro de los diversos espacios de participación de los sectores relacionados con la educación en el país.

Los elementos sobre cultura básica, sustentados en el documento de discusión, se convirtieron en el punto central del Simposio. Ello trajo como consecuencia serias limitaciones del evento, pues se dejaron de lado temas de preocupación actual que afectan de manera directa al sistema CCH, como la unificación del bachillerato y sobre todo la tendencia educativa y filosófica que se pretende implantar con el nuevo proyecto de Tronco Común.

En la medida que el CCH no se desarrolle con su proyecto inicial tanto en lo académico, como en lo organizativo, y no mejore las condiciones laborales de su personal docente, se encontrará arrastrado por el nuevo proyecto del bachillerato. Este busca una solución tecnocrática, imbuída de una tendencia filosófica tecnocientífica que pretende aprovechar la masificación educativa poniéndola al servicio del desarrollo industrial, y orientando la enseñanza media superior a una formación terminal más que propedéutica.

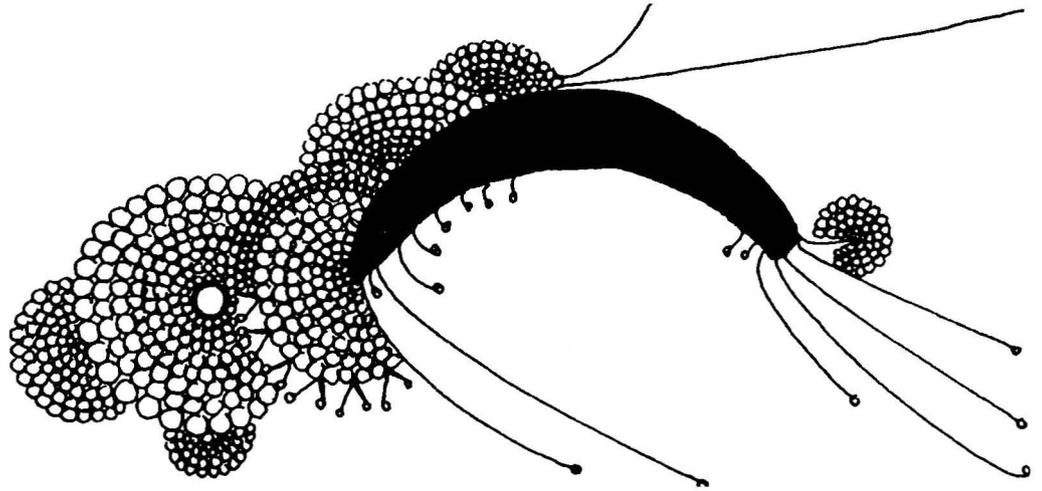
Frente a una disyuntiva de tal naturaleza, que implica no sólo a la institución sino a todos los que formamos parte del proyecto CCH, es necesario reivindicar el plan de estudios original del Colegio, hacer realidad los objetivos pedagógicos de

⁴ *Ibidem*, p. 9

aprender a aprender y aprender haciendo, así como el manejo de dos métodos y dos lenguajes, todo lo cual no debe quedarse en un cliché para la historia de la educación. Es apremiante demostrar que, a más de diez años de fundado el Colegio, éste tiene la vitalidad que necesita la educación media superior en nuestro país.

En cuanto a la discusión iniciada en el Simposio sobre cultura básica, hay que profundizarla y obtener resultados convincentes. No hay que evadir el análisis y el debate, si deseamos avances significativos para la enseñanza media superior por el camino de una educación crítica y científica de la realidad. Si no es así, el proyecto de Bachillerato Unico asimilará al proyecto C.C.H., el que surgió con muchas ambiciones en objetivos, pero que se puede quedar en los límites de un estrecho voluntarismo del querer ser.

*Profr. Luis Gutiérrez Romero
Plantel Oriente*



ESQUEMA SINOPTICO DEL SIMPOSIO.

“ . . . el profesor del Colegio es dado a la anécdota y la anécdota vuelve repetidamente sobre etapas añoradas. . . ”

(Documento Base)

El Simposio Internacional sobre el Bachillerato, celebrado del 20 al 24 de septiembre de 1982, permitió tiempos y espacios de reflexión acerca del modelo educativo para el Bachillerato del Colegio de Ciencias y Humanidades.

Gracias a su realización muchos profesores plasmaron sus ideas sobre el quehacer educativo del Colegio en seis tomos originados a propósito del documento “Una Hipótesis del por qué y para qué del Bachillerato, a partir del concepto de Cultura Básica y de la experiencia del Colegio de Ciencias y Humanidades”.

La lectura de estas ponencias permite, además del análisis y la crítica, la posibilidad de contrastar lo teórico metodológico con lo práctico concreto y confrontar los postulados iniciales con nuestra realidad actual.

En las réplicas, que deberían estar inscritas bajo el sentido y objetivo del Bachillerato y la naturaleza de la cultura básica que se transmite, encontramos una diversidad de ideas, combinadas a veces violentamente, en las que se va de lo político a lo académico, de los métodos a los lenguajes o del plan de estudios a la metodología.

A continuación presenté un cuadro sinóptico que me permitió colocar ideas, variables, factores, etapas, problemas y hasta posibles soluciones formuladas en las ponencias.

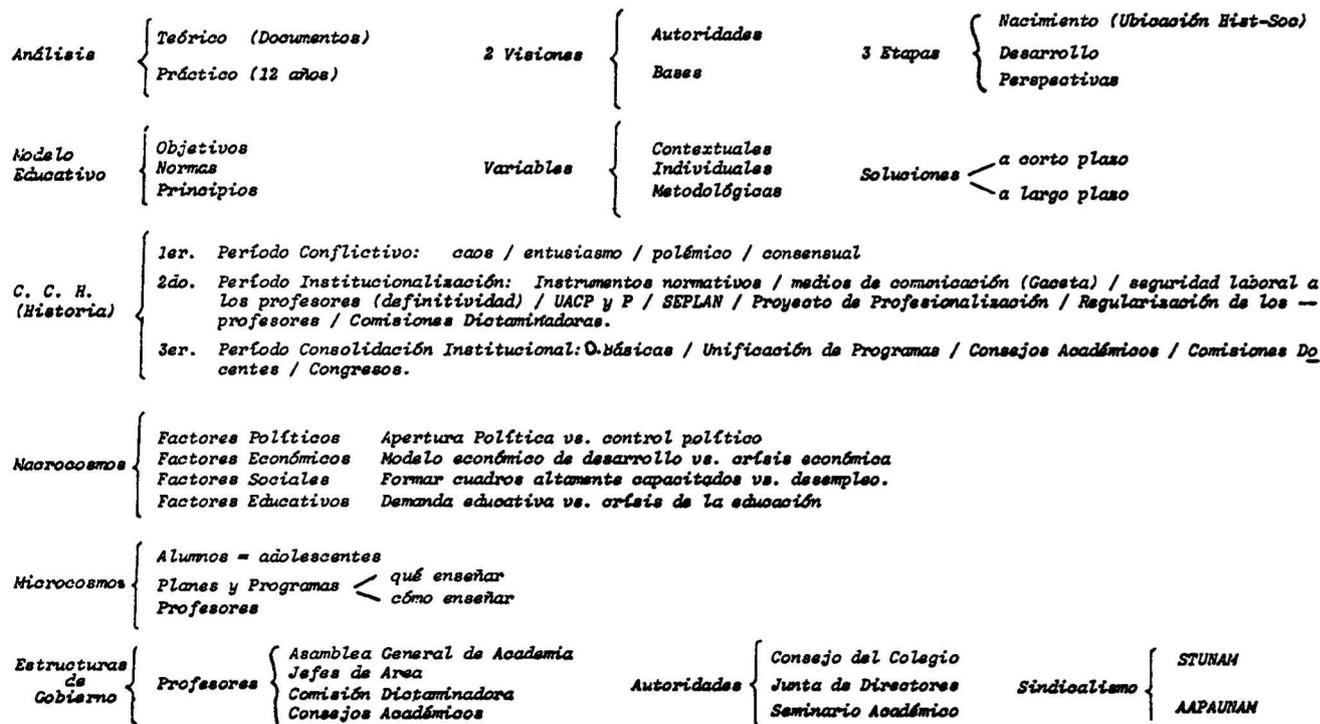
Realizar una clasificación de las ponencias resulta, además de árduo, difícil; sin embargo, a raíz de su lectura intentaré una síntesis sobre algunas ideas en torno al nacimiento, desarrollo y perspectivas del Colegio.

I.— Nacimiento

I.— Factores que influyen en su creación

II.— Desarrollo

ESQUEMA SINOPTICO DE UN SIMPOSIUM



- 1.— *Lo preconcebido*
- 2.— *Lo real*
- III.— *Perspectivas*
 - 1.— *Método de Evaluación*
 - 2.— *Problemas*
 - 3.— *Soluciones*

Nacimiento:

I.— *“Se creó el Colegio de Ciencias y Humanidades”.*

I.— *Factores que influyen en su creación.*

I.— *Son múltiples los factores que influyen en la creación del Colegio; éste no surge como un hecho aislado, sino que forma parte de un proyecto más amplio que está condicionado por una realidad histórica concreta.*

“El sentido mismo del Bachillerato, así como su estructura y contenidos, está condicionado por el proceso histórico de un País o una Sociedad dada. Los proyectos educativos son, entonces, parte de un proyecto originado fuera de las Instituciones educativas, en el terreno económico, político e ideológico de la sociedad”¹

Económicamente en la década de los setenta México es un país que requiere la formación de cuadros capacitados que hagan posible el desarrollo económico y social.

Políticamente se requieren cambios; se exige la renovación de las estructuras; las demandas sociales aumentan; se cuestiona a la autoridad, las críticas al sistema se incrementan y, por tanto, se hace inaplazable una apertura política.

Por su parte, la educación se encuentra en crisis: los sistemas educativos son inoperantes; los métodos de enseñanza requieren una transformación radical, los planes de estudio se hacen obsoletos; surge una corriente de opinión que pone en tela de juicio los fundamentos educativos y se empieza a colocar, junto al término enseñanza, el epíteto tradicional.

Estos factores, entre otros, originaron un movimiento estudiantil que exigió la renovación de las estructuras y una sociedad más justa, movimiento que, en lo in-

¹ C.F. Documento base del Simposium p. 22

mediato, recibió la represión como respuesta.

La creación del Colegio surge así, en medio de la crisis y como parte de un proyecto tendiente a resolver, entre otras cosas, la renovación de las estructuras y los métodos educativos, así como la creciente demanda educativa, la capacitación de cuadros calificados y la canalización hacia la docencia de muchos de aquellos jóvenes del 68, para posteriormente iniciar la “apertura democrática” y la “reforma educativa”.

II.— El Desarrollo

1.— Lo preconcebido

En sus documentos originales un grupo de Universitarios plasmó diversas ideas, que dieron origen a un proyecto educativo, con el propósito de que la Universidad mediante el cambio y la renovación diese forma a la Nueva Universidad.

En estos documentos se planteaba la formación de un nuevo tipo de estudiantes que, individualmente o en grupo, reflexionara sobre la forma en que adquiere los conocimientos.

“ . . . Se desea de un bachiller que sepa pensar y el escribir, y el calcular, y las ciencias, y las humanidades. Se desea romper varias resistencias que tiene el semi-culto contra la cultura, procurar al alumno un espíritu que le conduzca a relacionar constantemente lo general y lo particular, lo abstracto y lo concreto, las distintas particularidades, generalidades, abstracciones y concreciones entre sí. . . ”²

Sin embargo, el problema de la educación consiste —según Bartlett H. Hayes— en que se enseña en el presente lo que se aprende en el pasado, a estudiantes que tienen que vivir en el futuro. Siempre hemos vivido una carrera desigual que se establece entre la producción de conocimientos, generados por el saber científico, humanístico y su enseñanza o aprendizaje.

Por ello era necesario cambiar de método, desterrar el enciclopedismo, inaugurar un nuevo sistema que permitiera a los alumnos adaptarse a los cambios vertiginosos que vive nuestra sociedad. Así, surgió un plan de estudios orientado a facilitar que los educandos aprendan cómo se aprende.

² EANDI STEVAN, Ma. Elena
“Lo deseable y real de la población
docente” Tomo IV p. 921

Aprender a aprender será el lema que oriente nuestra vida académica y para ello se requiere el manejo de dos métodos y dos lenguajes, que permitan a los alumnos cobrar conciencia del método con el cual pretenden lograr los conocimientos para asimilarlos, interpretarlos, sistematizarlos y aplicarlos.

2.— Lo Real

El 26 de enero de 1971, el Consejo Universitario aprueba el proyecto de creación del Colegio de Ciencias y Humanidades y el 12 de abril de 1971 se inician las clases en tres planteles; un año después, el 3 de abril de 1972, Oriente y Sur abren sus puertas a 10,000 alumnos distribuidos en 4 turnos de las 7:00 de la mañana a las 9:00 de la noche.

Desde su creación hasta nuestros días el Colegio, ha transitado por tres etapas:

- | | |
|-----------------------------|-----------------------------|
| <i>1a. Abril 12 de 1971</i> | <i>Junio 25 de 1974</i> |
| <i>2a. Junio 25 de 1974</i> | <i>Enero 3 de 1977</i> |
| <i>3a. Enero 3 de 1977</i> | <i>Diciembre 16 de 1982</i> |

El primer periodo estuvo lleno de contrastes; frente al caos y la improvisación surge el entusiasmo desbordante de una comunidad que desea ver frutos de un proyecto que resulta altamente sugestivo.

Se abría un campo virgen para el cambio, los jóvenes que por primera vez tenían contacto con el quehacer docente, actuaban con serias deficiencias y limitaciones, a pesar del curso de integración impartido por el Centro de Didáctica, pero buscando siempre la motivación de sus alumnos.

Los profesores en su mayoría eran estudiantes o pasantes, inexpertos en el campo de la docencia, pero con el ímpetu propio de la edad y el anhelo de participar en un proyecto innovador que venía a romper con el tipo de escuela que tanto habían criticado y de la cual había surgido.

Todo era exaltación por el trabajo y la cooperación, por el diálogo y la comunicación. Se iniciaban las primeras reuniones de academia en las que se discutía, en primera instancia, los problemas escolares y las necesidades académicas y, posteriormente, las cuestiones políticas y laborales.

“El trabajo que se realiza en las academias se caracteriza, de 1971 a 1974, porque en él se vinculan aspectos políticos, académicos y laborales. Cada acción llevada a cabo significa lucha constante, los logros, contados ahora a grandes rasgos, parecen pequeños, pero en su momento,

cada uno de ellos significa esfuerzo y dedicación. Muchas o casi todas las iniciativas propiciadas y desarrolladas por las academias, son recogidas por las autoridades e instrumentadas a nivel oficial, pero sin mediar constancias ni reconocimiento de su origen.³

En el plano académico se rompe con los programas oficiales, se participa en la selección de nuevos profesores, se instrumentan nuevas formas pedagógicas y se realizan actividades culturales vinculadas con el pueblo. En el orden político los docentes se caracterizan por sus críticas a la autoridad y su rebeldía ante lo impuesto. En algunos planteles se dan movimientos políticos que impiden a las autoridades continuar, por lo que son sustituidas por nuevos funcionarios. Los Coordinadores, nombrados por las autoridades para servir de enlace con los profesores, son destituidos y en su lugar nombrados profesores de las bases.

Sin embargo, las academias debido a la participación de distintas fuerzas o corrientes, de intereses o posiciones ideológicas, no tardan en caer en contradicciones difíciles de resolver. Los profesores sometidos a una lucha política de desgaste, en la que muchas veces son utilizadas, van perdiendo poco a poco el ánimo de participación en el trabajo colectivo.

“El docente en los primeros años se caracterizó por su rebeldía a todo lo impuesto, por su afán de crear e improvisar, en fin por el deseo manifiesto de participar, trabajar, ayudar y orientar a los integrantes de su plantel, empero la lucha política de desgaste a la que fue sometido, hizo que en la mayoría de ellos el ánimo creativo y el espíritu de cooperación con el que había iniciado su labor se apagara”⁴

Así fue el primer periodo que podíamos llamar romántico o idealista, en el que el entusiasmo suplía a la técnica, el trabajo a la metodología, se ensayaba en lo académico y se aprendía en lo político, se ejercía la crítica y la autocrítica, se tenían errores pero también aciertos; en fin, son los años de la pasión y entrega.

El segundo periodo constituye la etapa de institucionalización y se inicia con el nombramiento del Dr. Fernando Pérez Correa, quien en su discurso de toma de posesión sintetiza lo que habrá de ser su programa de gobierno.

³ Cf MARTINEZ, Marina

“Visión diacrónica del Colegio de Ciencias y Humanidades a 10 años de su creación”. En Apuntes No. 1 (extraordinario) Sept. 1981. p. 19

⁴ CHRISTLIEB, Carmen: y Muñozcano, Flor de María: El Modelo educativo del CCH, CISE 1978

- 1.— *“Carecemos de algunos instrumentos normativos”**. Se empieza a legislar y a ordenar las relaciones académico-administrativas. Surgen las primeras normas que habrán de regir las relaciones entre profesores y autoridades. Es un periodo en que constantemente aparecen decretos, acuerdos o reglamentos.
- 2.— *“Nuestros sistemas de organización son imprecisos”*. Se reorganiza la administración, se integran equipos de trabajo, se crean los ciclos de posgrado, se forman comisiones para ampliar los proyectos interdisciplinarios, se reorganizan las opciones técnicas y finalmente se crea la Secretaría de Planeación.
- 3.— *“Nuestros medios de comunicación son insuficientes”*. Se crea la Gaceta CCH, órgano informativo oficial del Colegio, cuyo primer número aparece en junio de 1974, con el siguiente encabezado: *“Se inicia la segunda etapa del Colegio de Ciencias y Humanidades”*.
- 4.— *“El personal académico del Colegio nos pide y merece una situación de certidumbre”*. El Consejo Universitario aprueba el acuerdo No. 61, que contiene las propuestas de la Coordinación para la regularización y definitividad del personal docente del Colegio de Ciencias y Humanidades. Al mismo tiempo se conforman las comisiones dictaminadoras.
- 5.— *“Apoyar decididamente la mejor realización de la unidad del Bachillerato e iniciar tareas en otras unidades”*. El 27 de julio de 1976 el Consejo Universitario aprueba el proyecto de reglamento de la Unidad Académica de los Ciclos Profesional y de Postgrado. Se desarrollan trabajos en cinco proyectos de Licenciatura, Maestría y Doctorado.
- 6.— *“Se deben establecer sistemas de formación capacitación y capacitación docentes”*. La respuesta al problema de la formación docente se materializa en el Proyecto de Profesionalización que pretende convertir a los docentes en profesionales de la Enseñanza. El 17 de abril de 1975 se designó una comisión que elaborara un proyecto de instructivo para los PCEMS. Este proyecto presenta a las comisiones correspondientes del Consejo Universitario de los PCEMS, así como los procedimientos de elección, promoción y supervisión de sus labores.
- 7.— *“El personal académico debe participar en las decisiones fundamentales de la institución”*. El Consejo del Colegio aprobó, el 19 de junio de 1974, la creación de una comisión que estudiara las formas de representación que mejoren

* Tomado del discurso pronunciado por el Dr. Fernando Pérez Correa en la toma de posesión como Coordinador Gral. del CCH, Gaceta CCH, número 1, 1974 Pp. 6-7

la integración del mismo. Esta es una de las demandas que aún no se ha logrado, por lo que se hace necesario procurar los mecanismos que permitan a todos los sectores interesados del Colegio tener voz y voto en el seno del órgano que ventila sus intereses.

Finalmente quisiera mencionar tres hechos que se dan durante el periodo del Dr. Pérez Correa y que, desde mi punto de vista, habrán de influir en el derrotero de los próximos años del Colegio.

1o.— La renuncia del encargado de la Dirección del Plantel Oriente.

2o.— La expulsión de 12 profesores del Plantel Vallejo.

3o.— La incorporación de profesores a las tareas directivas en el Plantel Azcapotzalco.

El tercer periodo que puede denominarse “consolidación institucional”, se da bajo la coordinación del licenciado David Pantoja Morán, quien va a continuar con la política de institucionalización, haciéndose manifiesta en la aprobación de una buena cantidad de reglamentos, instructivos, acuerdos, criterios, reglas y modelos de convocatoria que son recopilados en el texto **Normas Vigentes en el Colegio de Ciencias y Humanidades**.

Efectivamente, el Colegio crecía, se hacía realidad y se expandía en complejidad, por lo que era necesario crear disposiciones que encauzaran sus tareas cotidianas; sin embargo, antes de legislar, se requería usar el instrumento del diálogo, la consulta y la concertación de voluntades que permitiera, a todos los sectores sociales del Colegio, compartir la responsabilidad y evitar el autoritarismo y el sentido vertical de la ley.

Uno de los proyectos más importantes que se instrumentaron fue el programa de formación, capacitación y superación del personal académico; para ello la SEPLAN, en colaboración con la Dirección General de Asuntos del Personal Académico y el Centro de Investigaciones y Servicios Educativos, instrumenta, durante las vacaciones intersemestrales e interanuales, un plan permanente de cursos en actualización de contenidos, metodología y tecnología educativa, así como cursos de Sociología, Sicología, Filosofía e Historia de la Educación.

Sin embargo la Tecnología Educativa no logra resolver la problemática en el salón de clases, porque —como dice Octavio Paz— la Tecnología nos da más cosas pero no más ser. El conocimiento de las teorías del aprendizaje no consiguen mejorar las cátedras de las técnicas grupales solucionar la dificultad de impartir, en grupos tan saturados, una educación activa:

Hoy somos más conocedores del proceso enseñanza-aprendizaje, diseñamos programas por objetivos para

guardarlos en un archivo; sabemos que existen variantes que influyen en este proceso: a) individuales b) instrumentales y metodológicas. Sabemos que influyen pero su control escapa a nuestro dominio; hoy hacemos mejores programas con actividades de aprendizaje, sistemas de evaluación, bibliografía general y específica; aunque se dice que los programas son ya demasiados y hay que unificarlos. Pero hoy preferiríamos el pasado con todos sus excesos a la apatía corrosiva del presente.⁵

Durante este periodo se crean los Consejos Académicos y las Secretarías Docentes, se aprueba el instructivo para la asignación de horarios, se construyen las nuevas bibliotecas, se intenta el control de asistencia, se busca la unificación de los programas, se participa en el congreso de docencia, se crean opciones técnicas, se aprueba el protocolo para la promoción a categoría "B", se emiten decenas de convocatorias, se realizan congresos, foros, muestras y un simposium internacional.

Pero a pesar de tantas actividades no hemos logrado dar respuesta a la pregunta: ¿Qué es hoy el Colegio de Ciencias y Humanidades?. Constantemente surge la necesidad de saber dónde estamos, qué queremos y qué podemos hacer. Para ello se requiere poner los pies sobre la tierra, conocer nuestra realidad y asumirla; ya que el propio David Pantoja, en el Congreso de docencia universitaria, exponía:

Hemos tratado de desterrar la enseñanza enciclopédica memorística, meramente informativa, convencional, etc. . . . pero al aplicar en concreto, en la práctica cotidiana, los programas de las materias que lo integran nos hemos quedado a medias y al no haber encontrado cabalmente la alternativa educativa activa, formativa, interdisciplinaria, por la cual el alumno aprende a aprender y adquiere habilidades para informarse e interpretar, sistematizar y aplicar esa información, estamos dando deficientemente los dos tipos de educación.⁶

Durante los últimos años surge obsesivamente la necesidad, de dar respuestas a nuestras interrogantes o de plantear hipótesis ante nuestros problemas. En el Simposio Internacional del Bachillerato, fueron múltiples las voces que exclamaban

⁵ Cf. PANTOJA Morán, David. Ponencia que presente el Colegio de Ciencias y Humanidades a la mesa de trabajo del Área Correspondiente a la Educación Media Superior. P.p. 95-96

⁶ Cf. MARTINEZ Andrade, Marina.
Op. Cit. p. 18

que ha habido una desviación y que es necesario recuperar el espíritu y los principios del Colegio.

Las determinantes históricas, culturales y sociales han jugado un papel importante, es cierto, para que no se alcance la completa formulación de esa alternativa educativa que se ha quedado a nivel de utopía inalcanzable y de ahí el ingenuo deseo de algunos de recuperar los “viejos principios del Colegio”⁷

Sin embargo hoy ya tenemos teoría y praxis. Son varios miles de hojas que se han impreso, decenas de ponencias, artículos o ensayos que se han escrito, numerosas las ideas o reflexiones que oralmente se han planteado, múltiples las revistas que han aparecido y sobre todo son 12 largos años de experiencia-memoria e historia, utopía y realidad- que combinados significan una nueva forma de conciencia para la creación de una nueva mística.

1.— Método de Evaluación:

Es una de las ponencias tituladas “Una propuesta de evaluación para el Colegio de Ciencias y Humanidades” se plantea la necesidad de examinar, desde diferentes ángulos, los éxitos o fracasos de nuestra experiencia pedagógica que pretendió ser singular y novedosa.

Iniciar una evaluación científica del programa desarrollado por el Colegio de Ciencias y Humanidades permitiría advertir objetivamente: Los alcances aciertos, límites y dificultades que hasta el momento se han enfrentado, pero que al calor de la innovación han podido minimizarse, pasar inadvertidos o superarse en el quehacer cotidiano.

Desde esa perspectiva se propone el esbozo de un proyecto de evaluación para el Colegio que comprende, en forma sintética, los siguientes elementos:

1.— **Análisis de los presupuestos conceptuales.**— *(Estructura, organización y finalidades de este ciclo).*

⁷ Cf. Op. Cit. P. 96

- 2.— **Análisis de las finalidades asignadas.**— *(Enseñanza interdisciplinaria y formación integral: dos métodos y dos lenguajes).*
- 3.— **Análisis del Plan de Estudios.**— *(Articulación del conocimiento científico y humanístico).*
- 4.— **Análisis de la Planta Docente.**— *(Determinar su calidad).*
- 5.— **Análisis de los Planteamientos Técnicos.**— *(Pedagógicos, didácticos).*
- 6.— **Análisis de la Población Escolar.**— *(La aplicación de este método de evaluación nos permitiría tener claridad para decidir si seguimos igual, modificamos unas partes o cambiamos todo).*

2.— Problemas

Son múltiples y diversos los problemas planteados en los documentos y discusiones; éstos pueden agruparse según su naturaleza en problemas de los profesores, de los alumnos, de la institución, del plan de estudios, de los programas y de la metodología. A continuación presento un listado de aquellos problemas que fueron formulados con mayor insistencia:

- *Ausentismo de profesores*
- *Alto índice reprobados*
- *Tecnología importada*
- *Falta de incentivos académicos y económicos para los profesores.*
- *Diversidad de programas.*
- *Carencia de una política-académica que involucre a los profesores.*
- *Sabemos qué enseñar, pero no cómo.*
- *¿Cuáles son los conocimientos que permiten al alumno lograr el manejo de dos métodos y dos lenguajes?.*
- *Los programas de estudio no corresponden a los objetivos del plan de estudios.*
- *La metodología de enseñanza utilizada por los profesores no coincide con la propuesta en el Modelo Educativo.*
- *Carencia de guías adecuadas y aceptadas por todos los profesores.*
- *Desconocimiento del modelo educativo del Colegio.*
- *Falta de capacitación pedagógica de los profesores.*
- *Los métodos de investigación que se instrumentan con los alumnos no son adecuados.*
- *Es imposible aplicar una educación activa por falta de tiempo, espacio e infraestructura.*
- *Evaluar los métodos de enseñanza aplicados a los profesores de cada materia.*

- *Los métodos de enseñanza atienden más a las necesidades del profesor que del curso y de los alumnos.*
- *Cada maestro selecciona los materiales de enseñanza de acuerdo a sus necesidades personales.*
- *La interdisciplina dejaría de ser un mito, si las áreas cumplieran su función de transmitir dos métodos y dos lenguajes.*
- *La educación masiva en el Colegio sería posible si se disminuyera la carga académica a los profesores.*
- *Una legislación interna, clara, con la participación de los sectores a quienes va dirigida, evitaría conflictos.*
- *Algunos de los usos y costumbres que prevalecen en el Colegio frenan su desarrollo.*
- *El profesor que ocupa una plaza de PCA, baja su asistencia a clases para cumplir con lo establecido en su proyecto.*
- *No existe una vinculación entre el trabajo realizado por los PCA y los PCEMS con otros profesores.*
- *Falta de difusión y utilización de los trabajos realizados por los profesores que tienen plaza de PCA o PCEMS.*
- *Se está cayendo en un exceso de contenidos y carencia de objetivos específicos y realistas.*
- *Los alumnos desconocen los objetivos y contenidos de los programas.*
- *Se empieza a dar más importancia a la cantidad que a la calidad.*
- *No se relacionan los contenidos entre las distintas asignaturas lo que provoca parcialización de los conocimientos.*
- *Los conocimientos tienen poca relación con la realidad inmediata de los alumnos.*
- *Los profesores dan mayor importancia a los aspectos teóricos que a los prácticos.*
- *Autoritarismo, mal carácter, desinterés, irresponsabilidad por parte de algunos profesores, son factores que afectan el rendimiento escolar de los alumnos.*
- *Malos hábitos y deficiencia en los conocimientos, por parte de los alumnos que ingresan al Colegio.*
- *Finalmente, los medios de comunicación masiva, el medio cultural del que provienen los alumnos y la penetración de una cultura ideológicamente enajenante se enfrentan y se oponen a los valores culturales que intenta promover el Colegio de Ciencias y Humanidades.*

3.— Soluciones.

La experiencia directa y cotidiana nos obliga a formular alternativas académicas o formas de solución a los diversos problemas. Así, a lo largo de más de cien ponencias (implícita o explícitamente—, se dan respuestas a los diversos problemas, obstáculos, o dificultades a que nos hemos enfrentado durante todos estos años, en nuestro afán por hacer funcionar el modelo educativo del Colegio.

Algunas de las propuestas de solución que se presentaron, en documentos y discusiones, son las siguientes:

- Compartir responsabilidad en la toma de decisiones.*
- Invertir tiempo y esfuerzo en la formación de profesores.*
- Permanente revisión de planes y programas de estudio.*
- Tener tiempo y espacio para la reflexión.*
- Imaginación y creatividad en el proceso educativo.*
- Lograr la organización del trabajo colectivo para la producción académica.*
- Cambios profundos de contenidos, no de forma.*
- Crear una maestría en educación para el C.C.H.*
- Reestructurar el Proyecto de Profesionalización.*
- Establecer una verdadera carrera académica.*
- Formación de Consejos Internos.*
- Democratizar el Consejo del Colegio.*
- Dar un curso obligatorio a los maestros de nuevo ingreso.*
- Realizar una evaluación diagnóstica al inicio de los cursos.*
- Revitalizar las academias como organismos colegiados.*

Sin embargo, las soluciones efectivas no pueden residir únicamente en documentos o proyectos al margen de las prácticas concretas. Se requiere, por el contrario, que las alternativas académicas alcancen su relación práctica, con la participación de quienes en lo cotidiano asumimos esa responsabilidad.

Finalmente, desde estas páginas las gracias a J.B.L., quien supo abrir un espacio a la polémica.

*Profr. Ernesto García Palacios
Plantel Oriente*

EL PLAN DE ESTUDIOS EN EL SIMPOSIO INTERNACIONAL SOBRE EL BACHILLERATO.

1.0 JUSTIFICACION.

Si buscáramos un elemento único que nos distinguiera de las demás instituciones educativas, una especie de tarjeta de presentación de nuestro bachillerato, este elemento sería, sin lugar a dudas, nuestro plan de estudios.

En él se concretiza la concepción ideológica del Colegio y es el punto medio entre la teoría pedagógica y la práctica en el salón de clases.

El plan de estudios es la piedra angular de la que parten las investigaciones sobre el deber ser de nuestra Institución, y hacia la que se dirigen o debieran dirigirse todas las acciones. Es un todo del cual dependen las áreas, asignaturas, programas y la práctica diaria. Perder de vista el plan de estudios implica perderse en la parcialidad y en la especialización.

Un mejor conocimiento de nuestro plan de estudios, de sus propósitos, de las necesidades sociales e individuales que busca satisfacer, de su organización, permitirá clarificar las nociones básicas de cada área y, por ende, de cada asignatura a fin de visualizar la forma cómo se apoyan e integran los diferentes contenidos de las asignaturas, para evitar su repetición y procurar la integración de aprendizajes.

2. 0 EL PLAN DE ESTUDIOS EN EL DOCUMENTO BASE.

En el documento base se describe el plan de estudios del bachillerato del C.C.H. (no olvidar que también iba dirigido a aquellos que no laboran en nuestra Institución) y se apuntan los siguientes señalamientos que, por parecerme descriptivos y generadores de avances en el conocimiento del plan de estudios, transcribo: “El plan mismo está diseñado de manera que los 3 primeros semestres hacen particular énfasis en la forma de conocer la naturaleza. . . y la sociedad, así como las formali-

zaciones del lenguaje español y las matemáticas. El cuarto semestre en cada una de las áreas insiste a su vez en la síntesis. . .” (p. 22)*

“Toda experiencia de aprendizaje, toda sesión de trabajo, toda unidad temática, todo programa de asignatura y el mismo plan general, tienen como primordial preocupación facilitar a los alumnos la toma de conciencia de las condiciones y de los mecanismos por los que se adquiere un conocimiento sistematizado, y en ese sentido, les invita a participar de la cultura propia del intelectual” (p. 25).

“No puede ser este ingrediente (la cultura básica), sino en un ínfimo grado, un conjunto de información especializada. En un grado mayor lo deberán dar destrezas y habilidades. . . habrá que realizar un esfuerzo por depurar los conceptos fundamentales; por último, el elemento primordial de la cultura básica estará en las actividades que expresan simultáneamente conductas y valores” (p. 26).

“Esta concepción académica que compromete al plan de estudios con la actitud y los métodos y aún las conductas propias del quehacer científico, conlleva necesariamente, y es condicionada a su vez, por otras 2 actitudes; el compromiso social por el cambio. . . y el compromiso político, administrativo y pedagógico con la participación de la comunidad en su propia vida y desarrollo”. (p. 28).

3.0 EL PLAN DE ESTUDIOS EN LAS REPLICAS AL DOCUMENTO BASE DEL SYMPOSIUM.

Podríamos caracterizar de buena la inquietud que despertó el documento base sobre la temática del plan de estudios, si se considera que se le dedican 8 réplicas y numerosos comentarios a lo largo de los 6 tomos que las contienen.

Buscando una forma de clasificar estas intervenciones en torno al plan de estudios propongo lo siguiente:

- 3.1. Caracterización del plan de estudios y descripciones que contribuyen a un mejor conocimiento del mismo.*
- 3.2. Críticas al plan de estudios y sugerencias de modificaciones.*
- 3.3. Alcances del plan de estudios.*

3.1. CARACTERIZACIONES Y DESCRIPCIONES DEL PLAN DE ESTUDIOS.

* En este apartado el número de la página se refiere al Documento de Trabajo: Una hipótesis del por qué y para qué del Bachillerato coordinado por el Lic. Javier Palaencia. México. 1982. UNAM.

En la réplica de la Profra. Josefina Becerril Albarrán (pp. 5257)* se hace un buen análisis de la verticalidad del plan de estudios en el Área de Ciencias Experimentales. Cabe señalar que esta tarea está por hacer en el resto de las áreas, donde la secuencia de los primeros 3 semestres, para coronarse con la síntesis en el cuarto, no ha sido debidamente estudiada.

El Ing. Bernal Sahagún sintetiza en 4 los logros del alumno que concluye con el plan de estudios del bachillerato del C.C.H.:

- 1.- "Por su capacidad en la resolución de problemas matemáticos".
- 2.- Por su capacidad de aplicación del método científico experimental.
- 3.- Por su capacidad de aplicación del método histórico-social.
- 4.- Por su capacidad para redactar e interpretar el lenguaje español correctamente" (p. 62).

La Profra. Luz Flores Rojas caracteriza al plan de estudios como flexible; por las características de su metodología, trata de eliminar el enciclopedismo, es decir intenta formar en vez de informar y está "abierto a fomentar las especialidades y la cultura" (p. 308).

Del Centro de Estudios sobre la Universidad de la Coordinación de Humanidades de la UNAM, los Profrs. Fernando Luna Rojas y Cuauhtémoc Valdés Olmedo atribuyen la flexibilidad del plan de estudios a la facilidad que tienen los alumnos de "cambiar de vocación o profesión, así como a combinar profesiones distintas y realizar actividades interdisciplinarias" (p. 541). Los mismos profesores encuentran "la naturaleza netamente interdisciplinaria" del plan de estudios como un rasgo distintivo respecto de otros y refieren dicha interdisciplinaria a la "síntesis de enfoques metodológicos que aportan cuatro facultades universitarias que forman parte de su proyecto" (p. 542).

Un grupo de profesores de Ciencias Experimentales del Plantel Azcapotzalco señala que "una característica general del plan de estudios del bachillerato del C.C.H. es su enfoque multidisciplinario, en donde se conjugan métodos y contenidos de distintas disciplinas o asignaturas" (p. 743).

El físico Rafael Velázquez Campos destaca la flexibilidad del plan de estudios "la cual en relación a sus contenidos, persigue adecuarlo a la rapidez con que avan-

* La paginación se refiere a los 6 tomos de Réplicas presentadas al documento base. México. U.N.A.M. 1982.

za el conocimiento en las distintas ramas del saber, además, el plan de estudios tiene un enfoque integrador, sistémico, conducente a propiciar el aprendizaje de la estructura conceptual de las ciencias naturales y sociales, más que a la simple memorización del vasto catálogo de conocimientos actuales” (p. 980).

Para el Profr. Jorge A. Arizaga Méndez es necesario que se favorezcan las condiciones de aprendizaje para que el alumno descubra y comprenda que el “objeto de estudio de las ciencias que se tratan en el área histórico-social, está íntimamente relacionado o vinculado con el objeto de estudio de las ciencias de las diferentes áreas que conforman el Plan de Estudios, del Colegio y que no se encuentran aisladas, ya que el conocimiento científico es único, aunque existen 2 métodos para aproximarse a él”. (p. 1055).

Las Profras. Concepción Barrón Tirado y Blanca Rosa Bautista Melo de la Escuela Nacional de Estudios Profesionales Aragón, caracterizan al plan de estudios como una concepción totalizadora del currículo que “implica necesariamente partir de una diferente concepción del conocimiento y del aprendizaje, la cual modifica necesariamente la práctica pedagógica. (p. 1072).

3.2. CRITICAS Y SUGERENCIAS DE MODIFICACION AL PLAN DE ESTUDIOS.

Muchos de los planteamientos en torno al plan de estudios se refieren a inconformidades que van desde la inclusión de otras asignaturas hasta la reorganización de las ya existentes.

En este apartado incluiré lo relativo a las Opciones Técnicas, pues los participantes de otras instituciones mencionan, como una característica innovadora de nuestro plan de estudios, las salidas laterales que plantean las Opciones Técnicas, en tanto que los que laboran en el C.C.H. ya no las consideran, al hablar del plan de estudios, excepción hecha de la réplica presentada por miembros del Departamento de Opciones Técnicas de la U.A.C.B., quienes reformulan la necesidad de la inclusión de capacitación para el trabajo en el bachillerato. Véase también la ponencia de la licenciada Carmen Carrión C., jefe de la Unidad de Planeación de la Docencia de la UNAM., (p. 148) y la réplica que presenta Carlos Angel Hoyos Medina, en la cual reconoce que el plan de estudios del C.C.H., “abre nuevas líneas de trabajo que impelen a la reconceptualización de la conformación de los planes de estudio a nivel bachillerato”. . . con profundas implicaciones en 2 niveles: uno epistémico y otro contextual, que se refiere a las opciones técnicas en tanto que “el C.C.H., presenta una opción terminal de salida técnica hacia el sector produc-

tivo, con alto nivel en la formación de sus egresados”. (p. 1257).

Por su parte Pablo Latapí afirma que “los varios oficios subprofesionales que entonces mencionaban las autoridades de la UNAM requerían”. . . de “una preparación inmediata que excedía las posibilidades del plan de estudios propuesto” (p. 1293).

Finalmente, el Ing. Arturo Ríos Luengas, subdirector Académico de la Escuela Nacional de Maestros de Capacitación para el Trabajo Industrial, considera que el plan de estudios “concilia el aspecto propedéutico con el terminal, pues se orienta a formar estudiantes de licenciatura y proporciona salidas laterales en diferentes etapas a partir del tercer semestre, evitando así las frustraciones al dar simultáneamente educación y conocimientos útiles para el trabajo” (p. 1455).

Como podemos ver, sí existe un abismo entre la concepción de las Opciones Técnicas a nivel teórico y el desarrollo que se le ha dado a esta posibilidad del plan de estudios del C.C.H.

Son muchas las proposiciones en torno a modificaciones del plan de estudios. La más radical es la del Profr. Vicente Ballesteros L. que plantea que ya en el Bachillerato debería encaminarse al alumno a la carrera que quiere seguir: “hay que tener mejores especialistas y esto se logrará con más años dedicados a una misma meta”. (p. 47).

De otra parte, el Profr. Leonardo Paulín Zambrano de Educación Física argumenta en una ponencia que, para que la educación del alumno del bachillerato del C.C.H., sea realmente integral, es necesario incluir la Educación Física en el Plan de Estudios (p. 783-790).

En otra réplica, el Ing. Jalil Saab lamenta que el plan de estudios se haya considerado un acto de fe y analiza las asignaturas opcionales de los semestres quinto y sexto. Considera que las opciones son limitantes pues el alumno tiene que optar entre Física y Química, por ejemplo (p. 883-889).

Hay 2 réplicas, las del Profr. Salvador Munguía y del Profr. Abelardo Ojeda González, en las que se plantea que en el plan de estudios están descuidadas las Humanidades. El primero afirma que existe la carencia de una sólida fundamentación filosófica en todos los alumnos, así como una deficiencia en cursos sobre Historia del Arte y Estética y una falta de clase sistemática de Oratoria (cfr. 654).

El segundo autor considera que se ha cargado el acento sobre la enseñanza científica en detrimento de la humanística, porque en el plan de estudios se desarticula la lógica de la filosofía para ubicarla en el Área de Matemáticas; se desvincula la psicología del grupo de las ciencias histórico-sociales y se la incrusta insólitamente en el campo de las experimentales. (cfr. 707).

Entre las réplicas al documento base se encuentra otra ponencia, esta vez de los Profrs. Nicolás Velázquez y Gonzalo Lara Hernández, quienes argumentan en favor de la inclusión de la Lógica Formal en el plan de estudios. (p. 969-972).

Interesante es la propuesta del grupo Mat-Mat que hace observaciones sobre el enfoque oficial que, en cuanto al Área de Matemáticas, se contempla en el plan de estudios, y se enuncian los argumentos (p. 820) que los hacen estar en desacuerdo con que se caracterice a las Matemáticas en el plan de estudios como un lenguaje, pues consideran reduccionista esta concepción (p. 818).

En relación a la organización de los semestres, tanto en el Área de Ciencias Experimentales como en el Área Histórico-Social, hay propuesta de reorganización en los primeros 4 semestres.

En ambos se sugiere que el plan de estudios se inicie con el actual 4o. semestre, a saber con Método Experimental y con Teoría de la Historia respectivamente. Los argumentos mencionados son que el Método Experimental es la herramienta esencial para tener acceso al conocimiento de las Ciencias Experimentales (p. 371) o bien, en el caso de Historia, que el método histórico es el “elemento necesario para el conocimiento analítico y crítico de la sociedad” y “como elemento de cultura básica utilizable en su aplicación en el análisis de sociedades concretas y no sólo como culminación de la enseñanza de la historia”. (p. 1180).

Otra reorganización de los semestres de Historia es la que propone la Profra. Ana Ortiz Angulo quien sugiere que en los 2 primeros semestres se vea Historia Universal Moderna y Contemporánea y en los semestres tercero y cuarto Historia de México, y que la Teoría de la Historia se trate a lo largo de los 4 semestres. (p. 1387-88).

En su réplica los Profrs. Salvador Rangel Esparza y Angel Carballo Hernández hacen un análisis del plan de estudios y se preguntan si éste corresponde a la concepción de un currículo interdisciplinario por áreas. Hacen mención a las dificultades que existieron para implantar el plan de estudios, por lo novedoso que resultó. Consideran que es un acierto que el plan de estudio haya sido concebido en áreas de estudio y no en materias fragmentadas, pero que en la práctica existe un aislamiento de las materias y una falta de interacción entre áreas, materias y el entorno social.

3.3. ALCANCES DEL PLAN DE ESTUDIOS.

Sin temor a equivocarnos, podemos afirmar que en su momento histórico, el plan de estudios del C.C.H., provocó una revolución entre los planes de estudio del

bachillerato, la que ha tenido amplias repercusiones que ya trascienden el ámbito de la educación media superior.

En la opinión de Carlos Angel Hoyos Medina, “La propuesta del C.C.H., abre nuevas líneas de trabajo que impelen a la reconceptualización de la conformación de los planes de estudio a nivel bachillerato. . .” (p. 1257) y afirma que la participación activa de los alumnos en la construcción del objeto de estudio tiene profundas implicaciones.

Ya mencioné una anteriormente, la que se refiere a las opciones técnicas, la otra se refiere a un nivel epistémico que revitalizaría “la discusión teórica y la práctica pedagógica, ante la cual, el objeto de conocimiento ya no sería contemplado especulativamente a la manera enciclopedista y contemplativa que proponían los planes de estudio tradicionales vigentes aún en las escuelas preparatorias convencionales” (p. 1257).

Esta tesis se expone también en la réplica de la Profra. Ma. Guadalupe Rojas Serafín de la E.N.P., quien compara los planes de estudio del C.C.H., y la Escuela Nacional Preparatoria y concluye que el del C.C.H., está acorde con las necesidades históricas económicas y culturales.

En las réplicas se hacen algunos comentarios sobre el tronco común en los planes del bachillerato; por un lado se propone “la reflexión ante la amenaza del tronco común” (p. 433) y por otro se sugiere que la adopción del plan de estudios del Bachillerato del C.C.H., es una alternativa adecuada para el ya mencionado “tronco común”.

4. CONCLUSIONES Y PROPUESTAS DE TRABAJO.

Sobre la base de la caracterización del plan de estudios hay un acuerdo respecto a que es innovador y que prevé la interdisciplinariedad; sin embargo, es necesario llevar esto a la práctica relacionando las asignaturas de una área entre sí y después con las otras áreas.

Esto implica un estudio profundo del plan de estudios que debe involucrar a todos los profesores y muy especialmente a los de nuevo ingreso, para evitar el aislamiento de las asignaturas. Se hace pues necesario que los profesores tengan elementos suficientes para interpretar el plan de estudios, a fin de que puedan situar la asignatura que imparten en el contexto educativo adecuado. Las metas a alcanzar en una materia deben estar en concordancia con las metas del plan de estudios.

Es necesario iniciar el estudio sistemático del plan de estudios en dos sentidos, vertical y horizontal, a fin de poder deslindar las aportaciones de cada asignatura y

cada área a la cultura básica del bachillerato. Esto, como mencioné anteriormente, es muy urgente en las áreas Histórico-Social, de Matemáticas y Talleres. Esta tarea necesariamente va a implicar un estudio epistémico de los lenguajes y métodos que incluye el plan de estudios y debe estar abierto a críticas fundadas, como la relativa al Área de Matemáticas.

La propuesta sería, pues, iniciar un trabajo de grandes alcances que incluyera el estudio del plan de estudios, y que en relación a esto se avanzara en la construcción de la cultura básica de cada área y cada asignatura, a fin de hacerlas coincidir en un todo armónico.

Esto permitiría terminar con algunos problemas básicos que aquejan a nuestra Institución:

- el desconocimiento del plan de estudios*
- la pérdida del carácter innovador del Colegio*
- la diversidad de programas de estudio*
- la falta de coordinación de actividades en clase, extra-clase, publicaciones, etc.*

En fin, considero que la Institución debe dar primacía a la profundización en el conocimiento de su plan de estudios, pues si algún día su plan de estudios fue innovador y fue generador de cambios en el ámbito educativo mexicano, es necesario que continuemos avanzando en este sentido.

*Profra. Margarita Krap Pastrana
Plantel Azcapotzalco*

LA CULTURA BASICA, OBJETIVO DEL BACHILLERATO.

I. INTRODUCCION

La intención de este escrito es tratar de clarificar el objetivo del Ciclo de Bachillerato en función de la cultura básica que debe transmitir a los que ingresan en él. Esta inquietud que me dejó el Simposio Internacional sobre el Bachillerato –organizado por el C.C.H., recientemente– en el que, a mi manera de ver, no se logró la clarificación del término de “Cultura básica”, puntal de su documento de trabajo, es lo que me anima a señalar algunas cuestiones que intentan ayudar en la medida de mis posibilidades a que este tema siga siendo materia de investigación en el Colegio, como parte fundamental de nuestro trabajo académico.

Partiendo de lo que considero el objetivo del bachillerato, fundamento mis afirmaciones relacionando este ciclo con el medio social de donde provienen los alumnos, el tipo de especialización que se debe dar, e intento descomponer el concepto de cultura básica para explicarla y así llegar a una definición, quizá no tan precisa, pero que se acerca a aquello que en lo particular considero es la cultura básica en el bachillerato.

II. OBJETIVO DEL BACHILLERATO

El bachillerato debe adoptar su función social en tanto que debe de estar vinculada con la realidad actual en los aspectos social, político y cultural. Este ciclo de enseñanza media debe de absorber la problemática intelectual, moral y de otra índole de los jóvenes a quienes imparte educación, con el fin de adecuar los objetivos de este ciclo con los intereses de los alumnos, las actividades de estos jóvenes con las actividades educativas y éstas con las necesidades e intereses nacionales.

Es importante reconocer que la función social de la educación no puede lograrse exclusivamente dentro de las aulas; el ciclo del bachillerato tiene sus límites en tanto que tiene funciones y objetivos específicos.

Yo creo que una de las tareas de este ciclo debe ser desarrollar las capacidades, aptitudes y destrezas de los jóvenes en el marco de la cultura básica, y no debe por

tanto tener como objetivo dar una formación de especialista en función de las carreras universitarias que se les presentan como opción en el futuro próximo.

III. EL BACHILLERATO Y EL MEDIO SOCIAL.

Es muy importante entender que la educación no termina en el aula, esta no es su límite; por el contrario, el estudiante que entra al ciclo de bachillerato, es una persona que trae consigo todo un bagaje cultural determinado por su medio social y cuya apreciación de la realidad las más de las veces es parcial y desde la perspectiva única del grupo social en el que se ha desenvuelto (esto es ocasionado por el miedo al rechazo que pudiera ejercer su grupo hacia él), ya que toma como verdadero aquello que el grupo social acepta. Estos prejuicios que el estudiante trae consigo, esta visión parcial de la realidad, deben ser transformados en el ciclo bachillerato, pero no con una actitud de rechazo semejante a la anteriormente descrita, sino a través de la adecuación del estudiante a los nuevos conocimientos que irá adquiriendo en este nivel y que le permitirán descubrir nuevos aspectos de su realidad y una reestructuración de su pensamiento.

Los prejuicios o pre-nociones que el estudiante trae consigo, a más de ser resultado de su falta de conocimiento, son también originados por su experiencia personal que se desprende de las presiones que su grupo social ha ejercido en él, y que tiene que aceptar para que sea aceptado plenamente por dicho grupo.

Es así como se puede observar la influencia que el medio social ejerce en el aprendizaje y educación del estudiante, y es por esto que el ciclo de bachillerato debe coadyuvar a que el estudiante pueda contrarrestar los prejuicios de su medio social y tome una actitud de crítica fundamentada ante ellos. Esto se logra mediante la formación de una base teórica clara y definida, como condición para satisfacer la necesidad de completar los conocimientos que el estudiante ha adquirido y que le son imprescindibles.

Es de mucha utilidad por lo tanto, el que los estudiantes puedan introducirse en el conocimiento de los contenidos, metodología y problemática científica de distintas disciplinas, independientemente de que en el ciclo superior se especializarán en una disciplina específica.

IV. EL BACHILLERATO Y LA ESPECIALIZACION.

El bachillerato debe promover el inicio de una formación que permita al joven aprehender una forma científica su realidad, y la realidad es tan variada que debe

ser estudiada por diversas disciplinas para su comprensión. De tal forma que no es válido iniciar al alumno en el estudio de una disciplina específica —que lo encerraría en su campo y en una sola perspectiva de la realidad— sino en el estudio de la Ciencia como un todo complejo en el que convergen todas las disciplinas, que a la vez encuentran en aquella su vinculación e interdependencia.

De lo contrario, si el bachillerato toma como tarea el formar al joven en una determinada disciplina como preámbulo para su futura especialización en la misma, pero a nivel profesional, tergiversará el sentido de este ciclo, en tanto que un especialista así formado llegará, en cualquier tipo de investigación que se proponga, a resultados parciales que necesariamente serán invalidados por la ausencia de relaciones con otros campos de las ciencias que son afines a la investigación realizada.

Lo anterior no quiere decir que la especialización sea indeseable; por el contrario, la especialización concebida como el estudio primordial de un aspecto de la realidad, pero tomando en cuenta otros aspectos que conforman la totalidad, es tan necesaria para la comprensión de cualquier fenómeno que sólo se logra con el estudio de la ciencia como totalidad, sin menoscabo de los límites que cada disciplina tiene respecto de su campo de estudio. Mas claramente, el estudiante de este ciclo de bachillerato debe tener una preparación multifacética que le permita en un momento determinado ser autodidacta, cuando su preparación escolar ha finalizado y se encuentra ante problemas concretos que excedan su especialización.

V. EL BACHILLERATO Y LA CULTURA BASICA.

Intentaré primero, descomponiendo el concepto de “cultura básica” explicar y definir sus dos componentes para después explicar y definir el concepto propiamente dicho.

1.— LA CULTURA.

Definir el término de cultura es tarea difícil, pero a la vez necesaria, para entender el concepto de “cultura básica”; difícil porque se corre el riesgo de desafiar a la corriente metodológica según la cual se quiere conceptualizar, sea esta materialista, idealista o las que se derivan de ellas; sin embargo y a riesgo de que eso suceda, pretenderé esbozar mi concepto de cultura.

No es posible considerar la cultura como un ente material, es radicalmente diferente de los objetos materiales; sin embargo, está determinada por factores materiales, tales como la economía y el medio social. Aunque la cultura se ha utilizado

—o se utiliza— como sinónimo de sociedad, esto trae consecuencias negativas, ya que se pensaría que lo que se trata de estudiar, es a la sociedad en sí y no a una manifestación de ésta, es decir, usada en ese sentido parecería la sociedad como parte de una cultura y no como en sentido estricto es: la cultura como parte de la sociedad.

Así vista desde esta perspectiva, la cultura de la sociedad es, pues, una parte de la sociedad, y no la totalidad de ésta. Es por esto que todas las actividades sociales están condicionadas por valores pertenecientes a la cultura. Para clarificar el concepto de cultura, entonces, debemos distinguir las actividades culturales de las de más, pero no separarlas.

Toda actividad cultura es ejecutada por hombres, por sí mismos o en colaboración, por lo que no existen productos culturales por sí mismos, sino que existen individuos que mediante su actividad crean dichos productos. Hablar de filosofía, historia, ciencia, arte o de cualquier otro campo presupone la existencia de filósofos, historiadores, científicos, artistas; esto es, presupone entes materiales y pensantes que las crearon, y el estudio de éstos y de las sociedades en las que se sitúan es tarea de los antropólogos y sociólogos específicamente.

Para el objeto del presente escrito, será necesario hablar de la cultura como una abstracción, en tanto que producto resultante de una actividad humana, pero también de las condiciones en que tal o cual persona creó un producto de esta índole, y esto es porque necesariamente las actividades son realizadas por individuos sociales y las actividades culturales son sociales aunque sean realizadas por una sola persona.

Lo importante en este caso es conocer los productos resultantes de la actividad creadora de los individuos y que conforman la cultura de la sociedad. Sin embargo, en este punto quiero hacer hincapié en que no todas las actividades humanas son culturales —como lo señalé anteriormente—, pero sí están condicionadas por valores culturales o creencias, como por ejemplo las actividades económicas y políticas que tampoco se dan en forma pura o aislada, excepto en lo que respecta a su objetivo. Esto es importante, ya que el bachillerato debe ser humanista y científico. En el bachillerato la cultura debe ser aprehendida, pero no sólo se debe limitar a que el estudiante observe y conozca los resultados obtenidos por un científico y otro estudioso, ya que resultaría puramente ilustrativa en relación con la teoría, lo que no posibilitaría una concepción propia del estudiante acerca del objeto estudiado y mucho menos dudas acerca del mismo.

El estudiante no solo debe conocer los resultados de una investigación, sino además deberá conocer el proceso que se dió para llegar a tales resultados, sin perder

de vista el espacio y el tiempo en el que sucedió, con el fin no de repetir tal o cual proceso, sino partir de él en la tarea de reinventar, redefinir, pues nuestra época se caracteriza por las grandes transformaciones que se dan.

2.— LO BASICO

Si consideramos básico todo aquello que resulta lo elemental y primario de cualquier fenómeno, sin lo cual éste no podría desarrollarse, entonces, para hablar del conocimiento de la “cultura básica”, debemos entender que lo básico aquí es aquello que nos permitirá ir comprendiendo y aprovechando el desarrollo de cualquier fenómeno o producto cultural.

En términos más simples, lo básico es aquello que nos permitirá conocer el objeto o producto y el desarrollo de ese objeto o producto (ser y devenir). Así no podremos “saber cabalmente lo que es el hombre si no estudiamos los mecanismos de su concepción y desarrollo, de su evolución y extinción. El foco de todo cambio de investigación científica es el cambio, pero no podríamos siquiera describir una transformación sin tener alguna idea de lo que cambia. En resumen, el estudio del ser y el estudio del devenir son dos caras de la misma investigación”.^{*1}

“Asumimos que dentro de estos elementos compartidos hay algunos que son básicos, en el sentido de que son bases o fundamentos de otros elementos, y en el sentido de que son los que más fácilmente pueden identificarse como los especificantes o diferenciantes de una cultura dada”^{*2}.

“Nuestra preocupación es, entonces, poder establecer con cierta claridad cuáles son los elementos y la estructura básica de la cultura que ha de transmitir y enriquecer el bachillerato”.^{*3}

Ahora bien desde el punto de vista ya expresado en los párrafos anteriores podemos intentar ir:

3. HACIA UNA DEFINICION DE CULTURA BASICA

Lo primero que se tiene que hacer para esto, será señalar qué es lo que se entiende por “cultura básica” y desde luego esta cuestión resultará polémica, ya que las concepciones que se manejan, son tan subjetivas y propias de diversos grupos de

^{*1} Bunge, Mario, *Materialismo y Ciencia* Ed. Ariel. Barcelona pág. 48.

^{*2} *Simposio Internacional del Bachillerato. Op. cit.*

^{*3} *Idem.*

estudiosos que todavía no se llegan a poner de acuerdo; sin embargo, y a riesgo de que habrá lectores que no estén de acuerdo conmigo procederé a explicar el concepto de “cultura básica” que considero es la más generalizada en el Colegio y con la cual concuerdo: La “cultura básica” está constituida por aquél conjunto de conocimientos que permiten la obtención y aprehensión de otros nuevos conocimientos y posibilitan el desarrollo de habilidades y aptitudes en el estudiante”

De lo anterior se deduce que cada disciplina tiene elementos básicos particulares, sin los cuales el estudiante no podrá comprender, aprehender dicha disciplina. Y por otra parte también existen elementos básicos, generales que son afines a todas las disciplinas y sin los cuales el estudiante no podría realizar el proceso de abstracción de la realidad fundamental en el proceso del conocimiento.

En el primer caso me refiero a conocimientos específicos de cada disciplina como podría ser: si alguien no conoce el proceso del movimiento mecánico, difícilmente comprenderá el proceso del movimiento físico, es decir, podrá memorizar e inclusive repetir leyes, sin embargo no podrá explicar la forma o el proceso que se siguió para llegar a ellas o, en el caso del materialismo histórico, si no se conoce el proceso de la lucha de clases a través de la historia, tal vez podrá repetir las definiciones pero nunca podrá explicársela en una realidad concreta y determinada. Es decir, se podrán conocer los resultados de los grandes descubrimientos científicos, pero si no se conoce el proceso que el científico siguió para llegar a ese descubrimiento, seguiremos en la etapa enciclopedista de llenarnos de conocimientos para calmar nuestra curiosidad “cultural”, pero difícilmente podremos utilizar dichos conocimientos para desarrollar las ciencias y entender nuestra realidad.

En el segundo caso “me refiero a aquellos conocimientos prácticos, aquellos que se enseñan en función de hacer y no propiamente de saber (esto dicho de una manera burda) como sería la escritura, la lectura, la memorización, el pensar. Todo esto con el fin de hacer primordialmente aquello que podemos, son formas de hacer, pues la transformación no sólo es a nivel material sino también a nivel de la conciencia.*4

Así pues necesitamos definir muy claramente el concepto de cultura básica, como condición del conocimiento; pues las definiciones conducen a la distinción y a la claridad de aquello que se da ante nuestra percepción aunque esto responda a muchas leyes.

*4 Ponencia presentada al Simposio Internacional sobre el Bachillerato, UACB del C.C.H. Rafael Carrillo Aguilar, Tomo I pág. 132.

4. A MANERA DE CONCLUSION.

En el bachillerato se aprenden nuevos conocimientos, se reafirman otros al mismo tiempo que otros se desechan; esto encaminado a que se llegue a dominar un conjunto de habilidades que permitirán posteriormente acceder a otros niveles de conocimientos. En particular, el sistema educativo del Colegio parte del principio de que la realidad está constituida de múltiples determinaciones y niveles, cada fenómeno se conforma de aspectos que son objeto de estudio de diversas disciplinas, por lo que para llegar a su conocimiento y aprehensión deben intervenir éstas.

En el bachillerato el conocimiento es adquirido por alumnos que se encuentran en proceso de ruptura con nociones precientíficas y en cambio de conocer las herramientas necesarias para ello.

La influencia que el medio social tiene sobre el alumno de bachillerato, hace que éste ingrese en ese ciclo con una serie de prejuicios derivados del sentido común que deben ser aprovechados por el profesor como un conjunto de elementos cognoscitivos para ayudarlo a descubrir sus carencias, crear nuevas expectativas y reestructurar así sus conocimientos. El alumno en este proceso rechazará los conocimientos parciales y logrará la objetividad en su aprehensión de la realidad.

Desde esta perspectiva el profesor cumple la función de coordinador del trabajo del alumno, pues aprovecha los conocimientos que obstaculizan la objetividad y selecciona problemas susceptibles de ser incorporados al proceso de enseñanza-aprendizaje considerando, además del criterio académico, las posibilidades de acción derivadas de los recursos y las necesidades detectadas en el grupo de estudiantes.

Muchas experiencias de aprendizaje se producen fuera del aula; la mayor parte de la educación se adquiere antes de entrar y después de salir de la universidad. Los que ingresan al bachillerato, se desprenden de esa riqueza cultural que poseen, debido a la falsa creencia de que dentro de la universidad existe y se da un marco cultural tipo. El bachillerato no debe pretender crear nuevos valores para que sean aceptados por la sociedad, sino que dinámicamente debe integrar los valores sociales existentes a la cultura básica que se debe impartir en este nivel. El bachillerato debe generar conocimientos acerca de las formas como se adquieren nuevos conocimientos, como un proceso activo, en el que el estudiante pueda llegar a aprender mediante su esfuerzo y la ayuda que el profesor le brinde, y en el que pueda desligarse de los modelos memorizantes de aprendizaje y solo se auxilie de ellos.

*Profr. Rafael A. Carrillo Aguilar
Plantel Naucalpan*

EL DOCENTE INVESTIGADOR Y LA INVESTIGACION EDUCATIVA EN EL BACHILLERATO DEL COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES.

I. INTRODUCCION

La variedad e interés de los temas que se encuentran en las réplicas presentadas en el Simposio Internacional sobre el Bachillerato, puede comprobarse en el contenido del presente número de Cuadernos del Colegio; sin embargo, hay uno de ellos, el docente-investigador y la investigación educativa que de manera especial me pareció importante, porque siento singular alergia a que las cosas se queden como buenos deseos o, lo que es peor, como frases huecas que se han ido vaciando, a fuerza de ser repetidas, sin que lleguen a ponerse en práctica con la intensidad y grado de generalidad que es necesario, para que se conviertan en una realidad que, a mi juicio, debe formar parte del ser y el quehacer del Colegio.

Las frases huecas, como puede llegar a ser la formación del docente investigador, me hacen el efecto de un avión sin tren de aterrizaje, que vuela, mientras le dura el combustible, y en un momento dado cae, sin haber llevado a su meta a quienes estaban en él. Espero que el presente trabajo constituya un punto de partida para avanzar en la definición de aspectos teórico prácticos en la mencionada formación.

Al hacer una búsqueda acerca de lo que los seis tomos de réplicas contienen sobre el docente-investigador, encontré que de los 173 trabajos presentados, 36 de ellos, es decir, un 20 por ciento, tratan directamente el tema o algunos aspectos que de manera cercana le conciernen. 13 réplicas tienen un solo autor, 23 con colectivas, entre ellas, una que está elaborada por el Area de Historia del Plantel Sur, sin mencionar los nombres de quienes intervinieron en su elaboración. Son 66 entre autores y coautores de réplicas, relacionadas con el tema que nos ocupa, 61 de los cuales, son profesores, del CCH. Están representados en los autores los cinco planteles y las cuatro áreas de nuestro plan de estudios.

Quienes se interesaron por el tema sin ser de nuestra Institución, de alguna manera están relacionados con ella, ya sea por haber sido funcionarios, pertenecer a

una Comisión Dictaminadora del CCH, haber impartido cursos a profesores del Colegio o ser de alguna de las Facultades que le dieron origen. Pertenecen dichos autores a la Coordinación de la Investigación Científica de la UNAM, al CISE, y a las Facultades de Química y de Filosofía y Letras.

II. ¿QUE DICEN LOS REPLICANTES?

Abordan el tema desde distintos ángulos.

1. Consideran algunos que es indispensable y urgente no sólo la planeación e investigación educativa, sino el seguimiento y evaluación de los proyectos (1) de los profesores del Colegio, que serían quienes hicieran dicha planeación e investigación.

Por otra parte mencionan que el CCH insiste en vincular la docencia con la investigación, pero con aquella investigación que se requiere para la preparación, ejecución y evaluación de las tareas educativas en el salón de clase (2); sin embargo, en el Colegio de Ciencias y Humanidades no se ha planteado claramente la vinculación estrecha entre estos dos procesos: la docencia y la investigación (3), pudiéndose hablar de un divorcio entre ellas (4), y de contradicciones que afloran respecto a esa separación que es evidente (5); parece necesario entonces fundamentar la vinculación entre la docencia y la investigación (6). Una parte de dicha fundamentación podría ser que “sólo el profesor que investiga acerca de su práctica docente, puede realmente concientizarse y ser capaz de transmitir el dominio de un método o de un lenguaje” (7); se sugiere que el profesor presente un trabajo de investigación anual (8) y que se reconsidere al profesor de educación física en el proyecto del Colegio, tanto en lo que se refiere a la profesionalización de la enseñanza como a la investigación (9).

Al exterior del Colegio de Ciencias y Humanidades, aún no está claro que puedan reunirse en la persona del profesor de bachillerato del CCH las funciones de docencia e investigación, lo cual se manifiesta en la proposición de integrar grupos activos mixtos de investigadores y de docentes de todos los niveles universitarios y se agrega que el carácter mixto mencionado se refiere a la participación de profesores de nivel bachillerato, de facultad, de postgrado, así como de investigadores de institutos y centros de los subsistemas de Investigación Científica y de Humanidades de la UNAM (10).

2. Respecto a si se ha realizado investigación educativa en el CCH, se afirma que “un número reducido de maestros, aproximadamente el 10 por ciento realiza investigación” (11); se menciona también que “un reducido porcentaje de profesores, a causa de la limitación presupuestaria, tiene oportunidad de optar por participar dentro de un programa denominado de complementación académica que consiste en trabajar en las aulas 20 horas semanales y dedicar otras tantas a un proyec-

to de investigación. . .” (12) y que “no se han realizado suficientes estudios e investigaciones para determinar los problemas del proceso de enseñanza aprendizaje en las materias específicas de cada área” (13).

Varios profesores en forma categórica dicen: “afirmamos que los maestros han realizado trabajos de investigación que respaldan la validez de los postulados del Colegio” (14); otros indican que “los profesores, durante 10 años en su gran mayoría han dedicado buena parte de su actividad a la producción de materiales que implican muchas horas de investigación. . .” (15).

Como investigación realizada se cita “una contrastación entre las unidades temáticas contenidas en los programas y temarios de los diferentes planteles del Colegio y los antecedentes de matemáticas requeridos por la Facultad de Ingeniería” (16).

Refiriéndose a la calidad de algunos trabajos realizados se dice que “la formación de cuadros de trabajo de investigación es relativamente nueva y los pocos trabajos que generan los profesores no cuentan con la rigurosidad científica (17).

3. Entre las causas por las que no se ha realizado o se ha limitado la investigación del docente en el bachillerato, así como las causas por las que dicha investigación no alcanza la calidad deseada, se citan las siguientes:

“La enorme carga académica a la que se ha sometido al profesor de tiempo completo –30 horas– y el profesor que participa en complementación académica –21 horas pizarrón y el resto para complementación académica, entorpece la docencia, interrumpe la investigación. . . (18); “las tremendas cargas de trabajo que tiene el profesor medio en el CCH, que hacen bastante difícil la investigación y la superación docente” (19); “es característico también de los profesores el realizar trabajos de investigación, aunque no demasiado profundos, más que todo por falta de tiempo y en muchos casos por no tener un conocimiento amplio sobre las técnicas de investigación y además la imposibilidad de adquirir estos conocimientos” (20).

Se considera que “los profesores laborando en estas condiciones de sobre explotación sufren un desgaste y frustración que deteriora el nivel académico de estudiantes y profesores” por lo que “en estas condiciones los profesores no tienen posibilidad alguna de investigación. . . (21). Los mismos autores de la afirmación anterior preguntan: “¿qué posibilidad de investigación tenemos si el 70 por ciento de los profesores en 10 años de historia del Colegio no han podido elaborar un trabajo de investigación de 30 cuartillas para obtener su grado de licenciatura” “¿qué posibilidad de investigación tenemos si la única investigación que se les ocurre es la investigación del proceso de enseñanza-aprendizaje? (22).

Asimismo se aduce que “la falta de profesionalización de la enseñanza es una tarea fundamental a resolver, toda vez que no se concibe la labor educativa como una tarea de investigación” (23).

4. Respecto a los trabajos de investigación que realizan, los profesores hacen

algunas peticiones concretas, entre ellas: contar con un espacio de reflexión y retroalimentación, así como una asesoría sistematizada (24); “implementar medidas para que la mayoría de los profesores tengan acceso a una capacitación para poder realizar investigaciones profundas y sistemáticas. . .” (25).

Por otra parte presentan quejas respecto a lo que pasa con los trabajos que elaboran “ . . . pues los productos de la investigación son desconocidos por el resto de los maestros, no se implementa la difusión de los mismos para ser utilizados como material de apoyo” (26).

Se menciona también que “hasta el momento el Colegio no cuenta con una instancia efectiva que de a conocer y promueva las investigaciones de los maestros” (27) y que “los mejores trabajos se encuentran sin posibilidad de difusión y aplicación en el mejoramiento de la enseñanza” (28).

En relación a la falta de difusión se preguntan algunos profesores: ¿qué está pasando con los proyectos de investigación de los PCA?; ¿avanzan?, ¿en qué dirección o direcciones?; ¿cómo repercutirá esto en el Colegio? (29).

5. A pesar de las deficiencias mencionadas para el trabajo de investigación, hay profesores del CCH que consideran que sí hay condiciones favorables para la formación y la práctica del docente-investigador y dicen que “el Colegio abre nuevas perspectivas a la juventud, al magisterio y a la investigación” (30); de igual manera indican que “el proyecto de profesionalización de la enseñanza ha brindado perspectivas a los profesores en la realización de investigaciones que de manera directa los respaldan en su práctica docente” (31) y señalan que dicho proyecto significa integrar la docencia, la investigación y la difusión de la cultura (32), aunque por otra parte consideran algunos profesores que la profesionalización de la enseñanza “no ha sido contemplada y aplicada en su esencia real ya que para nuestro punto de vista significa un proyecto trascendental en donde se da la unidad de docencia e investigación científica. . .” “bajo las condiciones que rigen en la Universidad y no como excepción, como actualmente se tiene (33).

6. En la lectura de las réplicas se encontraron interesantes proposiciones, sugerencias y observaciones en torno a algunas características y condiciones para alcanzar mayores frutos en la investigación educativa y en la formación del docente-investigador.

Consideran algunos profesores que “. . . la formación en la investigación es un problema fundamental que puede solucionarse siempre que se consulte a los profesores sobre sus necesidades. . .” (34) y exigen una participación decidida y responsable en algunas decisiones que afectan a la vida académica de la Institución tales como los “cursos de formación de investigación” (35).

Se hace énfasis en la necesidad de que la investigación educativa se realice en forma colectiva y entre las razones que se presentan, están las siguientes: “aunque es real que de tarde en tarde aparecen genios que por sí solos aportan nuevos cono-

cimientos, ya no estamos en la época del lobo solitario, sino que se requiere de un grupo, aunque sólo fuera por la carga material del trabajo implicado en una investigación”; “sería una falta de coherencia promover el trabajo en equipo de los alumnos y a la vez propiciar el trabajo individual de los profesores en labores complejas como es la investigación educativa” (36).

El trabajo colectivo de investigación no sólo se sugiere que sea realizado con otros profesores, sino con los alumnos: “. . . el planear situaciones de aprendizaje que lo comprometan a él y a los alumnos, el realizar junto a éstos la práctica misma de la investigación. . .” (37); “debemos nutrir el conocimiento no sólo con textos adecuados al curso, sino con los aportes, participaciones, investigaciones y experiencias del grupo, debemos formar parte de él y no ser meros espectadores. . .” (38).

En lo que se refiere al cómo de la formación del docente-investigador encontramos que se requiere del profesor: “una formación específica en los problemas pedagógicos y propios del contenido de su disciplina y fundamentalmente una formación en los problemas de la investigación en las ciencias del comportamiento, el docente debe aprender el papel que juega la subjetividad en la investigación didáctica, aprender que no puede observar los procesos que se dan en un grupo de alumnos, sino desde sus propios “imágenes, fantasmas o deseos” es necesario . . . repensar los cursos que se imparten para la formación de la investigación, en cuanto que al rigорizar el conjunto de técnicas de la investigación las dejan desprovistas de una formulación teórica, lo que lleva al sujeto a dejar de base una teoría implícita que no siendo consciente para él mismo, imposibilita la producción de conocimientos” (39).

Se menciona también que hay que “revalorar el papel de la educación, de la función del docente y de la actividad del estudiante, introduciendo una serie de modificaciones en las que el énfasis recaiga en la investigación y la preparación para la toma de decisiones” (40).

7. ¿Para qué la investigación educativa? Los profesores mencionan algunos resultados que podrían obtenerse, y en general señalan trabajos que por su importancia y complejidad sería difícil alcanzar en forma satisfactoria, si se prescinde de la investigación: “diseño y rediseño de programas” (41), evaluación de programas de estudio y modelo educativo del Colegio; identificación de problemas y dificultades en el aprendizaje de los dos métodos y los dos lenguajes del plan de estudios; contribución a la formación de otros profesores en la investigación (42).

Se podrían esperar en el CCH, gracias a la investigación, los cimientos de un desarrollo científico de alta calidad (43) el desarrollo en el profesor de aquellas cualidades que trata de promover en sus alumnos (44); asimismo se darían en el docente del CCH el aprendizaje y la formación política (45).

Otros resultados previsibles de la investigación realizada por el profesor serían

poder proponer métodos de evaluación del sistema (CCH) en su conjunto, y proponer también elementos que despierten en los alumnos el interés por la investigación científica (46).

8. Entre los temas que los profesores proponen como objeto de trabajo al docente-investigador, están los siguientes: refiriéndose al plan de estudios del Colegio, sus metas y fines, contenidos académicos, métodos y sistemas, valores característicos (47) en lo que respecta a la vida cotidiana del alumno, sus aspectos: sanitario, familiar, esparcimiento, vocacional, religioso, de consumo y cívico (48):

Otros profesores proponen, mediante la investigación, dar respuesta a preguntas como las que a continuación se presentan: ¿existe una vida académica en el CCH? ¿Se ha incrementado o disminuido la comunicación entre los profesores? (49).

“Como un área de investigación abierta y de interés actual” se propone “el pensamiento crítico como un ideal educativo y su aplicación concreta en el sistema escolarizado particularmente en el nivel medio” (50).

9. Como último punto de lo que manifiestan los profesores, es conveniente presentar las limitaciones que tendría una investigación realizada no sólo por el docente-investigador del Colegio, sino por cualquier investigador. Al respecto se menciona en una de las réplicas “no concedemos a la investigación educativa mayores alcances que los que puede tener. Investigar acerca de un problema no es igual a tener la solución del mismo, sino obtener datos que en ocasiones permiten confirmar o detectar posibles causas y la relación entre ellas, así como verificar la magnitud de dichos problemas e incluso desecharlos como tales” (51).

III. A MANERA DE SINTESIS.

1. La investigación educativa se presenta como una necesidad en el bachillerato del Colegio de Ciencias y Humanidades y para realizarla es necesario fundamentar y llevar a la práctica la vinculación entre docencia e investigación en la persona de sus profesores.

2. Aunque se han propiciado algunas condiciones para que se realice la investigación educativa, no se considera aún que éstas sean óptimas para que pueda llevarse a cabo; sin embargo, realiza investigación un reducido número de profesores, los cuales con mejores condiciones en cuanto a tiempo disponible, preparación y asesoría, podrían obtener mejores resultados.

3. Se considera como necesaria la mayor difusión de los trabajos de investigación efectuados en el Colegio.

4. En la investigación educativa se debe dar prioridad al trabajo colectivo sobre el trabajo individual y en dicho trabajo colectivo tomar en cuenta la posibilidad de realizarlo con los alumnos.

5. El docente-investigador debe tener en cuenta el papel que juega la subjetivi-

dad en la investigación didáctica.

6. Es necesario repensar los cursos que se dan para la formación del docente-investigador en cuanto a no rigорizar un conjunto de técnicas que dejen al profesor desprovisto de una formulación teórica. Al planear los cursos se deben tener en cuenta las necesidades y posibilidades de los profesores.

7. La investigación educativa daría oportunidad de abordar problemas de mayor o menor complejidad que necesitan ser estudiados en el CCH.

8. La investigación educativa no es sinónimo de solución de los problemas, pero sí un auxiliar en el mejor conocimiento de los mismos.

IV. EL DOCENTE—INVESTIGADOR DEL BACHILLERATO DEL CCH.

Podría presentar, con base en las aportaciones encontradas en las réplicas del Simposio Internacional sobre el Bachillerato, y agregando otras ideas que no aparecieron, lo que deseo para el profesor y del profesor que tenga entre sus tareas como docente la de realizar investigación educativa.

— El docente-investigador del bachillerato será un profesor que tiene interés por la investigación educativa, que cuenta con preparación, asesoría, tiempo para elaborar y llevar a la práctica, junto con otros profesores, un proyecto cuyos resultados se comuniquen, se pongan a prueba y constituyan elementos de juicio en la toma de decisiones en el Colegio de Ciencias y Humanidades.

Bienvenidas las críticas que contribuyan a la mejoría de este trabajo.

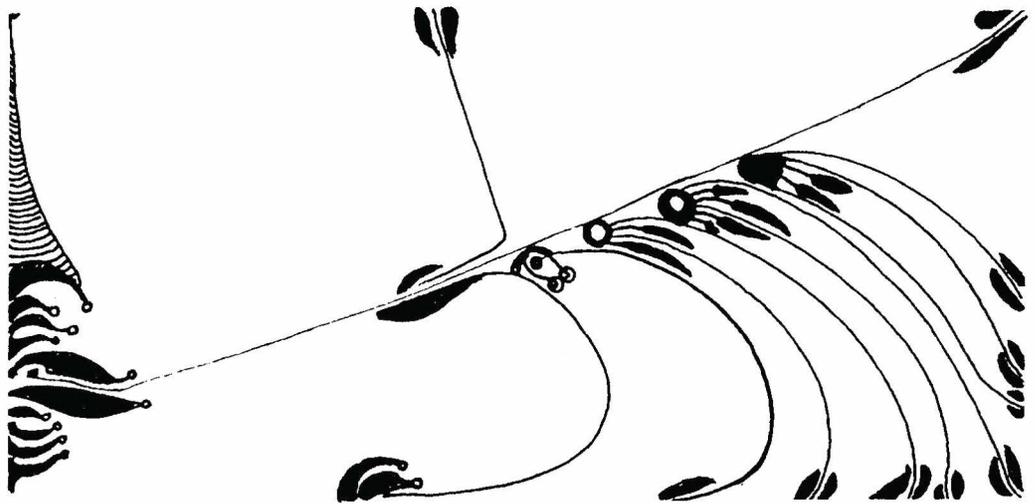
*Biól. Carmen Christlieb de Fernández
Coordinación del CCH*

NOTAS

- 1. Ma. Eugenia Ochoa y Fernando Rivero, pág. 701.*
- 2. Carmen Christlieb, Flor de Ma. Muñozcano, pág. 663.*
- 3. Federico Caballero, Jorge Cervantes, Ramón Paredes, págs. 100 y 101.*

4. *Academia de Historia del Sur*, pág. 614.
5. *Ibid.*
6. *Rafael Ruiz Mendoza*, pág. 1494.
7. *Margarita Espinosa, Ma. Antonieta López Villalba*, pág. 254.
8. *Area de Historia del Sur*, pág. 610.
9. *Ricardo Ibarra*, pág. 1278.
10. *Ignacio Renero*, pág. 1438.
11. *Isabel Lomán, Teresa Gutiérrez*, pág. 503.
12. *María Teresa Oteyza*, pág. 1392.
13. *Alicia Rosas Salazar*, pág. 1470.
14. *Reyna Alonso, Esperanza Vargas, Arcadio Alemán, Jaime Solís, Carlos Cantú*, Pág. 15.
15. *Rosa Ma. Nieto, Ma. Eugenia Regalado, Javier Centeno*, pág. 674.
16. *Jesús Villamares*, pág. 1521.
17. *Ma. Eugenia Ochoa Larios, Fernando Rivero*, pág. 700.
18. *Delia Zavaleta*, pág. 1023.
19. *Javier Centeno, Martín Rodríguez, Lucía Pérez Soria, Carlos Moguel, Miguel García Guerrero*, pág. 1133.
20. *Josefina Becerril*, pág. 56.
21. *Area de Historia del Plantel Sur*, pág. 613.
22. *Idem*, páginas 615 y 616.
23. *Eunice Gómez Salas, Nancy Miravete*, pág. 382.
24. *Francisco Arellano, Carmen Christlieb*, pág. 33.
25. *Josefina Becerril*, pág. 57.
26. *Isabel Lomán, Teresa Gutiérrez*, pág. 504.
27. *Laura Ma. López Pastrana*, pág. 533.
28. *Area de Historia*, pág. 606.
29. *René Cisneros, Alicia Torres*, pág. 944.
30. *Angélica Médicis*, pág. 1331.
31. *Frida Zacula Sampieri*, pág. 1537.
32. *Area de Historia del Plantel Sur*, pág. 614.
33. *Carlos Ortiz, Dolores Mantilla, Carlos Moguel, Armando Cruz, Ma. Elena Díaz, Ana Ma. Moctezuma, Ma. de la Luz Vega*, págs. 745 y 746.
34. *Area de Historia del Plantel Sur*, pág. 610.
35. *Idem*, pág. 607.
36. *Carmen Christlieb, Flor de Ma. Muñozcano*, págs. 205 y 206.
37. *Javier Padilla, Aníbal Vascañán*, pág. 773.
38. *Guillermina Sánchez Avendaño, David Hernández Nájera*, pág. 896.
39. *Angel Díaz Barriga*, pág. 1159.
40. *Guadalupe Lomelí, Ramón Tamayo*, pág. 941.

41. *Federico Caballero, Jorge Cervantes, Ramón Paredes, pág. 101.*
42. *Carmen Christlieb, Flor de Ma. Muñozcano, pág. 211.*
43. *Rosa Ma. Nieto, Ma. Eugenia Regalado, Javier Centeno, pág. 675.*
44. *Josefina Allende, Magdalena Cuspinera, pág. 1045.*
45. *Luis Carreón, pág. 1111.*
46. *Ignacio Renero, pág. 1438.*
47. *Enrique Zulbarán, pág. 1028.*
48. *Angel Carballo, Salvador Rangel, Víctor Díaz Garcés, pág. 1087.*
49. *Fausto Hernández Murillo, Andrea Quintanar, pág. 1252.*
50. *Yolanda López Tinajero, pág. 1309.*
51. *Carmen Christlieb, Flor de Ma. Muñozcano, pág. 665.*



LA BUROCRATIZACION DE LA ENSEÑANZA, UN PROBLEMA SOCIOPEDAGOGICO CONTEMPORANEO.

INTRODUCCION

El presente trabajo se refiere a un problema sociopedagógico, la burocratización de la enseñanza, que, si bien se señala como contemporáneo, no es privativo de la época actual, puesto que necesariamente tiene que haberse dado en cualquier tiempo de la historia en que las relaciones del Estado con la Escuela, de la Escuela con el profesor y de éste con el estudiante hayan tenido la forma de una imposición.

En una primera parte se define y caracteriza la burocratización de la enseñanza y se habla del tipo de alumno que produce, para después hacer una revisión de la manera directa o implícita como tratan este problema diversos autores.

Posteriormente se hace referencia al Colegio de Ciencias y Humanidades, con el objeto de contrastar lo que se postula en documentos oficiales del Colegio, con lo que expresan algunos profesores sobre la necesidad de una mayor democratización de la enseñanza. Se señalan también algunas manifestaciones concretas de burocratización de la enseñanza en el CCH.

Por último, a manera de hipótesis, se presentan posibles causas de la situación del CCH descrita y algunas alternativas que el Colegio ofrece a sus profesores, las cuales pueden convertirse en medios para disminuir una tendencia hacia la burocratización de la enseñanza en la mencionada institución.

I. LA BUROCRATIZACION DE LA ENSEÑANZA. SUS FRUTOS.

Cabe considerar la burocratización de la enseñanza como un hecho social, si tomamos la definición que de éste hace Durkheim al señalar que: “Un hecho social es toda manera de hacer, fijada o no, susceptible de ejercer sobre el individuo una coacción exterior” o bien: “Que es general en el conjunto de una sociedad, conser-

vando una existencia propia independiente de sus manifestaciones individuales”.¹

Como problema y como hecho social, es difícil circunscribir la burocratización de la enseñanza a un ámbito desligado de otros elementos entre los que se pueden mencionar, la sociedad, el Estado, la cultura, la política, la ideología, la escuela, la pedagogía, la educación, las instituciones, el grupo, el aprendizaje.

Sin embargo, para el objeto del presente trabajo, podemos delimitar dicho problema, dando algunas características que permiten acercarnos a su mayor conocimiento.

Es Michel Lobrot² quien, a la vez que proporciona datos sobre el movimiento de “pedagogía institucional”, nos ofrece elementos para caracterizar la burocratización de la enseñanza y conocer el tipo de alumno que se prevé como fruto de dicho proceso.

Afirma este autor que las famosas y teóricas reformas de la enseñanza se hacen, sin que el docente haya sido consultado; el docente es, como el alumno, una pieza de la maquinaria, un “objeto” con el que nada hay que hacer.

Es el Ministro de Educación Nacional el que en su despacho dosifica materias y prepara programas “último grito”.

Nosotros, en México, no tendríamos que ir muy lejos para corroborar esta afirmación, puesto que tenemos un ejemplo concreto y cercano con el Acuerdo número 71 de 1982 de la Secretaría de Educación Pública, el cual surgió después una simulación de consulta y discusión con profesores y funcionarios de diversas instancias educativas, y contiene la prescripción de un tronco común en cuanto a áreas del plan de estudios para la Enseñanza Media Superior, que, si bien no es obligatorio más que para las instituciones que tienen bachillerato dependiente de la SEP, es muy posible que dicho acuerdo repercuta desventajosamente para quienes no lo adopten.

El mismo Lobrot en su obra **Pedagogía Institucional** señala como característica distintiva de la burocratización de la enseñanza, el que se tomen decisiones sin tener en cuenta a los directamente afectados, que en este caso son los estudiantes. Asimismo se priva al alumno de creatividad, de iniciativa, se deterioran las relaciones maestro-alumno, por la existencia de una imposición, por la actitud de subestimar las capacidades del educando.

El profesor decide por el alumno los objetivos que ha de alcanzar, el espíritu y

¹ DURHHEIM, E. Reglas del método sociológico. Premia Editora. México 1981.

² LOBROT MICHEL. Pedagogía Institucional. Humanitas. Buenos Aires, 1974.

los métodos de funcionamiento; reparte funciones, organiza actividades, prevé tareas, vigila dichas actividades y tareas y sanciona, si no se realizan.

En una institución educativa burocrática hay una jerarquización de modo que todas las posibilidades se le atribuyen a un superior jerárquico.

El fraccionamiento de responsabilidades, permite escapar de las acusaciones y siempre decir “que fue el otro”. Se considera al docente como quien transmite el saber, y el propio docente se pone “por sobre” el educando en una relación de autoridad y no de colaboración o de dialogo.

En cuanto a los frutos, que en la persona de los alumnos y en la sociedad produce la burocratización de la enseñanza, podemos adelantar que los exámenes no serían el medio adecuado para valorar qué clase de hombres se forma con dicho tipo de enseñanza; pensemos mejor, como dice Lobrot, en que “el mejor criterio sería la observación controlada y precisa de los resultados efectivamente obtenidos y no la aprobación de los exámenes. La observación puede referirse a dos categorías: una, la historia posterior del individuo, otra, el estado psicológico del adulto desde el punto de vista intelectual y social”.³

El alumno que ha sufrido los efectos de una enseñanza burocrática, tiene fallas en la capacidad de comprensión, no reflexiona, memoriza; ha retenido un mínimo de informaciones que equivalen a nada. El sistema escolar se muestra incapaz para proveer de conocimientos, para cultivar la inteligencia y el espíritu de investigación.

La meta perseguida, era pasar un examen; al pasarlo, el saber desaparece. No sólo no se logran aprendizajes duraderos, sino que se modifican las necesidades fundamentales del sujeto, impidiéndole toda adquisición de un saber duradero y de un enriquecimiento del espíritu; no sólo se afecta en el alumno el plano intelectual sino la personalidad.

La pasividad, la inercia, la resistencia y aversión hacia el conocimiento son otros tantos frutos de la enseñanza burocrática.

Las consecuencias de ese tipo de enseñanza en la educación media y media superior son aún más graves: el alumno va desarrollando una repulsión definitiva contra todo lo teórico y todo lo que se relaciona con la reflexión y el pensamiento o una conquista difícil del conocimiento; el ejemplo más notable es la actitud frente a las matemáticas.

³ LOBROT. *Op. Cit.*

Se elimina en este tipo de escuela, el trabajo en común, la palabra, la pregunta, la observación y la experimentación.

La enseñanza burocrática logra arrebatar al joven todos sus sistemas de defensa, todo lo que podría permitirle filtrar la realidad y desconfiar de los sistemas, demasiado fáciles. "Frente a la vida se encuentra desarmado, dispuesto a las capitulaciones y al conformismo; queda como dice Jerry 'descerebrado' o como dice Montaigne 'embrutecido'".⁴

Podríamos agregar todavía que es casi imposible el desarrollo de un pensamiento, conciencia y actitud que sean críticos, cuando se ha pasado por un sistema de enseñanza burocrática.

El individuo que no participa en las decisiones que lo afectan, está sujeto a algo que desconoce; se encuentra extraviado ante sí mismo y ante el mundo.

2. APORTACIONES DE OTROS AUTORES, RELACIONADAS CON EL PROBLEMA DE LA BUROCRATIZACION DE LA ENSEÑANZA.

Aun cuando en el pensamiento de los autores que se presentan no aparezcan explícitos los planteamientos de una burocratización de la enseñanza, los conceptos que expresan acerca del papel del Estado, la Escuela, la educación, el docente, etc. dejan entrever diferentes concepciones de la educación, en cuanto a que ésta sea un proceso impuesto o una responsabilidad compartida.

El tener datos sobre el proyecto social con el que está de acuerdo un pensador, permite deducir el proyecto educativo con el que también estaría de acuerdo, dada la correspondencia que existe entre proyecto social y proyecto educativo.

Durkheim, el gran clásico de la sociopedagogía, considera que el estado debe avalar y coordinar la educación, porque así se garantiza la estructuración de la educación frente a intereses grupales o individuales. Para este pensador la educación es una medida terapéutica que elimina el estado patológico en que vive la sociedad de su tiempo.

"La educación dentro de esta perspectiva se convierte en el vehículo por medio del cual la sociedad elimina la contradicción existente entre el individuo y el todo

⁴ *Ibid.*

social; en la tarea concreta y definida cuya función consiste en subordinar los intereses individuales a los colectivos, sean cuales sean estos últimos. Sin importarle la legitimidad de los órganos superiores de regulación, Durkheim privilegia a la autoridad colectiva y sus mecanismos de impresión, oponiéndose a una naturaleza humana “mala” y negativa, que dejada a su libre albedrío, acabaría por disolver las distintas relaciones sociales”.⁵

Si Durkheim partía de que el ser humano que ejerce su libertad es una amenaza para la sociedad, difícilmente aceptaría tomarlo en cuenta como sujeto de la educación.

Para Althusser, el sistema de las distintas Escuelas públicas y privadas es un aparato ideológico del Estado y entiende por dicho aparato “cierto número de realidades que se presentan al observador inmediato bajo la forma de instituciones distintas y especializadas”.⁶

“La Escuela funciona masivamente con la ideología como forma predominante, pero utiliza secundariamente y en situaciones límite, una represión atenuada, simbólica y adiestra con métodos apropiados, tales como sanciones, exclusiones, selección”.⁷

Tomás Vasconi, con un pensamiento cercano al de Althusser en cuanto al papel que tiene la Escuela en la sociedad capitalista, expresa que “La Escuela, por ende, los procesos educativos, tal como los observamos en la sociedad actual, capitalista, lejos de constituir hechos universales, son una creación histórica de la burguesía en el poder y cumplen funciones específicas en las que se concreta la función general de reproducción de la sociedad burguesa y de sus modalidades de explotación”.⁸

Según Vasconi, las funciones de reproducción que desarrolla la Escuela se dan en dos dimensiones principales: la de la capacitación de la mano de obra y el desarrollo de capacidades y la imposición y difusión de las formas ideológicas y culturales dominantes.

⁵ QUINTANILLA, SUSANA. Sobre el pensamiento pedagógico de Emilio Durkheim. Documento proporcionado en el curso de Sociología de la educación.

⁶ ALTHUSSER, LOUIS. Ideología y aparatos ideológicos del Estado. Ediciones PEPE. Medellín, Colombia. 1973.

⁷ ALTHUSSER op. Cit.

⁸ LABARCA VASCONI et al. La educación burguesa. Cuarta edición, Nueva Imagen. México 1981.

Tanto Althusser como Vasconi denuncian un sistema educativo en donde no caben las características de la enseñanza democrática, aunque ambos autores pierden de vista que si la educación fuera estrictamente reproductora de un sistema social y educativo, no se presentarían fenómenos que a diario vemos en algunos países como el nuestro, como son las marchas de profesores, mítines de alumnos, pintas, desplegados, etc.

Por su parte Bourdieu y Passeron⁹ nos hablan de arbitrariedad cultural y violencia simbólica.

Consideran que toda cultura académica es arbitraria, puesto que su validez proviene únicamente de que es la cultura de las clases dominantes y que ha sido impuesta a la totalidad de la sociedad, como evidente saber objetivo. Desde el punto de vista de la institución todo está dispuesto para el triunfo escolar de los que por nacimiento poseen la "gran cultura".

También estos autores mencionan una imposición de la cultura y en su obra hacen alusión a la arbitrariedad de la acción pedagógica, de un "modo de inculcación determinado", o sea un sistema de medios por los que se va a producir la interiorización de una arbitrariedad cultural.

Señalan asimismo que el profesor encuentra en la institución tradicional, donde presta sus servicios, las condiciones materiales y simbólicas que le permiten mantener a los estudiantes "a distancia y en respeto".

Los fines y los medios que Bourdieu y Passeron señalan a la Escuela, no dejan lugar a pensar que el estudiante tenga oportunidad de reflexionar, de decidir.

Sin embargo, como en el caso de Althusser y Vasconi, no podríamos aceptar sin más todos los planteamientos que hacen Bourdieu y Passeron en su obra **La Reproducción**; al respecto son interesantes los apuntamientos que en el prólogo a su traducción en castellano hace Marina Subirats, del cual se transcribe el siguiente párrafo:

"Si toda forma cultural es arbitraria, todo intento de cambio no es más que repetición de lo mismo y toda rebelión es inútil. Las actividades críticas o contestatarias de los profesores y los estudiantes no son más que las desesperadas posturas que tomamos, condenadas desde

⁹ BOURDIEU, P. Y PASSERON, J.C. **La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza.** Laia Barcelona, España. 1981.

su origen a la recuperación y en último término a la reproducción del sistema que pretenden negar. La institución absorbe cualquier intento de renovación, de ruptura o de rebelión y los convierte en una forma de afianzamiento, para prolongar su repetición de modo indefinido".¹⁰

Con ideas en cierta forma opuestas a las que presentan Vasconi, Althusser, Bourdieu y Passeron, Azevedo"

*Con ideas en cierta forma opuestas a las que presentan Vasconi, Althusser, Bourdieu y Passeron, Azevedo*¹¹ *considera que la educación es sustento de la democracia y el Estado algo necesario para promover, entre otras cosas, que el individuo aprenda, a través de la educación, a procurar el bien común antes que el bien individual.*

Desde otro punto de vista Lapassade, interesado en el proceso de la autogestión pedagógica, como una forma de organización concreta para el ejercicio de la democracia, al tomar como ejemplo la escuela para aclarar sus conceptos de grupo, organización y Estado (que para su objeto de estudio el autor prefiere al término institución), nos está dando indicadores de burocratización en los tres niveles de organización mencionados por él.

Dicha burocratización necesariamente repercute en la enseñanza y el aprendizaje, y presenta el elemento característico de la burocratización, que es la no participación de los afectados en las decisiones que respecto a ellos toman otras instancias.

*Señala Lapassade*¹² *que en el nivel de grupo, concretizado en la escuela por la unidad pedagógica que sería el salón de clase, existe una pedagogía tradicional, domina la enseñanza magistral; algunas reformas introducen trabajos dirigidos, ejercicios prácticos, pero la relación entre educadores y educandos conserva su estructura de poder, basada en el "saber" y el "no saber"; podríamos agregar lo que al respecto señalan Bourdieu y Passeron, cuando mencionan que aún los seminarios tienen este carácter: a una persona se dirigen los que hablan, es una persona la que otorga la palabra.*

El segundo nivel es el del establecimiento, la escuela, a la cual se le suele llamar

¹⁰ SUBIRATS MARINA. Prólogo a la edición en Castellano de "La reproducción". Autores citados.

¹¹ AZEVEDO, Sociología de la educación.

¹² LAPASSADE, GÉORGE. Grupos organizaciones e instituciones. Granica editor. Barcelona 1977.

institución; en ella la estructura es por tradición autoritaria, empezando por la designación del director.

Las instituciones escolares no pueden modificar por sí mismas sus estructuras; hay siempre un órgano con mayor capacidad de decisión que es quien autoriza cualquier cambio.

El tercer nivel, el del Estado, define las normas generales de la Universidad.

La descripción que hace Lapassade de la burocratización en los tres niveles de organización mencionados por él, parecen un retrato de lo que se vive en algunas instituciones educativas de nuestro país y, aunque en el caso particular de la UNAM, el Estado no define sus normas generales ni particulares, en algunas disposiciones que emanan de su Secretaría de Educación Pública, se afecta a mediano o largo plazo aún a las instituciones autónomas. Basta recordar el caso del Acuerdo 71 ya citado en este documento.

Desde una perspectiva diferente, puesto que su obra no gira principalmente alrededor de cuestiones educativas, Gramsci, sin embargo, en una carta dirigida a su esposa le dice “la cuestión escolar me interesa muchísimo”.¹³

Para Gramsci no es suficiente exigir que se tenga acceso a la enseñanza, sino que exista una transformación de ésta. Considera que la educación no debe ser un instrumento de dominación sino de transformación. La Escuela para Gramsci es parte de la sociedad civil y de la sociedad política.

Gramsci nunca pierde de vista algo que Althusser deja de lado, y es el carácter transformador de las instituciones educativas; considera que hay una confrontación permanente, al interior de las instituciones educativas.

Ante el señalamiento que hace Gramsci de que la educación no debe ser un instrumento de dominación sino de transformación, tendría que ser absolutamente necesaria una enseñanza democrática, en el sentido de tomar en cuenta al principal actor de ella que es el estudiante; sería preciso desarrollar en él una verdadera conciencia crítica aunada a un ejercicio de reflexión de los profesores acerca de su propia labor como docentes. Sin embargo, los grupos que reflexionan, ante el Estado se convierten por eso mismo en grupos subversivos que pueden llegar a amenazar la seguridad del Estado; tal ha sido el caso, en América Latina, de los alfabetizados por Freire se citan a continuación algunas de cuyas ideas relacionadas con el problema que se viene tratando.

¹³ GRAMSCI A. *La alternativa pedagógica*. Nova Terra. Barcelona 1976 (selección de textos e introducción de Manacorda).

Freire se pregunta:¹⁴ “¿Cómo aprender a discutir y a debatir con una educación que impone?” y continúa diciendo, “Dictamos ideas, no cambiamos ideas. Dictamos clases, no debatimos o discutimos temas; trabajamos sobre el educando, no trabajamos con él”.

Acorde con el pensamiento de Gramsci, Freire también piensa en una educación transformadora y nos habla de la escuela como centro democrático “donde desaparece el profesor que transmite autoritariamente un saber selecto y por otra el alumno pasivo, que recibe sin más, el saber transferido”.¹⁵ La delimitación del qué conocer, para Freire, debe contar con la participación de los educandos.

En el pensamiento de Freire se encuentra con frecuencia la idea de que el contenido de la educación debe ser transformado por la reflexión, debe haber una transformación de los contenidos, apropiación crítica de los mismos y en el proceso de apropiación educador y educando deben ser transformados.

A grandes rasgos se han presentado algunas ideas de pedagogos, sociólogos de la educación y políticos militantes; no es posible hacer un deslinde tajante entre el campo de interés prioritario en cada uno de los autores estudiados, puesto que la realidad nos hace ver que están unidos e inciden de una u otra manera en el tipo de hombre que se quiere formar.

La educación es un punto de interés común a todos ellos, sus enfoques sobre la misma son diferentes, pero podrían marcarse dos grandes líneas: una en la que se situaría Durkheim, quien considera al estudiante como alguien por quien se debe pensar y decidir, dado el cúmulo de carencias que por naturaleza tiene, o sea, una enseñanza burocrática estaría justificada por él; la otra línea es la de los pensadores inquietos por el papel que juega la escuela, y por las formas concretas de enseñanza que en ella se realiza, las cuales dificultan la aparición de proyectos educativos realmente transformadores.

3. EL PROYECTO EDUCATIVO DEL COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES.

El análisis que se propone sobre el proyecto educativo del CCH no será exhaustivo, puesto que sólo toca aquellos puntos relacionados con el problema objeto de

¹⁴ FREIRE, PAULO. *La educación como práctica de la libertad*. Siglo XXI. México 1971.

¹⁵ FREIRE, PAULO. *Cartas a Guinea-Bissau*. 3a. Edición. Siglo XXI. México 1981.

este trabajo.

3.1 CREACION DEL COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES.

Entre los documentos que se presentan para la creación del Colegio de Ciencias y Humanidades en la sesión ordinaria del día 26 de enero de 1971 del Consejo Universitario está el de “Reglas y Criterios de Aplicación del Plan de Estudios”¹⁶ en el que, refiriéndose al estudiante, se dice:

“Su dominio básico de las matemáticas, del método experimental, del análisis histórico social, su capacidad y hábito de lectura de libros clásicos y modernos, su conocimiento del lenguaje para la redacción de escritos y ensayos, su capacidad de informarse y documentarse para la elaboración de trabajos y de organizar el material en ficheros, notas, cuadros, así como su posibilidad de leer y traducir un idioma extranjero, en particular el inglés o el francés, le permitirán con probabilidades de éxito, seguir las carreras existentes a las interdisciplinarias que se creen, pues se buscará que al final de su formación sepa aprender, sepa informarse y estudiar sobre materias que aún ignora, recurriendo para ello a los libros, enciclopedias, periódicos, revistas, cursos extraordinarios que siga fuera de programa, sin pretender que la Unidad* le de una cultura enciclopédica, sino los métodos y técnicas necesarios y el hábito de aplicarlos a problemas concretos y de adquirir nuevos conocimientos”.

Se considera que el estudiante que haya cubierto todos los créditos del plan de estudios del Colegio, tendrá las características citadas en el párrafo anterior, lo cual nos da una idea de que egresa del Colegio preparado para manejar dos métodos; el científico experimental y el histórico social, así como dos lenguajes, el español y el de las matemáticas, es decir, saldrá armado con herramientas que le permitan aprender por sí mismo.

El proyecto educativo del Colegio tiene varias características que lo definen: un

¹⁶ Reglas y Criterios de Aplicación del Plan de Estudios. Gaceta UNAM. 1o. de febrero de 1971.

* Se refiere a la Unidad de Bachillerato.

plan de estudios flexible, una idea rectora que se refiere a que el alumno aprenda a aprender y la Institución se preocupe más por formar que por informar, el empleo de una metodología adecuada a las características citadas y un enfoque interdisciplinario del plan de estudios, lo cual, al contribuir a la formación polivalente del estudiante, le permitirá al egresar, realizar mejor sus estudios profesionales o incorporarse más rápidamente al mercado de trabajo.¹⁷

En otros documentos recopilados en la revista *Documenta*¹⁸ y en el folleto "EL CCH Y TU"¹⁹ están contenidos algunos elementos que permiten caracterizar la enseñanza en el Colegio como una enseñanza democrática, donde se toma en cuenta en primera instancia al estudiante como sujeto de la educación, responsable de su propio aprendizaje y de sus decisiones, se habla de formarlo en la reflexión y en la conciencia crítica y se le insta a ser un agente de cambio en la sociedad en que vive.

Sin embargo, al confrontar el marco de referencia expuesto con el quehacer cotidiano del profesor y del alumno, encontramos falta de coherencia y la aparición de una tendencia a la burocratización de la enseñanza que, si bien no está generalizada, ciertamente se presenta en la realidad del Colegio.

¿Por qué se puede afirmar que existe la mencionada tendencia?

Existen algunos indicadores que nos permiten decir que no se está tomando en cuenta al alumno, entre ellos las clases teóricas expositivas, sobre todo en quinto y sexto semestre; la modificación de los programas de estudio en una materia, sin previa evaluación de los mismos; la repetición de frases que han perdido su sentido, porque nuestra propia actitud contradice los valores que dichas frases encierran, tal es el caso de "formar la conciencia crítica", el ausentismo de los propios profesores.

Por otra parte, la preocupación de los profesores expresada en los siguientes textos, manifiesta que, cuando insistentemente se habla de tomar en cuenta a los alumnos y de democratizar la enseñanza, es que se están percibiendo fallas en cuanto al tipo de enseñanza que se está llevando a cabo.

¹⁷ Para un estudio detallado de la metodología de enseñanza en el CCH., consúltese el estudio de Rafael Velázquez Campos "Metodología de la Enseñanza Media Superior" en *Perfiles Educativos* No. 15 CISE. UNAM. Enero-Marzo 1982.

¹⁸ La Revista *Documenta* aparece como una publicación del Centro de Documentación de la Secretaría de Planeación del CCH y en su primer número publicado en junio de 1979, recopila no sólo los documentos que acompañan a la creación del Colegio, sino entrevistas donde se recogen opiniones y propósitos de los universitarios vinculados al Colegio de Ciencias y Humanidades en sus primeros años.

¹⁹ El folleto "EL CCH Y TU" se distribuye anualmente entre los alumnos de primer ingreso.

Se toman, a manera de ejemplo, párrafos de algunos artículos publicados, en "Cuadernos del Colegio".

"Otro modernismo mal entendido es el que se refiere a las técnicas de enseñanza. Estas suelen seleccionarse arbitrariamente, sin considerar las características de los alumnos".²⁰

"En un grupo, en una comunidad democrática, sus miembros comparten unos con otros la facultad de tomar decisiones que afectan a su bienestar personal y colectivo. En la práctica, un grupo o una comunidad con modo de ser democrático, no permite que se tomen decisiones que afecten a los demás, a menos que los afectados participen en el acto de tomar decisiones".²¹

"El elemento esencial del CCH son los estudiantes. Su participación real y efectiva en la vida política, académica y administrativa es indispensable". "Los alumnos deben participar en las Academias, ya que en ellas toman las decisiones básicas que competen a sus vidas. Proponemos abrir las Academias a la participación de los alumnos".²²

Los propósitos de los autores de los textos transcritos, pueden ser diversos; lo que es importante para nuestro objeto de estudio, es que, si la enseñanza en el CCH fuera de acuerdo a sus principios educativos, la preocupación por señalar las deficiencias no aparecería reiteradamente en publicaciones y reuniones de los profesores.

Cabe señalar que el panorama de la enseñanza en el CCH no estaría completo, si se excluyera hacer mención precisamente de los alumnos que juegan un papel esencial en todo sistema educativo. A este respecto la investigación sobre el perfil del alumno del Colegio de Ciencias y Humanidades nos arroja datos importantes, en cuanto a la contribución que el propio alumno aporta para la burocratización de

²⁰ LLAVEN, MA. ELENA. ¿Estamos verdaderamente enseñado a enseñar y enseñado a aprender? Cuadernos del Colegio No. 3. Plantel Naucalpan. Abril-Junio 1979.

²¹ MORENO V., IRMA. y HERRERA A., ISMAEL. En torno a las condiciones para una práctica democratizadora de la enseñanza. Cuadernos. . . No. 4 Julio-septiembre 1979.

²² Comisión Redactora de las Comisiones de enlace en los cinco Planteles del CCH. Primer Manifiesto de las Comisiones de Enlace. Cuadernos. . . No. 7 Abril-junio 1980.

la enseñanza; en efecto, uno de los autores de dicha investigación,²³ apoyado en los resultados de la misma, menciona lo siguiente:

“Sin embargo, la exigua dedicación al estudio, la irregular asistencia a clases, las bajas calificaciones, indican de su parte, una casi nula disposición a emplear a fondo los medios y recursos necesarios para lograr su formación intelectual. Por otra parte la diversidad de medios empleados para sortear las exigencias del ciclo escolar que cursan, tiene poco que ver con las requeridas, también, por la formación intelectual. Más bien este comportamiento denota una ética escolar fundada en la lógica de ‘pasar’ que expresa un sentir generalizado ligado a la idea de circular en medio de, o bien de franquear algo por la línea de menor resistencia”.²⁴

Resultaría muy complejo y extenso incluir en el presente trabajo un estudio de los factores que han incidido en que el Colegio de Ciencias y Humanidades presente actualmente la mencionada tendencia a la burocratización de la enseñanza; sin embargo, a manera de hipótesis preliminares podríamos presentar posibles causas por las cuales esta tendencia existe hoy en el CCH.

Por parte de los profesores: falta de formación pedagógica acorde con el proyecto educativo del Colegio; condiciones laborales que no propician para todos los profesores contar con tiempo para superar su práctica docente; desinformación acerca del propio proyecto educativo; subestimación del estudiante.

Por parte de los estudiantes: falta de un “entrenamiento previo” para poder ejercer su papel de sujetos de la educación; una formación escolar anterior al bachillerato, diferente a la que contiene el proyecto educativo del CCH; presión de sus propios familiares para salir del bachillerato y obtener un título a como de lugar; reciben en el salón de clase consignas teóricas sobre el deber ser y el deber hacer, sin encontrar una congruencia con lo que realmente se hace en el salón de clase.

²³ ACOSTA, MARICLAIRE. BARTOLUCCI, JORGE. Rodríguez Roberto, El Perfil del alumno que ingresa al Colegio de Ciencias y Humanidades. UNAM. 1980.

²⁴ BARTOLUCCI, JORGE. El modelo de acción social del Bachiller. Análisis de un caso. Documento correspondiente a la conferencia “Perfil escolar del bachiller del CCH”. 2a. parte, impartida por el autor en julio de 1982, dentro del ciclo “El bachillerato en el mundo y las investigaciones sobre el CCH” organizado por el Seminario sobre problemas de Enseñanza y Aprendizaje del método científico en el bachillerato del CCH.

4. ALGUNAS ALTERNATIVAS QUE EL CCH PRESENTA, FRENTE AL PROBLEMA DE LA BUROCRATIZACION DE LA ENSEÑANZA.

Podemos decir que el Colegio de Ciencias y Humanidades es una institución educativa que ha emprendido un proceso de reflexión y autocrítica, intensificando en los últimos años. "Gracias a una intensa y callada labor sabemos mejor qué estamos haciendo y cómo somos, y estamos mejor armados para modificar la realidad, ahí donde nos haya desviado de las metas que inicialmente se propuso con su creación, nuestra Institución".²⁵

Como resultado del proceso de reflexión y autocrítica, el Colegio traduce en acciones concretas su preocupación por seguir el rumbo del proyecto que le dio origen, el cual conserva su vigencia en cuanto constituye aún una respuesta a la necesidad de formar el tipo de hombre que se perfila en dicho proyecto.

Prioritariamente trabaja hoy el Colegio en su proyecto de Profesionalización de la Enseñanza que permite al profesor contar con tiempo para reflexionar y sistematizar sus reflexiones sobre su propia práctica docente; por otra parte, a través de su Programa de Formación de Profesores, trabaja con ellos para que se superen en cuatro líneas específicas: información sobre el proyecto educativo del propio Colegio; formación pedagógica; actualización en las materias que imparte; iniciación a la investigación educativa.

Asimismo organiza eventos tales como, el Foro Nacional de Investigación en el Proceso de la Enseñanza-Aprendizaje, el Foro Muestra de trabajos de Complementación Académica y de Profesores de Carrera, Congresos Nacionales en la enseñanza de una materia y el Simposio Internacional del Bachillerato, que fué una ocasión de reflexionar sobre el por qué y el para qué de nuestro bachillerato.

De igual manera para los alumnos se organizan eventos que alientan su creatividad, imaginación, su capacidad de decisión, su habilidad para buscar información y experimentar. Entre esos eventos se encuentra el Concurso Inter CCH de Física, el Simposium de Biología y diversos concursos literarios y artísticos.

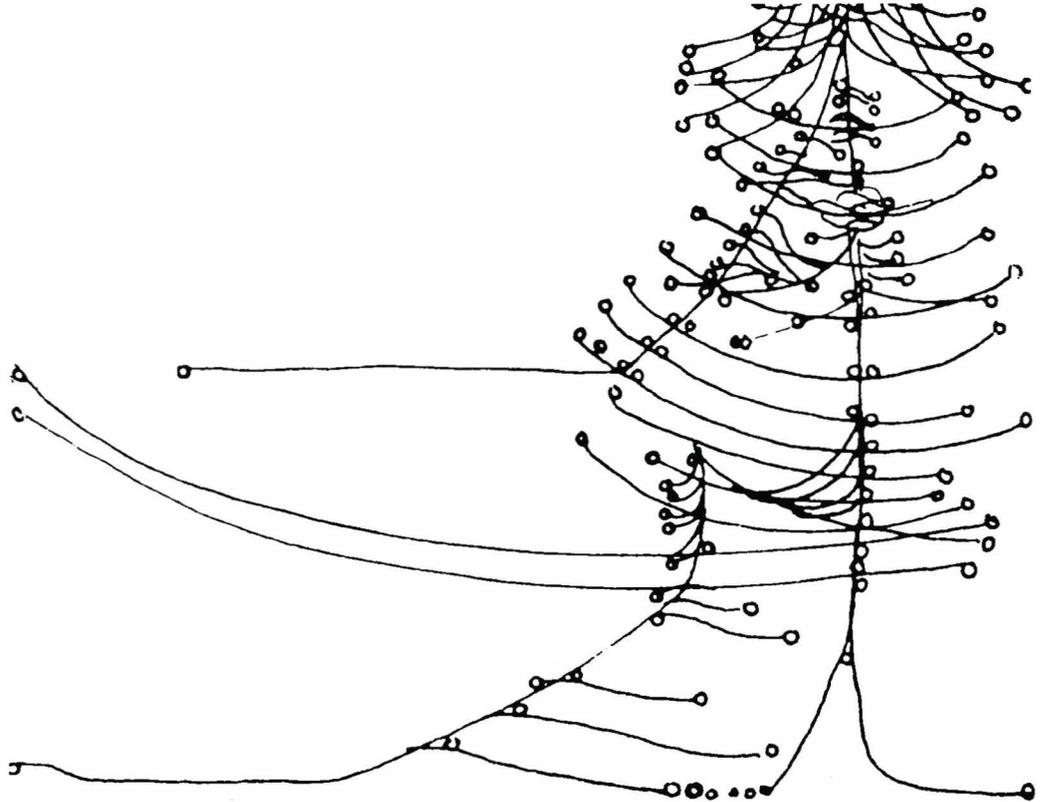
Cada evento académico, tanto para los profesores como para los alumnos, apunta a la formación de seres humanos conscientes, libres y responsables ante sí y ante la sociedad de la cual forman parte.

En la organización de dichos eventos participan profesores y profesores-funcio-

²⁵ PANTOJA MORAN, DAVID. Ponencia que presenta el Colegio de Ciencias y Humanidades a la mesa de trabajo del área correspondiente a la Educación Media Superior. Congreso de Docencia. UNAM. 1979.

narios que seguramente quieren reconocer en el egresado del Colegio de Ciencias y Humanidades los frutos contrarios a los que Lobrot anuncia para el estudiante que se forma en la enseñanza burocrática.

*Biól. Carmen Christlieb de Fernández
Coordinación del CCH*



EL SIMPOSIO INTERNACIONAL DEL BACHILLERATO. DESDE UNA PERSPECTIVA ANTROPOLOGICA.

Con motivo de la realización por parte de la Coordinación CCH del Simposio Internacional sobre el Bachillerato, se propuso para éste la utilización de un documento base como objeto de discusión en las réplicas que se les solicitaron a todos los que desearan participar en dicho evento. Este requisito propició la formulación de un número grande de trabajos, ciento sesenta y siete para ser exactos. De este total, sólo treinta fueron de universitarios o estudiosos que no laboran en el Colegio.

Durante el Simposio, los que en él participábamos —mi presencia en esta reunión obedeció a la gentil invitación de la Mtra. Carmen Villatoro— fuimos asignados a diferentes mesas de trabajo. Una vez en ellas, se nos hizo saber que las discusiones quedaban abiertas a discreción de los asistentes, siempre y cuando se tocasen temas propios o afines al Bachillerato. Al no existir la obligación de remitirse necesariamente al documento base, a las réplicas o a las relaciones entre éstas y aquél, los participantes esgrimieron de nuevo muchos de los argumentos que ya habían consignado por escrito, mas esta vez con miras a encontrar puntos de concordancia o de debate, no con el documento base, sino con los demás asistentes.

Revisando las notas entonces tomadas, encuentro que las exposiciones de problemas estaban todas ellas ancladas en la experiencia directa de materias y estudiantes que las han cursado. Desde esa ocasión me llamó la atención que hubiese un cierto concenso acerca de la existencia de deficiencias académicas serias en el Ciclo del Bachillerato, sin que por esto se llegase a concluir que el balance general fuese negativo. La ambigüedad a que esto conlleva, se reflejó plenamente en las interrogantes que ahí se plantearon:

— “¿Qué es lo formativo en términos precisos?”

- *¿Cómo podemos distinguir lo formativo de lo esquemático en cada materia?*
- *¿Cómo se puede unir el laboralismo a la teoría en términos formativos?*
- *¿Hasta qué punto deben de elegir los alumnos las materias que toman?*
- *Siendo las pretensiones educativas del CCH confusas, ¿se debe dejar que los alumnos estructuren como puedan sus conocimientos, o se debe por el contrario procurar estructurárselos?*
- *¿Por qué se insiste que la Matemática es sólo un lenguaje?*
- *¿Cómo podemos, situándonos en la realidad del Colegio, ir viendo lo que se quiere y lo que se puede?*
- *¿Los programas, cómo se deben cubrir tomando en cuenta las deficiencias de los alumnos? ¿Se debe de insistir en cubrirlo, o acaso se deba regresar a las lagunas, o tal vez el maestro deba hacer lo que la situación de cada grupo le aconseje?''.*

El carácter problemático de este tipo de interrogantes se deriva de que, por una parte, se acepta la legitimidad de buscar lo formativo, de conjuntar y complementar la teoría y el laboratorio, de auspiciar que los alumnos elijan materias, de que los estudiantes elaboren sus propios conocimientos etcétera, y por otra parte, se reconoce que al asumir dichas posiciones se presentan obstáculos cuya superación es compleja. Además este tipo de interrogantes comparten la característica de ser tan exactas en su demanda de respuestas, que tan sólo se puede llegar a una contestación auténtica desahogando cada una en lo particular. Sin embargo, inmediatamente surge otra pregunta: ¿Cómo se puede responder en lo particular a un problema de esta índole, si no nos referimos a experiencias individuales y concretas de ensayo y error o a experiencias traducidas a datos empíricos y analizadas teóricamente? La respuesta no se deja esperar y es que, si no apelamos a experiencia: específicamente orientadas a la resolución pragmática o teórica de esa cuestión, no es posible responder nada que esté mas allá de una vacuidad bien intencionada. Restaría por lo tanto investigar acerca del grado en que se logra, en el Colegio, examinar la experiencia en estos sentidos.

Mi lectura de las réplicas se vió, pues, guiada por el influjo de esa inquietud, a saber: ¿En qué medida existe un ámbito propicio para la búsqueda de respuestas auténticas a las múltiples preguntas concretas que se plantean en el Colegio del tipo de las presentadas con anterioridad? Como maestros sabemos que el ámbito más idóneo para discutir cuestiones de ese tipo no es otro que la cultura científico-racional tipificada en nuestro siglo por la universidad. Es por ello que, como una aproximación crítica al tipo de cultura media básica que se promueve en el ciclo de bachillerato del Colegio, se pueden analizar las réplicas como productos académicos. Dicho sea en otras palabras, a través de una caracterización académi-

ca de las réplicas y su circunstancia, se puede uno acercar, desde otro ángulo, al conocimiento de algunas de las limitaciones de la cultura media básica del bachillerato del CCH.

En términos académicos la situación del Simposio representa un fenómeno singular para las labores del Colegio. Un documento logra, mediante el apoyo institucional que brinda la organización de un encuentro, atraer la suficiente atención profesoral como para inducir casi una gruesa de respuestas desde el interior del CCH. Visto desde el ángulo de los replicantes, éstos aprovechan legítimamente el foro ofrecido por el evento para el logro de por lo menos dos objetivos: contar curricularmente con una contribución por escrito en un congreso y al mismo tiempo escribir acerca de un tema de interés personal para el que se poseen credenciales de competencia profesional y existencial inmejorables. La conjunción de oportunidad y aliciente para participar por escrito abre un espacio accesible y pertinentemente significativo, ya que es una actividad de, para y por gente del Colegio.

La singularidad de la respuesta escrita para el Simposio estriba en su número y también si recordamos que la producción académica por escrito en nuestra sociedad es notoriamente baja. Pero resalta sobretodo, si traemos a colación que un trabajo escrito típico de nuestro medio, como son las tesis, constituye un escollo prácticamente insalvable para miles de estudiantes que han terminado exitosamente sus estudios y no se pueden recibir por no poder escribirlas. Dentro de esta categoría se encuentran más de la mitad de los profesores de los cinco planteles.

El objeto tanto de las réplicas como del documento base no es tomar al final del Simposio sobre la puesta en operación de acciones generales y concertadas para el logro de ciertos fines claramente establecidos. De hecho, se insiste mucho en el documento base en “reflexión”, en “cuestionarse el por qué y el para qué del Bachillerato”, en “analizar la filosofía educativa” y en “interpretación”, todo lo cual vendría a indicarnos más bien lo contrario de lo inmediatamente aplicable.

Se podría argüir en un sentido muy estricto que las ideas presentadas en el documento base que sirve de hipótesis, y las réplicas no son absolutamente novedosas, ya que de alguna u otra manera han sido oídas en el Colegio. Suponiendo sin conceder que este fuese el caso, existe una diferencia notable entre las ideas que los protagonistas van presentando y discutiendo en el decurso de un proceso de interacción continua en el seno de una institución, con las consignadas por escrito, abiertas a la crítica y dirigidas a un lector, sea este quien fuese. Sobre este particular pienso que lo que se logra con el Simposio es enorme, ya que, al obtenerse una respuesta muy alta por escrito, es posible romper el hechizo de lo que llamaría el cálculo del Colegio. En el ciclo de bachillerato en general y en los planteles muy

en particular, cada maestro o funcionario está limitado por la posición o status que tiene en la consideración de los demás. De tal forma es esto, que no puede alguien actuar de cierta manera, sin que dicha acción sea explicada por el status que tiene. Esto tiene la desafortunada consecuencia de hacer prácticamente imposibles las innovaciones, ya que éstas son o serían explicadas como propias o particulares de un status o grupo de status determinado. Así las cosas, cualquier cambio, sin importar lo noble y bondadoso que fuese, por el solo hecho de provenir de alguien con un status determinado, constituye una amenaza para los status de los demás y es por lo tanto neutralizado de inmediato, al identificársele con la posición de dicha persona. Y como un status es relativo a los demás, dicha innovación o sugerencia es relativizada consecuentemente. Con las réplicas del Simposio se posibilita una discusión no en términos de la identidad o status ceceachero de quién lo escriba, sino por lo que en la réplica se diga. Con el Simposio se empezó a hacer menos difícil la tarea de discutir académicamente el trabajo académico de los maestros.

Otra característica de las réplicas es el carácter exhortativo que en ellas se manifiesta. Con excepción hecha de aquellas en que se presentan planes de trabajo (e.g. la réplica de la Biól. Vázquez López, p. 956-967) y las de personas de fuera del Colegio, en todas las demás es muy claro el contexto de sugerencias presente en los trabajos. Esta tendencia parece ser la contrapartida a lo que llamé el cálculo del Colegio. Efectivamente, al expresar el deseo de que se tomen medidas o al externar la esperanza de que resuelvan ciertas deficiencias, se está, de alguna manera, tratando de ir más allá de la neutralización producto del "cálculo del Colegio". La forma que parecen asumir las exhortaciones es la de presentar algún aspecto cuestionable del CCH, preferiblemente si resulta negativamente frente a las llamadas "Ideas" o "Principios Originales del Colegio". Posteriormente se hace un diagnóstico y se termina expresando un deseo.

A este respecto convendría señalar otros rasgos ligados a la tendencia de contrastar alguna faceta de la vida académica del Colegio con las "Ideas Originales". Para ello me remitiré a una pequeña estadística que elaboré con base en las bibliografías que aparecen en las réplicas. Así me fui fijando en el número de referencias que a obras escritas aparecían en cada réplica, sin tomar en cuenta la obligada referencia al Documento Base.

Número de réplicas:

Frecuencia

Con ninguna referencia

90

<i>Con una referencia</i>	8
<i>Con dos referencias</i>	10
<i>Con tres referencias</i>	12
<i>Con cuatro referencias</i>	9
<i>Con cinco referencias</i>	9
<i>Con seis referencias</i>	8
<i>Con siete referencias</i>	1
<i>Con ocho referencias</i>	3
<i>Con nueve referencias</i>	4
<i>Con diez referencias</i>	1
<i>Con once referencias</i>	2
<i>Con diez y seis referencias</i>	1
<i>Con diez y siete referencias</i>	1
<i>Con diez y ocho referencias</i>	1
<i>Con diez y nueve referencias</i>	1
<i>Con referencias a datos propios</i>	<u>6</u>
TOTAL	167

En primer lugar, resalta que noventa o sea más de la mitad de las ponencias no utilicen ninguna referencia a obra alguna fuera de la implícita o explícita al documento base, ya que sólo setenta y siete réplicas consideran necesario referirse a una o más obras escritas. Resulta sorprendente que para un evento académico tantos trabajos hayan considerado suficiente sólo su propia experiencia para contestar al Documento Base. Asimismo conviene señalar que el total de referencias no pasa de 370, cifra a la cual, si se sustraen todos aquellos documentos o trabajos publicados o producidos —como programas, artículos, compilaciones— en el CCH y aquellas referencias comunes a un mismo texto, quedamos con que el número total de referencias se reduce a menos de 80. A la luz de este dato parece como si el Colegio está lo suficientemente centrado sobre sí mismo como para no requerir de muchas referencias externas para avanzar en una discusión crítica de la institución. Aquí parecería esbozarse otro fenómeno propio del Colegio en torno a un principio de autosuficiencia referencial que en su forma más pura consideraría que el Colegio se entiende en referencia a sí mismo y preferentemente por sus propios actores.

Resulta paradójico que en el seno mismo de una institución en la que es casi obligada la mención a que, siendo la educación parte de procesos sociales más amplios, ésta resulta explicada por ellos, se manifieste una tendencia hacia el ensimis-

mamiento y hacia la autosuficiencia referencial. Sin embargo al recordar las palabras de González Casanova sobre "El plan de estudios propuesto es la síntesis de una vieja experiencia pedagógica tendiente a combatir el vicio que hemos denominado enciclopedismo", veremos que en ellas ya hay una autosuficiencia referencial, debido a que da por sentado que el llamado enciclopedismo es un vicio sobre cuya experiencia ya existe amplia documentación, lo cual en el caso de la educación mexicana no es cierto. En el mismo tenor la "Exposición de Motivos" habla del "carácter interdisciplinario de la enseñanza", sin que se sepa hasta ahora que quiere decir esto.

Si además estas monológicas palabras han servido como referentes para la discusión de lo que acontece en el Colegio y en muchos casos como únicos referentes, entonces resulta comprensible que el discurso sobre el Colegio tienda a ensimismarse.

No pretendería discutir aquí acerca de las condiciones que en un momento dado pueden promover el aislamiento académico y referencial de un grupo social; baste aquí recordar que el CCH como institución adquiere muy temprano en su historia una identidad *sui generis*.

Hoy en día resulta aún visible esa tendencia a la autosuficiencia referencial, sin embargo también están presentes otras tendencias que se alejan de esta posición; esta diferenciación resulta más clara, si apelamos a una vieja distinción sociológica entre pedagogía y educación.

La distinción durkheimiana clásica propone que la pedagogía consiste en "teorías (que) son maneras de concebir la educación, no maneras de practicarlas". Mientras que educación sería la acción ejercida efectivamente sobre niños y alumnos. Con esta diferencia en mente se podría construir una tipología que reconozca, por una parte, el grado en que una contribución se sitúa en el ámbito de lo pedagógico; y, por otra, el grado en que tomando distancia de lo puramente conceptual se logra un acercamiento a lo educativo. Desde esta perspectiva encontraríamos en un polo lo puramente pedagógico y en otro lo puramente sociológico, ubicado entre ambos un tipo intermedio en el que se situarían aquellas contribuciones que tendiesen a resaltar las limitaciones de lo pedagógico y los problemas que se derivan de una crítica a la pedagogía vigente. Es justamente en torno a este tipo intermedio en donde yo pondría la tendencia que más se aleja de la autosuficiencia referencial descrita con anterioridad. A esta tendencia le llamaría pedagógico-crítica precisamente por el esfuerzo que en ella se despliega por mostrar las dificultades, fallas, errores y fracasos a que se han enfrentado los esfuerzos de los maestros. Dentro del cuerpo de réplicas, las que más se identifican con este tipo de orientación pedagógico-crítica son las que parten tanto de la experiencia propia como de

las experiencias plasmadas en el documento base y a partir de ellas sugieren correcciones, modificaciones o alternativas. Este tipo de orientación lo detecto, por ejemplo, en las réplicas consignadas, en la recopilación editada por el Colegio, en las páginas: 883, 1003, 1012, 417, 422, 46, 489, 548, 594, 625, 639, 748, 1078, 1256, 394, 704, 1291.

En el argumento esbozado con anterioridad se ha procurado hacer resaltar algunas características de lo académico en el Colegio vistas desde la perspectiva única que nos ofrece el Simposio Internacional del Bachillerato. Contrariamente a lo que se afirma en el ámbito del Colegio sobre el carácter innovador y dinámico del mismo, he tratado de hacer resaltar rasgos que inciden negativamente sobre el desarrollo académico de la institución, tales como aquellos que denominé “el cálculo del Colegio” y “la autosuficiencia referencia”. Al mismo tiempo quise resaltar como la situación del Simposio y la relación crítica que se establece desde la experiencia educativa del CCH y el Documento Base hasta las referencias a éstos en las réplicas perfilan la presencia de una orientación abierta y académica aunque desarticulada y aún tentativa. Esa realidad académica que reveló el Simposio puede constituir una posibilidad de profundizar la tarea educativa del CCH, si se aplica la cultura universitaria que auspiciamos en nuestros estudiantes a los problemas que tan insistentemente se han venido detectando.

Uno de los rasgos que más digna hace a la cultura universitaria, es precisamente su talante crítico y racional, ya que éste ofrece la posibilidad de romper con las particularidades propias a los procesos sociales, emocionales y políticos en que nos encontramos inmersos los individuos. El CCH como cualquier institución no escapa a sus propias particularidades sociales y de otra índole. Estas particularidades tienen en muchos casos —y yo pienso que el CCH es uno de ellos— la propiedad de involucrar tanto a sus participantes, que estos se “olvidan” en gran medida de lo externo al proceso particular en que se ven inmersos. Paradójicamente cuando se cae en la tentación de convertir a los referentes internos en los únicos o los más importantes, se termina evadiendo la responsabilidad profesional, la científica, la universitaria y la social. El Colegio no ha estado a salvo de estas tentaciones, pero el Simposio y su situación demuestran que se pueden mantener bajo el control de la cultura universitaria.

*Juan Fidel Zorrilla Alcalá
Sría. de Planeación*

BIBLIOGRAFIA

En el artículo se manejaron varias ideas cuyas fuentes consigno:

1. *Para la diferencia entre pedagogía y educación:*
Durkheim, E., *Educación y Sociología*, Schapire Editor, Buenos Aires, 1974, p. 39.
2. *Respecto a la caracterización “monológica” de las “Ideas Originales” parto de una sugerencia weberiana en el sentido de que los diferentes tipos de educación corresponden a diferentes tipos de dominación; de tal manera que el discurso “monológico” del prúismo puede verse correspondida por el de las ideas originales:*
 - Cf. Weber, M. *Economía y Sociedad*, F.C.E., México, 1977, pp. 884-887.
 - Cf. Weber, M. “*Ensayos de Sociología Contemporánea*, comp. Gerth y Mills, “*Los Literatos Chinos*” Martínez Roca, Barcelona, 1975.
3. *Para lo de la idea de que en el CCH los maestros están limitados por su status tomo una idea bastante vieja expuesta por Maine, Sir Henry – Ancient Law, Londres, Muray, 1861– y retomada por: Gluckman, Max; Politics, Law and Ritual in Tribal Society, Oxford, Basil Blackwell, 1965.*
4. *Respecto al involucramiento en los procesos sociales véanse los conceptos de:*
 - *Encapsulación en: Mayer, P., Townsmen or tribesmen, Cape Town, Oxford University Press, 1974; sobretodo el capítulo 18, pp. 283 y ss.*
 - *“involvement” o el involucrarse Goffman, E. La presentación de la persona en la vida cotidiana. Amorrortu, Buenos Aires.*

ASPECTOS DEL AREA DE MATEMATICAS EN EL SIMPOSIO INTERNACIONAL DEL BACHILLERATO.

INTRODUCCION:

El Simposio Internacional sobre el Bachillerato, realizado en septiembre del año próximo pasado, nos permitió, entre otras cosas, recoger una importante gama de opiniones que, en cuanto al bachillerato en general y al del C.C.H., en particular, pueden servir como un punto de partida para revisar y corregir algunos aspectos inherentes a la función que tenemos como institución educativa.

Así, vemos que el contenido de las réplicas al documento base, abarca desde aspectos generales relacionados con la función del Bachillerato, hasta problemas específicos de una materia, y todo ello contribuye a tener una visión más amplia de la problemática de la enseñanza media-superior.

De las 167 réplicas contenidas en el material impreso para este evento, tres de ellas se refieren, en específico, a la problemática que se presenta en el área de Matemáticas, que, como todos sabemos, es el área de mayor conflicto, no sólo en bachillerato, sino en todos los niveles educativos.

Si bien difieren en cuanto a la generalidad y enfoque de los problemas que tocan, las tres contienen aspectos comunes que mencionaré más adelante. A manera de resumen, describo a continuación lo que considero los puntos fundamentales que en ellas se desarrollaron.

DESCRIPCION DE LAS REPLICAS SOBRE MATEMATICAS

En la réplica “La enseñanza de la Geometría”, elaborada por el profesor Rafael Ramírez García, del C.C.H., Plantel Oriente, se señala uno de los problemas fundamentales con los que se enfrentan nuestros alumnos en el aprendizaje de la Matemática: la axiomatización.

En el desarrollo de su réplica, el profesor cuestiona los supuestos de que a través de un tratamiento axiomático de la Geometría Euclideana, el alumno aprende a demostrar, a axiomatizar, a razonar.

Basándose en los estudios y lecturas que ha hecho sobre el particular, y a la experiencia que ha adquirido al impartir Geometría, el profesor afirma que un tratamiento riguroso y axiomático de esta asignatura, por un lado, confunde al alumno, cuando se le obliga a demostrar con rigor hechos que para él son obvios, y, por otro, no le permite ver la riqueza de aplicaciones que, dentro y fuera de la Matemática, tiene la Geometría.

Señala, también, que es indispensable que los Profesores tengamos claro cuál es el propósito y qué queremos lograr al enseñar esta materia.

Otro punto importante que menciona, es que no todos nuestros alumnos van a ser Matemáticos, o Biólogos o Ingenieros, por lo que la Matemática que enseñemos, debe estar enfocada de tal forma que les sirva tanto a unos como a otros.

Por otra parte, el profesor Jesús Villamares Barragán, del C.C.H., Plantel Azcapotzalco, enfoca su réplica a los problemas que, en cuanto a la preparación matemática, enfrentan nuestros egresados, al iniciar sus estudios de nivel superior, particularmente, cuando eligen carreras del área técnica o científica.

El profesor señala que hay dos elementos básicos a considerar :

- La congruencia entre los contenidos temáticos de nuestros programas de bachillerato, y los conocimientos previos que necesita el estudiante al ingresar a ese tipo de licenciaturas.*
- La diversidad de enfoques y metodologías que adoptamos los profesores sobre un mismo contenido temático.*

En una investigación que realizó sobre la contrastación entre unidades temáticas en los programas y temarios de los diferentes Planteles del C.C.H., y los antecedentes de Matemáticas requeridos por la Facultad de Ingeniería, junto con los datos de los resultados que obtienen nuestros egresados en el examen de diagnóstico que aplica anualmente esa Facultad, observó:

- Que nuestros alumnos tienen resultados muy bajos en el examen.*
- Que en los Planteles en los que, en los programas y según declaraciones de los profesores, se cubren en mayor medida los requerimientos de la Facultad de Ingeniería, se obtiene un mayor índice de aprobación en el examen de diagnóstico.*

Menciona la necesidad de establecer una interrelación que permita, en la medida de lo posible, la continuidad entre el nivel medio superior y el superior, para reducir así las carencias del alumno, en cuanto a conocimientos se refiere.

Considera, también, que la diversidad de enfoque que, en cuanto a la enseñanza de esta asignatura, adoptamos los profesores, provoca confusiones en el alumno; y que, cuando se da un tratamiento axiomático, el estudiante recurre a la memorización de demostraciones y le surgen preguntas como las siguientes: ¿Para qué me sirve esto? ¿Dónde lo voy a aplicar?.

En la tercera réplica “Comentarios sobre la Enseñanza de la Matemática en Bachillerato” elaborada por el GRPO MAT-MAT, integrado por los profesores: Enrique Delgado P., Antonio Delgado R., Lydia López E., Elías Loyola C., Rafael Su Reyes, y yo misma tratamos los siguientes aspectos:

- Comentarios sobre el enfoque de la enseñanza de la Matemática en el C.C.H.*
- Elementos básicos para el Area de Matemáticas.*
- Algunas alternativas para mejorar la enseñanza de esta asignatura en el nivel bachillerato.*

En torno al primer punto, consideramos que el enfocar a la Matemática como un lenguaje, mutila este campo del conocimiento y limita los alcances que en cuanto a su enseñanza se presentan a nivel bachillerato pues consideramos que la Matemática es también, entre otras cosas, una herramienta, que en ella se emplean y definen métodos para acercarse al conocimiento, y que todo ello es de gran importancia en este nivel.

Mencionamos, también, que hoy la práctica de la enseñanza de la Matemática en el C.C.H. dista presentar a ésta como un lenguaje; pero nos preocupa, a su vez, que exista una enorme diversidad sobre lo que se pretende lograr a través de su enseñanza, y que en ocasiones se incline la balanza hacia un exceso de formalización, descuidando con ello el manejo operacional y algorítmico, en aras de formar más que informar al alumno.

Consideramos que es indispensable buscar nuevos caminos que nos permitan definir y determinar, tanto a nivel institucional como en la práctica docente cotidiana, cuál es el papel de la Matemática en la formación del estudiante de bachillerato.

En relación al segundo aspecto, consideramos que, para definir los elementos de la cultura básica en un área, se debe de tomar en cuenta tanto la preparación con la que llegan nuestros alumnos, como lo que se espera de ellos, cuando egresen de este nivel, ya sea que continúen estudios superiores, o no.

Si bien no pretendemos definir la cultura básica en Matemáticas, proponemos algunos elementos que consideramos indispensables y que creemos pudieran servir de base para su discusión.

Los elementos esenciales que consideramos debe adquirir un alumno de bachille-

rato, son los siguientes:

- Manejo de operaciones aritméticas y algebraicas.
- Reconocimiento e interpretación de símbolos.
- Lectura e interpretación de diagramas.
- Descripción e interpretación de conceptos.
- Reconocimiento y descripción de regularidades e irregularidades.
- Transferencia de conocimientos.
- Realización de inferencias lógicas.

Estimamos así que la Matemática a nivel bachillerato contribuiría a proporcionar al alumno un conjunto de herramientas no sofisticadas, pero, junto con ellas, las habilidades necesarias para saber dónde, cuándo y cómo aplicarlas, cuál o cuáles de ellas se deben utilizar, y, fundamentalmente, cómo manipularlas.

Con esto podrán resolver de manera metódica los problemas que se les presenten (tanto dentro como fuera del salón de clase), y que no requieran de los conocimientos de un especialista, pues para ello están las Instituciones de nivel Superior.

En relación al tercer punto de la réplica, manifestamos que es muy difícil efectuar un cambio radical que nos conduzca a un sistema dinámico de enseñanza en el que podamos ser Profesores que aprendan en cada momento al lado del alumno, y que descubran en cada curso nuevas formas tanto de transmitir los conocimientos siempre actualizados, como de guiar al estudiante hacia el placer que provoca el descubrimiento propio.

Sin embargo, consideramos que algo se tiene que hacer, tanto para elevar el nivel académico de los alumnos en nuestra área, como para que le pierdan la aversión que sienten hacia la Matemática.

Por lo que, proponemos en la réplica, en forma más detallada y precisa de lo que aquí se presenta, las siguientes ideas:

Instrumentar Laboratorios y clubs de Matemáticas; formar grupos de manera extracurricular con alumnos avanzados; utilizar juegos que estimulen el razonamiento y que les permitan también adquirir habilidades relacionadas con la Matemática o aclarar conceptos; utilizar las zonas de tránsito o lugares de espera como museo Matemático; elevar la “Cultura Matemática” de nuestros alumnos utilizando audiovisuales, revistas de monitos, colecciones filatélicas, carteles, etc., que tengan que ver con esta asignatura o sus aplicaciones; facilitar al estudiante, a través de la biblioteca, además de libros, diaporamas, video-cassettes, audio-cassettes, kits, etc. encluidos los instructivos y/o preguntas de auto-evaluación.

CONCLUSIONES

- A mi parecer, en las tres réplicas, se manifiesta en común una preocupación por:*
- La diversidad de enfoques (algunos radicalmente opuestos), de la enseñanza de la Matemática en el C.C.H.*
 - La falta de claridad acerca del porqué y para qué enseñamos los contenidos temáticos.*
 - El exceso de rigor y formalización para este nivel, con el que en algunos casos se imparten los cursos.*
 - El bajo nivel académico de nuestros egresados.*

Estas réplicas representan para mí una muestra de lo que a muchos Profesores del área nos preocupa.

Considero que es indispensable que nos dediquemos a resolver el problema de fondo: precisar cuál es el papel de la Matemática en la formación del estudiante de Bachillerato.

Ello contribuirá, en mucho, a encontrar el camino que nos permita resolver de manera sistemática, y no a través de soluciones parciales, algunos de los problemas que atañen a nuestra área, como es el alto índice de reprobados.

*Profra. Rosario Preisser Rodríguez
UACB.*

REFLEXIONES SOBRE LA ESPECIFICIDAD DEL ESTUDIO DE LA HISTORIA EN EL BACHILLERATO DEL COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES.

La Historia forma parte del currículo de estudios de casi todos los ciclos escolares. Así encontramos que en Primaria, Secundaria, Bachillerato y aún en varias carreras profesionales los alumnos se enfrentan al estudio de la Historia Universal e Historia de México. Sin embargo, no se trata, o al menos así debiera ser, de una simple repetición o profundización de los temas, sino que en cada ciclo escolar el estudio de la Historia tiene sus propios objetivos y persigue fines específicos. Es cierto que existen fines generales que abarcan todos los ciclos, como el de formar una conciencia histórica en el educando, o, dicho de otra manera, la explicación de la realidad presente sólo se puede encontrar en el sentido que nosotros le demos a nuestro pasado histórico; por eso la enseñanza de la historia tiene un carácter formativo importante. Walf señala “a través de esta disciplina se plasma una ideología ético-social”.¹ En la enseñanza básica la Historia siempre está presente y es un elemento importante con que cuenta el Estado para formar la conciencia nacional en los niños. Así leemos en el estudio que sobre Nacionalismo y Educación en México realizó Josefina Vázquez lo siguiente: “En todos los países de los que hemos tenido información, la enseñanza de la historia espontánea e intencionalmente ha constituido el instrumento del cual se ha servido el Estado para estimular el sentimiento nacional que le asegura la lealtad de los ciudadanos”.² La definición de los fines que debiera cumplir el estudio de la Historia, ha preocupado a los historiadores y educadores, ya que la tarea de fijar lo específico de su estudio en cada ciclo

¹ Citado por ROSSI ETCHELOVZ, YVIS: *La Enseñanza de la Historia en la escuela primaria; Argentina, Ministerio de educación y cultura, 1965 p. 9.*

² Vázquez de Knauth, Josefina, *Nacionalismo y educación en México, México, El Colegio de México, p. 253.*

ha sido uno de los problemas más comunes y difíciles a los que se han enfrentado.

En 1944, bajo la presidencia de don Luis Chávez Orozco, se realizó una mesa redonda en la que se analizó el problema y se llegaron a las siguientes conclusiones:

“... la enseñanza de la Historia debería tener dos finalidades fundamentales: la verdad en materia histórica y la creación de un sentimiento de solidaridad nacional como factor fundamental para la integración de la patria”. La Historia debía explicar las estructuras de las instituciones económicas, jurídicas, políticas y culturales, para “formar el espíritu cívico”, y explicar los fenómenos en relación con la Historia Universal para crear un espíritu de solidaridad humana. Se hacía una serie de reconsideraciones apropiadas para cada nivel de enseñanza. En la primera, el énfasis debía ponerse en desarrollar el sentimiento de unidad nacional “sin deformar la verdad” y conducir a los educandos a encontrar las causas que han impulsado o estorbado el progreso económico, social y cultural.

En el nivel secundario, la Historia debía ahondar en el estudio de la cultura, de las cuestiones sociales, económicas y de las costumbres. Era importante que se conservara “el culto de los héroes . . . y el respeto a las instituciones constitucionales republicanas y democráticas” . . . En la preparatoria, la Historia debía crear en el alumno la “conciencia de que el criterio de la unidad nacional en los actuales momentos, es el más favorable para facilitar la evolución social de México” . . . En la Universidad no sólo debía ser totalmente libre, sino que debía estimular que personas de diversa ideología enseñaran el mismo curso”.³

De la lectura de las consideraciones anteriores se desprende que el estudio de la Historia en un bachillerato como el del CCH no está contemplado; perseguimos, fines y objetivos alejados de lo planteado en esta conferencia. Una razón que salta a la vista, es que se habla, por un lado, de los fines de la preparatoria y, por otro, de la Universidad, sin considerar el caso de un bachillerato universitario como el nuestro.

En estas líneas queremos hacer algunas reflexiones sobre los fines y objetivos que nuestro bachillerato se plantea en el estudio de la Historia. Este tema no puede considerarse aislado de la temática central de por qué y para qué del bachillerato, analizada en el pasado Simposio Internacional sobre el Bachillerato, sino que está íntimamente ligada a él y el análisis que se haga de lo específico de la enseñanza y estudio de la Historia en este nivel, partirá de las características definitorias

³ *Ibid* p. 217 Los entrecorillados del texto están citados por la autora tomados de Rafael Ramírez y otros: *La enseñanza de la historia en México* (1948).

del bachillerato universitario en general y del bachillerato del CCH en particular.

En el documento base del Simposio Internacional sobre el Bachillerato se define al área Histórico Social como aquella que “busca una comprensión científica de la Historia, una fundamentación racional de esta comprensión y la aplicación y comprobación de esta comprensión en los campos de la Filosofía, las ciencias sociales y auxiliares de la Historia”.⁴ En esta definición se enfatiza el carácter racional y científico del estudio de la Historia, ambos elementos definitorios del bachillerato universitario.

Al hablar de una “comprensión científica de la Historia” se pueden entender dos cosas: comprensión de la Ciencia de la Historia y también de la comprensión científica del desarrollo histórico de la sociedad. Creemos que esta definición abarca ambas. Separarlas es difícil, ya que el estudio del acontecer humano plantea constantemente problemas metodológicos. De allí que el estudio de la Historia en el bachillerato del CCH tenga como punto central el manejo de la metodología del análisis histórico social. El alumno, dice el documento base del Simposio, debe “recuperar la experiencia de hacer ciencia. De aquí se desprende que una especificidad del estudio de la Historia en el Bachillerato en general y en especial en el del CCH será la de que el alumno adquiera los conocimientos y habilidades necesarias que le permitan adentrarse en la problemática que enfrenta el historiador en el conocimiento de las sociedades pasadas”.

La importancia de la metodología ha sido reconocida en todos los programas de Historia del CCH; en el Simposio del Bachillerato el Profesor Adolfo Estrada Montiel puntualizaba “El método histórico es objetivo fundamental y prioritario en la enseñanza de la Historia en el CCH”⁵ indicando que su estudio “por su propia naturaleza es crítico e innovador”.

Por otro lado, ha sido un objetivo de los programas de Historia que el alumno adquiera un conocimiento científico, “verdadero”, de la Historia de la humanidad, que le permita comprender en forma integral el desarrollo social y explicar su presente a partir de comprender el mecanismo de la Historia. Es el momento de las grandes Sumas, de las síntesis, señala el Documento base para este ciclo. Por eso este objetivo se presenta como válido y específico de este ciclo escolar, pero no olvidemos que esta comprensión global o visión integradora tiene que tener el calificativo de científica.

⁴ Documento base del Simposio Internacional del Bachillerato p. 23.

⁵ Título de la Réplica del profesor
SIB. Réplica, t. V., pp. 1177. 81.

Otro elemento importante en la definición que hemos citado del área histórico social, es que se plantea una “fundamentación racional de esta comprensión”. Esta racionalidad constituye sin duda una de las especificaciones más significativas del bachillerato universitario. En el documento base del Simposio leemos:

“La diferencia con la escuela elemental está dada en que la cultura social que se transmite es una cultura racional y racionalizada, transmitida precisamente en cuanto tal”.⁶

En el caso de la enseñanza y el aprendizaje de la Historia, racional lo entendemos como lo contrario a dogmático. Por otra parte el carácter científico del conocimiento está intrínsecamente ligado a su carácter racional. Sin embargo el conocimiento histórico plantea problemas epistemológicos sumamente complejos. Uno de los más importantes que enfrenta el historiador, es el de la “verdad” del conocimiento histórico. Se dice que el historiador explica los hechos; pero aquí entra ya en juego un elemento de subjetividad del historiador que selecciona algunos de los miles que conforman un proceso histórico. El conocimiento científico de la Historia debe tomar en cuenta el elemento subjetivo del sujeto cognocente, es decir, debemos partir de esta subjetividad. Adam Schaff, uno de los estudiosos más acuciosos, señala: “. . . Si el objeto del conocimiento histórico efectivo es el proceso histórico en su totalidad y si este proceso es el punto de partida de los estudios del historiador, aunque no siempre sea plenamente consciente de ello, la variabilidad de la visión histórica es una necesidad”.⁷

Así pues, el aceptar la subjetividad del conocimiento histórico no implica que las explicaciones de los historiadores no sean válidas, sino que no constituyen la verdad absoluta, aunque no cabe duda que unas explicaciones resultan más convincentes que otras. En el CCH se ha pretendido seguir la metodología del materialismo histórico para el análisis histórico, que sin duda es la que ofrece mejores elementos teóricos para analizar problemas como el surgimiento y desarrollo del capitalismo en México y en el mundo, temática central de nuestros programas de Historia.

Por otro lado, todo indica que esta metodología, situada desde la óptica de clases del proletariado, permite una mejor perspectiva histórica, pero no “la verdad absoluta”. Así, pues, el conocimiento y análisis de esta problemática es indispensable para lograr en el alumno una actitud racional y crítica ante el conocimiento histórico. Los alumnos, como se señalaba en la mesa Redonda sobre la Enseñanza

⁶ SIB Documento base p. 7.

⁷ Schaff, Adam *Historia y verdad*, México, Grijalbo, 1974, p. 371.

de la Historia, conocerán diversas interpretaciones de la Historia, las analizarán y a partir de la reflexión y racionalización de ellas construirán la suya propia, la que les permita una mejor explicación de la sociedad en que viven.

El análisis de estos temas nos aproxima al examen de los fines conscientes que persigue el estudio de la Historia en el Bachillerato y muy particularmente de los de nuestro bachillerato en el CCH. A diferencia de los ciclos anteriores no se pretende ideologizar, sino conscientizar al alumno sobre el papel que juega en su sociedad, a partir del análisis científico de los procesos históricos de la sociedad. En los ciclos básicos se señalaba expresamente la finalidad de formar ciudadanos amantes de su patria y orgullosos de nuestras instituciones. Se pretende crear ciudadanos adaptados a esta sociedad, que cumplan con sus deberes y obligaciones, y se sientan orgullosos de la lucha que nuestro país ha emprendido por obtener su libertad. En el CCH los fines que se persiguen van más allá: se pretende que el alumno se explique la desigualdad social que impera en nuestro país y en el mundo, así como la situación dependiente de México y otros países. La finalidad del conocimiento histórico no es la aceptación y adaptación a esta sociedad, sino su transformación, esto es, conocer para actuar conscientemente. Así el conocimiento científico se concibe como instrumento transformador. En un documento oficial del CCH leemos: “Es intención del Colegio iniciar a sus alumnos en una aproximación al conocimiento científico, transformador de la realidad social. . . que por sus características las materias de esta área (Historia) observa objetivos que los comprometen socialmente con el cambio. . . pretenden dar a los alumnos elementos teóricos, informativos y de investigación que les permiten explicarse de manera consistente y rigurosa, fenómenos que les afectan socialmente, lo que ha de facilitarles una toma de posición ante ellos”.⁸ El carácter científico y racional de la Historia lleva en sí misma estos fines; además, cuando los iniciadores del CCH plantearon la temática de los programas de estudio, centrada en el estudio del desarrollo capitalista, permitieron que fueran las teorías de la Historia más avanzadas las que pudieran explicarlo mejor. De esta manera los fines del estudio de la historia en el CCH aquí enunciados, se han ido construyendo en la práctica diaria y los profesores los hemos asumido como proyecto.

En los documentos, los objetivos y fines del estudio de la Historia están claramente definidos y especificados. Sin embargo, al contrastarlos con la práctica nos

⁸ Citado por Jorge Arizaga, *Réplica t.V.*, p. 1055, tomado del documento de trabajo elaborado para la discusión y análisis de los contenidos básicos de cada una de las materias que se imparten de acuerdo al plan de estudios del CCH (Ed. mimeografiada).

enfrentamos a problemas. Existe conciencia entre los profesores del Colegio de que los fines y objetivos del área no se han cumplido totalmente. A manera de constatación se pueden revisar las réplicas presentadas al Simposio por Ana Ortiz Angulo, Adolfo Estrada Montiel, Jorge Alberto Arízaga, Piedad Solís que refieren las dificultades que existen para la consecución de los objetivos y fines planteados. . . Para Ana Ortiz como para Adolfo Estrada la esencia de la enseñanza de la Historia en el bachillerato radica en el conocimiento y manejo del método histórico y es precisamente en su aprendizaje y enseñanza donde existen mayores fallas: se plantea fundamentalmente que existe una separación entre la metodología y la explicación histórica, que ambas no se han podido integrar, como lo exige la naturaleza misma de la Historia. Los profesores citados enfatizan la necesidad de conjuntar el estudio de los procesos históricos al análisis de la metodología y proponen diversas alternativas de solución. El objetivo principal del estudio de la Historia en el CCH no se alcanza plenamente y, por ende, el carácter científico y racional de la Historia.

Otro de los problemas que enfrentamos en el aprendizaje de la Historia en el CCH es que los profesores pretendemos que los alumnos se enfrenten a una "nueva visión" (interpretación) de la Historia, contraponiéndola a la oficial que los alumnos han recibido en ciclos anteriores. Ahora estudiarán la científica, la verdadera. Así en la Antología De Espartaco al Che y de Nerón a Nixon, tan utilizada por los maestros de Historia en el CCH, se señala en la introducción al capítulo I los vicios de la historia concebida y utilizada por la burguesía y se valoran las cualidades de una teoría de la Historia que parte de la perspectiva de clases del proletariado.⁹

Analizamos los riesgos que implica, sin negar sus avances, de esta posición. Por un lado, es característico de este ciclo que la enseñanza se oriente a que el alumno adquiera una visión globalizadora e integradora del desarrollo de las sociedades; dijimos ya que es el momento de las síntesis y de las grandes Summas. Sin embargo, en el campo de la Historia encontramos que ésta no es característica específica de este ciclo escolar; actualmente en la escuela primaria también se le enseña al alumno una visión general, una interpretación. Resultaría novedoso y necesario, si nuestros alumnos en sus estudios anteriores hubieran conocido episodios, datos, estudiado acontecimiento de carácter político, social; conocieran de batallas, inciden-

⁹ De Espartaco al Ché y de Nerón a Nixon (Lecturas de Historia Universal) México, Editorial Pueblo Nuevo, 1973 p. 13-14.

tes, y ahora en el bachillerato necesitan explicarse y darle un sentido a datos aislados. Pero la realidad es que nos enfrentamos a que sólo conocen generalidades y han estudiado sólo interpretaciones en los ciclos anteriores. Nos preguntamos, entonces, en que va a consistir la especificidad de la Historia en el bachillerato – Parece que la respuesta está en el carácter científico y racional del estudio de la Historia. Aquí nos enfrentamos a otro riesgo, si el maestro presenta esta interpretación revolucionaria como “la verdad” solamente, el alumno la estudiará como las verdades que ha conocido en la primaria y la secundaria, con el mismo carácter dogmático e ideologizante que las anteriores. El maestro en el bachillerato, para cumplir con los objetivos y fines de éste, debe propiciar en el educando la toma de conciencia de la “problemática epistemológica que enfrenta la ciencia de la Historia”, tratar el asunto del grado de subjetividad que enfrenta el estudio estórico. Plantear que no existe “La verdad”, sino una verdad. Conscientizar al alumno del papel que desempeñan las concepciones filosóficas en la concepción histórica que se maneja. Yvis Rossi plantea que en la escuela primaria el maestro debe estar consciente de la posición filosófica que sustenta, aunque “es evidente que el educando (escuela elemental) no puede penetrar en ese ámbito”.¹⁰ De aquí la especificidad del estudio de la Historia en el bachillerato, donde el educando no solamente puede, sino que debe penetrar en ese ámbito.

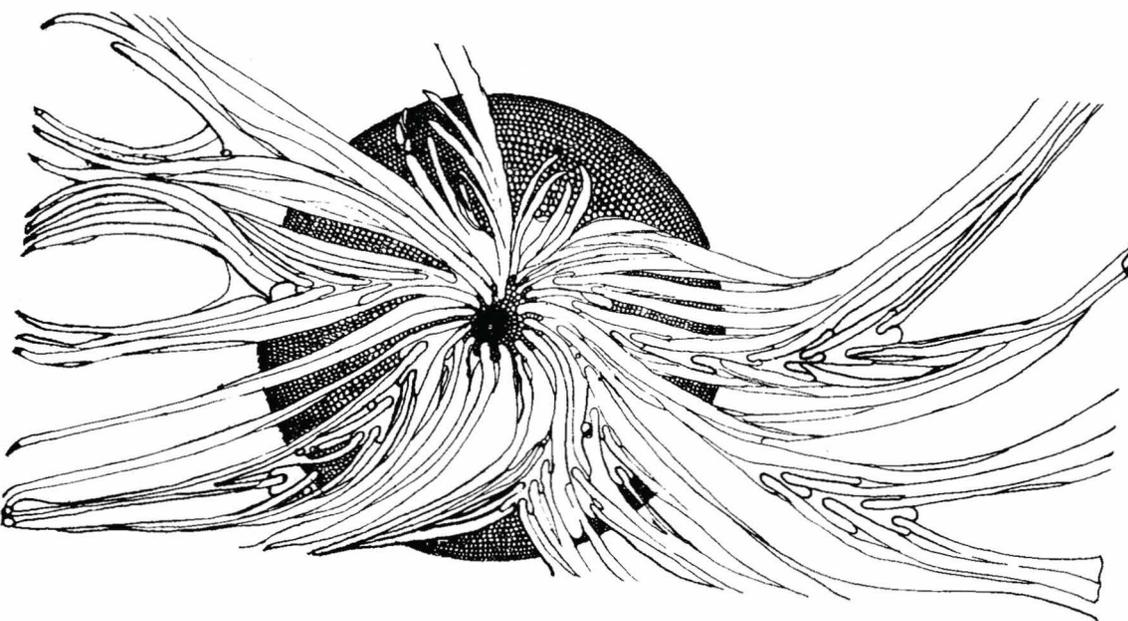
Otro problema que enfrenta la enseñanza de la Historia en el CCH, es la definición de elementos básicos y fundamentales de los programas de Historia, ya que dado lo extenso de los programas, solamente se cubren unos temas, o se ven tan rápidamente que se abordan sólo generalidades, que no aportan nada nuevo al alumno. Por otro lado, la revisión de los contenidos y fines del curso de Teoría de la Historia es particularmente urgente dada la importancia de la materia dentro del plan de estudios del CCH.

Es indispensable que los profesores de Historia del Colegio tomemos conciencia de estos problemas, para poder superarlos y contribuir así cada vez al logro de los fines y objetivos del bachillerato. Analicemos las alternativas que los diversos profesores ofrecen para mejorar la enseñanza, realicemos estudios, sobre el estudio de la Historia en ciclos anteriores, para conocer lo que nuestros alumnos saben sobre la materia y compartamos experiencias, inquietudes y aportes sobre toda esta problemática, pues sin duda el estudio de la Historia es definitivo en la formación de

¹⁰ ROSSI ETCHELOVZ Op. cit. p. 6.

nuestros estudiantes; por ello participemos de manera consciente y responsable en su enseñanza.

*Profra. Carmen Villatoro
Coordinación del Colegio*



LAS APORTACIONES DEL SIMPOSIO.

Mucha de la intrascendencia que en su momento tuvo el Simposio Internacional sobre el Bachillerato, sigue vigente a causa de que su desarrollo no produjo resultados inmediatos, visibles y aprovechables para el Colegio. Después de haber participado en él, queda una vaga impresión de inutilidad que viene a reforzar la opinión de que muchas de estas actividades académicas a nivel institucional, desgraciadamente para el grueso de los profesores, no van más allá de la mera formalidad de un rito que, muy toscamente, deja ver la primacía de los fines políticos por encima de los propiamente educativos.

Que las cosas sean así, no es como para asustar a los profesores del Colegio que nunca (hasta el enviciamiento) hemos podido disociar la educación de la política. Pero no deja de asombrar, de todas formas, la falta de sensibilidad política con que se actúa desde los más altos niveles de la administración, cuando de discutir se trata la esencia misma de la escuela de la que son responsables. Todavía hoy, todo lo que se escribió con motivo del Simposio (incluyendo el propio documento en torno al cual se promovió) continúa siendo desconocido para la inmensa mayoría de la comunidad ceceachera.

En esa masa de escritos (que se constituye de 6 tomos con un total de 1539 páginas) a que dió origen el Simposio, se reflejan las más variadas respuestas desde las más diversas posiciones y estados de ánimo: anecdóticas, nostálgicas, pedagógicas, técnico-educativas, planificadoras, amenazadoras, políticas, apocalípticas, esperanzadas, sociológicas, críticas, convencionales, insustanciales, apoloéticas, denigratorias y defensivas, pedantes, realistas, racionales, ingenias, combativas, clasistas, etc. Todo un repertorio representativo de las ideas y actitudes que los profesores hemos ido definiendo en el tiempo que lleva de existencia el Colegio.

Claro que no todo lo que se escribió fue creación de profesores del Colegio; mucho de lo que allí se encuentra son contribuciones de personalidades y profesores de otras Instituciones del país, de profesores e investigadores de otras escuelas de la UNAM, así como de autoridades, investigadores y ex-funcionarios del propio Colegio, pero todos ellos más o menos compenetrados o relacionados con éste. Este material, con toda la desigualdad de contenido y calidad que deja ver, resulta, con mucho, lo más importante del evento, debido no sólo a su carácter testimonial, sino porque la forma como éste se llevó a cabo no permitió una multiplicación y una dimensión mayor de lo que se produjo por escrito. El desconocimiento de una memoria que incluye las relatorías que consignan las conclusiones a que se llegaron en cada una de las mesas de discusión, en parte puede explicar la impresión de futi- lidad de quien participó en una de tantas.

Lo cierto es que, hasta donde lo permite advertir objetivamente una lectura limitada por las simpatías y las diferencias muy personales, el azar y la capacidad de resistencia puesta a prueba por la monotonía de un mismo e invariable tema (con ustedes, señores, una vez más el CCH), la imposibilidad de aprehender como una unidad la heterogeneidad de las réplicas que se hicieron al Documento base, y el poco respeto que se observó por la temática señalada para el evento, dejan una muy mala impresión por lo que respecta a su coherencia. Todo mundo escribió y habló un tanto al desgaire. Parece que los mejores propósitos de racionalidad quedaron ahogados en grandes kilos de galletas y litros de café, horas muertas y papel desperdiciado. Ahora, más tranquilas las aguas y cuando toca su momento a la reflexión, es realmente penoso que, previa a ésta, resulte difícil controlar los impulsos denigratorios. Abonemos a nuestro favor, puesto que somos corresponsables en tanto que participantes, y sin ánimo de justificación, que el más elemental ejercicio de la crítica exige algo de vísceras y de neurosis en su búsqueda de la eficacia comunicativa.

Nuestra reflexión se encamina esencialmente, pese a todo, en el sentido positivo de tratar de listar aquellas consideraciones contenidas en las réplicas, y que resumen un conjunto de asuntos que afectan a la escuela en general y, más particularmente, a un área y una asignatura (Taller de Lectura).

El documento base (“Una hipótesis del por qué y para qué del Bachillerato a partir del concepto de cultura básica y de la experiencia del CCH”) es el núcleo concitador de aquellas réplicas que mayor interés revisten, porque en ellas se plantean las interrogantes que más se relacionan con las preocupaciones que tenemos quienes estamos circunscritos al ámbito de las aulas. Antes de intentar la exposición de las proposiciones a que conducen los diversos cuestionamientos que atraen

nuestra atención, juzgamos necesario exponer una breve opinión sobre este documento, en vista de que allí se hallan igualmente incluidas algunas de ellas.

Dicho documento tiene la virtud de articular de forma sistemática y fundamentada muchas de las preocupaciones que, hasta antes de su publicación, no iban más allá de la aprehensión intuitiva, sentimental y bien intencionada de una realidad educativa que hemos ido descubriendo cada vez más compleja y reacia a las caracterizaciones típicas del CCH. Por delante de algunos defectos de estilo que suelen dificultar la primera y hasta la segunda lectura, nos expresa, porque traduce racionalmente, y con un alto grado de construcción teórica, los grandes problemas del Colegio: sus presupuestos conceptuales y filosóficos en general, sus objetivos, su plan de estudios, su historia, su larga y rica experiencia, sus eventuales alternativas para el futuro. Es un documento de referencia obligada, aunque sea en contrario de mucho de lo que propone teórica a ideológicamente, porque aspira, y en gran parte lo logra, a una visión globalizadora que ya se nos antojaba necesaria, después de los enfoques parciales, urgentes para resolver problemas inmediatos, pero limitadas para la tarea de realizar un examen orgánico del sentido y fines del CCH, que la tecnología educativa nos había venido entregando. Es también un documento que comporta implicaciones políticas inesperadas, en cuanto al alcance que éstas pueden tener, por constituir el primer proyecto académico que hacen público profesores que después han accedido a los máximos cargos en el gobierno de la institución. Por ello representa, asimismo, para sus gestores principales, un compromiso de socialización en la solución de los problemas; compromiso al que se hace larga referencia como principio básico en la forma de administrar el Colegio y con el que se solidarizan, pero que también está por concretarse como parte de una política de la administración. Finalmente, marca un hito entre lo que hemos hecho realidad a través de 12 años de vida académica y política, y lo que no es posible seguir haciendo de la misma manera. Dicho de forma más clara: el CCH ha acumulado un conjunto de experiencias que configuran una forma de ser y hacer que en los últimos años parecen haber entrado en crisis, al confrontarse con una sociedad y una Universidad radicalmente distintas de aquéllas en que surgió; en este sentido afirmamos que el documento base del Simposio reúne y testimonia sobre lo más significativo de un estilo de vida escolar que, para seguir siendo, tiene que cambiar radicalmente (entendiendo también como cambio una recuperación de principios respecto de los cuales se ha abdicado) so pena de convertirse parte en proyecto irrealizable, parte en pieza del museo de los recuerdos.

Muchas son las preguntas y los puntos de vista que el Simposio trajo a la mesa de los debates. Las réplicas hacen referencia a un amplio aspecto de preocupacio-

nes añejas y advierten, con menor o mayor rigor crítico, con menor o mayor ánimo esperanzado, acerca de graves distorsiones que ha sufrido el proyecto original así como de los peligros que acechan a la institución, parte de los cuales son una consecuencia de las diversas políticas con las que ha sido conducida, como también de lo que hemos hecho y omitido los profesores, desde muestra práctica diaria. Esta realidad actual, sin embargo, es consecuencia de un hacer que importa examinar, con el fin de establecer hasta qué punto y en qué condiciones el proyecto que la sustenta sigue teniendo factibilidad. Examen que ya provoca inquietud y expresa, mientras tanto, un sordo reproche (que aunque abstracto muy bien se entiende que se dirige fundamentalmente a la administración), al encontrarse que las deficiencias son producto de una política que parece agotarse en el puro ejercicio del poder: el ejercicio de la academia, por el contrario, sigue siendo una tarea principalmente de los subordinados, en este caso los profesores. Consecuentemente el interlocutor real de lo que se plantea es el profesor. Sólo éste tiene la capacidad de otorgar sentido a un conjunto de ideas que están a la espera de una discusión real, participativa y democrática, como lo demuestra palmariamente el hecho de que no se hablara más del Simposio después de su clausura.

Orientados por este convencimiento de la necesidad de una participación mayor de opiniones de profesores, es por lo que nos decidimos a rescatar y a insistir sobre algunos de los temas generales y particulares que el Simposio pudo reunir a falta de un mejor foro. Omitimos deliberadamente los nombres de los autores, no sólo por el propósito de hacer más ágil la lectura del listado; también creemos que, en última instancia, nadie en el Colegio pretende la paternidad de puntos de vista que, raigalmente, son del dominio de una comunidad que a diario los intuye y los discute. El mérito indiscutible que corresponde a los autores estriba en haberles dado, a través de la expresión escrita un valor que busca trascender la anécdota cotidiana que, irremediablemente, trivializa lo mejor de lo que hacemos y pensamos en el CCH.

1.— **Evaluación del proyecto educativo del Colegio.** Se plantea hacer realizar una evaluación que abarque, cuando menos, los siguientes aspectos: presupuestos conceptuales, fines al nivel de la enseñanza, profesorado, planteamientos didácticos y población escolar. Se sabe que esta evaluación ya había sido iniciada por la Secretaría de Planeación, pero hasta hoy no se conocen resultados. Este trabajo evaluativo, conducido por especialistas en ciencias de la educación, es indispensable para una comprensión lo más cercana a la realidad de lo que es el Colegio actualmente: sus logros, sus dificultades y soluciones posibles.

2.— **Estudios diacrónicos sobre el Colegio.** Son cada vez más necesarios para no

caer en la tentación de apreciar a la institución como algo estacionario y ajeno al cambio. Una relación puramente historicista —crítica que se le ha hecho en especial a la parte III del documento base— deja forzosamente de lado lo más dinámico de la experiencia (y la memoria) histórica del Colegio: el hecho de que el proyecto que le dio origen nace en unas determinadas condiciones históricas de la educación en México, del papel que cumple la universidad en ese contexto, de las demandas planteadas por el movimiento estudiantil y popular de 1968, y del hecho de que, para alcanzar a afianzarse como alternativa de cambio dentro de la Universidad, los profesores, los alumnos y algunos funcionarios debieron librar intensas y largas luchas que cristalizaron, mal que bien, en una vocación por la democracia que lo enaltece, pero que también lo desprestigia en sus extremos confusos y fuera de contexto.

3.— **Carácter y fines de la educación que se le asigna al Colegio.** Este es un asunto estrechamente ligado al concepto de cultura básica que se toma como sustento para el desarrollo de la hipótesis sobre el bachillerato que se expone en el documento base. El concepto resulta de bastante utilidad como punto de partida para investigar qué entendemos por cultura, qué es lo básico y por qué lo básico se hace corresponder con el concepto de medio social en la definición de una cultura “propia del medio”.

4.— **El problema de la interdisciplina.** Invariablemente se insiste en no dejar en la indeterminación este concepto. Dos realidades negativas destacan en relación con esta finalidad asignada al colegio: la improvisación y la ausencia de una discusión fundamentada. Se precisa examinar lo que se ha llevado a cabo empíricamente, con el fin de superarlo. También se ha dejado ver que la carga de trabajo (número de horas pizarrón e incremento constante de los alumnos en los grupos) imposibilita toda iniciativa interdisciplinaria. Puede decirse que en la situación académica que actualmente priva en el CCH, la idea de la interdisciplina no va más allá de los buenos deseos.

5.— **Características del profesor.** Urge un estudio sociológico del profesor del colegio para poder explicar por qué la capacidad crítica, el compromiso moral y político, el deseo de experimentación y la entrega a la institución más allá de las obligaciones contractuales, son características, entre otras, que se han ido perdiendo, para dar lugar a la aparición del conformismo, el dejar hacer, la corrupción (ausentismo y acreditación fraudulenta) y el arribismo.

Una evaluación de la planta docente del Colegio ayudaría a responder, por ejemplo, cuestiones como la relacionada con el deslinde entre militancia política y responsabilidades académicas de los profesores.

6.— **Características del alumnado.** *De la misma manera que un perfil del profesor del CCH serviría para elaborar un proyecto de profesionalización de la enseñanza más racional y provechoso, un perfil socioescolar del alumno (existe ya uno elaborado por investigadores de la Secretaría de Planeación), permitirá concebir las tareas académicas que es necesario y posible emprender con ellos. Muchos profesores comparten la opinión de que al tipo de alumno con el que trabajamos (“desvalido culturalmente” como ha estado de moda decir), se debe el hecho de que la perspectiva real del nivel académico en el ciclo del bachillerato no sea la del nivel medio superior, sino la de la enseñanza secundaria.*

7.— **La formación pedagógica y la cultura básica del docente.** *Al proyecto de profesionalización de la enseñanza se le considera frustráneo, porque hasta el momento no ha logrado consolidarse en una alternativa real para la formación de los profesores, a causa de la participación limitada de éstos y porque no ha funcionado para impulsar verdaderamente la capacitación pedagógica de los que en él participan. Los productos de las plazas de PCA y PCEMS no tienen incidencia en los problemas académicos reales de las áreas, no sólo por falta de difusión, sino también porque la mayoría de los profesores no poseemos la formación que se precisa para poder evaluar y decidir sobre las propias necesidades académicas. La falta de una formación pedagógica profesional va acompañada de una indefinición con respecto a la cultura del docente. Pero es difícil establecer cuáles deben ser los rendimientos del profesor en relación a los contenidos de las asignaturas que imparte, al margen de una definición de las tareas pedagógicas que debe cubrir. Discernir sobre estos problemas es útil para impedir que las investigaciones de los profesores constituyan respuestas a requerimientos puramente domésticos, sin posibilidad de una utilización colectiva.*

8.— **La investigación educativa.** *Es una proposición que tiene como finalidad la recuperación de la importancia de la investigación para las plazas de PCA y PCEMS. Al profesor debe capacitárselo para que esté en condiciones de investigar, y sienta satisfacción al hacerlo, sobre su propia experiencia docente. Están en juego tanto el óptimo aprovechamiento de los recursos que el Colegio destina a investigaciones que deben producir frutos concretos y asimilables a realidades específicas, como el cumplimiento del obstinado anhelo de que el profesor participe en la concepción de la política académica.*

Son éstas las proposiciones que atañen por igual a todos los profesores. Veamos ahora aquéllas que aparecen relacionadas de manera más particular con el área de talleres y con la materia Taller de Lectura. A ellas sumamos algunas de interés muy personal, pero definitivamente enmarcables en el conjunto de preocupaciones

generales que se pusieron de manifiesto con motivo del Simposio.

1.— **El estatuto cultural y científico del lenguaje.** *Reflexionar sobre estos dos aspectos del lenguaje para determinar y asimilar teóricamente la importancia que ocupa dentro del plan de estudio, como medio fundamental del fenómeno de la comunicación.*

2.— **La lengua: su naturaleza verbal, su expresión escrita.** *En este punto se concibe una discusión que tenga como fin establecer y delimitar, en su justa dimensión, el aspecto instrumental que queda involucrado en la pretensión de lograr el dominio del español. Una operación de esclarecimiento relativa a los procesos constitutivos de la lengua en sus dos planos de expresión, tiene el sentido de una mejor comprensión del qué y el cómo enseñar en las materias de Redacción y Lectura. Es una operación que desemboca en una didáctica del lenguaje que aún está por hacerse a la medida de las carencias de nuestros alumnos.*

3.— **El concepto de cultura básica en su relación con los dos niveles de la lengua.** *Este planteamiento nos conduce a la reflexión del concepto de cultura básica por vía de la consideración de los diversos niveles socioculturales del habla. El dominio de la expresión oral y de la redacción comporta una doble necesidad: el conocimiento desprejuiciado, consciente y crítico, de las diversas hablas; el aprendizaje y la utilización consecuente de un poder expresivo y funcional, eficaz para los fines de toda comunicación, de una parte, y de otra, el conocimiento de la lengua como herramienta de la actividad intelectual.*

4.— **La cultura básica referida a los contenidos que se asignan al Taller de Lectura.** *El punto es especialmente importante porque compromete en su discusión algunas de las cuestiones que siguen provocando inquietud entre los profesores de la materia: a) la cultura, su definición histórica, su función ideológica y su papel en la constitución de la conciencia crítica, b) análisis y definición de lo que se entiende por "cultura propia del medio", considerado éste en una situación histórica dada, c) el discurso literario como uno más de los discursos a examinar en el taller, d) la cultura básica del docente y la proposición de que el taller abarque varios tipos de discursos. Estos puntos ameritan por sí solos serias investigaciones de los profesores de la materia.*

5.— **El problema de la metodología en Taller de Lectura.** *Esta cuestión se plantea a partir del convencimiento de que la perspectiva metodológica debe ayudarnos a distinguir qué es lo que específicamente puede verse en el Taller cuando se habla de contenidos. Hay que tener en cuenta que una atención desmedida al aspecto formativo (valores y actitudes; habilidades y destrezas) puede dar origen a una concepción sustancialmente instrumentalista del Taller; el opuesto simétrico invertido*

do de la idea de que el taller tiene como función transmitir solamente cultura literaria. Para dar su verdadero valor a esta función, es conveniente incluir una reflexión seria, además de todos los conocimientos que de la experiencia y el estudio puedan obtenerse, acerca del proceso de lectura. En la intelección de la actividad a que da lugar, y de la acción que ejerce en la conformación de hábitos de pensamiento, seguramente que hallaremos más de una pista para determinar sensatamente los contenidos y el método que conciernen al Taller.

*Profr. Jorge Ruiz Basto
Plantel Oriente*

LA INTERPRETACION DEL MODELO EDUCATIVO DEL COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES.

¿QUE ES UN MODELO EDUCATIVO?

La educación escolarizada y formal que se imparte en las aulas, laboratorios, talleres y salones de clase, es una actividad sistemática y diferenciada de otras actividades culturales. la educación escolarizada se funda en un sistema de relaciones sociales que se desarrollan en un contexto histórico – social y a través de un proceso de enseñanza – aprendizaje y con la orientación de un modelo educativo.

El modelo educativo de una institución escolar se caracteriza por el conjunto de fines y objetivos sociales, culturales y pedagógicos explícitos o implícitos que orientan las relaciones sociales, educativas, académico-administrativas, que se establecen en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Este conjunto de fines y objetivos dan al proceso de enseñanza-aprendizaje una intencionalidad y una instrumentalidad pedagógica que se concretizan en planes y programas de estudio, en contenidos de aprendizaje y en cierta tecnología educativa, siempre en el contexto de una determinada circunstancialidad histórica en que se realizan.

Este conjunto de fines y objetivos sociales, culturales y pedagógicos manifiestan la concepción de la sociedad, de la cultura y del hombre que se desea formar, traducido en aprendizajes significativos o productos del aprendizaje que hace explícitos cada modelo educativo.

En resumen: un modelo educativo tiene su razón de ser en una concepción del Hombre, de la Cultura y de la Sociedad que se desea producir o reproducir, y que se concreta en un conjunto de fines y objetivos que recogen las necesidades sociales más sentidas que se demandan a la educación y a la escuela, así como la cultura que se desea adquieran los alumnos y la pedagogía idónea y congruente con los anteriores fines.

Todo Modelo Educativo que tiene por estructura un sistema de relaciones sociales académicas (docencia, investigación y extensión de la cultura) y administrativas (organización, normatividad, servicios y aplicación de recursos), por el que se realiza un proceso educativo escolarizado de enseñanza-aprendizaje.

El Modelo Educativo, entendido como el conjunto de fines y objetivos sociales, culturales y pedagógicos que orientan a la escuela en la producción y reproducción de un tipo de sociedad y de un tipo de hombre por medio de un proceso de enseñanza-aprendizaje, surge de la conciencia social existente para la conservación o transformación del sistema social; por ello, el Modelo Educativo está determinado por las relaciones sociales de producción dominantes o alternativas que se originan en el seno de la sociedad.

Las determinaciones sociales e históricas, sin embargo, están sujetas a la praxis transformadora del hombre, por lo que podemos hablar de cierta autonomía en las relaciones sociales específicas, como las educativas. Y es en este sentido que, un modelo educativo crítico y alternativo como el del CCH., puede condicionar cambios en las relaciones sociales educativas de una institución escolar.

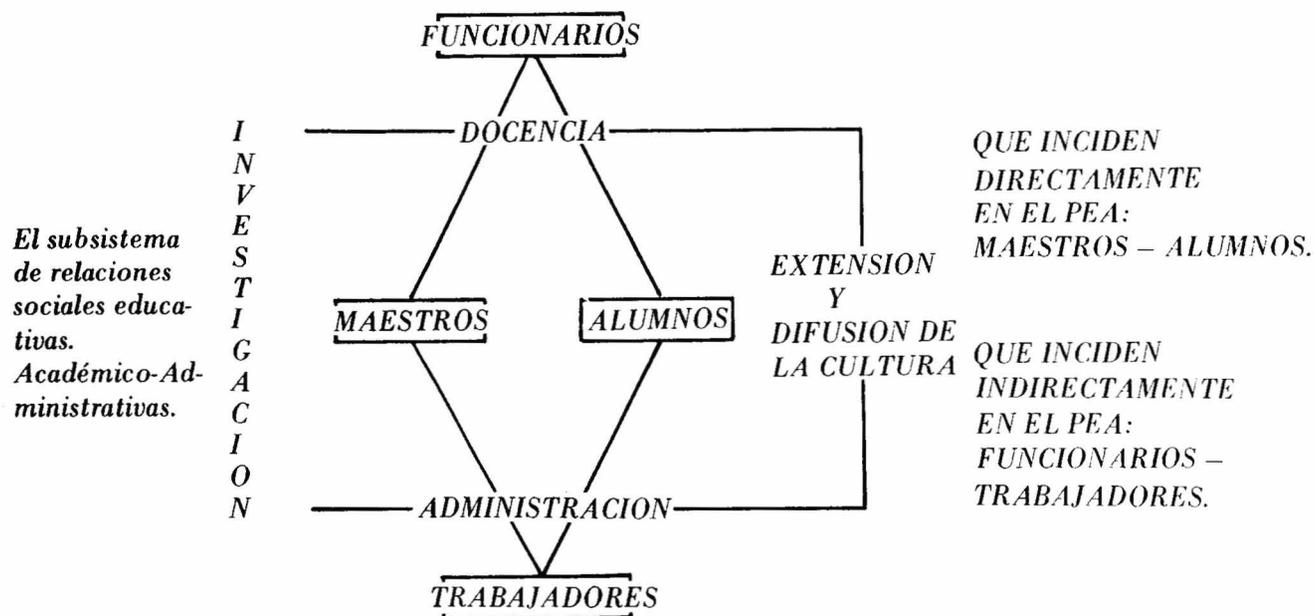
El modelo educativo busca orientar a las relaciones sociales académicas docencia, investigación y extensión y difusión de la cultura de las cuales la relación social dominante es la Docencia: de aquí que el Proceso de Enseñanza-Aprendizaje sea el proceso educativo fundamental de la escuela y los procesos de investigación y extensión y difusión de la cultura sean complementarios.

El modelo educativo también orienta a las relaciones sociales administrativas (como son la organización, la regulación normativa, los servicios y la aplicación de recursos) que se producen en apoyo a las actividades académicas.

Así, el Modelo Educativo se inserta en el Proceso de Enseñanza-aprendizaje, el cual debe cubrir los fines y objetivos propuestos a través de una relación social (de alumnos, maestros, trabajadores y funcionarios) que tanto académica (docencia, investigación y difusión de la cultura) como administrativa (organización, regulación normativa, servicios y aplicación de recursos) se realiza en forma intencionada (orientación social, cultura y pedagógica) e instrumentalizada (plan de estudios), en determinadas circunstancias sociales y educativas (dadas por el sistema social, el sistema educativo nacional, el sistema universitario y la UNAM) para el logro de aprendizajes significativos (Aprender a: Ser, Hacer y Aprender).

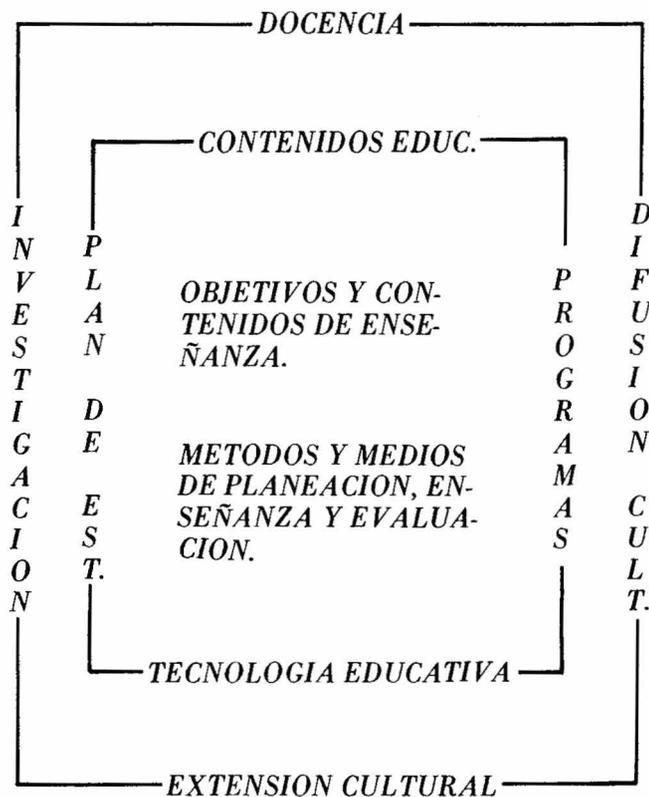
¿QUE PAPEL JUEGA EL MODELO EDUCATIVO EN RELACION AL SISTEMA DE RELACIONES DE PRODUCCION DEL CONJUNTO DE LA SOCIEDAD Y DE LAS RELACIONES SOCIALES EDUCATIVAS EN PARTICULAR?

En el proceso de enseñanza aprendizaje (PEA), concebido como un sistema de relaciones sociales educativas, podemos distinguir tres subsistemas básicos que están determinados o condicionados de manera general por el sistema social (El sistema educativo nacional, el sistema universitario y el sistema UNAM) y de manera particular por el modelo educativo de la Institución, que dan la circunstancialidad y la intencionalidad al PEA.



Constiuyen el sistema de variables individuales que se refieren a la interacción educativa .

*El subsistema
instrumental
de las relaciones
sociales académicas*

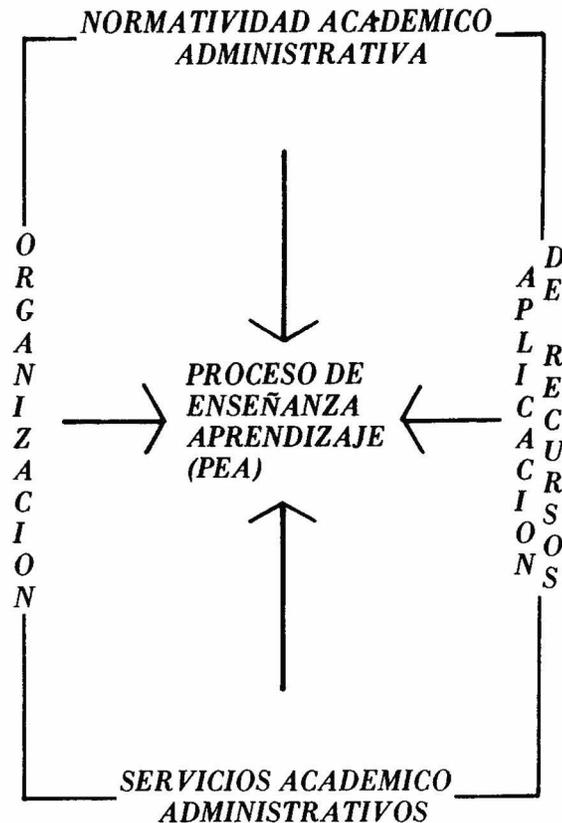


RELACIONES SOCIALES ACADÉMICAS QUE SE INTEGRAN POR:

- DOCENCIA
- INVESTIGACION
- EXTENSION Y DIFUSION CULTURAL.
- LOS PLANES Y PROGRAMAS QUE FIJAN LOS OBJETIVOS Y CONTENIDOS ESPECIFICOS DE ENSEÑANZA Y LA TECNOLOGIA EDUCATIVA POR APLICAR

Constituyen el sistema de variables del aprendizaje, metodológicas e instrumentales que posibilitan la realización del proceso educativo.

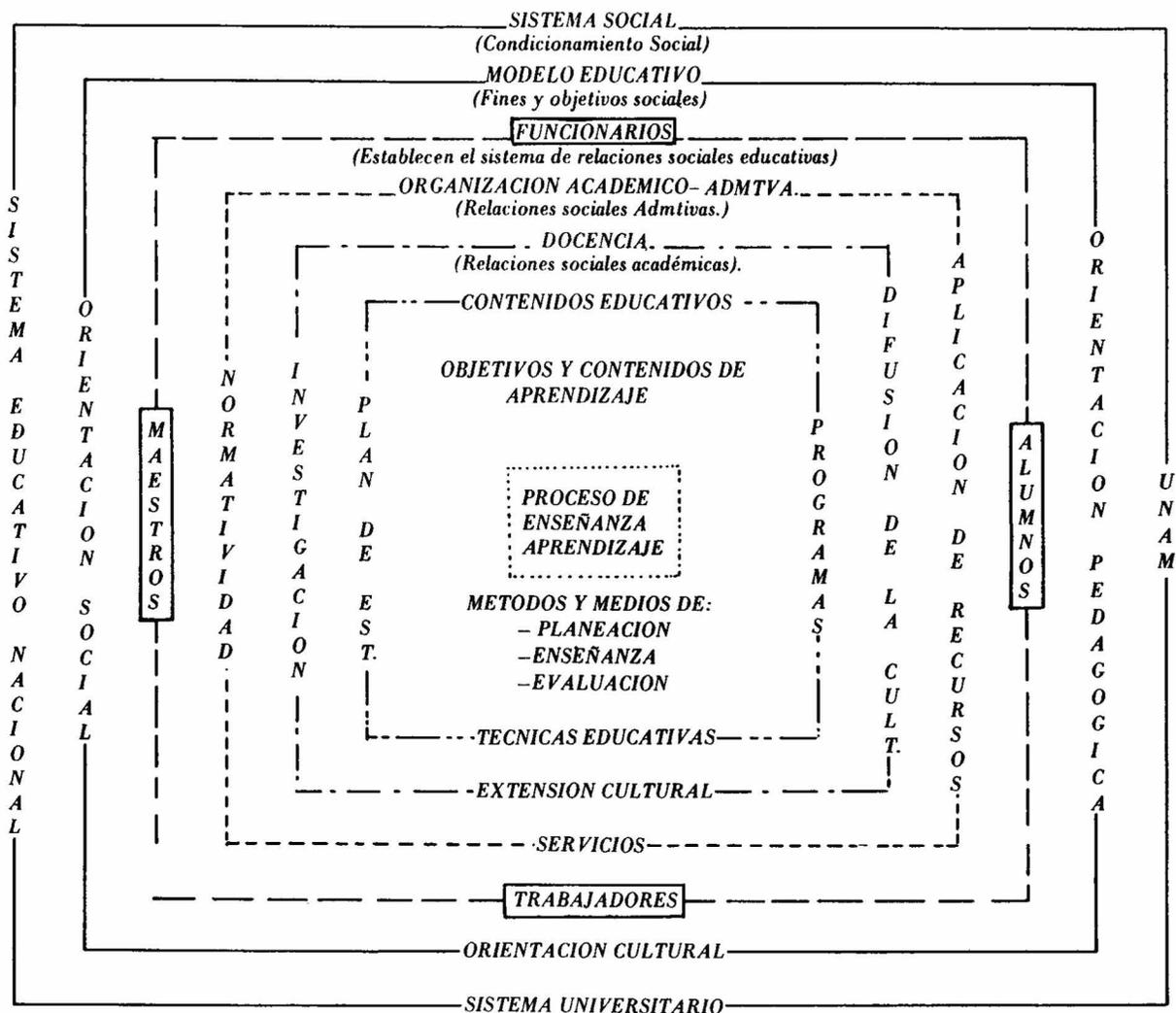
*El subsistema instrumental
de las relaciones sociales
administrativas.*



**QUE INCIDEN EN
FORMA INMEDIATA
EN EL PEA:**

- NORMATIVIDAD.
- ORGANIZACION.
- SERVICIOS.
- APLICACION DE
RECURSOS.

Constituyen el sistema de variables contextuales que se refieren a la manera en que se apoya o limita en forma inmediata el PEA.



La dinámica de esta estructura del PEA se desarrolla en el marco de un condicionamiento material (objetivo) e ideológico (subjetivo) del sistema social que se manifiesta en el modelo educativo de una institución.

Este doble condicionamiento penetra en todo el sistema de relaciones sociales educativas que se realizan en la escuela.

¿CUAL ES EL MODELO EDUCATIVO DEL COLEGIO?

1. *El Colegio de Ciencias y Humanidades nace (1971) como una alternativa educativa que se explica en sus orígenes y orientaciones por la Reforma Universitaria surgida de una crisis educativa y de un movimiento social (1968).*

2. *El carácter alternativo e innovador del Colegio proviene de un replanteamiento fundamental en el tipo de relaciones sociales educativas que establecen alumnos, maestros, trabajadores y funcionarios académico-administrativos en el seno de la escuela.*

3. *El cambio en las relaciones sociales educativas está orientado por una concepción que de la sociedad, de la cultura y del hombre subyace en los fines y objetivos sociales, culturales y pedagógicos que caracterizan al modelo educativo del Colegio.*

4. *La orientación social del Colegio nos da una clara respuesta del por qué y para qué del bachillerato: en el sentido económico, al proponerse la formación de nuevos cuadros científicos y humanísticos comprometidos con las necesidades sociales de nuestro país; en el sentido político, al ampliar las posibilidades de educación para el pueblo, democratizando y mejorando científicamente la enseñanza; en el sentido social en general y cultural en particular, al modificar en el ámbito de la escuela las relaciones sociales educativas existentes, como un reto ante las relaciones sociales dominantes en el sistema social.*

5. *La orientación cultural de Colegio responde (teniendo como marco el por qué y para qué): que la cultura concreta que adquirirá el alumno, debe ser Formativa, Integral y Básica.*

5.1 *Por sus fines educativos, esta cultura debe ser formativa; a su vez propedéutica y terminal, es decir, que capacite al alumno con una cultura básica para integrarse productivamente a la vida y al trabajo, y para que acceda a la cultura del especialista.*

5.2 *Por sus contenidos sociales esta cultura debe ser integral, en el sentido de que reproduzca y transforme las relaciones sociales de producción: económicas, políticas y propiamente culturales que las necesidades sociales exigen. Una cultura que exprese el Ser y la Conciencia Sociales en su conjunto, por medio de conocimientos, capacidades, actitudes, conductas, costumbres, tradiciones, hábitos, habilidades, destrezas, valores éticos y estéticos, principios y concepciones filosóficas de la vida. Ser y Conciencia que se generan en la producción material de la vida (bienes y servicios) y que podemos denominar una cultura económica; en la producción de las Instituciones sociales como la familia, el Estado, las escuelas, etc., y que conforman una cultura política; y en la producción del pensamiento social a través de la ciencia y el arte, y que conforman lo que normalmente se identifica*

como la cultura en general y que constituye una cultura ideológica.

5.3 **CULTURA INTEGRAL** que produzca y reproduzca a las fuerzas productivas, a las relaciones sociales y a las formas científico-ideológicas que caracterizan la conciencia de las clases sociales. **CULTURA INTEGRAL** que es necesariamente interdisciplinaria, por que relaciona las distintas disciplinas del campo de conocimientos científicos, tecnológicos y humanísticos. **CULTURA INTEGRAL** que puede ser reproducida o transformada en tres formas concretas de **PRAXIS SOCIAL**: el estudio, el trabajo productivo y la participación política. **CULTURA INTEGRAL** que se adquiere por medio de la educación: por la vida (informal), por los medios de comunicación social (ambiental) y por la escuela (formal).

5.4 Si la escuela representa la transmisión de la experiencia social acumulada por la humanidad de manera sintética, abstracta, formal y a través de una “simulación” de la realidad, la cultura que en la escuela se imparte debe ser, por tanto, básica, es decir, que recoja los elementos estructurados y estructurantes de la **Cultura Integral**, y que, desde mi punto de vista, están constituidos por:

- El conjunto de métodos que expresan formas científico-técnicas e ideológicas de praxis social.
- El conjunto de lenguajes que nos expresan la cantidad y la calidad de lo real, como lo son las matemáticas y los idiomas.
- El conjunto de valores profesados por una sociedad (ideologías).
- El conjunto de procedimientos u operaciones manuales requeridos para el manejo de instrumentos materiales (bienes de producción) que posibilitan la transformación de la realidad.

Cultura Básica que puede sintetizarse en una formación:

Científica: con los métodos y los lenguajes de las Ciencias.

Tecnológica: con los métodos y procedimientos manuales de las técnicas y las artes.

Humanística: con los métodos y valores científico ideológicos de la Filosofía.

Los elementos de la cultura básica, a nivel de contenidos de enseñanza pueden expresarse así:

a) Que el alumno adopte concientemente ideas y valores, aspiraciones e intereses y una concepción científica del mundo que le permitan integrarse crítica y participativamente en la cultura de su medio.

b) Que el alumno obtenga el bagaje fundamental de información que de hechos, fenómenos, acontecimientos y procesos han constituido a las Ciencias y la que le demande su formación permanente.

c) Que el alumno aprenda las ideas, conceptos, principios, leyes, categorías y

teorías que sustentan el conocimiento que una Ciencia ha logrado sobre su objeto de estudio, y por los cuales organiza y construye nuevos conocimientos.

d) Que el alumno adquiera el conjunto de capacidades, actitudes, procedimientos, habilidades y destrezas fundamentales que debe poseer para actuar científica, técnica y socialmente.

e) Que el alumno utilice y maneje el conjunto de medios e instrumentos necesarios a la cultura básica y que el trabajo intelectual y manual le requieran, así como sus compromisos con la sociedad.

Ante este tipo de contenidos, tenemos como tareas al interior del plan de estudios y programas por materia; –salvar la permanente contradicción que enfrentamos entre extensión y profundidad de aprendizajes, lo que implica: seleccionar y organizar los contenidos de enseñanza en torno a los elementos que la cultura básica nos demanda.

5.5 CULTURA INTEGRAL Y BASICA que desde la escuela primaria se propugna, pero que debe consolidarse en el ciclo de la enseñanza media superior o preparatoria, en los niveles intelectual (racional) manual (práctico) y moral (axiológico o valorativo).

CULTURA INTEGRAL Y BASICA que en el Bachillerato debe superar el nivel descriptivo y explicativo de los niveles primario y secundario básicos y llegar hasta el nivel de la aplicación y la predicción que nos da el conocimiento científico de la realidad.

6. La orientación pedagógica nos da respuesta respecto a los niveles más empíricos y funcionales de las relaciones sociales educativas de nuevo tipo que propugnan las orientaciones sociales y culturales, plateándonos el ¿Cómo? y ¿Con qué? vamos a llevar a cabo los fines y objetivos del Modelo Educativo.

Orientación Pedagógica que puede sintetizarse en el logro de una formación, la más completa y la más fundamental del alumno.

¿Qué características tiene esta pedagogía para tal formación?

6.1 Participativa y comprometida, en la cual los actores principales del proceso de enseñanza-aprendizaje, maestros y alumnos, asumen una responsabilidad política ante la sociedad participando en la organización, planeación y dirección del trabajo académico en la escuela y en el aula, para lograr los fines sociales y culturales esperados; participación que en ningún momento es ajena al compromiso político-ideológico de las clases sociales en lucha en el conjunto de la sociedad; participación y compromiso que implican, formación de una conciencia social, formación científica, en el sentido de utilizar a la investigación como medio fundamental para el aprendizaje y formación política, en el sentido de mantener una actitud

constructiva para la resolución de problemas.

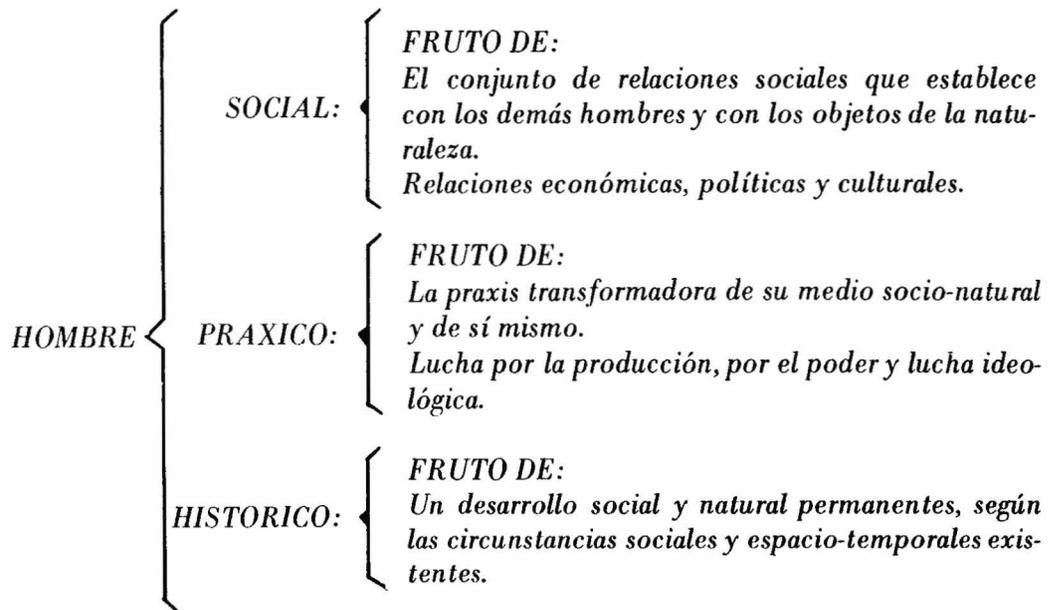
6.2 Teórico-práctica, en la que no basta el estudio teórico de la cultura básica que adquiere en el salón de clase, sino que la combine con la aplicación, demostración o verificación del conocimiento en el aula-laboratorio, taller, práctica de campo y por medio del trabajo productivo que pueda realizar como un técnico medio en cualquier campo de la economía; concepción pedagógica que tiene como fundamento la confrontación crítica del conocimiento con la realidad histórico-social y natural del alumno.

6.3 Integral, porque se constituye como una pedagogía que elabora sus métodos y técnicas didácticas en dependencia relativa, pero directa con los contenidos básicos de enseñanza de la cultura integral que se transmite; porque va dirigida a desarrollar en el estudiante el conjunto de capacidades físicas, intelectuales y morales que posee, modificando su praxis individual contemplada en su totalidad.

Una pedagogía integral que incida en una formación filosófica, teórica, metodológica y técnica del alumno en el contexto de su realidad.

7. El Modelo Educativo del Colegio de Ciencias y Humanidades, en el proceso de enseñanza-aprendizaje, se propone como aspiración social, determinada por sus orientaciones, formar un HOMBRE NUEVO, en el sentido de que asimile y enriquezca concientemente los elementos básicos de la cultura de su medio y de su tiempo, logrando en esta dimensión como aprendizajes significativos los tres postulados educativos que propugna la UNESCO: Aprender a SER, Aprender a HACER y Aprender a APRENDER.

El hombre nuevo, para serlo, debe tomar conciencia y experiencia de los elementos esenciales que nos definen como seres humanos; de aquí la siguiente reflexión: definir al hombre como una unidad bio-psico-social, es poner el acento en los constituyentes naturales de todo individuo; pero definirlo como un Ser SOCIAL-HISTORICO Y PRAXICO, es destacar sus dimensiones esenciales para su comprensión, como síntesis del desarrollo general de la humanidad.



De acuerdo a estas características esenciales del hombre, es como me explico el contenido básico de los postulados pedagógicos de la UNESCO y que han asumido el Colegio de Ciencias y Humanidades.

APRENDER A SER.— Implica que el alumno tome conciencia de su condición como Ser Social en las dimensiones económica, política y cultural. En el nivel de la docencia abarca aquellos aprendizajes relativos al desarrollo pleno de las capacidades intelectuales, de actitudes y valores humanos relativos a su participación crítica en las transformaciones de la vida social.

APRENDER A HACER.— Significa que el alumno se forme en la cultura integral y básica, propedéutica y terminal, en la praxis y para la praxis social y que, como categoría, abarca en el nivel de la docencia los aprendizajes de conocimientos, destrezas, habilidades y actitudes necesarias para un quehacer social determinado y útil.

APRENDER A APRENDER.— Quiere decir preparar al alumno para una educación permanente en la vida, como ser histórico que es y que en el nivel de la docencia abarca los aprendizajes que capacitan a los estudiantes para la innovación y para su incorporación activa en los procesos de cambio en la ciencia, la tecnología, la práctica productiva y el saber en general.

Estos aprendizajes le dan una mayor significación a las orientaciones del modelo educativo, a mi parecer, así como a los fines y objetivos que lo sustentan, pues debe existir una identidad de fines con distintos parámetros para su posible evaluación.

En este sentido la orientación social debe conducir al alumno a Aprender a Ser, la orientación cultural a Aprender a Hacer y la orientación pedagógica a Aprender a Aprender.

8. En el trabajo cotidiano de los profesores del CCH, se encuentra el corazón de un modelo educativo que durante 12 años ha constituido un proyecto en construcción ligado a su realidad social; un proyecto educativo que ha transitado por las contradicciones de los intereses y necesidades de la Sociedad, el Estado y de su propia comunidad de alumnos, maestros, trabajadores y funcionarios; un proyecto que sin duda se ha transformado, asimilándose a los vicios del proyecto educativo nacional del Estado, pero conservando características únicas. Este quehacer educativo con relaciones sociales diferenciadas ha confirmado en el Colegio una cultura específica que se refleja en actitudes, hábitos y costumbres de su comunidad que denotan una concepción abierta y crítica de la sociedad, de la cultura y de la pedagogía.

Y a manera de conclusión: El Modelo Educativo del Colegio de Ciencias y Humanidades con sus fines y objetivos que orientan al proceso de enseñanza-aprendizaje, constituye el interior del plan de estudios una variable independiente que ve reducida su importancia, ya al interior del PEA, en su conjunto, pues sin duda es a su vez una variable dependiente de las relaciones sociales dominantes y de las variables contextuales que lo determinan y condicionan en su vigencia, aplicabilidad y posibilidad de encarnar de proyecto en realidad.

Por ello, creo firmemente que los profesores, alumnos, autoridades y trabajadores progresistas debemos rescatar la filosofía de este modelo y luchar por su concreción en las circunstancias actuales, pues el avance del control estatal y burocrático en el ámbito educativo nacional es hoy un hecho, y el CCH es uno de los ámbitos en que también se desarrollan luchas políticas, a través de lo académico, para preservar el espacio crítico, científico y democrático que ha logrado ser.

Planteo además que la discusión y el análisis del Modelo Educativo, no es una tarea meramente academicista, sino una tarea social y política importante hoy día, como parte del proyecto de los profesores por mejorar nuestras condiciones laborales y preservar nuestros derechos, pues en nosotros está la responsabilidad directa de hacerlo realidad junto con nuestros alumnos, para que trabajadores y autoridades lo asuman y la Universidad y la Sociedad lo respeten.

¿CUAL ES EL MODELO EDUCATIVO ORIGINAL DEL COLEGIO SEGUN MI INTERPRETACION?

MODELO EDUCATIVO DEL CCH

Conjunto de fines y objetivos del ciclo Bachillerato que orientan las relaciones sociales educativas (académico-administrativas) del proceso de enseñanza-aprendizaje para lograr aprendizajes significativos, según el Hombre que deseamos formar.

O
R
I
E
N
T
A
C
I
O
N
S
O
C
I
A
L

1.- Al modificar las relaciones sociales educativas existentes, en oposición a las relaciones educativas dominantes (hacer de la Institución un motor de innovación universitaria).

2.- Al ampliar las posibilidades de educación para el pueblo, democratizando y mejorando científicamente la enseñanza (dar una mejor educación a un mayor número de mexicanos).

3.- Al formar a los jóvenes con una actitud analítica crítica y comprometida con las necesidades sociales del país (formar los nuevos cuadros científicos, humanísticos y técnicos).

A
P
R
E
N
D
A
S
O
C
I
A
L
E
H
I
S
T
O
R
I
C
O
Y
P
R
A
X
I
C
O

HOMBRE
CONSCIENTE
DE SU
CARACTER:
SOCIAL
HISTORICO
Y
PRAXICO

Al formarse para la vida de manera:
7.- Integral. Relacionando los valores, los lenguajes los métodos y los instrumentos de la cultura básica, para realizar en el alumno una formación filosófica, teórica, metodológica y técnica, en el contexto de su realidad histórico-natural y social.
8.- Teórico-práctica, que lleve al alumno a la aplicación, a la demostración o verificación de los conocimientos que se le imparten, en una permanente confrontación crítica con su realidad.
9.- Participativa y comprometida, que promueva la intervención y el compromiso del alumno con su propio aprendizaje y con su medio social, por medio de la investigación y la resolución de problemas.

O
R
I
E
N
T
A
C
I
O
N
P
E
D
A
G
O
G
I
C
A

APRENDA A HACER

4.- Al adquirir una cultura integral (económica, política e ideológica) que contemple: el estudio como praxis específicamente cultural; el trabajo, como praxis económica y la participación, como praxis política.

5.- Al manejar una cultura básica como elementos estructurados y estructurantes de la cultura integral: Científica, con los métodos y los lenguajes de las ciencias.
Tecnológica, con los métodos y los instrumentos de las técnicas y las artes.
Humanística, con los métodos y valores de la filosofía.

6.- Cultura integral y básica con un carácter formativo: propedéutico y terminal.

ORIENTACION CULTURAL

Hay pues en nuestras manos, un proyecto académico progresista, que a 12 años, sin duda ha dado mucho a la formación de los jóvenes, pero que ha perdido terreno por la apatía, la burocratización y el peso de la crisis social del país. La tarea es, entonces, renovar nuestros proyectos y actuar en consecuencia.

*Profr. Luis Carreón Ramírez
Coordinación del Colegio*

BIBLIOGRAFIA

- ALONSO, José Antonio; Metodología, Ed. Edicol, 1979.*
ARRENDO, Martiniano; URIBE, Martha; WUEST, Teresa; "Notas para un Modelo de Docencia" en Perfiles Educativos No. 3, CISE, UNAM, Marzo 1979.
BERNAL SAHAGUN, Alfonso; CCH, Un sistema educativo diferente; ANUIES, 1979.
GARCIA G., Enrique; RODRIGUEZ C., Héctor; El maestro y los métodos de enseñanza; ANUIES, 1978.
SANCHEZ VAZQUEZ, Adolfo; Filosofía de la Práxis; Ed. Grijalbo, 1973.
TABA, Hilda; Elaboración del Currículo; Ed. Troquel, 1977.
TECLA, Alfredo; GARZA, Alberto; Teoría, Métodos y Técnicas en la Investigación Social; Ediciones de Cultura Popular, 1978.

DOCUMENTOS.

BAZAN LEVY, José de Jesús y PALENCIA, Fco. Javier; artículos en *Cuadernos del Colegio*; CCH Naucalpan, Núms. 1, 2, 5, 8 y 9, de Oct. de 1978 a Dic. 1980.

CARREON RAMIREZ, Luis; "Algunas reflexiones sobre el Modelo Educativo del CCH", presentado en el Seminario interno del equipo de trabajo "apoyo académico" de SEPLAN, en febrero de 1980.

"¿Qué es el Método Histórico-Social?" presentado en el Seminario del PEC Vallejo en marzo de 1980.

"EL CCH una alternativa", presentado en el Seminario del Profr. Sergio de la Peña en marzo de 1981.

"La Educación en Cuba, Reflexiones" presentado en el Seminario del Profr. Gerar Pierre Charles, en agosto de 1981.

"Esquema de Trabajo para el curso: Integración de profesores al Modelo Educativo del Colegio" impartido con Flor de Ma. Muñozcano en septiembre de 1981.

CHRISTLIEB, Carmen y MUÑOZCANO, Flor de María; "Modelo Educativo del CCH", presentado en el seminario de implicaciones sociales de la docencia, en el CISE, en noviembre de 1978.

PALENCIA, Fco. Javier, etc. al. "Una hipótesis del Por qué y Para qué del Bachillerato a partir del concepto de Cultura Básica y de la Experiencia en el CCH": Documento de trabajo para el Simposio Internacional sobre el Bachillerato, julio de 1982.

PANTOJA MORAN, David; "Ponencia que presenta el CCH a la mesa de trabajo del área correspondiente a la Educación Media Superior" en octubre del 79.

UNAM; *Gaceta (amarilla)*, Tercera Epoca, Vol. II, No. extraordinario, del 1o. de febrero de 1971.

VELAZQUEZ CAMPOS, Rafael; "Metodología de la Enseñanza Media Superior" ponencia presentada en el 1er. Encuentro de Profesores de Nivel Medio Superior y Superior, ENEP-IZTACALA y CCH-AZCAPOTZALCO, en abril de 1980.

VILLATORO A., Carmen; "Investigación sobre los criterios de selección de contenidos de las materias obligatorias del Area de Historia y de las ideas básicas" Proyecto de trabajo para PCEMS; CCH-Vallejo, abril de 1979.

LA FUNCION DE LOS MODELOS TRIDIMENSIONALES EN EL PROCESO ENSEÑANZA - APRENDIZAJE DE LA MATERIA DE BIOLOGIA.

La Biología es la ciencia que estudia a los seres vivos en todos sus niveles, aspectos e interrelaciones. A través de su estudio no sólo aprendemos conocimientos, sino también logramos desarrollar habilidades que nos serán útiles en nuestra vida futura, y adquirimos responsabilidades hacia los seres y fenómenos de la naturaleza.

Uno de los principios del Colegio de Ciencias y Humanidades plantea que el estudiante “aprenda haciendo”; para ello debe existir una combinación del estudio en el salón de clase y la investigación en el laboratorio, a través de la aplicación del método científico experimental en la resolución de problemas concretos que la misma naturaleza nos plantea.

Una de las técnicas que dentro del aspecto experimental se utiliza para el proceso enseñanza-aprendizaje es la que se refiere a la simulación.

La simulación se utiliza para la integración, interpretación e interrelación de sistemas ya existentes, considerando al sistema como cualquier fenómeno ya sea estructural o funcional que presenta al menos dos componentes y alguna relación entre ellos. Como ejemplo se tiene la reordenación y representación en bloques o diagramas de los fenómenos que se presentan en la naturaleza.

La simulación es entonces un procedimiento que permite elaborar un modelo similar a una estructura o función real, con la finalidad de explicar, describir, interpretar, analizar y evaluar un fenómeno determinado.

Un modelo es cualquier abstracción o simplificación de un sistema y el modelar es la extensión del conocimiento al análisis científico.

Los modelos pueden ser abstractos, como en el caso de una ecuación matemática, o concretos, como un robot con funciones fisiológicas controladas. Los mode-

los deben tener las características fundamentales del sistema real que tengan relación con lo que se va a investigar, aunque no necesariamente todas ellas.

La elaboración de un modelo permite la conceptualización y representación de un sistema complejo, tiene utilidad en la predicción de las consecuencias que podrían originarse de una acción determinada que de otra manera resultaría costosa, difícil o destructiva, al aplicarlo sobre un sistema real.

La importancia de los modelos como instrumentos educativos es clara, ya que las situaciones de aprendizaje se pueden repetir y reproducir cuantas veces sea necesario. No representan riesgos y además proporcionan un conocimiento inmediato a partir de sus resultados.

Los objetivos que se persiguen en los cursos de Biología están orientados hacia el análisis e interpretación de estructuras y funciones, desde el nivel molecular hasta niveles mayores como los ecosistemas y la biósfera misma.

La herramienta básica para el logro de tales objetivos es el método científico experimental y una de las técnicas o actividades que facilitan el aprendizaje es la realización de modelos tridimensionales de estructuras o funciones biológicas.

La elaboración de un modelo tridimensional está en función de la capacidad de interpretación, integración, interrelación, análisis y evaluación de un sistema real que el alumno es capaz de lograr.

Los modelos que se elaboran durante los cursos de Biología I, Biología II y Biología III, están en relación con los contenidos temáticos de cada programa. Los materiales que se utilizan son muy variados: algunos son de tipo desechable o plástico, otros son de plastilina, madera, unicel, yeso y harina preparada para evitar la descomposición.

La viabilidad de la realización de modelos está garantizada, pues por una parte el tiempo que se requiere para su elaboración no muy grande, y por otra el trabajo se realiza fundamentalmente como una actividad extraclase y está basado principalmente en los recursos particulares que el alumno tenga a su disposición.

La capacidad interpretativa del alumno se manifiesta en la realización de su modelo. Cuando es capaz de integrar una serie de conocimientos para después hacer una interpretación adecuada de la estructura o función que trata de simular, tenemos a la vista uno de los mayores logros que hasta ahora se hayan tenido en el Colegio en la aplicación de esta técnica de aprendizaje.

El análisis del conjunto de modelos en los que se plasman las diversas formas de concebir los fenómenos, permite establecer interrelaciones entre las diferentes estructuras y funciones que se presentan en un sistema. Una vez que se ha llegado a este punto, el alumno es capaz de analizar y evaluar el sistema y los problemas que

éste le plantea, todo lo cual favorece la integración de sus conocimientos.

Otro aspecto que también se ve favorecido con la elaboración de modelos es la creatividad. Con este tipo de actividades el alumno es capaz de lograr con su ingenio la representación, según la conceptualización que haya logrado, de fenómenos que son de difícil observación, ya sea por la imposibilidad material o física que representan intrínsecamente, o por la necesidad de aplicación de alguna técnica sofisticada o costosa.

No se debe perder de vista que, además de lo anterior, los modelos pueden ser utilizados durante el propio curso o en otros como material didáctico de un gran valor, por el apoyo que brindan para la discusión de los temas durante la clase.

En el Plantel Naucalpan del C.C.H. se han venido realizando desde hace 6 años exposiciones de los modelos de biología con la participación de un número cada vez mayor de profesores que imparten la materia y por consiguiente de alumnos que la cursan. Esto puede tomarse como evidencia directa de la aceptación generalizada que tiene la elaboración de modelos, como un auxiliar didáctico de gran importancia y como una alternativa innovadora para la resolución del problema grave al que se enfrenta el curso, al abordar temas que por su naturaleza se presenten como desligados del universo macroscópico en el que nos desenvolvemos.

Una reflexión final se relaciona con la necesidad de preservar los trabajos realizados con el esfuerzo y constancia, habilidad e imaginación de los alumnos, ya que los locales que han sido asignados para el montaje de las exposiciones no han sido adecuados ni lo suficientemente amplios para conseguir mostrar el material y obtener provecho de él; además no se cuenta con un local en el que pudiera existir una exposición permanente o un almacén al que se pudiera acudir para solicitar en préstamo algunos modelos para ser utilizados como material de apoyo durante la clase, lo cual por experiencia propia podemos no solo sugerir, sino recomendar ampliamente.

*“Si lo oigo, lo olvido,
si lo leo, tal vez lo recuerde, pero
si lo hago y formo parte de él, lo aprendo”*

Proverbio Chino

*Profra. Blanca Susana Cruz Ulloa
Plantel Naucalpan*

LA EVOLUCION DE LOS RESULTADOS EN EL METODO CIENTIFICO.

INTRODUCCION

Uno de los problemas de fondo no tan sólo de la enseñanza del Método Científico, sino también de cualquier otra disciplina es ciertamente el que hace referencia a la evaluación del aprendizaje por parte de los alumnos, que debe ser lo más objetiva posible.

Todos sabemos que, normalmente, la evaluación escolar tradicional no mide sino parcialmente el aprovechamiento real de un alumno en una materia determinada, a causa de la forma de juzgar que a menudo varía de un maestro a otro, tanto por lo que respecta la escala de juicios (las notas), más o menos amplia, como porque esta escala puede ser utilizada por un mismo maestro de manera no homogéna, incluso para los alumnos de una misma clase. Con todo, la disparidad de juicio de un maestro a otro puede surgir, sobre todo porque no siempre están bien definidos los fines educativos que tenemos asignado alcanzar con una enseñanza dada, ni son tampoco adecuados los medios para verificar su consecución.

En una enseñanza de las ciencias del tipo llamado “tradicional” la valoración consiste de hecho y más que nada en un juicio sobre la capacidad de asimilar una determinada cuestión o efectuar una determinada operación, a menudo después de un aprendizaje mecánico, facilitado por el ejercicio repetido. Este “nacionismo”, del que tanto se ha hablado, puede ser considerado precisamente como la capacidad de responder a una pregunta o de efectuar un ejercicio únicamente dentro de los esquemas de una vía fija, es decir, de considerar las diversas cuestiones, a menudo como si estuviesen encerradas dentro de compartimientos estancos.

La memoria y el ejercicio tienen su importancia, incluso en una enseñanza más

moderna desde el punto de vista didáctico; el aprendizaje de memoria, sin embargo, no deberá ser el único ni el preponderante, como tampoco los ejercicios el único medio de controlarlo. En el examen final de un curso de planteamiento más moderno habrá que reconocer ulteriores y más válidos otros objetivos alcanzados por los alumnos durante el curso.

Para el Método Científico es necesario una doble prueba final: práctica y oral, como para subrayar el carácter eminentemente experimental de esta disciplina.

Existen, pues, dos caminos que llevan a formular la evaluación conjunta final del alumno que va a examinarse, duplicidad que con mayor motivo deberá ser tenida en cuenta durante el semestre como guía de la evaluación. Es particularmente con la prueba práctica, oportunamente llevada, con lo que el maestro podrá formular un juicio más objetivo en torno a la capacidad de raciocinio autónomo del alumno; en cambio, con la exposición verbal o escrita podrá verificar las síntesis a que ha llegado, como fruto de su evolución personal y no de una repetición memorística.

Consideramos que conviene dar mayor importancia que la concebida hasta ahora en nuestra escuela, a la prueba práctica del examen de Método Científico Experimental: esto llevaría automáticamente a darle una mayor importancia durante todo el curso. Las apresuradas exhibiciones de aparatos más o menos complicados es evidente que no sirven para una adecuada valoración de la madurez del alumno; un juicio así puede formularse de manera más conveniente, incluso cuando se trata de una actividad sencilla, mediante la corrección del procedimiento empleado y la precisión conseguida con los instrumentos de que se dispone.

LA EVALUACION DURANTE EL CURSO

Comenzaremos precisando un posible esquema según el cual valoraremos el aprendizaje del alumno, a través de las diferentes etapas de profundización y ampliación de conocimientos, desde el inicio hasta el final del semestre.

Consideramos que conviene tener en cuenta sobre todo algunos elementos de juicio a la hora de hacer la valoración:

- 1) el interés;*
- 2) la capacidad de observación que conduce a distinguir lo esencial de lo accesorio, que sabe captar analogías y resaltar diferencias;*
- 3) la imaginación, que se explicará con la capacidad de formular hipótesis razonables y, en el extremo límite, de inventar modelos;*
- 4) el juicio crítico;*

5) la aptitud práctica para la experimentación, revelada sobre todo en la exactitud de las mediciones o de las observaciones y en la habilidad manual;

6) la capacidad de relacionar de una manera lógica los hechos o ideas;

7) la forma de comunicar las informaciones obtenidas a través de la observación o de la medición.

Estos componentes no son sino algunos entre los objetivos que un maestro se propone alcanzar a través del método de estudio, y que deberá tener presentes sobre todo con vistas a la valoración. A este fin deberá estudiar instrumentos que permitan comprobar su gradual posesión, y deberá tener conciencia precisamente de esta gradualidad, para no juzgar nunca rígidamente, sino en función del nivel inicial de cada alumno en particular; este estudio será, además, un estímulo para la crítica desapasionada de la propia enseñanza.

La evaluación semestral del curso podrá servirse de tres instrumentos, la actividad práctica, la exposición escrita y la exposición oral, que por comodidad mantenemos separados en el estudio que sigue a continuación, aún cuando advertimos que no siempre se encuentran separados, sino que es muy frecuente que los límites se confundan y se interpenetren.

VALORACION DE LA ACTIVIDAD PRACTICA

A lo largo del curso, durante la actividad práctica será más fácil hacerse con elementos de juicio referentes al interés, a la capacidad de observación, al juicio crítico y a la aptitud para la experimentación práctica. Es importante observar que, si se deja trabajar a los alumnos, ya sea solos o en grupos de dos o tres, la labor práctica acaba generalmente absorbiéndolos, hasta el punto de hacerles olvidar el temor de un juicio o de una confrontación negativa con el resto de la clase. Esto permite al maestro obtener, únicamente a través de la observación, unos elementos bastante objetivos de por sí. Además, en esta clase de pruebas no existe el aguijón de tener que dar una respuesta “correcta” inmediata, porque lo que tiene que hacer el alumno es algo muy concreto y no se le pedirá que hable hasta el segundo tiempo.

El maestro, al circular de grupo en grupo y moverse entre los bancos, se dará cuenta de qué alumno es porfiado y cuál superficial; quién sabe concentrarse y cuál depende del compañero; quién es enredador y quién diligente. Es obvio que no será frecuente que se encuentre con comportamientos tan típicos, si bien sabrá también registrar facetas de la personalidad del alumno que de otro modo le resultarían menos perceptibles. Si tales juicios sobre la personalidad no son siempre in-

dicativos de una mayor o menor inteligencia, resultan sin embargo inestimables para captar actitudes o modificar comportamientos. Precisamente para alcanzar este último fin didáctico, el maestro deberá tratar de dar el consejo apto para cada alumno, discutiendo o estimulando con su presencia la labor correcta. Aquí podrá darse realidad a la conocida teoría psicológica del “reforzamiento”, siempre, sin embargo, que la presencia del maestro sea oportuna y apropiadas sus intervenciones.

EVALUACION DEL APRENDIZAJE A TRAVES DE LA PRUEBA ESCRITA

Queremos sobre todo hacer una distinción: pueden considerarse pruebas escritas a los efectos de una valoración tal como nosotros la entendemos, y durante todo el curso, tanto una relación a través de la cual se haga patente de algún modo, pese quizás a la tosquedad de las expresiones, que el alumno es capaz de describir correctamente las diferentes observaciones y acciones realizadas en actividades prácticas y de relacionarlas entre sí, dirigiéndoselas al propio tiempo hacia un fin cognoscitivo, como también las respuestas a un cuestionario elaborado con preguntas o pequeños problemas que no requieran únicamente respuestas mnemotécnicas, sino que sean estudiados de manera que quede comprobado que se han alcanzado los objetivos precisos que el curso se propone.

Nos parece que, a los efectos de una evaluación apta para verificar la conquista gradual del método científico, pueda tener mucho sentido un tipo de “prueba escrita”, fundada exclusivamente en los supuestos “trabajos de investigación” que, si hemos de atenernos a las noticias directamente recogidas por nosotros, se reducen a menudo a la actividad de copiar materialmente noticias de enciclopedias o libros”.

La relación, tal como nos interesa a nosotros con miras a la evaluación, aportará mejor que otro tipo de pruebas aquellas indicaciones referentes a una conexión cada vez más consciente en el alumno entre hechos observados e ideas surgidas de las diversas actividades de clase; si en algún alumno este tipo de evaluación puede dar resultados negativos, incluso durante un periodo de tiempo bastante largo, es de esperar que, a lo menos en el curso del tercer año, puedan hacerse positivos, aunque sólo sea en lo referente a la posesión de un ejercicio más estricto y continuado de la lengua castellana, confirmando con ello la consecución de un importante objetivo.

Podrá también evaluarse cada semestre lo que el alumno va anotando en su cuaderno: éste es el panorama más completo de su labor gradual.

EVALUACION DE LA ASIMILACION A TRAVES DE LA EXPOSICION ORAL

Podría tenerse por exigencia mínima para la “prueba oral” la exposición verbal de todo cuanto ha aprendido el alumno a través del libro de texto, completado con las noticias o aclaraciones aportadas por el maestro en el curso de la lección. Estimamos que una evaluación de dicha exposición podrá comprobar la diligencia de los alumnos y su atención en clase; en menor medida, ciertamente, su comprensión de todo cuanto han “estudiado”. Si pretendemos que nuestro juicio estime una vez más aquellas facultades propias para el pensamiento científico, que entre los quince y veinte años pueden condensarse de manera sumaria pero suficiente en los puntos reseñados, deberemos tratar de evaluar a través de la prueba oral sobre todo la manera de comunicar las informaciones (recogidas tanto del texto como del trabajo realizado en clase, como también de la comparación con los trabajos de los compañeros), la imaginación y la capacidad de juicio autónomo. Algunos de tales elementos no podrá necesariamente –y de manera única– condensarse en un interrogatorio de los tradicionales, entre otras cosas porque sería difícil para el maestro registrarlos todos al mismo tiempo y de manera homogénea para todos. Podrán aparecer más fácilmente en el curso de las intervenciones durante la fase inicial y la final de las pruebas prácticas, cuando son mayores las posibilidades de formular hipótesis y discutir los resultados, aunque subsista para el maestro la dificultad de una evaluación lo más objetiva posible. Puede resultar útil en este caso el uso de las “fichas de observación”, que formarán parte del registro normal de clase. Cada maestro podrá confeccionar fácilmente estas fichas, una por clase y por semestre, con una raya para cada alumno, donde podrá anotar, en el momento que considere oportuno, la contribución de los alumnos a las diferentes actividades de clase sumariamente repartidas bajo los titulares de: intuición, capacidad de juicio crítico, etc.

Estas anotaciones no consistirán necesariamente en las notas normales, sino que bastará con que el maestro señale con un signo convencional toda contribución positiva o negativa; al finalizar el semestre, esta puntuación “bruta” será reelaborada sobre las bases del rendimiento medio de la clase y de las dificultades encontradas (que podrán ser dificultades personales del alumno o dificultades inherentes a las cuestiones tratadas).

Tanto en el interrogatorio más formal como en las intervenciones de los alumnos durante las diversas actividades, será también posible al maestro valorar el aprovechamiento conseguido a través del libro de texto y de otras posibles lecturas, particularmente de los volúmenes consultados en la biblioteca de clase. En los inte-

rrogatorios orales podrá valorarse también la desenvoltura del alumno en la utilización de las tablas de constantes, gráficos de tara, etcétera.

Al finalizar el semestre, cabrá esperar hallar en el alumno, con “puntas” más o menos acentuadas según la personalidad característica de cada uno, fusionadas las diferentes capacidades que hemos tenido en cuenta para formular nuestro juicio, del que deberían tener conciencia los propios alumnos con vistas al examen final, a fin de afrontarlo con la serenidad y la confianza que ciertamente no tendrían si el control final únicamente detectase las incógnitas.

LA EVALUACION DEL EXAMEN FINAL

De lo dicho hasta aquí resulta que el juicio verdadero sobre el alumno se elabora durante el curso y que el examen final, tanto más cuanto es juzgado por el mismo maestro, pocos elementos de juicio nuevos puede aportar. Es más, puede ocurrir que el examen tenga un carácter muy superficial, entre otras cosas como resultado del escasísimo tiempo de que dispone el maestro para cada candidato y que, por tanto, la forma de valorar al alumno en el examen resulte menos rica y articulada que la empleada durante todo el semestre.

Como recordábamos antes, la prueba del examen se compone institucionalmente de dos partes: prueba práctica y prueba oral. Por lo que respecta a la prueba práctica, el alumno, habituado ya al trabajo experimental durante todo el semestre, tendrá la posibilidad de llevar a cabo con desenvoltura suficiente alguna prueba y como es indudable que tendrá alguna preferencia determinada o alguna aptitud que destaque sobre las demás, convendrá brindarle ocasión de elegir entre diversas pruebas. Esta elección dará al maestro un elemento más para formular un juicio conjunto, que contribuirá a orientar al alumno en sus estudios futuros o en la elección de su profesión.

Será, pues, oportuno que el maestro disponga previamente el material para un determinado número de pruebas prácticas de examen, significativas en cuanto a la formación de un criterio final, de ejecución simple y rápida y concebidas de manera que no creen dificultades de organización en el desenvolvimiento normal del trabajo de las Comisiones.

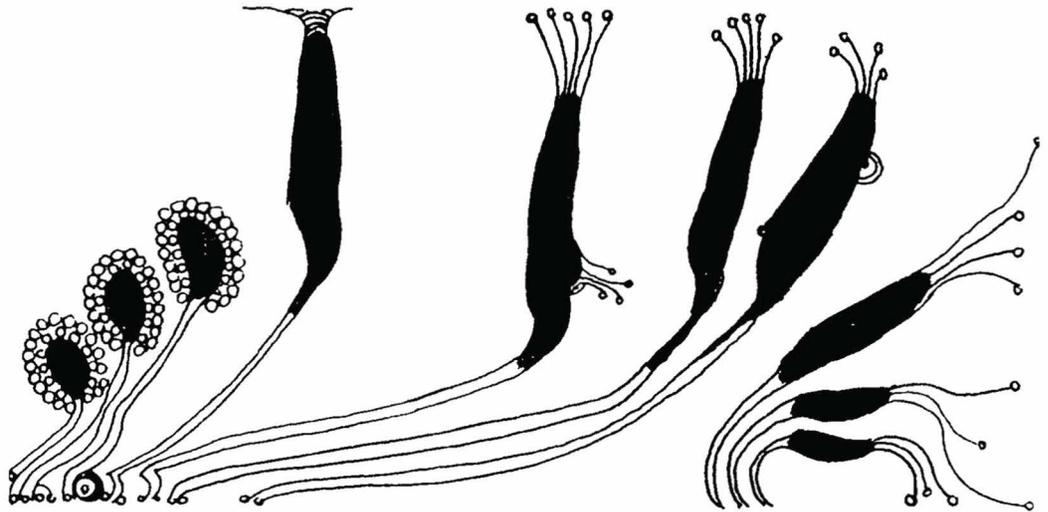
Mientras el candidato efectúa la prueba práctica que él mismo eligió entre las preparadas, el maestro puede observarlo de vez en cuando y recoge ya unos primeros elementos de juicio sobre la manera de trabajar del alumno.

Como cierre de la prueba podrá pedirse al alumno que presente sus resultados sintéticamente por escrito o solamente, si la prueba lo exige, recogidos en gráficos

o en tablas.

La prueba oral de examen se vinculará entonces de forma natural con la prueba práctica como discusión de los resultados y del procedimiento, pero además verificará la preparación general del candidato en algunas de las cuestiones más importantes tratadas durante el curso y en relación con su capacidad de organización y de síntesis.

*Profrs. Ma. Teresa García Rodríguez
Raymundo Palacios Hernández
Plantel Naucalpan*



DEL CALMECAC AL C. C. H. APRENDER QUE Y APRENDER A QUE...

I. Aprender de memoria.

Hoy, la mayoría de los profesores conoce y utiliza proposiciones y principios pedagógicos que han tenido origen y difusión y hasta éxito en otros países y también en el nuestro, y así nos encontramos, inclusive, montados en una posición educativa diferente en relación a otras instituciones que atienden, de alguna manera, estudiantes del mismo nivel (medio superior). Todos, por lo general, miran hacia las pedagogías europeas primero y a las norteamericanas después; al menos ha sido la apreciación del que escribe, y dentro del sistema educativo al cual pertenecemos se ha puesto en boga una premisa educativa que indica que “no hay que aprender de memoria sino a razonar”, lo cual es valioso —y todos opinan de la misma manera— solo que aquí es en donde nace la aportación que pretendemos dar en este trabajo.

Los informantes de Sahagún¹ dicen que: la forma como allí se enseñaban las varias doctrinas y tradiciones era, (a falta de una escritura como la nuestra)², por medio del aprendizaje de memoria, que servía para entender las ilustraciones de los códices.

Cuando he escuchado a mis compañeros maestros y a compañeros alumnos repetir aquél principio de “no aprender de memoria”, ha quedado en cada vez en mi mente la pregunta de ¿entonces cómo?; claro que utilizando racionalizaciones —entre las cuales hay muy diversos niveles— encontramos que no se dice lo que se dice, sino que. . . y a quienes hemos interrogado nos han respondido que “lo im-

¹ Sahagún, Fray Bernardino de, *Historia General de las cosas de nueva España*. Acosta Saignes, México 1946. Vol. 1, p. 2.

² León-Portilla, Miguel, *La Filosofía Nahuatl*, UNAM., p. 9.

portante es “que razonen y comprendan y. . .”, con las cuales respuestas hemos estado de acuerdo, pero, hay un problema: el alumno que escucha de un profesor la premisa de no aprender de memoria se siente relevado de ejercitarla y pretende razonar y comprender, pero al no tener “datos” antecedentes en su memoria que le faciliten las relaciones adecuadas, ¿cómo podrá razonar? y, cuando lo hace, ¿cómo será su producto respecto de algunas concatenaciones de datos?

En los Calmecac enseñaban de memoria, porque no había una escritura dominante por todos los estudiantes, pero actualmente sí contamos con este recurso; por tal motivo me dirán que ahora con más razón tendrá aplicación aquel principio, y estoy de acuerdo, siempre y cuando el que estudia, lea y escriba, y no tan solo el que estudia, sino aún el que enseña, y aquí está la primera aportación que se obtiene al revisar en comparación la pedagogía nahuatl de los Calmecac y el CCH: en aquellos se aprendía de memoria, en éste se escribe y se lee. Pero, ¿ocurre satisfactoriamente?

II. Meta de la Educación entre los Nahuas.

Podría escribirse un libro de considerables dimensiones —dice León Portilla— en el que con auténtico sentido humanista podría reconstruirse, como lo hizo Jaeger respecto de la Paideia griega, la rica y profunda concepción del hombre implicada por la tlacahuapahuatiztli (arte de criar y educar a los hombres); esta voz está formada de tlaca: hombres, y huapahualiztli, término abstracto que significa “crianza o educación”.

Por ahora nuestro fin es comentar algunos de los principales aspectos de aquél arte nahuatl de educar seres humanos. La educación, en todos los pueblos cultos, es el medio que sirve para dotar a los nuevos seres humanos de la experiencia y la herencia intelectual de las generaciones anteriores, con dos finalidades: la de capacitarlos y formarlos en el plano personal y la de incorporarlos eficazmente a la vida de la comunidad, y, así como en la Paideia de los griegos se acentuaba el carácter personalista, entre los nahuas, especialmente en el imperio azteca, se atendía con preferencia el segundo aspecto: el de la incorporación de los nuevos individuos a la vida y objetivos supremos de la comunidad. Debo destacar, para hacer comprender de mejor manera la cierta relación que sugiero en el título de este trabajo, que entre los principales móviles nahuas en la educación estaba el interés demostrado por los dirigentes de la comunidad en incorporar cuanto antes al ser humano a la vida del grupo, en la que en adelante siempre tendrá que desempeñar un papel

especial. Clavijero³ comenta en su *Historia* una opinión dada por el padre José de Acosta:

Ninguna cosa, dice Acosta, me ha admirado más ni parecido más digno de alabanza y memoria que el cuidado y orden que en criar a sus hijos tenían los mexicanos. En efecto, difícilmente se hallará nación que en tiempo de su gentilidad haya puesto mayor diligencia en este artículo de la mayor importancia para el estado.

También llama la atención la característica de —la que podríamos llamar— la primera educación dada a los niños en la casa paterna y que giraba desde los primeros años de la vida alrededor de la idea de fortaleza y control de sí mismos, que de manera práctica —con ejemplos— y por la vía de los consejos se inculcaba en los niños; menciones del Códice Mendocino ilustran acerca de lo reducido de la ración alimenticia que se les daba, para enseñarles a controlar su apetito; igualmente se les enseñaba a realizar quehaceres de tipo doméstico, como los de acarrear agua o leña. Es sumamente notable el hecho de que respecto a la educación impartida relacionada al comer, según menciona Eugenio Dávalos⁴, “desde pequeños se les enseñaba a no abusar ni de los alimentos ni de cosa alguna. El auto control parecía ser la característica fundamental mexicana”. Quienes estén al corriente en cuanto a la información actual en ciencias del comportamiento, apreciarán bastante este dato. En lo referente a la ingerencia paterna en la educación, ésta se efectuaba a nivel de consejos y exhortaciones. Veamos el siguiente texto en el que —según los informantes de Sahagún— se describe la primera visión educadora del padre:

1. “El padre de gentes” raíz y principio de linaje de hombres.
2. Bueno es su corazón, recibe las cosas, compasivo, se preocupa, de él es la prevención, es apoyo, con sus manos protege.
3. Cría, educa a los niños, los enseña, los amonesta, les enseña a vivir.
4. Se pone delante un gran espejo, (para que aprendan a conocerse y a hacerse dueños de sí mismos. . .”

Son los dos principios fundamentales que guían la educación nahuatl impartida ya desde el hogar; el del auto-control por medio de una serie de privaciones a las que debe acostumbrarse el niño, y el del conocimiento de sí mismo y de lo que

³ Clavijero, Francisco Javier. *Historia Antigua de México*, Tomo III. p. 196.

⁴ Dávalos, E. . “La alimentación entre los Mexica”, *Revista Mexicana de Estudios Antropológicos*, T. XIV, p. 107.

debe llegar a ser, inculcado a base de repetidas exhortaciones.⁵

En el Códice Mendocino se nos informa que los jóvenes nahuas, ingresaban a los 15 años al Telpochcalli (casa de los jóvenes) o al Calmecac, escuela de tipo superior en donde se educaban los futuros sacerdotes y los nobles. Los dos tipos de escuela entre los nahuas, no debe suponer lo que muchos han creído un criterio discriminatorio, desde el punto de vista de lo que llamaríamos clases sociales. No es exacto que por ser hijo de macehuales (gente del pueblo) tenía que ingresar un niño al Telpochcalli, o, por descender de nobles, al Calmecac. En el Códice Florentino⁶ se precisa claramente este aspecto y la entrada a uno u otro de los centros educativos dependía originalmente de la elección y consagración de los padres del niño o la divinidad protectora del Telpochcalli o del Calmecac:

“Cuando un niño nacía, lo ponían sus padres en el Calmeca o en el Telpochcalli. Es decir prometían al niño como un don, y lo llevaban o al Calmecac para que llegara a ser sacerdote, o al Telpochcalli para que fuera un guerrero”.

Es verdad, sin embargo, que la educación dada en los Calmecac, era de alguna manera superior, ya que se preocupaba más en el aspecto de la formación intelectual de los estudiantes (momachtique), que estaba a cargo de los tlamatinime o maestros, quienes aquí cumplían su misión de “hacer sabios los rostros ajenos” Así los actos o “costumbres” exteriores guardados en el Calmecac, impresos de rigidez y (tal vez diríamos hoy) de dureza, iba precisamente dirigida a dar reciedumbre al aspecto dinámico de la personalidad: al corazón. Y a través de esta serie de actos y penitencias disciplinarias se forjaba el “querer humano”, (¿la actual voluntad?), capaz de controlarse a sí mismo. Parece ser que lo que buscaban los tlamatinime con su educación en los Calmecac, era perfeccionar la personalidad de sus discípulos en sus dos aspectos fundamentales: dando sabiduría a los rostros y firmeza a los corazones. Dos textos nahuas nos lo confirman. El primero de los informantes de Sahagún, refiriéndose al ideal del hombre maduro, dice:

“El hombre maduro:
un corazón firme con la piedra,
un rostro sabio.
dueño de una cara, un corazón,

⁵ *Apud León Portilla, Miguel. La Filosofía Nahuatl, UNAM, p. 223.*

⁶ *Códice Florentino, lib. III, p. 49 (ed. bilingüe Florentine Codex, part. IV. translated from Aztec into English by A.J.O. Anderson and ch. E. Dibble) AP I. 60.*

hábil y comprensivo".⁷

Esta meta profundamente humanista de los tlamatime con su educación era alcanzada con frecuencia, lo prueban todos aquellos personajes históricos, de los que nos sentimos orgullosos, como Itzcoatl, Tlacaélel, Moctezuma Ilhuicamina, Cuiclahuac, Cuauhtémoc, ejemplos de corazón recio; y los que se distinguieron sobre todo por su corazón sabio, como Nezahualcoyotl y su hijo Nezahualpilli, acerca de quien escribió Torquemada lo siguiente:

*"Llegado a la edad de la discreción, comenzó a dar olor de sí, de lo que después vino a ser en sus reinos, mostrando mucha prudencia, y uniformidad de voluntad, con que hacía igual rostro a todas las cosas, mostrando en lo adverso, ánimo invencible, y en lo próspero, y pujante, poca alteración de gozo, y alegría. Dicen que fue grande Astrólogo, y que se preciaba mucho de entender los movimientos de los astros celestes; y con esta inclinación, que a estas cosas tenía, hacía inquisición por todas las partes de sus Reinos, de todos los que sabían algo de esto, y los traía a su Corte, y comunicaba con ellos todo lo que sabía, y de noche se subía a las azoteas de su palacio, y desde allí consideraba las estrellas, y argüía con todos los que de ellas dificultaban. Al menos, yo sé decir, haber visto un lugar, en sus casas, encima de las azoteas, de cuatro paredes, no más altas que una vara, ni más ancho el lugar que lo que puede ocupar un hombre acostado, y en cada esquina tenía un hoyo o agujero, donde se ponía una asta, en las cuales colgaban un cielo. Y preguntando yo, que de qué servía aquel cuarto?, me respondió un nieto suyo (que me iba mostrando la casa) que era del señor Nezahualpilli, para cuando de noche iba con sus astrólogos a considerar los cielos, y sus estrellas. . ."*⁸

⁷ *Textos de los informantes de Sahagún, ed. facs. de del Paso y Troncoso Vol. VI, fol. 215; AP. I, 64.*

⁸ *Torquemada, Fray Juan de, Los 21 libros Rituales y Monarquía Indiana, 3 Vol. Fotocopia de la 2a. Edición, Madrid, 1973.*

El segundo texto a que se aludió antes, para confirmar lo dicho acerca del ideal educativo de los nahuas, proviene del Códice Florentino y se refiere a las cualidades que debían tener los que iban a ser elegidos como Sumos Pontífices, “Sacerdote de nuestro Señor” (Tótec tlamacazqui) Quetzalcóatl y “Sacerdote de Tláloc” (Tláloc tlamacazqui) Quetzalcóatl:

*“aún cuando fuera pobre o miserable,
aún cuando su madre y su padre fueran los
pobres de los pobres. . .
no se veía su linaje,
sólo se atendía a su género de vida. . .
a la pureza de su corazón
a su corazón bueno y humano. . .
a su corazón firme. . .”⁹*

Este era el supremo ideal humano al que se dirigía la Tlacahuapahualiztli (“arte náhuatl de criar y educar hombres”). Pasando por encima de toda diferencia social: “no se veía su linaje” (amo tlamamecáiotl motta) se fijaban en lo más elevado del hombre, su persona: “su corazón bueno, humano y firme” (in qualli yiolo, in tlapacaihioviani, iniollótetl), si se traslucía que “tenía a Dios en su corazón” (téult yiollo) y que era “sabio en las cosas divinas” (intlateumatini), era elegido por sacerdote supremo y recibía el título de Quetzalcóatl, símbolo náhuatl del saber y del origen de todo lo bueno que abarca el término Toltecáyotl, entendido abstracta y colectivamente a la vez: la Toltequidad.¹⁰

*Prof. Sergio Hernández Díaz
Plantel Naucalpan*

⁹ *Códice Florentino, lib. III, p. 67; AP I, 65.*

¹⁰ *León Portilla, Miguel. p. at. p. 230.*

¿QUE HA PASADO CON LAS ACADEMIAS? UN INTENTO DE RESPUESTA. *

A manera de introducción.

El tema de las Academias es uno de los más controvertidos e importantes en la breve historia del Colegio de Ciencias y Humanidades. Habiendo surgido en el año de 1972, llenan toda la vida del Colegio hasta 1975 en que empiezan a declinar.

Habrán algunos que no acepten el último párrafo y digan que las Academias aún son fuertes; sin embargo, ¿cómo podrán explicar que a las reuniones asistan unos 25 profesores, en el mejor de los casos, o que, para enviar un escrito, tengan que recabar firmas (actitud que antes repudiaban diciendo que las decisiones se tomaban en asamblea)?

*¿Qué ha pasado con las Academias? Algunos dicen que han sido los “grupos políticos” quienes acabaron con ellas; otros afirman que han sido las “autoridades”; inclusive los hay que culpan al Sindicato. Creemos que las razones son más profundas y daremos un esbozo de explicación basado en la visión de la constitución y evolución de los grupos, propuesta por Sartre en la **Crítica de la razón dialéctica**.*

*En la **Crítica de la razón dialéctica** podemos leer que un grupo se constituye como un intento de luchar contra la alienación y la serialidad, unidos los miembros ante un peligro común. En su desarrollo, el grupo se alimenta de las situaciones que tiene que superar.*

La serialidad es el tipo de relación que se establece entre los individuos que componen una serie. Por ejemplo, un conjunto de personas que se paran ante un poste esperando un autobús, constituyen una serie. Cada uno se siente frente al otro en soledad, como si no tuviera nada en común con él. Cada uno puede ser reemplazado por otro, todavía no tienen ni orden ni lugar propio.

* El presente trabajo está basado en el libro de David Rosenfel “Sartre y la Psicoterapia de los grupos”.

En la teoría Sartreana, la alienación aparece como algo inscrito en el proceso como una parte de la praxis humana. Desde que nace el hombre está en la situación de alienado y tiene que luchar contra ello, ya que desde el comienzo tiene que interiorizar la materialidad. El hombre es "mediado" por las cosas en la medida misma en que las cosas son "mediadas" por el hombre. La materia, en tanto trabajada, expresa al hombre, lo objetiva, pero también aliena el trabajo volcado en ella.

Las etapas sartreanas en un grupo.

Según Sartre el grupo pasa por las etapas de fusión, juramento, organización, fraternidad-terror e institucionalización, en ese orden.

El paso de una etapa a otra no se da por una ley física inmutable; se trata, por el contrario, de un proceso.

Lo único que siempre es riguroso es el concepto sartreano de implicación significativa y el orden de esta implicación; es decir, el origen de una etapa trae en sí el esbozo de la siguiente: el juramento posee una implicación significativa que llevará a la organización (es una relación dialéctica de significante a significado).

Fusión y nacimiento del grupo.

Al referirse al nacimiento de un grupo. Sartre se pregunta en qué momento de la Revolución del 14 de julio de 1789, París deja de ser una serie y se transforma en grupo. Esta pregunta también es válida con respecto a las Academias.

El momento de la fusión aparece como la toma de conciencia de una tarea común donde cada uno depende de los otros. Una caracterización en un grupo en fusión es que suele ocurrir una búsqueda de la resurrección de la libertad.

En el caso de las Academias, la fusión se inició por la necesidad de intercambiar experiencias académicas y se concretó con los cursos de selección de Profesores de 1972.

Juramento

El juramento exige pertenencia al grupo de una manera más intensa que luego de la fusión primera. Se trata de un compromiso tácito de aceptar las reglas del grupo y funcionar como un grupo de participantes juramentados. Lo que se jura, es un vínculo.

Cada juramento está condicionado por el de todos y es el reconocimiento en cada uno de sus compromisos y de su libertad comprometida (libertad de libre desarrollo práctico tras el compromiso) y que produce una afirmación de la pertenencia al grupo.

Es obvio que el juramento se dio, en las Academias, precisamente en el momento que se constituyeron como tales.

Organización

Al referirse al grupo organizado, Sartre afirma que éste accede a plantear el problema de la organización y el reencuentro de su poder interno. Antes de ponerse a trabajar, trata de organizar su poder interno.

En el lenguaje de la dialéctica de los grupos, el grupo va “a trabajarse”. Aquí comienza forzosamente el problema de la soberanía, del autoritarismo del grupo.

En el origen del grupo en fusión, todavía cada uno es soberano, a diferencia de lo que ocurre en el grupo organizado, donde la repartición de tareas y el poder ponen en peligro la soberanía de todos.

El grupo tiene necesidad de organización, y cierto papel se llena, por ejemplo, nombrando un Coordinador. Pero a la vez que esto controla la ansiedad y el miedo a lo nuevo, a los miembros les repugna perder la soberanía dándose un jefe. Esta organización supone ataduras, compromisos, restos de juramento.

Fraternidad-terror.

Las expresiones de fraternidad-terror comienzan a esbozarse en un grupo, al entrar en la fase de organización, Encuentran su primer germen en el juramento, donde comienza a surgir el terror que hará eclosión luego ante el temor a la desorganización.

La fraternidad-terror procura el control de las posibilidades de fuga, de desviaciones y de no participación, y toma ahora formas más duras que en las etapas precedentes. Recordemos fundamentalmente finales de 1972 y 1973 en que los profesores que no participaban, o que iban en contra de las mayorías, eran expulsados y se les quitaba (o pretendía quitar) grupos; lo mismo que para aspirar a tomar nuevos grupos (o mejores horarios) era importante la participación en reuniones de Academia y el acatamiento a los reglamentos emanados de las mismas.

La fraternidad-terror es el derecho de todos, a través de cada uno, sobre cada uno.

Institucionalización

En la institucionalización se da una separación de los miembros en el espacio: diversidad de tareas, y eso impone la escisión y la especialización (en realidad, esto ya estaba esbozado en el momento de organización, pero ahora se consolida). En este momento en que se consolidan los subgrupos, surge la posibilidad de una dispersión, porque se da el poder a algunos que se encargan de funciones: surge la estratificación del grupo por la especialización.

Se trata de una dialéctica circular. Hay entonces un peligro de alienación al llegar a la institucionalización; contra este peligro, no hay juramento que nos proteja (como antes).

En el caso de las Academias se llegó a la institucionalización, aproximadamente en 1975, con su reestructuración (consejos de coordinación, jefes de materia, etc.) y con la repartición de papeles (políticos, académicos y sindicales).

Al grupo institucionalizado se le comprende en tres formas: 1). Como objeto: visto desde afuera por los no agrupados; 2). En cuanto sujeto: visto desde afuera por los no agrupados, a los que los miembros del grupo explican qué es el grupo y cuáles sus fines (el otro es un posible sujeto del grupo) y 3). En cuanto sujeto: visto desde dentro por cada uno de los miembros del grupo, para los que el grupo es significación y razón de ser de su función individual y de su objetivación posible como acción común.

Según Sartre, el acontecimiento en su plena realidad concreta, es la unidad organizada de una pluralidad de oposiciones que se superan recíprocamente. Cada uno es sujeto en tanto conduce su acción, y objeto en tanto sufre la acción del otro; cada táctica prevee la otra táctica, la frustra más o menos y se hace frustrar a su vez. Esto puede aprisionar a los miembros del grupo en su aparato, si se exige en entelequia, realidad independiente o fetichismo; sólo serán libres, si ven al grupo como una pura y simple objetivación de ellos mismos.

La patología del modelo institucional es la burocratización y la rigidificación. La evolución dialéctica de los grupos en la Historia, dice Sartre, debe conducir del grupo a la Historia. O sea al acto creador, que supone la creación de nuevas formas y tareas grupales. Esto implica la ruptura constante de las estructuras previas, con lo cual se realiza la inclusión de la muerte, como tema sartreano, a nivel de los grupos.

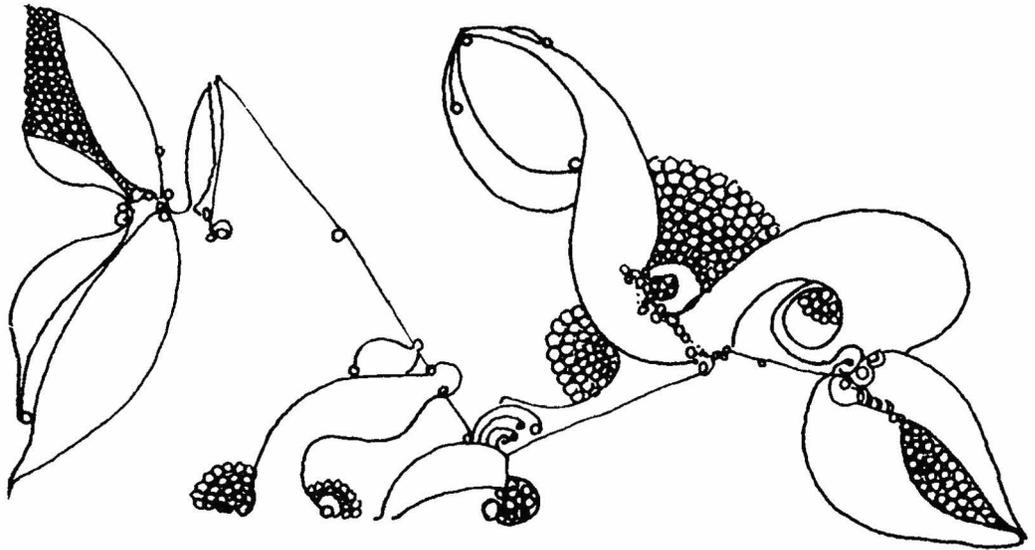
En la etapa institucional se plantea la lucha entre burocracia versus dispersión y crecimiento, surgen fantasías de eternidad, de que el grupo nunca dejará de ser así.

Terminaré afirmando que, según Sartre, “el grupo no es” (“la Academia no es”).

Es decir, no es una estructura que se arma por completo y de la cual podamos decir: éste es un grupo en su plenitud lograda. El grupo no es jamás nada más que un acto. Es un proceso en marcha, en una marcha que es dialéctica. Es decir, que lo que se intenta describir, es al grupo como un devenir y no como una cosa.

En la teoría de Sartre, ocurre con el concepto de grupo algo similar a lo que sucede con el concepto de libertad. La libertad no es una propiedad que se tiene y que, una vez poseída, permite al sujeto decir: "soy libre". Para Sartre, el que dice: "soy libre", está muerto. La libertad es una lucha constante, no una cosa, y lo mismo ocurre con un grupo.

*Profr. Juan B. Recio Zubieta
Plantel Azcapotzalco*



PERSPECTIVAS DEL C. C. H.

RESEÑAS Y
DOCUMENTOS

El texto que sigue, Perspectivas del CCH, fue presentado por el Dr. Fernando Pérez Correa el 23 de septiembre de 1982 como parte del Simposio Internacional sobre el Bachillerato.

La versión que ofrecemos fue recogida por los servicios de la Secretaría de Divulgación de la Coordinación del Colegio, y no ha sido revisado por su autor.

La importancia de sus aportaciones hacen sumamente útil su publicación en este número de Cuadernos del Colegio.

Deseo agradecer muy vivamente al Comité Organizador la oportunidad que me ofrece de participar en este Simposio Internacional sobre el Bachillerato, cuya idea original estaba de algún modo vinculada a un festejo por el décimo aniversario de esta Institución. Lo agradezco, y al mismo tiempo deseo expresar que tomo parte en sus trabajos con una buena dosis de melancolía y de nostalgia, en la medida en que para mí han quedado fijamente impresas las experiencias que se derivaron del momento fundador del Colegio, de su instancia creativa, en que tuve ocasión de participar; y precisamente desde esa perspectiva me prongo abordar esta charla.

Quisiera decir, en primer término, que se trata de un intento por organizar algunas reflexiones básicamente personales y, por otra parte, más que de elucidar —cosa que no está a mi alcance— cuál es el conjunto de perspectivas que se abren para el Colegio de Ciencias y Humanidades, tratar de definir algunos de los espacios en cuyo interior, a mi juicio, se plantea esta pregunta.

Para muchos universitarios la creación del Colegio de Ciencias y Humanidades constituyó esencialmente un acto poético. Parecía, de pronto, factible fracturar los constreñimientos que nos imponía la necesidad, y abrirse, en nuestras vocaciones individuales, en nuestra concepción de la educación y en nuestra inserción en la historia mexicana, una perspectiva iluminadora.

La filosofía contemporánea, entre muchos aportes, a mi juicio ha hecho uno básico, que es el de situar las relaciones humanas en la duración temporal y en la

dimensión del espacio, que es el de reconducir los actos fundadores, los actos poéticos, a la temporalidad que les es propia, y después ponerlos en tensión, ponerlos en contradicción con el hecho fundamentalmente humano de la duración.

Porque si la poesía es esencialmente un acto creativo, la reiteración –diríase la memorización– de los actos mata la espontaneidad. El tiempo, la reiteración, arrebatada ciertamente a la espontaneidad una dimensión que le es propia, y que queda irreparablemente perdida en sus colores, en su brillo, en su sentido. Así ocurre no solamente con la poesía; acaso ocurre también con la plegaria. T.S. Elliot ponía de relieve en algún ensayo la importancia de la intención originaria que permanece siempre oculta, acechando detrás de la fórmula memorizada. Tal vez por esto decía que, en la poesía, el espíritu mata y la forma vivifica. Instigado por la misma tensión Michelet, a propósito de la Revolución Francesa, indicaba como propio del momento revolucionario aquel en el que todo parece posible, como iluminado por el relámpago de la ruptura del reino de la necesidad; y, sin embargo, la Revolución tiene que permanecer, tiene que sobrevivir: momento y duración, momento-espontaneidad, duración-historia, empero, se oponen como dos extremos irreconcilables.

El efecto, el amor mismo –nos enseña Moureau, debe aprender a repetirse, a sobrevivir del desgaste del tiempo, a hacerse hábito y entendimiento, lejos del brillo instantáneo y fulgurante de la pasión momentánea y del anhelo de su constancia. A la gloria de la pasión, debe suceder la medida del honor.

Igualmente ocurre con las instituciones nacidas de un momento centellante; de un proyecto esclarecedor que imprime una como iluminación a la concertación de las voluntades comunes. Lo mismo ocurre con las relaciones comunitarias, que nacen de la emoción y deben realizar los pasajes indispensables, si han de sobrevivir. Deben pasar de comunidades a instituciones, con sus rutinas y con sus responsabilidades.

El pasaje se opera, pues, de la adhesión espontánea a la asunción del deber; de la implicación afectiva a la definición de posiciones en un sistema abstracto de relaciones; de la voluntad de ser, al competente, reiterado hacer. Cuando la intención se generalizada se hace duración, subsistencia; cobra la dimensión fundamental el problema de la estructura. La sociología ha estudiado el papel decisivo que aportan las relaciones comunitarias, emocionalmente fundadas, en la vigencia de un proyecto para la reorganización de sistemas de relación en trópicos agotados, formalizados. En la espontaneidad se encuentra la fractura de los sistemas agotados. Igualmente, la sociología se ha aplicado a la inteligencia de la operación del pasaje de las relaciones comunitarias a las organizaciones complejas, de la comunidad a la estructura. Este pasaje se opera por la creciente reestructuración; por la encarna-

ción, en términos de intereses, de los ideales; por el desencanto, por la materialización, “crecientes”. Mudos testimonios de este pasaje son las estructuras en creciente replazo del aporte voluntario; la formalización de las relaciones; la definición, a partir de patrones de intercambio impuestos desde el interior, de las posiciones sociales.

Así ocurrió, de pronto, con el momento poético de creación del Colegio de Ciencias y Humanidades. Fundado como una alternativa para el bachillerato mexicano, encaminada a hacer posible la fractura de sistemas entrópicos, se ofrece, como sus predecesores y seguramente como sus sucesores, como la expresión histórica del momento de la síntesis de lo que es el ideal del hombre educado, de lo que es el ideal de la educación.

Si pueden hallarse en el positivismo las raíces más generosas de la perspectiva enciclopédica de la enseñanza preparatoria, debe apelarse al liberalismo comunitario esclarecido, como la raíz en que encuentra origen la primera formulación del Colegio de Ciencias y Humanidades, como la alternativa para una nueva Universidad.

El CCH, en rigor, cobra esta dimensión de alternativa libre, de alternativa de la imaginación expresada como síntesis de los ideales de la educación, como una respuesta, a decir verdad, a los constreñimientos materiales de la necesidad. El CCH nace, no sólo también, sino fundamentalmente de la necesidad.

Detrás de la imaginación que expresa el conjunto de notas fundamentales de esta nueva alternativa educativa, se encuentran los constreñimientos y las carencias de los fines de la década de los 60s, las divisiones internas de principio de los 70s, y una relación dialéctica entre la asunción de sus deberes y la confrontación de sus intereses. La UNAM, en un momento de lucidez, establece como decisiva su vocación educadora y lanza la iniciativa de enfrentarse a la tarea de construir una nueva Universidad.

En rigor, lo que la Universidad está haciendo, es disputar, es reafirmar frente a las instituciones del Estado su derecho de articular las alternativas educativas dominantes; y en medio de la condición de penuria, lo que la Universidad hace con la alternativa del Colegio de Ciencias y Humanidades, es apostar esencialmente a la capacidad de movilización implícita y originada por un proyecto educativo y por la explicación, en términos generales y comunitarios, de sus contenidos fundamentales.

Ahí está, pues, como personaje intempestivo, el estudiante-profesor que habría de aportar una respuesta contundente a la pregunta ¿con quién expandir súbitamente las posibilidades educativas, las posibilidades de oferta educativa?; ahí está

la idea del establecimiento de un sistema dinámico, que sería capaz de crear sus propias finalidades y sus propios medios, de redefinir su propio proyecto, y de ser algo así como un sistema autoalimentado de la innovación perpetua; ahí está la filosofía innovadora, que asigna una vez más a la capacidad movilizadora del espíritu la delicada tarea de romper con el cerco del constreñimiento. Los dos elementos sobre los que apuesta fundamentalmente la Universidad son, en primer lugar, los maestros hipotéticos a los que habría de recurrir; y, en segundo término, los grupos sociales de cuyo seno habría de reclutar a los estudiantes a servir.

Para los maestros, la constitución de una nueva Universidad, la apertura de la alternativa CCH, aportaba dos elementos decisivos: en primer término, la apertura de espacios económicos para el empleo en una coyuntura económica, a decir verdad, deprimida en todo el panorama educativo a lo largo de la década de los 60s; y, mucho más importante, en la perspectiva coyuntural habría un espacio vital, a la luz de las notas dominantes de la coyuntura política resultante del 68, resultante de la apertura democrática y, un poco más tarde, de los eventos trágicos del 10 de junio.

La Universidad convoca a un profesorado en formación a marchar juntos en la aventura de definir haciendo qué es aprender y aprender, aprender a enseñar y enseñar a enseñar. Se trataba de hacer creando y de crear una institución haciendo; se trataba de responder con medios exigüos, con el inagotable potencial de la imaginación universitaria. Frente a los estudiantes, la Universidad define el insólito propósito de enseñar más y de enseñar mejor a un número cada vez mayor de mexicanos. Se trataba, nuevamente —a pesar de las limitaciones materiales a las que deseo referirme con mucho mayor detalle—, se trataba de llamar a un conjunto social desprovisto de alternativas educativas, a fin de que, con la capacidad movilizadora que representaba, pudiese fortalecerse al CCH, como una alternativa que reafirmaba la capacidad de la Universidad de articular, en lo fundamental, el proyecto educativo nacional en sus instancias superiores.

Al poco tiempo el CCH era denostado como una alternativa confusa, maltrecha, acaso fallida; sus creadores eran impugnados y sus relaciones sociales se encontraban gravemente heridas. ¿Qué es lo que pasó, qué ocurrió y cómo interpretar el conjunto de notas fundamentales que el establecimiento del CCH trajo consigo para las relaciones Universidad-Estado, y para la comprensión de la Universidad de sus propias funciones esenciales?.

En primer lugar, es casi innecesario decirlo, un proyecto creativo tuvo que encarnarse en el mundo de la necesidad y hubo de institucionalizarse; hubo de plerarse a las duras exigencias del asentamiento, de la rutinización, de la superviven-

cia: y, lleno de estudiantes, esta afiliación prematura hubo de enfrentarse a la necesidad de ser eficiente, a la necesidad de responder eficazmente a demandas inaplazables. Y me parece que en las formas concretas en las que la comunidad intentó dispensarse de esta tarea de rutinización y superar sus propias contradicciones, se encuentra uno de los relatos fundamentales que puede permitir al CCH volverse sobre sí mismo, reconciliarse con su desarrollo y con su origen, y lanzarse a una perspectiva futura.

Se trata de un relato en el que deben mantenerse permanentemente en tensión los elementos fundamentales que la institución recuperó de su propio proyecto, como elementos de esencia y de forma, cómo la emergencia permanente de la coyuntura obligó a asumir ajustes y adaptaciones, que llegaron a tocar el fondo mismo del proyecto educativo. Y en primer término, desde luego, habría que apuntar las contradicciones sociales que se derivaron de las profundas tensiones que resultaban de un proyecto educativo concebido en términos generales y abstractos, que debía aplicarse en medio de los constreñimientos materiales muy concretos de la Universidad y de las dobles clientelas a las que la Universidad apelaba: la constitución de un magisterio espontáneo y el alcance de nuevas capas de la población a la enseñanza universitaria.

El CCH se plantea como un sistema para adolescentes que, de algún modo, son adultos; que pueden imponerse como tarea inicial la capacidad de desplegar el juicio crítico, de evaluar las alternativas, y de usar los potenciales del método científico y del método histórico para resolver problemas concretos.

En rigor, los alumnos del CCH han sido los egresados de una secundaria rígida, en buena medida autoritaria, de conocimientos esquematizados; de situaciones sociales poco adaptadas para el desarrollo de las grandes formalizaciones, sin que se establezca de entrada la mediación que permita el pasaje de una experiencia de relación en la escuela marcada por autoritarismo, a una experiencia de relaciones de escuela marcada por el intercambio adulto.

Y esto trae consigo graves contradicciones que muy progresivamente la metodología de la enseñanza y el afecto magisterial permiten superar y que, en otros casos, la negligencia y la irresponsabilidad impiden plantear adecuadamente.

Las relaciones personalizadas caracterizan la marginación urbana, caracterizan la relación dominante en la escuela secundaria, y caracterizan muy fundamentalmente las relaciones paternas dominantes en el sistema de intercambios de México; y, sin embargo, el CCH se plantea a sí mismo como un sistema masivo de enseñanza, como un sistema en el cual es posible penetrar al corazón mismo de la personalidad, porque al mismo tiempo es posible generar un sistema masivo, un siste-

ma despersonalizado de comunicación. En una buena medida era previsible, por no decir inevitable, el importante margen de anomia, el importante margen de desconcierto que produjo este enfrentamiento entre dos formas culturales incompatibles.

El CCH abre sus puertas para los grupos sociales de mayor vulnerabilidad, en función de razones de disposición de tiempo, en razón de ingreso, en razón de interés, en razón de antecedentes culturales y fundamentalmente de perspectivas concretas; y el CCH se plantea, al mismo tiempo, como un sistema centrado en la capacidad de introducir a la experiencia de aprender a aprender, es decir, centrado sobre un sustrato fundamental de madurez en la posición social de los alumnos. También en esta perspectiva, un cierto abandono, una probable deserción eran previsibles.

En uno de sus aspectos más débiles —casi me atrevería yo a decir más lamentables—, el Colegio de Ciencias y Humanidades tiene que responder como una institución de penuria, ofreciendo alternativas de penuria a estudiantes que pertenecen a un mundo de penuria. Llegan a sus puertas estudiantes que buscan una alternativa propedéutica, y encuentran en sus primeras experiencias un verdadero castigo por no haber alcanzado admisión en la Escuela Nacional Preparatoria.

Todo está preparado contra este propósito propedéutico, contra este propósito de llegar al mundo de las profesiones. Se ofrece una alternativa desprofesionalizada, una alternativa que pretende tener salidas terminales (no quiero detenerme en la lista descabellada de salidas terminales en las que originalmente se pensó), lo que trae consigo el enfrentar a una situación de agudizada vulnerabilidad a los grupos sociales a los cuales la Universidad estaba llamando.

El CCH es un sistema de enseñanza moderno, que se plantea como propio de una sociedad industrial desarrollada; que parte de la suposición de que tanto el alumno como el enseñante tienen acceso a un aparato de enseñanza complejo, compuesto de laboratorios, de libros personales, de diccionarios personales, de útiles propios del aprendizaje; es un sistema de enseñanza concebido para una sociedad industrial compleja, con sus opciones técnicas puestas a disposición de un mercado de trabajo subprofesional, abierto y ávido de destrezas particulares; para una sociedad dotada de servicios deportivos, dotada de actividades culturales y artísticas y capacitada para ofrecer múltiples alternativas para la formación de los estudiantes en lenguas extranjeras. De ahí que las actividades artísticas y estéticas, las actividades recreativas, no formaran parte del curriculum formal del Colegio de Ciencias y Humanidades. Y en cambio se pensara en la conveniencia de desplegar un sistema cada vez más complejo de alternativas en las opciones técnicas. La rea-

lidad social a la que apela el CCH como alternativa educativa es, tal vez, una de las realidades urbanas mexicanas más alejadas de las precondiciones, de los prerrequisitos sociales y económicos del propio proyecto urbano posindustrial y espacial.

Si ustedes leen los documentos constitutivos, los documentos creativos del Colegio (la inevitable Gaceta Amarilla), encontrarán algunas de las raíces más intensas de las contradicciones del proyecto del Colegio de Ciencias y Humanidades, porque son contradicciones que se ubican en el corazón mismo de su carácter de proyecto educativo. Una institución como la Universidad, generando con la Gaceta Amarilla una alternativa como el Colegio de Ciencias y Humanidades, con estos protagonistas fundamentales que estamos describiendo, tenía que plantear necesariamente, en el corazón de 1971, la ruptura de los patrones discipulares de acceso a la Universidad y el establecimiento de sistema masivos de relación de trabajo.

Y los sistemas masivos, los sistemas colectivos, constituyen precisamente el fondo de la problemática gremial, ¿Cómo reconciliar la creatividad, la responsabilidad fundamental de un cuerpo de profesores-estudiantes dotados de la capacidad de crear una institución, con la inevitable circunstancia del planteamiento de la estabilidad en el trabajo y de las más inevitables reivindicaciones de carácter gremial?. Muy pronto el Colegio de Ciencias y Humanidades estaba envuelto en una contradicción interna relacionada a la conflictiva gremial, en términos tales que surgieron corrientes partidarias de la organización de instancias gremiales únicas del Colegio, exclusivas del Colegio, y corrientes que pensaban lanzarse a la organización de una corriente gremial de la Universidad y estas corrientes tuvieron sus momentos culminantes, sus momentos críticos, en los años de 1974 y de 1975.

Una organización masiva, una organización compleja, activa, dinámica, innovadora, debía plantearse con un cuidado particular el problema del encuadramiento administrativo: Cómo hacer compatible la madurez que se asignaba al alusor en el despliegue del proyecto educativo del Colegio de Ciencias y Humanidades, con un cuadro de gobiernos, un cuadro de administración que fuese como la prolongación de las notas dominantes del proyecto del Colegio.

Y sin embargo, los primeros organigramas del Colegio eran atroces "T" invertidas, en las cuales la subordinación vertical sólo tenía una constante: era su escandalosa indigencia. Un director, con 4 colaboradores y 9 colaboradores menores, tenían que organizar el encuadramiento de la acción de un sistema que pronto recibiría 75 mil estudiantes y que tenía todo por hacerse.

¿Cómo no plantear la problemática de la participación académica y de la participación administrativa en un sistema masivo que tenía, en un total, 11 disposiciones normativas y 4 transitorias?

Universidad es una institución regida por un convenio colectivo de trabajo.

El SPAUNAM y sus distintas corrientes, el recelo que producen las formas estudiantilistas de organización; la defensa de las formas democráticas de participación propias de las convenciones, de las asambleas; las maniobras que conducen al desarrollo de corrientes dominantes; y después, dos golpes que llegan como desde el exterior, como impuestos desde fuera, sin poder ser asumidos como un proyecto propio: primero la conformación del STUNAM; y segundo, la afirmación hegemónica de la realidad de las Asociaciones del Personal Académico. ¿Cómo asumir esta experiencia sindical, experiencia que tiende a asegurar los elementos de estabilidad frente a la necesidad de desplegar los potenciales dinámicos y flexibles del proyecto de desarrollo del Colegio?

Al mismo tiempo se plantea el problema de asegurar la participación académica en las academias, en las corrientes y también en la comunidad estudiantil. En este plano se enfrentan, por así decirlo, tres proyectos encontrados: el proyecto de las autoridades —que empieza a cobrar crecientemente la iniciativa a partir de 1975—, de asegurar formas orgánicas de articulación de la participación académica; la corriente que afirma las virtualidades aún no exploradas, contenidas en el modelo de las academias; y la corriente que afirma la necesidad de ceder lo fundamental de la participación académica al compromiso de la alternativa sindical.

Y en este corazón, entonces, ¿cómo asegurar el despliegue, o al menos la permanencia, de este resorte vital del Colegio de Ciencias y Humanidades, este neuma que espira el ánimo institucional, la innovación académica?

Desde luego, se plantea la cuestión de decidir desde qué perspectiva, quién debe plantear estas preguntas, cómo deben ser planteadas estas preguntas, y qué tipo de respuestas deben aportarse; y me parece que esta cuestión fundamental es la cuestión que el Colegio no alcanza a responder por la agregación consensual de sus fuerzas internas, y empieza a deber responder por la conciliación de facto que se da entre las fuerzas relativas de distintas instancias que intervienen en su vida: instancias universitarias, instancias estatales, las autoridades de dentro, las organizaciones gremiales, etcétera. En este momento, el Colegio parece capturado por sus contradicciones internas e incapacitado para afirmar, desde su propio seno, una respuesta creativa.

Las contradicciones materiales que trae consigo la implantación del proyecto educativo del Colegio, merecen una rápida recapitulación. El Colegio fue concebido como un sistema revolucionario de relaciones dentro de la Universidad, pero fue vendido como un sistema barato de educación, fue concebido como una forma de llevar a la Universidad al cobro de conciencia de sus dimensiones nacionales,

en un México ya urbanizado; pero fue vendido como una alternativa masiva de enseñanza, capacitada para tranquilizar a las inquietas clases medias bajas urbanas.

Tuvo que adherirse entonces a una filosofía del entorno y sus responsabilidades, que resultaba fundamentalmente externa, extraña, extranjera, repugnante a su proyecto; tuvo que imaginarse como una inversión mínima dominada por la incuria, por el uso intensivo, en cuatro turnos, de edificio copiados de las necesidades de otros ciclos de enseñanza, sin que se atendieran las necesidades fundamentales que reclamaba la implantación de un proyecto revolucionario. La Universidad recupera, por la radicalización de sus propias funciones, la capacidad de tener una voz directiva en el desarrollo de enseñanza; pero esta recuperación tiene que conciliarla con el Estado, al ofrecer la alternativa más barata asequible en el momento.

Profesores de 30 horas, alusores a quienes se escatima al salario magisterial, porque no cubren requisitos académicos traídos desde fuera, como una ocurrencia tardía impuesta por la economía; áreas mal concebidas, mal estructuradas; talleres entendidos de acuerdo con las exigencias de la penuria y no de acuerdo con las exigencias del desarrollo de sus estudiantes; y, sin embargo, el Colegio se plantea como la alternativa de las cuatro mil opciones, en sus quinto y sexto semestre; como la alternativa que desplegará el gran equipo de auto-aprendizaje, como la alternativa que podrá fecundar, porque está colocada en el corazón de la marginalidad por entorno empobrecido, como una alternativa que podrá desplegar crecientemente un proyecto ético, en el cual los intereses populares y las responsabilidades populares puedan encontrarse con las tareas políticas de la Universidad. Esta es una contradicción que inevitablemente enfrenta a la Universidad consigo misma, que inevitablemente enfrenta al proyecto educativo del Colegio de Ciencias y Humanidades con las notas de la viabilidad de su propio desarrollo histórico.

Apenas transcurridos menos de dos años de la creación del Colegio, una fracción de su comunidad expulsa a su creador, como una expresión de lo que significa la contradicción en que el proyecto se debate.

El Colegio se concibió como una institución que tendría un Director, quien respondería ante la comunidad; un Subdirector, encargado de vigilarlo, quien respondería ante las autoridades centrales; Secretarios especializados, y después la muralla de contención, los Coordinadores, que tendrían que organizar el trabajo académico, encuadrar a los alumnos.

De 1971 en adelante se da un primer movimiento, que por razones prácticas fue nada más el movimiento de flujo, que consiste en movilizar a los profesores, movilizar los estudiantes, movilizar a los Coordinadores, movilizar a los Secretarios, movilizar a los Directores y al Coordinador, hasta llegar al momento culminante de la

contradicción con la Universidad.

El efecto pendular inverso consiste en asaltar a la Coordinación desde la Universidad para retomar las Direcciones, las Secretarías, las Coordinaciones y la Organización Magisterial y las Organizaciones de Alumnos. Y ya estamos con una Universidad dividida en su seno interno, con un proyecto que ya no puede asumir y que ya no puede resistir. Y el problema que se plantea, es que el Colegio no sabe cómo pasar de una comunidad espontánea, a una organización compleja, formalizando sin rutinizar. Los intentos de formalización se convierten en lamentables realidades de rutina, en actos de represión, en actos de autoritarismo que debilitan las organizaciones internas. Las iniciativas de coordinación y de dirección terminan por fracasar, a falta de un marco jurídico establecido.

La Universidad establece para el Colegio de Ciencias y Humanidades algo así como un sistema de deberes, como un sistema de responsabilidades, y hay una economía vigilada de la productividad. El desafío para la comunidad emocionalmente aglutinada está constituido por el inevitable momento del primer egreso y del primer pase reglamentado. La prueba fundamental será el establecimiento de una administración escolar, sin contar con el encuadramiento normativo para llevarlo adelante. Y es en torno al pase reglamentado que se consiguen las grandes movilizaciones del Colegio de Ciencias y Humanidades, a finales de 1973, y es en torno a ese problema que empiezan a darse el repliegue de la participación y el establecimiento de una administración profesionalizada. Hay una fracción profesionalizada que tiene crecientes dificultades para ser inspirada por las líneas fundamentales de la organización comunitaria. Algo semejante ocurre con los Coordinadores de Área y con la delicadísima solución final de establecer una frontera con los Jefes de Sección que constituye, por así decirlo, nuevamente la operación de la economía vigilada de la productividad, la realización del Colegio como una organización compleja con deberes concretos y, por otra parte, la subsistencia, la supervivencia de las exigencias de la participación.

El Colegio entonces se ve envuelto, por así decirlo, en dos demandas contradictorias. La primera es la demanda que conduce a la fractura de su propio carisma, a la fractura de su carácter de institución excepcional, de institución en permanente movilización, porque tiene que aceptar como marco de referencia, en su disputa con la Universidad, el marco racional, legal de la organización universitaria; y la segunda es la de concebirse como una institución de movilización académica y tener que aceptar la fractura de la movilización académica por la jerarquización, la disciplina y la estabilización que significa la fractura del gremio.

La gran pregunta es: ¿Cómo establecer una institución innovadora, una institu-

ción participativa que esté, al mismo tiempo, capacitada para ejercer sus responsabilidades como empresa educativa y capacitada para dirimir los conflictos internos, provocados por quienes oponen los intereses de sus sectores con el cumplimiento de sus fines? Y esta es una pregunta fundamental que queda respondida en dos apuntes tentativos. Primero en el Proyecto de Reformas –maltrecho, malogrado– que tiene su momento culminante en 1976, y posteriormente en un contraproyecto, que nunca termina por articularse a falta de consenso universitario.

Inevitablemente. 1971 dejaría de ser el año de la movilización y franquearía la vía a la recuperación del poder del Estado. El Estado, en cierta forma, se convierte en un mediador entre las exigencias de la sociedad y las funciones de la Universidad. La Universidad como institución se interpone en las relaciones, pretensiones y demandas del Estado y el cuerpo directivo del Colegio de Ciencias y Humanidades. El cuerpo directivo del Colegio negocia con la Universidad las demandas fundamentales de los grupos internos, de los jefes de sección, de los coordinadores. En este juego delicado, hay que tomar en cuenta la presencia de corrientes gremiales opuestas en el mundo académico: el SPAUNAM, posteriormente el STUNAM y la AAPAUNAM; y hay que tomar en cuenta las necesidades fundamentales de los profesores y de los alumnos.

¿Cómo, entonces, asegurar la viabilidad de las notas de movilización y las notas de virtualidad más profundas del Colegio de Ciencias y Humanidades, a la luz de la circunstancia de que ésta es una sociedad que ha consolidado su carácter urbano, es una sociedad que no está ya en 1968, y es una sociedad en la cual se han redefinido las relaciones entre Estado y sociedad, y por lo mismo ha correspondido un papel subordinado a la Universidad?

En primer término, me parece esencial que se exploren todas las potencialidades que aloja el cuadro formal de la organización institucional de la Universidad, a la luz de una lectura inspirada en un proyecto liberal comunitario, comprometido en las causas intelectuales y no digo con las causas populares, sino con las causas intelectuales.

En rigor, estudiada con detenimiento, la Ley Orgánica define a la Universidad como una forma peculiar de organización de los profesores universitarios; y es esta dimensión de la participación la que, a decir verdad, ha sido muy poco explorada desde la perspectiva del Colegio. Los profesores universitarios, como profesores universitarios, tienen derecho a participar en la organización gremial, de estudio y defensa de sus intereses comunes; tiene derecho a participar en las instancias académicas que convengan a sus intereses profesionales, científicos o académicos; y tienen derecho de participar, como profesorado organizado, en la conformación

institucional de la Universidad.

La exploración de esta alternativa, es una exploración solamente abierta desde la perspectiva de lo que Deutscher llamaba la larga marcha dentro de las instituciones; es una perspectiva que supone la puesta en obra de una delicada estrategia de mediaciones y de negociaciones; es una perspectiva abierta. Habrá quien entienda que estas perspectivas reformistas son perspectivas internamente agotadas, habrá quien adivine en las fuerzas mayores de la coyuntura, en las fuerzas de circunstancia, una apertura de la historia para una reforma radical. Yo encuentro la responsabilidad de explotar todas las posibilidades contenidas en la participación institucional; es un compromiso mío.

¿Cómo asegurar la innovación académica, en un sistema educativo petrificado por el carácter masivo de los constreñimientos que se generan sobre él, petrificado por las necesidades, en un sistema académico gremializado y burocratizado? No será viable la innovación académica como fundada en un llamado a la ética, en un llamado a las responsabilidades morales: tiene que ser el resultado de un llamado a una concreta formulación de los intereses subjetivos de los protagonistas fundamentales del Colegio, que son los maestros y los estudiantes. O la innovación académica resulta de la inteligencia de lo que nos reclama hoy, en 1982, una nueva síntesis de lo que es el hombre educado, en las contradicciones sociales del México de hoy, o la innovación académica del Colegio no será. No puede ser, a mi juicio, una cuestión de simple moral privada: tiene que ser el resultado de una apuesta de ética social.

Hagamos esta pregunta en una perspectiva aparentemente absurda: ¿Le conviene al Colegio de Ciencias y Humanidades pensar sin perspectiva, como una institución autónoma? Esta pregunta, que flotaba en el ambiente en 1974, acaso como el terror que movilizó la gran manifestación de la explanada, acaso como el oculto diseño de quienes pensaban que habría una esperanza de supervivencia, cualesquiera que fueran las condiciones, es una pregunta que una vez planteada pone de relieve el conjunto de necesidades que tendrían que atenderse a fin de que el Colegio fuese la institución innovadora. Solamente si está anclada en los intereses fundamentales de sus usuarios, solamente en esa perspectiva, puede ofrecerse como una síntesis viviente. Y desde luego que yo apuesto a que es preferible ser una balbuceante formulación de perspectivas, que ser una petrificada síntesis que pretende seguir siendo innovación.

Y vuelvo otra vez al tema de los tres niveles de participación. Es preciso que se explore la participación orgánica, porque en la participación orgánica puede darse la mejor definición de los intereses universitarios de los profesores. Debe explorar-

se la participación académica, porque en la participación académica se da la verdadera capacidad de dirigir el contenido del proyecto académico del Colegio. No existe la posibilidad de que un jefe de aprovisionamiento o que un coordinador de lo que sea, sea capaz de asignar un contenido preciso a cada una de las asignaturas del plan de estudios, un contenido preciso a lo que resulta de la composición conjunta del plan de estudios. Y desde luego que es imprescindible que el Colegio, como el sistema masivo de la Universidad, como el primer sistema de la Universidad en el cual no es preciso pasar por la experiencia discipular para incorporarse al personal académico, asuma con todas las consecuencias el carácter gremial, para siempre irreversible, de nuestra Universidad.

Y es imprescindible asumirlo así, porque de otra forma estaremos en la perspectiva que anunciaba Pablo González Casanova en 1971, de disputar los valores fundamentales del gremialismo mexicano, sus propias versiones en diez años, si no se inspira la organización gremial de los profesores por esta necesidad de actualización académica y de vigorización institucional.

Esta tarea cuenta con un resorte potencial, encubierto detrás de las relaciones cotidianas de enseñanza-aprendizaje, con una fuerza inmanente y fundamental, que son los alumnos. A mi juicio, el Colegio no ha discernido todavía la fórmula correcta de hacer factible que la enorme capacidad movilizadora, el enorme potencial creativo de los alumnos, puede incorporarse como el gran elemento de dinamismo y de innovación del Colegio.

En suma, yo pienso que las perspectivas del Colegio pueden y deben definirse a partir de los dos elementos fundamentales que presidieron a su creación. El primero fue el elemento imaginativo, digámoslo así, el elemento ético de la afirmación, de la vocación iluminadora de la Universidad; y el segundo fue la sensibilidad frente a los constreñimiento de los tiempos, frente a las necesidades de la historia y frente a los intereses de la sociedad. Sólo el encuentro entre una plena solución de los deberes que corresponden a la Universidad como Universidad y el significado que tienen los intereses a los que debe acudir, puede redefinir, en su sentido pleno, la vocación educativa de una institución de enseñanza-aprendizaje, que sigue llamada a enseñar cada vez más y mejor a un mayor número de mexicanos.

Muchas gracias.

PREGUNTAS Y RESPUESTAS

1) – *¿Por qué el Colegio no es funcional en 1982?*

– *Yo pienso que hay muchas razones por las cuales el Colegio era en 1971 fun-*

cional y hoy, en 1982, aparece como disfuncional. Desde el punto de vista de la responsabilidad que le corresponde como un elemento de innovación educativa, de la tarea carismática que desempeña como elemento de transformación de formas educativas petrificadas, el Colegio fue una estructura vital en sus primeros años y es ya una estructura agotada en el presente, sobre todo si se considera cómo ha evolucionado, desde entonces, el conjunto de alternativas educativas que se han dado en el país y en la Universidad.

Esto se debe a que funcional y disfuncional son términos que sólo cobran sentido a la luz de objetivos precisos; y pienso que hay muchos objetivos, a la luz de los cuales el Colegio fue funcional y por eso no solamente fue tolerado; fue requerido, apasionadamente querido por mucha gente; y ahora es disfuncional y es una institución en cierta forma abandonada por mucha gente.

Lo que me parece importante, es redescubrir esta funcionalidad de 1971, y ser capaz de asumir la disfuncionalidad de 1982.

Los principios que dieron origen al CCH no se adaptan a las condiciones actuales, a mi juicio, porque en 1971 los elementos dominantes en el panorama educativo eran, en primer término, una enorme incapacidad de aportar, en términos de oferta, una atención a la demanda educativa. Esto había cobrado dimensiones verdaderamente dramáticas. En segundo término, era virtualmente imposible mover a la Universidad. Lo ocurrido en 1980, una Escuela Nacional Preparatoria planteándose la cecehachización de su programa de estudios, hubiera sido absolutamente inconcebible en 1969, 1970.

Entonces, han cambiado radicalmente estas dos cuestiones.

Ahora bien, si observamos a la Universidad en sus vinculaciones con la estructura social, advertiremos que también han cambiado las condiciones que dieron origen al CCH: en 1971 no había una Universidad masiva; no había un Sindicato como hoy lo hay, no había una situación compleja que se caracteriza, en cierta forma, por un asedio al poder universitario; y finalmente, no había una organización en el Estado capaz de distinguir con una enorme fineza las peculiaridades de las contradicciones propias.

De manera que han cambiado enormemente las condiciones y pienso que, justamente por eso, es una tarea imprescindible que el Colegio haga el esfuerzo —que ya lo está haciendo— de repelgarse en sí mismo, con el fin de estar en condiciones de plantearse apropiadamente las preguntas correctas.

2) — ¿Cree usted que el Colegio debe ampliarse más en los niveles de licenciatura y si se encuentra en condiciones de recuperar la idea de que haya profesores-estudiantes?

– *Voy a tomar la primera pregunta. En perspectiva, me imagino que la cuestión desborda un planteamiento puramente universitario. Pienso que los niveles de licenciatura son niveles que se desarrollan todos los días en múltiples instituciones del país. Si ustedes desean algunos datos globales, señalaríamos que la población estudiantil de nivel profesional que ahora acude a aulas en México, es cinco veces más nutrida que la que asistía en el nivel superior en el momento de la fundación del Colegio de Ciencias y Humanidades.*

El problema es más complejo de lo que parece. Yo no he encontrado el planteamiento correcto para hacer que esta tarea del CCH, de incidir en el desarrollo de la educación nacional, en el desarrollo de la educación universitaria, encuentre vías concretas de aplicación, A decir verdad, el CCH muy pronto fue satanizado, y una forma de poner en peligro una opción educativa era cecehachizarla. Ahora el problema es otro, todos los días las universidades de provincia abren nuevas alternativas. La Universidad Nacional, en ese sentido, tiene una política de admisión demográfica estabilizada, una Universidad que no da lugar a otra cosa que al ejercicio experimental de nuevas alternativas educativas. Lo que a mí me parece muy importante es que el CCH puede explotar muchas alternativas desde un perspectiva experimental, y tener entonces un repertorio sólidamente fundado, seriamente hecho para ofrecerlo en un mundo donde lo más difícil de encontrar es la capacidad proyectiva, en el desarrollo muy dinámico del sistema de enseñanza superior.

Por lo que toca a la segunda pregunta, que haya profesores-estudiantes o no los haya, es un asunto que tampoco puede plantearse más, al menos con la frescura y espontaneidad con que se planteó en 1971. En la medida en que se contraen las capacidades de empleo en el mercado profesional, en esa medida también se estará jugando contra la alternativa de esta figura del profesor-estudiante.

En la mayor parte de las universidades de provincia han acudido precisamente al mismo expediente del CCH, al expediente de la habilitación de estudiantes próximos al egreso para la organización de sus propias alternativas educativas. Es una posibilidad que se ve muy remota en la Universidad, es una posibilidad que se ve muy abierta en otros sistemas educativos. La gran diferencia entre 1971 y 1982 es que en 1971, por así decirlo, la Universidad era virtualmente el sistema mexicano de enseñanza superior, y 1982 es una pieza del sistema mexicano con conocimientos superiores; por eso es que las tareas que pienso deben plantearse en torno al proyecto del CCH tienen que desbordar, por la fuerza de las cosas, el marco institucional de la Universidad.

3) – *¿Qué sucedió con los cambios que Ud. ha promovido? ¿Por qué después del intento por dar una legislación a la Unidad Académica del Bachillerato, no ha*

hecho otro, a pesar de haber transcurrido más de seis años?

Bueno, yo he hecho deliberadamente el esfuerzo de referirme a un proceso social que vivimos juntos, sin personalizar nunca la situación; entonces, permítanme hacer abstracción de la circunstancia de haber promovido o no cambios en el CCH. Me voy a referir al problema de fondo, a la idea de que no ha habido cambios que no hayan sido infructuosos en la perspectiva orgánica del Colegio. Bueno, yo pienso que planteada así, se trata de una formulación extrema y, por lo mismo, falsa.

El CCH es una institución que nació con un reglamento verdaderamente paupérrimo, con unas formulaciones, un estatuto general muy magro, muy delgado. El Colegio ha pasado a ser una institución que tiene integrado, con todas las flaquezas que se quiera, un curriculum académico, con sus planes y programas de estudio. Y creo que ésta es una diferencia esencial: que de haber sido una institución que no tenía más allá de la participación espontánea en la vida de las academias, y, en ciertos momentos de crisis fulminante, una participación un poco desbordada, ha tenido una capacidad de penetrar en una amplia medida en la vida de la Universidad y hacerse de su propia vida con potencialidades ciertas.

Se ha superado el primer conjunto de elementos de indigencia con la formulación del proyecto educativo del Colegio, debido a un planteamiento que se ha dado desde el corazón mismo del bachillerato; y aunque no ha sido esto un cambio dramático, la idea de que el Colegio no debía de tener nada, porque todo estaba en la sociedad y tenía que ir a ella para inspirarse —que es una de las formas más audaces de manipular la verdad y reflejada la incapacidad de dotar al Colegio con los elementos que necesitaba—, se ha rebatido para pasar a un planteamiento adecuado. Entonces, el Colegio tiene una Unidad de Estudios Profesionales y de Posgrado, que sobrevivió al reflujó. Esta es una cosa importante, tiene un cuerpo legislativo en educación bastante amplio.

Lo que no ha podido hacer el Colegio, es discernir una estructura que haga factible que no se sacrifique la dimensión propiamente humana de la educación por la perspectiva propiamente masiva de las realidades que se vió constreñido a atender. Este es un problema fundamental que no está resuelto, porque del pasaje de la movilización intensa a la rutinización cuasi anónima no surgió un conjunto de estructuras de participación sólidas. Esta es la tarea que hay que emprender y me parece que plantear correctamente los problemas significa resolver en buena medida los desideratos fundamentales del Colegio.

Ahora bien, no ha habido otro intento de buscar esa estructura participativa, yo diría que a causa de que en el Colegio ha sido más visible la convicción de que un

acuerdo que no cuente con el consenso generalizado, no es un acuerdo correcto, no es un acuerdo adecuado; y aquí tienen ustedes un gran desafío: cómo entender el acto social fundamental de una comunidad masiva, desarticulada en su interior, si no es sobre la base del consenso. Yo pienso que sería traicionar al proyecto nacional del Colegio acudir a fuerzas externas para imponer un acuerdo legislativo.

Cuando se planteó la llamada Gaceta Morada en el Consejo Universitario, yo pienso que estaban dadas las condiciones, en términos de corrientes de algún modo mayoritarias dentro del Colegio, que pensaban que era mucho mejor tener un cuadro excepcional a no tenerlo, formas limitadas de participación a no tener ninguna y una legislación fundamental; y, desde luego, la administración Universitaria contaba con una fuerza hegemónica en el Consejo Universitario y podía asegurar la mayoría de votos; mas no se recurrió al expediente de la mayoría de votos, porque se partía de una hipótesis —a la que debiéramos ser sensibles— de que a los maestros nadie les puede imponer desde fuera la vocación magisterial y sus contenidos. Nadie.

Está fuera de duda que, si los profesores no se adhieren a lo fundamental de la encarnación del proyecto educativo, está mal formulado por las autoridades y hay que formularlo otra vez. Tal vez la formulación no fallaba tanto en las notas cualitativas, porque eran notas que, a mi juicio, exploraron con un ánimo muy transformador las posibilidades que ofrece la Legislación Universitaria, sino lo que falló fue el proceso interno de discusión y de conformación de corrientes de consenso. Ahora, esto no falló, porque quienes estaban en el Colegio en ese momento no tuvieran idea de las cosas o no tuviera habilidades mínimas; esto falló, porque el Colegio estaba viviendo en ese momento —en 1975 y 1976— el desenlace de sus contradicciones fundamentales, y hubiese sido un atropello terrible imponerle desde fuera al Colegio, aherrojarlo en un cuadro estructural, aunque este cuadro estructural fuese objetivamente un cuadro de progreso. Ahora, el problema consiste en que el Colegio tiene que crear estructuras para crear estructuras, es decir, tiene que contar con el hecho de la participación para poder establecer estructuras y establecer participación; y esto no es el resultado de una dirección administrativa, tiene que ser el resultado de una tarea de conjunto. Y es muy difícil que ustedes ignoren que hay en el Colegio tendencias encontradas, corrientes disparadas, fuerzas centrífugas, que hacen una especie de quimera el afirmar que, por definición, lo que es bueno para el Colegio es bueno para todos sus sectores. Eso no es cierto y un conflicto reciente muy traumático del Colegio así lo ha demostrado.

4) — Aquí hay tres preguntas, vinculadas entre sí. La primera la formula un observador, que en un momento dado ha sido parte constitutiva del Colegio y pre-

gunta cuáles serían las recomendaciones inmediatas para un mejor quehacer académico en el CCH. Otra pregunta, vinculada a la anterior, pide su punto de vista sobre si es posible revitalizar la vida colectiva en la organización y producción académica del CCH, sin una coyuntura histórica similar al 1971; y otra cuestión, también vinculada, es la que interroga sobre la manera en que una carrera académica, que responda a intereses de profesores y alumnos, será un elemento que ayude a mantener el espíritu innovador del Colegio.

– Con relación a la primera pregunta, yo no tengo ninguna receta y pienso que las autoridades del Colegio hacen muy bien las cosas y no me meto yo en eso. La segunda pregunta se refiere al problema de las coyunturas. Bueno, yo pienso que el Colegio no va a volver a contar nunca más ni con la frescura ni con la luminosidad, de los colores presentes en el momento de la creación. Lo que ya no va a estar presente nunca más en el Colegio es justamente el momento de creación. Yo no sé si ustedes conocen algo sobre la dinámica de las parejas. Bueno, cuando una pareja cruza un umbral y se dicen cosas que no se habían dicho hasta entonces, y se lastiman, se hacen daño, se dicen cosas que no querían decir, pero que sí querían decir, porque se las dijeron, inevitablemente hay un aparte de la relación de la pareja que ha sido superada para siempre, y es inútil pretender volver a la inocencia original. Esta es una inocencia perdida para siempre y lo que hay que hacer es entonces por la vía de las instituciones, y no por la vía de la frescura, recrear el clima de la responsabilidad. Yo no tengo una respuesta a esto; yo creo que éste es uno de los grandes desafíos de toda persona adulta, y es uno de los grandes desafíos de toda institución adulta, y me sentiría muy mal imaginándome que hay fórmulas para esto.

¿Cómo una persona es capaz de mantener viva la inspiración poética con relación a poemas que se ha aprendido de memoria? Bueno, si no es posible hacer esto, no podemos recuperar la esencia de la poesía. Pienso que tampoco podemos recuperar la esencia del afecto, del amor, si no somos capaces de hacer eso en las relaciones interpersonales, de aceptar su dimensión en la duración. Las relaciones interpersonales no se caracterizan porque se consumen –en el doble sentido de la expresión– en el instante, no son relaciones instantáneas, momentáneas, están marcadas por la duración; y cómo responder a la circunstancia de que una institución esté llena de fatigas, llena de tedios, de hartazgos y sin embargo de responsabilidades. Sólo la construcción de la vocación de una institución que coincida con la vocación de sus protagonistas pueden responder a esto; y ante esto pienso que no hay ninguna respuesta prefabricada.

5 – Preguntan ¿qué perspectiva tiene el CCH frente al tronco común, frente al

acuerdo de la Secretaría de Educación Pública?

— Si se recuerda la teoría educativa vigente en 1970, lo que había pasado con el plan de estudios de la Escuela Nacional Preparatoria, y los planes de estudio que seguían al modelo de la Escuela Nacional Preparatoria, y se hace un estudio de cómo está el panorama del presente, yo pienso que lo que ha ocurrido entre entonces y ahora es que el bachillerato se ha cecechizado integralmente: el planteamiento del Colegio de Bachilleres asume fundamentalmente el planteamiento del Colegio, tratando de limitarle alguno de sus aspectos más conflictivos, pero pienso que parte de una teoría y un planteamiento que de algún modo asumen algunos de los más importantes destellos del proyecto del Colegio. Esto es una cuestión a discutir, pero yo pienso que la misma formulación de un nuevo plan de estudios de la Preparatoria, con esa idea de recuperar la organización de áreas y de organizar un plan que sea al mismo tiempo flexible y participativo, pues es todo un homenaje a lo que ha resultado en la práctica con el Colegio.

Ahora, siento que por otra parte hay dos elementos en la primera formulación del planteamiento del Colegio que se han estado superando, para bien y para mal, en formulaciones ulteriores: uno es que, por razones muy circunstanciales, el proyecto del Colegio se expresó con la lingüística del conductismo de la enseñanza, dominante en una muy buena medida a finales de los 60s y principios de los 70s. (Pasó con el Colegio lo que pasó con la filosofía medieval en un cierto momento, que tuvo que asumir el lenguaje aristotélico, porque no tenía otro lenguaje para expresar sus postulados fundamentales). Yo creo que esto, por fortuna, se está superando, y en una buena medida esta fantástica creencia de que la programación incluye un resorte fundamental, ha sido uno de los legados, que no debió ser uno de los legados, de ciertas formulaciones que no debieron ser formulaciones del Colegio de Ciencias y Humanidades.

Entonces, la perspectiva que se abre ahora, es la de un debate nacional que va a durar mucho tiempo, en relación con el “tronco común”, con el Bachillerato; y pienso que el Colegio de Ciencias y Humanidades está en una situación verdaderamente privilegiada para aportar un punto de vista muy influyente y un juicio crítico muy fundado, muy mesurado y además ilustrado con enorme riqueza, en torno a ese problema del “tronco común”.

Espero que esta perspectiva nutra la reflexión interna del Colegio, con relación a las más evidentes limitaciones de su propia organización y su plan de estudios, y su incapacidad de dar realmente una respuesta satisfactoria al problema de una enseñanza masiva y de calidad. Yo creo que así está planteado el problema, y no necesariamente en términos ideológicos o reduccionistas, del tipo “el plan de estu-

dios de tal personaje contra el plan de estudios del Colegio”; yo no lo pienso así, y considero que los dos movimientos, las dos iniciativas, son necesarias. Creo que conviene que el Colegio sea muy sensible a sus limitaciones intrínsecas —que son muchas y muy graves—, y pienso que al mismo tiempo debe ser muy claramente consciente de las enormes ventajas que tiene en la producción de un debate nacional con relación al sentido del bachillerato.

6) — Aquí hay tres preguntas que coinciden en un planteamiento: ¿Por qué no se desarrolló el proyecto inicial del Colegio? ¿Por qué no se hicieron más planteles? ¿Por qué no se impulsó el proyecto inicial? En cierta forma se trata de la misma pregunta, que inquiera sobre el desarrollo del CCH.

— En 1973, el 57 por ciento de los estudiantes de la Universidad eran estudiantes de bachillerato y el 47 por ciento eran estudiantes de licenciatura y de posgrado. Se juzgó entonces que a todas luces ésta era una estructura inconveniente, porque las proyecciones de desarrollo del Colegio y de la Preparatoria eran tales que, en perspectiva, la Universidad se iba a convertir en un enorme bachillerato que no tendría la capacidad de absorber el impacto de su progreso en el desarrollo de la oferta para estudios profesionales. Entonces, se estableció una política de limitación a 40,000 estudiantes de primer ingreso al bachillerato. Esto limitó las potencialidades de desarrollo demográfico de la preparatoria y del Colegio, y limitó las posibilidades de la Universidad. Fue una decisión que estuvo inspirada, además, —como es fácil imaginarlo— en la experiencia muy conflictiva del Colegio de 1973 seguramente, pero también en otra experiencia que no debemos olvidar, y es que para entonces ya se veía que el Colegio era absolutamente incapaz de contener la demanda educativa, y estaba surgiendo, ante los ojos de todo mundo, el problema de los rechazados.

La Preparatoria Popular tuvo una cifra récord en 1973, y entonces se desarrolló como una alternativa del Estado mexicano la creación de una institución nacional de bachillerato, que fue el Colegio de Bachilleres, el cual empezó a abrir sucursales en Sonora, en Chihuahua y en la ciudad de México. A decir verdad, la perspectiva que se abría para entonces era la de tener, para 1976, una población en el bachillerato de cerca de 200,000 estudiantes sólo en la Universidad Nacional, sin saber qué podría aportar a la Universidad con relación a los estudios profesionales; y entonces, repito, se tomó la decisión de restringir el primer ingreso de bachillerato a la Universidad.

Además, quiero recordarles que ya para entonces que había desarrollado lo fundamental de un planteamiento de enseñanza abierta en el CCH y en la Preparatoria.

De modo que la Universidad no estableció la limitación como resultado de un juicio sobre el proyecto del CCH, sino como un juicio de supervivencia de los estudios profesionales, afectados por la demanda demográfica.

En 1973 ó 1974, la Universidad lanzó dos iniciativas que fueron retomadas en el llamado Acuerdo de Tepic de la ANUIES. Ellas fueron el llamado a las instituciones de enseñanza superior para crear una nueva Universidad en el área metropolitana, y la convocatoria a todas las asociaciones educativas, con el fin de organizar una alternativa en el nivel medio superior, que resultó ser la del Colegio de Bachilleres.

Posteriormente, la Universidad estuvo insistiendo en que era imprescindible establecer alternativas educativas que no plantearan en el corazón de un sistema su carácter terminal o propedéutico, sino que honestamente, desde un principio, dijeran cuáles eran propedéuticas y cuáles eran terminales, y de ahí surgió lo que terminó por ser el Colegio Nacional de Enseñanza Profesional y Tecnológica (CONALEP). De modo que yo pienso que aunque era muy positiva la situación del Colegio y esto, repito, es un hecho, estas políticas eran dictadas por constreñimientos que desbordaban la problemática doméstica y provinciana del CCH.

Quiero agradecerles muy vivamente su hospitalidad, su paciencia; y a los organizadores de este evento, felicitarlos, porque pienso que la proyección del Colegio de Ciencias y Humanidades es una proyección que se va a dar en lo futuro, más por la solidez del razonamiento crítico y de la percepción académica que por el impulso político. Y ésta es una muy buena forma de hacerlo.

Muchas gracias.

*Dr. Fernando Pérez Correa
Ex-Coordenador del C.C.H.*

UNA EXPERIENCIA EDUCATIVA CON ALUMNOS REZAGADOS.

A manera de introducción.

En este breve espacio, trataré de relatar una experiencia que desde hace tres años se iniciara con un grupo de alumnos que, a diferencia de los demás, contaban con un número mayor de limitaciones para concluir su bachillerato. Alumnos que ingresaron al Colegio hace más de cuatro años, y que por diversas razones no pudieron terminar en ese tiempo.

En aquel entonces participé en una serie de pláticas dirigidas a los alumnos que iban a presentar exámenes extraordinarios; en ellas pude percatarme de que el problema, en muchos casos, no sólo era de reprobación, sino que había algunos alumnos que habían pasado a formar parte del grupo de rezagados. Alumnos que tenían ya varios años intentando terminar su bachillerato sin conseguirlo, y otros que lo habían abandonado casi por completo.

Creo que estaríamos de acuerdo en que la reprobación es un elemento que puede encontrarse —dentro de ciertos límites— en casi todas las instituciones escolares y en todos los niveles educativos. En el Colegio de Ciencias y Humanidades el problema es grave y puede alcanzar niveles alarmantes, más aún cuando se presenta ya como un problema de rezago.

A mi juicio, la reprobación es un antecedente del rezago y, aunque quizá no lo determine, sí lo condiciona. Así, el no acreditar una materia puede significar para el alumno un rezago de cuatro, cinco o más años en el nivel bachillerato y para la institución el no poder elevar su nivel de eficiencia terminal.

En los tres años en que se esperaría que una generación concluyera su bachillerato, sólo un 50 por ciento de la población lo consigue, otro tanto en el año siguiente y algunos más en años sucesivos, sin que a la fecha podamos tener la certeza de haber sacado alguna generación completa.

A manera de hipótesis.

Los alumnos que quedan a deber alguna materia después de sus cuatro años y fracasan en los intentos inmediatos de examen extraordinario, con el tiempo dispersan sus intereses y adquieren nuevas responsabilidades.

Si tomamos en cuenta que seguramente algunos de estos alumnos abandonaron el curso de esas materias, la situación es más problemática cuando se presentan al extraordinario, ya que carecen de la información necesaria acerca de la materia y, aún cuando las guías pretenden apoyarlos, la ayuda en estas condiciones resulta insuficiente. Viene entonces un cierto alejamiento de sus metas y del Plantel, lo que hace que día con día aumenten las limitaciones para concluir su bachillerato y algunos incluso lo olviden.

Los constantes fracasos en una misma materia son muy frecuentes. Me gustaría poder presentar gráficas que ilustren la cantidad de veces que un alumno rezagado ha intentado acreditar su materia, pero esa investigación no la hemos realizado. Algunos han presentado 7 u 8 veces un extraordinario y otros se inscriben igual número de veces y sólo se presentan en 3 ó 4 ocasiones. Esto evidenciaría con datos exactos la falta de apoyo que estos alumnos viven, cuando no completan su bachillerato en el tiempo establecido.

De forma ligera podríamos expresar que son tontos o flojos, pero habría que investigar más a fondo cuáles son sus necesidades, sus problemas y limitaciones, para ubicar mejor la responsabilidad que nos corresponde en el problema. Si analizáramos cuáles podrían ser las causas del rezago, tendríamos que partir del supuesto de que no puede ser falta de capacidad de los alumnos, puesto que ya acreditaron más de 27 materias. Más bien podríamos pensar que estarían entre las siguientes:

1. Falta de Información: Cuando los alumnos desconocen sus derechos y oportunidades para concluir el bachillerato y continuar estudios superiores e ignoran los trámites necesarios y fechas para efectuar exámenes extraordinarios, dejan pasar el tiempo hasta que llegan al abandono total.

2. Falta de Motivación. Cuando los alumnos abandonan el Plantel y ya no tienen derecho a cursos ordinarios, en muchos casos pierden el interés por sus materias, adquieren nuevos compromisos, responsabilidades e intereses que cobran prioridad para ellos olvidándose de concluir su bachillerato.

3. Actitudes Negativas. Cuando los alumnos han reprobado varias veces una misma materia, se generan en ellos actitudes que obstaculizan el aprendizaje, tales como la aversión hacia la materia o la inseguridad que puede llegar a provocar en ellos nuevos fracasos.

4. Falta de Organización y Habilidad para Estudiar. Cuando los alumnos dejan

de estudiar y asistir a clases, se torna difícil empezar a hacerlo nuevamente, con frecuencia no saben qué deben estudiar, cómo hacerlo y por dónde comenzar, revisan desorganizadamente los temas y pretenden grabarse todo en poco tiempo.

5. Falta de Tiempo. Cuando los alumnos tienen necesidad de trabajar o adquirieron las responsabilidades de un hogar, disponen de menos tiempo para dedicarse al estudio; ésta es seguramente la condición de más del 50 por ciento de nuestros rezagados y evidentemente los coloca en situación desventajosa para estudiar o para presentarse los días de examen.

6. Concretamente, el alejamiento del Plantel, las necesidades particulares de trabajo, los problemas de índole personal, la falta de motivación y de habilidad para el estudio serían algunos de los factores más destacados que encontramos como posibles causas del rezago.

En este sentido podemos considerar que la motivación, como el crear necesidades y despertar interés en los alumnos, es un aspecto muy importante que debe asumirse entre las responsabilidades del Departamento de Psicopedagogía, así como propiciar que cuenten con el apoyo académico necesario, y dotarlos de técnicas y metodología que les permita resolver exitosamente sus exámenes.

Nuestro proyecto.

Las hipótesis planteadas anteriormente nos permitieron una cierta comprensión del problema y, en esa misma medida, planear nuestras estrategias de apoyo.

En los antecedentes de nuestra estrategia actual se ubica un primer intento de apoyo en el aspecto de información y motivación para el estudio, a través de una charla con quienes adeudaban materias.

Posteriormente, además de la plática con ellos, se buscó la integración de grupos de estudio, lo cual dió a la plática una intencionalidad nueva, la de inducirlos a trabajar en equipo los sábados. Iniciar una actividad de estudio en equipo tenía la finalidad de acercar un poco a los alumnos al Plantel y consecuentemente a una situación de compañerismo que pudiera apoyar su preparación, en un día accesible para quienes trabajaban, y con las condiciones propicias para el estudio; salones, biblioteca, guías de examen y apoyo moral de su equipo.

Hacerlo así se tradujo en el apoyo mutuo que pudieron experimentar, asegurando en esta forma sus avances en el conocimiento de la materia, logrando mantener mayor continuidad en el estudio, a pesar de los obstáculos, cosa que estudiando solos pierden con frecuencia.

El trabajo en equipo les permitió aprovechar mejor el tiempo, a través de la distribución de tareas y ayudarse mutuamente para vencer juntos las dificultades de

la materia.

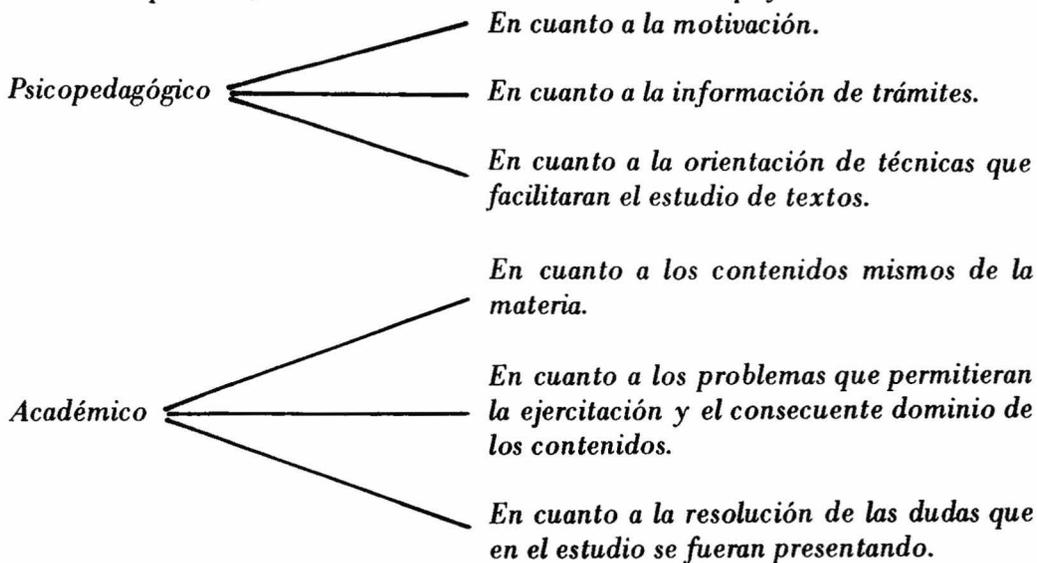
A partir de las guías o programas de la materia los alumnos administraban su tiempo, en función de la cantidad de actividades que debían realizar, y su trabajo consistió en asignar fechas para todas y cada una de esas actividades que habían programado, de tal manera que pudieran distribuirlas a lo largo del tiempo disponible y lograr así cubrir todos los temas requeridos.

Atender la organización de los grupos, sus formas de trabajo, preparar la información requerida y el cambio de actitudes a través de nuestras charlas constituyó nuestra estrategia y la parte medular de nuestra participación durante su periodo de preparación.

En ese entonces, el Departamento no pudo hacer nada más para ayudarlos que no fuera la motivación y orientación acerca de la forma en que debían organizar su tiempo de estudio, y formular las estrategias para prepararse. En general, todos participaron con bastante interés y notable esfuerzo, pero los resultados no fueron del todo satisfactorios: hubo quienes acreditaron en un primer intento, pero también hubo quienes no lo lograron, a pesar de su dedicación y entusiasmo.

En ese momento, se hizo muy clara la importancia de anunar a los esfuerzos realizados, el del apoyo académico, ya que enfrentarse al programa de una materia y a los textos, durante su trabajo de preparación, generaba dudas y obstáculos que limitaban sus posibilidades de aprovechamiento.

En otras palabras, descubrimos la necesidad de brindar apoyo en dos sentidos:



Por esta razón, el año pasado los grupos de estudio de los sábados contaron además con el apoyo de cuatro profesores del Área de Matemáticas, durante 15 sábados aproximadamente, en sesiones de 3 horas cada una.

Específicamente en el caso de Matemáticas, cuando alguien no entiende una parte, no podrá avanzar, a menos que se le explique, ya que los libros no le resultan muy accesibles y, así, por mucho entusiasmo y esfuerzo que un alumno dedique al estudio de la materia, no podrá avanzar, al mismo ritmo y con la misma seguridad de quien cuenta con apoyo académico más sólido.

En resumen, podemos decir que las actividades más relevantes que conforman este proyecto son las siguientes:

- a) Rastrear a los alumnos rezagados en 5 materias como máximo.*
- 2) Citarlos.*
- 3) Platicar con ellos.*
- 4) Conseguir que incorporen a su vida y planes la meta de concluir el bachillerato.*
- 5) Integrarlos bajo compromiso a los sábados de estudio.*
- 6) Supervisarlos y apoyarlos en sus avances con metodología y técnicas para estudiar.*
- 7) Buscar a los profesores que estarían dispuestos a brindarles apoyo académico.*
- 8) Rescatar a los alumnos, cada vez que su ánimo empieza a decrecer.*
- 9) Registrar su asistencia los sábados, así como el resultado final de su extraordinario.*
- 10) Evaluar en porcentaje de acreditación y egreso los resultados del proyecto.*

Involucrar a los profesores resultó una tarea muy grata, pues nos encontramos con gente muy entusiasta, con deseos de ayudar a estos alumnos y con una idea bastante clara del problema y sus causas. El apoyo de estos profesores no sólo favoreció de manera directa la preparación de los muchachos, sino que enriqueció considerablemente la idea, que poco a poco ha ido madurando, acerca de la mejor forma en que podemos ayudarlos.

Como una apreciación, notamos cambios en los muchachos: su asistencia era más constante, su entusiasmo y compromiso más sólido y aún cuando el inicio de las sesiones era a las 7 de la mañana, siempre fueron bastante puntuales.

Particularmente, en el año pasado, desde la programación hasta la ejecución, el trabajo de los sábados siempre se consideró como un apoyo y no como un curso; un apoyo en el que se trataba de que los alumnos ejercieran la mayor parte de las acciones en la preparación de su materia, y los profesores ayudaran orientando el trabajo y resolviendo dudas, para evitar que se frenaran en el avance.

Durante ese tiempo, una persona del Departamento se encargó de apoyar y supervisar el desarrollo del proyecto, platicando de manera periódica con los alumnos y profesores, marcando tiempos, pidiendo a los alumnos mayor esfuerzo e indicándoles la necesidad de estudiar en forma paralela y con una organización similar las otras materias que adeudaban, registrando su asistencia y, finalmente, evaluando junto con ellos lo que les aportó el proyecto, o los aspectos que representaron alguna falla en la organización.

A manera de evaluación.

Con el propósito de determinar hasta qué punto fue provechoso el esfuerzo realizado y encontrar indicios que nos permitan determinar si es importante o no continuarlo, efectuamos la evaluación del proyecto de la siguiente manera:

Con la población citada formamos dos grupos, A y B: en el grupo A ubicamos a los alumnos que no participaron en el proyecto, y cuya asistencia va de 0 a 5 sesiones; en el grupo B están los que asistieron a más de 6 sesiones. Eliminamos aquellos alumnos que, aún cuando asistieron algunas veces, no hicieron ningún trámite de extraordinario en los 3 últimos periodos. Quedó así el grupo A con 106 alumnos y el B con 85.

Como muestra la siguiente tabla, el porcentaje de acreditación en cada materia fue superior en los alumnos que participaron en el proyecto que los del grupo A.

GRUPO A	MA-3	MA-4	ED-1	ED-2	TOTAL
ALUMNOS	22	26	15	43	106
ACREDITARON	6	14	6	13	39
% ACREDITACION	27%	53%	40%	30%	36%

GRUPO B	MA-3	MA-4	ED-1	ED-2	TOTAL
ALUMNOS	20	26	14	25	85
ACREDITARON	17	22	11	22	72
% ACREDITACION	85%	84%	78%	88%	84%

Lo mismo aparece, si comparamos el egreso de los alumnos en ambos grupos, independientemente de la cantidad de materias que adeudan. Podríamos suponer que la dinámica de trabajo de los sábados y su compromiso de estudio se generalizó a otras materias, ya que el egreso también fue superior en el grupo B.

	ALUMNOS	% ACREDITACION	EGRESO
GRUPO A	106	36%	32%
GRUPO B	85	84%	61%

Por otro lado, a fin de saber si las diferencias en el resultado de los dos grupos eran confiables o debidas al azar, utilizamos la prueba t de Student para 2 grupos al azar, encontrando que las diferencias son significativas y debidas al procedimiento en un 99 por ciento de confiabilidad en 3 casos: el grupo de Matemáticas III, Matemáticas IV y el de Estadística II, y con 92 por ciento de confiabilidad en el caso del grupo de Estadística I.

A manera de conclusión.

Con este proyecto no pretendemos la solución definitiva del problema de reza- go; las acciones emprendidas en este sentido sólo serán exitosas, en la medida en que busquen mejorar el rendimiento en los cursos ordinarios y canalizar los recur- sos hacia un mejor aprovechamiento escolar y calidad de instrucción más que hacia las acciones correctivas. Sin embargo, mientras éstas se desarrollan, los reprobados y rezagados actuales constituyen un problema al que no podemos ni debemos dar la espalda.

Como señalé al principio, este proyecto representa una experiencia y como tal no podrá permanecer inalterable: la experiencia se asimila, se enriquece, se con- fronta; así, el trabajo con los alumnos de los sábados (como solemos llamarlo) ten- drá que ir madurando poco a poco, buscando la manera de alcanzar cada vez me- jores resultados. Hasta ahora ha sido una experiencia educativa con alumnos ini- cialmente indiferentes o frustrados y finalmente dispuestos a continuar estudios superiores.

*Profra. Leticia Vázquez
Plantel Sur*

ESTRATEGIAS DE ESTUDIO.

El sistema educativo mexicano presenta en su ámbito organizativo una estructuración que dificulta las soluciones integradas del proceso en su conjunto. La división de niveles (primaria, secundaria, preparatoria, profesional y posgrado), está más allá el simple paso de un ámbito a otro; detrás de cada nivel se encuentran las concepciones más diversas, los antecedentes históricos más heterogéneos y políticas diferentes que consolidan los valores inculcados, los currículos formulados, las actividades de enseñanza, etc., sin que cuenten las instituciones en las que se encuentran integrados.

Cada una de las respuestas que se ha intentado dar a este problema, encuentra otra dificultad que minimiza el efecto de posibles alternativas, ya que existe una tendencia de ordenamiento en el proceso de enseñanza-aprendizaje en cada nivel que choca con las nociones imbuidas al cuerpo de profesores, lo que repercute en la educación del alumno.

De aquí la conveniencia metodológica de situar adecuadamente las técnicas de estudio, tanto en el nivel al que pertenecen, como en su ámbito de movimiento y en el contexto en que se interpretan.

Contexto de interpretación. Para los fines que persigue este informe, queremos hacer una distinción entre Orientación Educativa y Orientación Vocacional, tomando en consideración que Orientación Educativa se refiere a un contexto institucional que presenta una estructura organizada, donde cada medida y actividad debe considerarse en función de los objetivos que se persiguen, de los elementos puestos en acción para hacerlo; en cambio la Orientación Vocacional parte del supuesto de que cada individuo tiene una capacidad específica, y sitúa su participación tanto en su desarrollo individual como en su interacción con el entorno social.

La Orientación Educativa se encuentra en la estructura curricular, sin pasar por alto a los integrantes del sistema educativo, por lo que cada medida propuesta

debe tomar en cuenta las características de estructuración del plan de estudios. Por ejemplo, si el bachillerato se ha concebido para cumplir un fin propedéutico, todas las medidas estarán encaminadas a ofrecer una solidez en cultura general; en cambio, si se pretende lograr una preparación terminal, la orientación debe cumplir con los elementos suficientes para el desempeño de la labor productiva. Las técnicas de estudio, entonces, no se integran como procedimientos generales, sino que deben particularizarse por la misma organización curricular.

Ambito de movimiento. La estructura curricular de cualquier sistema educativo contiene varios ejes (áreas) de organización; sin embargo, cada uno de ellos exige actividades diferentes para su dominio. Esta afirmación puede traducirse en una más simple: cada área de conocimiento (Ciencias Experimentales, Historia, Matemáticas, etc.), se conocen de forma diferente, por la sencilla razón de que son objetos diferentes, interacciones entre sujeto y objeto diferentes, niveles de observación diferentes, etc., y, por ende, las formas de estudio presentan determinada peculiaridad.

Nivel de Pertenencia. En cada sistema educativo la secuencia curricular presenta cualidades distintas para la formación escolar del alumno y su desarrollo psicológico (capacidades). Por esta razón, las técnicas de estudio deben permitir integrar las capacidades desarrolladas e incrementarlas en función de la estructura curricular. La Orientación Educativa, en sentido restringido como se ha interpretado aquí, alcanza su consolidación, al integrar constantemente al estudiante a los diferentes niveles que ir cursando.

Explicar el contexto de interpretación, el ámbito de movimiento y el nivel de pertenencia de un sistema educativo determinado, nos permite ofrecer una alternativa para dar sentido a la Orientación Vocacional por medio de la Orientación Educativa y apoyar las propuestas específicas de técnicas de estudio.

Orientar vocacionalmente tiene su significado más preciso, cuando las capacidades psicológicas distintivas se canalizan hacia la organización curricular permitiendo el aprovechamiento de los contenidos de instrucción.

El Colegio de Ciencias y Humanidades presenta estos tres niveles: el contexto en el que se basa su estructura académica, se organiza en cuatro ejes centrales (Área de Ciencias-Experimentales; Área de Historia, Área de Matemáticas y Área de Talleres), que especifican las capacidades adquiridas y las aptitudes necesarias; por la misma organización de las materias en cuatro áreas de conocimiento, distingue con claridad los ámbitos en que éstas se mueven (manejo de dos métodos y dos lenguajes), por último, el nivel al que pertenece, lo sitúa en una encrucijada que tendrá que resolver, considerando las capacidades de los estudiantes de nuevo in-

greso y respondiendo a las exigencias del nivel superior, con los recursos que gesta el propio sistema del Colegio. En efecto, capacitar al estudiante en el manejo de métodos y lenguajes, requiere diferenciar las actividades que le permitan adquirirlos, o aprovechar las destrezas alcanzadas a lo largo de nueve años de vida escolar; todo ello debe considerar la elaboración de las técnicas de estudio que resumen la integridad de la Orientación Educativa y de la Orientación Vocacional.

Consciente de su papel, el C.C.H., intenta presentar al alumno la vida escolar interna, así como las características que debe desarrollar (participativo, crítico, investigador por su cuenta, etc.), para lograr eficacia en la instrucción y mejorar su capacidad en el desempeño profesional, no sin antes considerar su mismo desarrollo personal en el ámbito del aprendizaje.

El departamento de Psicopedagogía del plantel Naucalpan realizó una investigación de la cual surgieron nuevas ideas para un curso de Estrategias de Estudio, dirigido a los profesores que toma en cuenta las destrezas adquiridas por el estudiante y la organización curricular del Colegio.

INVESTIGACION

La investigación realizada partió de tres premisas fundamentales:

a).— Los alumnos que han obtenido resultados satisfactorios en sus materiales, utilizan medios (tácticas) de estudio eficaces.

b).— Estos medios (tácticas) de estudio están relacionados directamente con las propiedades (contenidos) particulares de las materias.

c).— A la vez, estos medios (tácticas) de estudio corresponden a la idiosincracia del alumno.

Con el fin de identificar las tácticas específicas utilizadas por los alumnos, se realizaron los siguientes pasos:

I.— Visita a todos los grupos de 2o. semestre; se les explicó el objeto de nuestra visita; detectar a los alumnos sobresalientes en cada una de las materias, así como a los que alcanzaban un récord de MB en todas ellas. Se los citó al cubículo de Orientación.

II.— Conforme fueron presentándose en el Departamento, se les dió fecha y hora de entrevista. A los destacados en una materia se les entrevistó durante 30 minutos; a los alumnos especiales (calificaciones de MB en todas) se les entrevistó durante una hora.

III.— La muestra se tuvo que reducir a 213 alumnos para entrevista, dado el

tiempo con que contaba el Departamento para esta actividad. A los estudiantes no entrevistados se les solicitó un informe escrito, de una cuartilla que debía contener: cómo estudia (en pasos), dónde estudia y cuánto (tiempo y frecuencia).

No. de alumnos

Detectados

500

No. de alumnos

Citados

220

No. de alumnos

Entrevistados

213

IV.— Entrevistas.

Se elaboró un cuestionario que funcionó como guía para la entrevista. Se dividió en cuatro puntos importantes:

1).— Antecedentes Académicos

2).— Valorización del Colegio

Materia

Estudio

3).— Situaciones de Estudio

a).— Dónde estudia el alumno regularmente

b).— Cuánto tiempo dedica a esta actividad

c).— Qué acciones ejecuta, cuando realiza la actividad de estudio

4).— Aspectos colaterales que favorecen o entorpecen a la actividad de estudio.

Las sesiones se llevaron a cabo sobre los fundamentos de una entrevista clínica, en la cual se preguntaba al alumno y su respuesta era sometida a un escrutinio por parte del entrevistador, en caso de notar superficialidad en la respuesta, con el fin de eliminar respuestas sin fundamentación.

Existen dos apartados de importancia complementaria. Uno de ellos se refiere a los antecedentes de secundaria, con la finalidad de correlacionar el aprovechamiento en el Colegio con sus resultados anteriores en materias similares. Por ejemplo: en Matemáticas se investigaba si el alumno también obtuvo resultados favorable en secundaria en la misma materia.

El segundo apartado está referido a las actividades extra-clase desarrolladas por

el alumno: en este sentido la influencia de estos factores puede constituir un apoyo o un obstáculo de su aprovechamiento académico. Por ejemplo: alumnos que llevasen un aprovechamiento alto en Lectura orientan su actividad en obras de teatro (televisión), lectura de novelas, etc.

Un punto central de la investigación fue la identificación de tácticas y estrategias de estudio que utilizan los alumnos más sobresalientes de segundo semestre. Entendemos como tácticas y estrategias de estudio cualquier operación cognoscitiva que permite al alumno organizar, reducir, reinterpretar, reafirmar y subrayar la información por aprender.

A continuación mencionamos de manera sintética los resultados más sobresalientes obtenidos en nuestra investigación:

I.— Los alumnos tienen en su mayoría una valorización positiva del sistema de enseñanza del C.C.H., así como de la preparación académica de los profesores.

II.— En cuanto a las condiciones del lugar en donde estudian, la mayoría lo hace en su casa, en un sitio silencioso como una condición primordial.

III.— El intervalo de tiempo que la mayoría utiliza para estudiar cada materia, varía entre 30 minutos a 2 horas.

IV.— La frecuencia de estudio para la mayoría es de cuatro veces por semana o diariamente.

V.— Se encontró que la mayoría ha desarrollado estrategias de estudio y que no tuvieron antes ningún curso sobre técnicas y hábitos de estudio.

VI.— Las estrategias de estudio utilizadas por los estudiantes están directamente relacionadas con los contenidos de las materias y con la idiosincracia del alumno. Las estrategias desarrolladas en cada área, varía de la siguiente forma:

Area de Talleres-Lectura.

Lectura general del tema, subrayado de aspectos importantes. Análisis del texto en: a) ambiente físico, b) ambiente psicológico, c) trama, d) desenlace, resúmen y solución de cuestionarios.

Area de Historia.

Resúmenes. Fichas de trabajo. Solución de cuestionarios. Explicar con sus propias palabras. Utilización de la imaginación en la recreación de escenas históricas.

Area de Ciencias Experimentales y Matemáticas.

Lectura general. Revisión de apuntes y ampliación con libros auxiliares. Realización de ejercicios y realización de tareas.

**EL CURSO DE ESTRATEGIAS DE ESTUDIO.
PARTIMOS DE LAS SIGUIENTES PREMISAS:**

a) El alumno de nuevo ingreso al C.C.H. requiere una integración al sistema educativo al que acaba de ingresar, por la que conozca su filosofía, objetivos, principios y estructura académica, para asegurar la eficacia en el aprendizaje.

b) Se deben presentar los contenidos de enseñanza de las materias que cursará en primer semestre, y poner en relieve las habilidades específicas de los estudiantes en su aprendizaje, esto es, partir de la experiencia, tanto del cuerpo docente como del estudiantado, y no imponer condiciones que fuercen el desarrollo del estudio en su ámbito natural.

LAS TRES UNIDADES DEL CURSO

El curso se encuentra integrado por tres unidades:

1).— UNIDAD SOBRE EL C.C.H., en la que se describen los orígenes, estructura y acontecimientos importantes de la institución. Se integran al mismo tiempo 4 tácticas de estudio.

2).— UNIDAD SOBRE LAS AREAS DE CONOCIMIENTO que se imparten en el Colegio, especificando las diferencias entre ellas, así como la particularidad distintiva de cada una.

3).— UNIDAD COMPUESTA POR SEIS TEMAS DESARROLLADOS POR SE-PLAN: 1) Lectura eficaz, 2) Redacción, 3) Apuntes, 4) Como preparar tus exposiciones, 5) Aprendiendo en equipo, 6) Exámenes y cómo presentarlos.

I UNIDAD: EL CCH.

Consta de tres partes en la que se aplican 4 estrategias distribuidas a lo largo de la unidad.

La primera parte, “Antecedentes del C.C.H.”, cumple con la finalidad de otorgar los elementos mínimos que permitan comprender el origen del Colegio. En ella se inserta la táctica del subrayado, que permitirá destacar los eventos más importantes.

La segunda parte, “Estructura Académica”, otorga una visión ordenada de los puntos principales donde se centra la actividad pedagógica. Se pretende dar las características que ayuden al alumno a comprender por qué se organiza la enseñanza de este modo y no de otro. En esta parte la táctica de reinterpretación se utiliza primordialmente; con ello el estudiante plasma con sus propias palabras el signifi-

cado comprendido.

En la tercera parte "Principales Acontecimientos", se destacan algunos hechos académicos importantes tanto en el Colegio como en el plantel Naucalpan. En esta parte la táctica del resumen es la más adecuada, ya que permite exponer en forma sucinta la información relevante.

En la última parte las tácticas utilizadas se conjuntan para aplicar la cuarta táctica, consolidación, que pretende conjuntar el subrayado, la reinterpretación y el resumen en una sola tarea: realizar un ensayo contrastando dos dinámicas de enseñanza, una de Secundaria de la cual egresan y conocen por propia experiencia, y otra de Bachillerato a la cual ingresan y cuyo conocimiento inician con esta unidad.

Cada parte trae al final una hoja de evaluación que permite anotar las observaciones y cumplimiento de los criterios.

II UNIDAD SOBRE LAS AREAS DE CONOCIMIENTO

Estas se ordenan conforme al plan curricular del Colegio en los métodos y los lenguajes, el cual integra áreas como Matemáticas (Lenguaje formal), Ciencias Experimentales (método experimental), Talleres (Lenguaje español) e Historia (Método histórico-social).

En estas unidades se aplican las tácticas de subrayado y reinterpretación para cada una de las propias de cada Área en el primer semestre.

La estructura general de las unidades cumple con los criterios siguientes:

a) Por qué es importante la materia. Donde se esboza la trascendencia de la disciplina para el desarrollo y explicación del mundo.

b) Cómo se enseña la materia en C.C.H. En la cual se define la particularidad de enseñanza y el núcleo que se destaque, sea en método o lenguaje.

c) Cuáles son los contenidos que se imparten. Se marcan los temas importantes para ofrecer una visión general de cada área.

d) Cómo debe estudiarse la materia. Se formulan recomendaciones prácticas, como experiencia del profesor o de los estudiantes.

RESULTADOS.

El curso se impartió en 1981 a un total de 84 profesores quienes lo impartieron a su vez a los 100 grupos de nuevo ingreso durante la primera semana de clases. Posteriormente, se realizó una reunión con los profesores para evaluar cualitativamente el curso-taller.

Los datos más relevantes que se mencionaron fueron los siguientes:

a) La integración del alumno se llevó a cabo con mayor facilidad a través del conocimiento del sistema C.C.H.

*b) El conocimiento que adquiere el profesor sobre contenidos y habilidades mínimas sobre cada una de las materias que se cursan en primer semestre, permite el intercambio de experiencias y su utilización en la impartición de su propia materia. (Se anexa cuadro de estrategias propuestas por profesores de las materias de primer semestre).**

c) Las aportaciones de los profesores sobre las estrategias utilizadas para estudiar sus materias permite aprovechar las habilidades ya adquiridas y la práctica de otras nuevas.

d) La posibilidad de dar a conocer al alumno las características e importancia de cada una de las ciencias ubicándolas en el plan de estudios, facilita el interés por su estudio y dominio.

e) Resaltar las diferencias en contenidos y formas de abordarlas, permite una detección de habilidades mínimas a alcanzar por el alumno.

f) La necesidad de que maestros de otros semestres brinden a su alumnos información sobre contenidos y habilidades mínimas a cubrir en las materias de los semestres 2o. al 6o. se hizo evidente.

g) Se hizo notar la necesidad de los profesores de conocer los contenidos y habilidades mínimas en cada materia que se imparte en las diferentes Areas, así como de intercambiar experiencias y sugerencias de reuniones intersemestrales.

h) Para mayor aprovechamiento del curso de estrategias de estudio, eliminar el apartado correspondiente a los antecedentes, Estructura Académica y Acontecimientos importantes del C.C.H., para integrar el siguiente curso.

A partir de los resultados obtenidos, la Dirección del Plantel, en sus visitas semestrales a todos los grupos de primer semestre, les aplicó una encuesta simple destinada a esclarecer los procedimientos de estudio vigentes en la práctica diaria de los alumnos a tres meses del inicio del semestre. Estos elementos y los análisis y críticas de los participantes a la Semana de Intercambio de Experiencias Académicas del periodo intersemestral de marzo de 1982, condujo a la revisión de algunos aspectos del primer curso y a una preparación más cuidadosa del curso para profesores destinado a preparar el inicio del año escolar 1983.

CURSO DE ESTRATEGIAS DE ESTUDIO II

El curso de estrategias de estudio para la generación 83, retoma en su elabora-

ción todos los datos reportados en el curso anterior por los profesores y alumnos. El material se elaboró tomando como premisas:

a) La importancia de la disciplina; este punto debe servir fundamentalmente de motivación. La utilidad de la disciplina debe ser evidente.

b) La forma en la que se imparte cada materia, debe recoger de manera objetiva los alcances y los límites de los planes de estudio vigentes, así como dar a conocer las distintas tendencias, escuelas y modelos educativos que se presentan en cada área.

c) Los contenidos de las materias de primer semestre, deben ser lo más apegado posible a los incluidos en los programas vigentes en el área.

d) Los hábitos de estudio adecuados a la materia, buscando estos sean específicos de cada una de las materias.

El material del curso II estuvo integrado por dos folletos.

Un folleto titulado “Estrategia . . . Un camino al conocimiento, el cual contenía cuatro unidades sobre las materias de primer semestre.

1er. Unidad Area de Ciencias Experimentales (Física).

2a. Unidad Area de Talleres (Lectura I y REdacción I).

3a. Unidad Area Histórico-Social (Historia Universal Moderna y Contemporánea).

4a. Unidad Area de Matemáticas (Matemáticas I).

Cada una de las unidades cumplía con las premisas antes mencionadas, y daba ejemplos en los que el alumno debería aplicar estrategias prácticas en cada materia.

El segundo folleto complementario que se utilizó, fue elaborado por la Secretaría de Planeación y tenía como objetivo brindar estrategias de estudio que complementarían las sugeridas en cada materia. Constó de tres unidades:

1a. Unidad

“Desarrollo de las Habilidades básicas de estudio”.

Módulos (Lectura, Apuntes y Redacción).

2a. Unidad

“Desarrollo personal a través de los hábitos de estudio”.

Módulos (Administración personal y Administración del tiempo).

3a. Unidad.

“Desarrollo del Rendimiento Académico”.

Módulos (Estudio en equipo; Preparación de exámenes y proyecto personal).

***CUADRO DE ESTRATEGIAS PROPUESTAS POR LOS PROFESORES.**

Física.

- *Tomar notas de clase.*
- *Lectura explorativa para un tema nuevo.*
- *Lectura de comprensión en uno o más libros.*
- *Fichas bibliográficas de los textos consultados.*
- *Mecanización de modelos matemáticos (fórmulas)*
- *Reproducir fenómenos naturales con la utilización de aparatos de laboratorio y objetos cotidianos.*

Talleres.

Redacción.

- *Aplicar los conocimientos adquiridos en Redacción a otras disciplinas.*
- *Revisión continua de ejercicios, para corrección de errores en Redacción.*
- *Registro diario de las actividades realizadas en clase.*
- *Distinguir siempre el objetivo del escrito (para qué se escribe y a quién se escribe).*
- *Diferenciar entre su lengua oral (cómo habla) y su lengua escrita, (cómo escribe) como actos de comunicación distinta.*

Lectura.

- *Lectura por capítulos enteros.*
- *Revisar antes de leer número de páginas, calcular tiempo de lectura; leer el índice y las solapas; imaginar su contenido.*
- *La lectura inicial, realizarla con un sentido placentero.*
- *Investigar el contexto histórico en que se produjeron las obras literarias.*
- *Distinguir los textos de acuerdo a su finalidad para permitir la determinación del tipo del lenguaje utilizado, su organización, etc.*

Historia.

- *Determinar el hecho histórico que se va a investigar.*
- *Localizar los libros y capítulos que se refieran al hecho histórico en cuestión.*
- *Leer con atención la bibliografía de donde se va a obtener información; subrayar*

las ideas importantes o las que se consideren no comprendidas.

– *Analizar el contenido de la lectura, reflexionar sobre las diferentes partes o elementos que concurren en el desarrollo del hecho histórico tomando en cuenta:*

a) Ubicar dónde y cuándo se desarrolló.

b) Clasificar si el hecho es de orden económico, político, religioso, etc.

c) Precisar sus características propias, rasgos que tiene en común, que lo hace similar a otros hechos históricos (identificarlo) rasgos y circunstancias que permiten diferenciarlo.

d) Determinar quienes participan en este hecho, es decir quienes hicieron la historia.

e) Establecer relaciones causales más significativas del hecho en estudio.

– *Sintetizar el tema investigado, o sea reelaborarlo, reconstruyéndolo con sus propias palabras consignando los datos más importantes para su reconocimiento.*

– *Aplicar en su análisis y síntesis las categorías y leyes de la Teoría de la Historia que vaya conociendo durante el semestre.*

– *Evaluar por último el hecho que investigó: reflexionar y formular un juicio crítico sobre él.*

Matemáticas.

– *Realización de formularios.*

– *Elaboración de resúmenes con las definiciones, teoremas, corolarios y conceptos nuevos.*

– *Interpretación de ejercicios que se desarrollan en clase.*

– *Resolución de ejercicios ya vistos (prácticas).*

– *Atención en clase al desarrollo de ejercicios o teoremas para entender cómo se llega al planteamiento y solución del problema.*

– *Tomar notas en clase.*

– *Resolución de dudas. Revolver exámenes anteriores con el fin de detectar fallas y recordar lo ya visto.*

El curso sobre estrategias de estudio II se brindó a un total de 70 profesores que a su vez lo impartieron a los 10 grupos de nuevo ingreso o, durante la semana de clases. Participaron numerosos profesores que lo habían tomado el año anterior.

No fue posible realizar una reunión de evaluación con los profesores participantes. Sin embargo, podemos mencionar 2 conclusiones importantes emanadas de algunos informes escritos de los maestros.

a) La modificación del contenido del curso, eliminar el apartado sobre el C.C.H. y ampliar el correspondiente a las áreas de conocimiento, dió como resultado una falta de contexto para ubicar dentro de la estructura académica del Colegio el estudio de las materias de primer semestre. Esta conclusión apoya nuestra premisa inicial: la necesidad de adecuar las técnicas de estudio al nivel al que pertenecen, a su ámbito de movimiento y en el contexto en que se interpreten.

b) Se confirmó, en primer lugar, la necesidad de dar a conocer al alumno los contenidos y habilidades mínimas de las materias para sacar mayor provecho en su estudio. En segundo lugar, se debe dar a conocer y difundir entre los profesores los contenidos y habilidades mínimas de las materias de los semestres 2o. al 6o. a través de diferentes medios (Revista “Comunicación Académica”, seminarios, encuentros, cursos, etc.), para facilitar el intercambio de experiencias y su utilización en la impartición de su propia materia.

Reflexión

El CCH constituye el órgano más viable para enfatizar la transmisión de métodos y técnicas en lugar de resultados, la combinación de materias básicas y complementarias posibilita la interdisciplina, y unifica desde sus inicios la instrucción en el salón de clases y la ejecución en laboratorios, dotándolo de habilidades y destrezas. Hacer de la práctica una teorización y derivar de la teoría una práctica consecuente.

*Psicóloga María del Carmen Macías M.
Plantel Naucalpan*

