

2a. época

cuadernos del c o l e g i o



REVISTA TRIMESTRAL
de ciencias
y humanidades

20

AL MUJERISMO Y MEXICO



cuadernos del c o l e g i o

Número 20

Julio-Septiembre de 1983

-
- **Presentación** 5
Ing. Alfonso López Tapia.

COLEGIO

- **Documento Base para el Coloquio sobre Problemas de Lectura y Redacción** 7
Consejo Académico del Area de Talleres.
- **Tradición Griega y Hombre Integral** 19
Lic. Enrique Zulbarán Rosales.
- **Diseño de un Método de Análisis del Discurso Adecuado a las Características y Necesidades del Alumno del Ciclo del Bachillerato del CCH** 23
Lic. Margarita Krap Pastrana.
- **La Antología como Instrumento de la Enseñanza** 29
Profr. Miguel Angel Gallo Tirado y Profr. Francisco González Gómez.
- **La Enseñanza del Método Histórico Social** 31
Profr. Luis Carreón Ramírez.
- **Orientación para la Elección de Carrera** 37
Psic. Guadalupe Estrada Martínez.
- **La Persona que el Estudiante lleva Adentro** 45
Profr. Sergio Hernández Díaz.
- **La Actitud y el Aprendizaje** 49
Rosalinda Rojano R.
- **La Crisis Económica del País y la Educación Media Superior** 53
Lic. Acela Garibay Pérez.
- **La Función de la Educación Ayer y Hoy a Propósito de la Revolución Educativa** 57
(Papel de la UNAM, Vigencia y Limitaciones del Proyecto CCH).
Profr. Rafael Carrillo Aguilar.
- **Los Cursos de Investigación Social en Programas de Formación Docente. Una Presentación del Problema** 69
Lic. Jorge Bartolucci Incico y Lic. Roberto A. Rodríguez Gómez.
- **¿Qué Ocurre con los Alumnos que no Pasan a Facultad?** 75
Profr. Marco Antonio Moreno Nishizaki.

RESEÑAS Y DOCUMENTOS

- **El Bachillerato, un Fin en sí Mismo** 89
Fernando Prieto.

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO

Rector: DR. OCTAVIO RIVERO SERRANO/ Secretario General:
LIC. RAUL BEJAR NAVARRO/ Secretario General
Administrativo: C.P. RODOLFO COETO MOTA/ Secretario
de la Rectoría: DR. LUIS F. AGUILAR VILLANUEVA/
Abogado General: LIC. CUAUHEMOC LOPEZ SANCHEZ.

COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES

Coordinador: LIC. JAVIER PALENCIA GOMEZ/ Secretario
General: ING. ALFONSO LOPEZ TAPIA/ Secretario de Di-
vulgación: DR. JOSE DE JESUS BAZAN LEVY/ Secretaric
de Planeación: ING. JOSE EDUARDO ROBLES URIBE/ Di-
rector de la Unidad Académica de los Ciclos Profesional y de
Posgrado: MTRO. MANUEL MARQUEZ FUENTES/ Direc-
tora de la Unidad Académica del Ciclo de Bachillerato: QFB
CONSUELO ORTIZ DE THOME/ Directores de los Planteles
del Ciclo de Bachillerato: Naucalpan, MAT. AGUSTIN
GUTIERREZ RENTERIA/ Vallejo, LIC. JORGE GONZA-
LEZ TEYSSIER/ Azcapotzalco, MTRO. JUAN RECIO
ZUBIETA/ Sur, FIS. JAVIER GUILLEN ANGUIANO/
Oriente, ING. RICARDO BRAVO CABALLERO.

CUADERNOS DEL COLEGIO

Revista Trimestral del Colegio de Ciencias y Humanidades.
Editada por la Secretaría de Divulgación. Ciudad Universi-
taria, México, D.F., C.P. 04510, teléfono 548-17-00. Res-
ponsable de la publicación José de Jesús Bazán Levy.

Presentación

Con el propósito de “ofrecer un espacio de reflexión y de comunicación, para que la práctica docente y de investigación específica del Colegio acceda a dimensiones teóricas, así sean embrionarias, y pueda ser conocida, discutida, enriquecida”, surgió hace justamente cinco años la revista *Cuadernos del Colegio*, que hoy traemos a colación porque es justo mencionar que a lo largo de este tiempo, a través de veinte números, incluido el presente, se puede afirmar su cabal cumplimiento, para orgullo de nuestro Colegio.

Celebramos con satisfacción la aparición de este vigésimo número, porque han sido muy fecundos los esfuerzos sostenidos ininterrumpidamente por los entusiastas cecehacheros que han ofrecido a nuestra comunidad la posibilidad de difundir por este medio sus experiencias docentes, los resultados de numerosos estudios e investigaciones, sus aportaciones sobre materiales de enseñanza e incluso sus comentarios acerca de la realidad y problemática de nuestra Institución y del país, sin más limitación que la que nos impone el respeto que nos debemos entre sí todos los Universitarios.

El número que hoy se publica mantiene vivos esos postulados. En efecto, en él se incluyen un conjunto de colaboraciones de nuestros propios profesores, cuya preocupación fundamental es el mejoramiento de la calidad de la enseñanza y del aprendizaje.

Vasta es su riqueza, pues contiene artículos que inciden sobre la metodología de la enseñanza, concretamente para el Área Histórico-Social y para el Taller de Lectura. Contiene además propuestas sobre orientación vocacional y sobre material de apoyo a la docencia y reflexiones sobre aspectos relativos a la educación en México y al proceso de enseñanza aprendizaje, fruto

de la práctica docente diaria. Destaca por su importancia el documento que resume las ponencias elaboradas por los Consejeros Académicos del Área de Talleres que servirá de base para el Coloquio sobre Problemas de Lectura y Redacción que próximamente se llevará a cabo.

También se incluyen colaboraciones que deben movernos a la reflexión, ya que abordan los índices de reprobación, así como la crisis económica y su repercusión en los estudiantes, y concluye con una crítica acerca de los cursos de formación sobre investigación social.

Saludamos pues, con satisfacción, la publicación del vigésimo número de *Cuadernos del Colegio* y hacemos votos de que este esfuerzo, iniciado hace un quinquenio, continúe de manera creciente, en beneficio de quienes constituyen y constituirán la razón fundamental de la existencia de nuestro Colegio: los alumnos.

Es propia la ocasión para que de manera conjunta la comunidad redoble sus esfuerzos en momentos difíciles para el país, ya que los problemas que estamos obligados a atender no pueden ser dejados de lado.

Hoy como ayer, es vigente lo que señaló José Bazán en la presentación del primer número de esta revista: “Hay pues, por delante, un cuantioso trabajo de reflexión que lleve a criticar, decantar y probar las ideas del Colegio, de manera que pasen del plano de los postulados al de los problemas de acción”.

De ello estoy convencido.

ALFONSO LOPEZ TAPIA
Coordinación del Colegio.

Documento Base para el Coloquio sobre Problemas de Lectura y Redacción

Presentación

El Consejo Académico del Área de Talleres, después de analizar las funciones que la legislación universitaria le confiere, inició una serie de discusiones con la intención de asumir plenamente aquellas que tienen que ver con los aspectos académicos. En este sentido el Consejo aprobó elaborar un documento de trabajo que presentara inicialmente los problemas académicos identificados a través de la discusión y análisis en el propio Consejo. Si bien el Consejo convocó expresamente a los consejeros para presentar ponencias en torno a los problemas académicos, se recibieron 13 ponencias en cuya elaboración participaron consejeros y profesores de cuatro planteles.

El Consejo presenta ahora el resultado de esta discusión a todos los profesores de las Áreas de Talleres, con la intención expresa de recoger y organizar las prácticas e interpretaciones que se han venido elaborando sobre las diferentes asignaturas, teniendo en mente que toda reflexión sobre los problemas que enfrentamos en

nuestro trabajo académico, debe tener como base las experiencias y reflexiones de los profesores. Buscamos suscitar una amplia discusión que permita al Consejo identificar lo prioritario y distintivo de nuestro trabajo, los diversos enfoques teóricos y prácticos, con el fin de que este organismo colegiado se dé a la tarea de establecer lineamientos acerca de los programas de estudio, las actividades de docencia y apoyo a la docencia.

En el presente documento de trabajo se presentan y organizan los puntos de vista vertidos en las tres últimas sesiones de Consejo, lo que incluye tanto las ponencias presentadas los días 31 de agosto y 6 de septiembre como los comentarios que acerca de las mismas se hicieron en las sesiones mencionadas.

El propósito, de los comentarios mencionados, fue identificar los problemas académicos, la precisión alcanzada en su delimitación y las posiciones que se sustentan frente a los mismos. Tanto en las ponencias leídas como en los comentarios vertidos se tocaron indistintamente problemas y posiciones.

Así pues, para organizar la presentación de los mismos, tomaremos centralmente los problemas identificados, con independencia del orden de presentación de los problemas. Como guía para una documentación más amplia, a continuación del señalamiento del problema anotaremos el número de ponencia¹ o ponencias en la que aparece directamente éste, o bien, señalamos con ello que la posición sostenida en tal ponencia suscitó la presentación del problema descrito.

Abordaremos primero los problemas planteados en lo que respecta a la relación entre lectura y escritura, después los problemas relacionados con el Taller de Lectura, a continuación aquellos que tienen que ver con el Taller de Redacción y por último los planteamientos acerca de la evaluación y el concepto de Taller, por ser éstos elementos que enmarcan la puesta en práctica de cualquier concepción que se tenga de las asignaturas.

Relación entre Lectura y Escritura

Respecto a la relación entre escritura y lectura, se define como “dos momentos de un proceso de producción de significados” (2 p.3). Según este punto de vista leer y redactar tienen como base la producción de significados, y ésta se define a través de la relación entre texto y lector donde “las características de los textos apun-

tan a una significación previsible” (2-p.2) y “las características del lector apuntan a una significación posible” (2 p.2). En esta misma ponencia se afirma que si leer y escribir son dos momentos de un mismo proceso, la separación de los talleres es el problema más importante que se afronta.

Podemos decir que no hay todavía planteamientos definitivos acerca de la relación que existe entre lectura y escritura, y que esta indefinición o desconocimiento obstruye la posibilidad de plantear con claridad la vinculación entre ambos talleres o la necesidad de que operen como un solo.

Respecto a la relación entre ambos talleres se afirma que “si bien teóricamente lectura y redacción tienen una estrecha vinculación —al grado de que desde hace tiempo algunos profesores pugnan por su fusión—, en la práctica escolar, con estudiantes sumamente desfasados con respecto al nivel de preparación que debía corresponderles a su ingreso al bachillerato, sin ninguna dificultad se les puede tomar tan ajena una de la otra como a la materia de Estética con relación al Taller de Lectura” (4-p.1). Desde el punto de vista planteado en esta ponencia, si bien leer y escribir son parte de un mismo proceso, y en vista de que estas capacidades están aún por desarrollarse en los estudiantes, es necesario mantener separadas ambas asignaturas. Aunque de la situación académica de los estudiantes no necesariamente se pudiera colegir que ambas asignaturas deben continuar separadas, sin embargo otro problema que enfrentamos, es el desconocimiento que tenemos acerca de los niveles y de los mecanismos de comprensión de lectura que los alumnos presentan.

1 La relación de ponencias recibidas aparece al final de este documento. La numeración de las mismas corresponde al orden en que fueron analizadas en el Consejo. Dichas ponencias pueden ser solicitadas a los Jefes de Sección de Talleres de cada Plantel.

Problemas del Taller de Lectura

Un elemento central en el análisis del funcionamiento del Taller de Lectura es el relativo a los contenidos. En la discusión se presentaron dos puntos de vista: uno que sostiene que se lean textos literarios, y el segundo que propone se lean textos literarios, históricos, políticos etc. Es necesario recordar que con respecto a este problema en la gaceta amarilla se presentan indicaciones contradictorias: por un lado se hace mención a un equilibrio entre textos literarios, históricos, políticos y por el otro en los contenidos se proponen centralmente textos literarios.

El punto de vista que sostiene la necesidad de leer textos literarios presenta dos argumentos centrales: uno referido a la posibilidad de acceso a la cultura que presenta el Taller de Lectura, y el segundo que propone que, al leer textos literarios se adquieren también habilidades para leer todo tipo de textos. Veamos cómo se presenta este punto de vista: “Lectura de Clásicos es la única materia de asignatura obligatoria para todos los alumnos del CCH relacionada con el arte y, por lo tanto, la única ocasión que tienen los estudiantes para sensibilizarse mediante un conocimiento sistematizado a través de cuatro semestres. Injusto es privarlos de este derecho y distraer este específico tiempo necesario para su formación humana, en analizar otros textos que seguramente el estudiantes leerá sin mayores problemas, pues estamos ciertos de que quien aprende a leer textos literarios puede con mayor facilidad leer textos científicos y que todos los objetivos que se han planteado para el Taller de Lectura desde el inicio del Colegio hasta la fecha pueden lograrse a través

de la literatura” (9 p.2). Apoyando la posición que se inclina al estudio de textos literarios, se dice que “el texto literario instaura por sí mismo un objeto de conocimiento teórico y metodológicamente válido para el Taller de Lectura” (4 p.1) y que “el profesor tiene en el texto literario las armas suficientes para lograr que el alumno aprenda a leer en el sentido más amplio de la palabra” (13 p.2).

También en relación con el problema del objeto de estudio en Lectura, se sostiene la necesidad de que el texto literario sea abordado en su especificidad “de modo que, si se elige un texto literario, éste debería de abordarse prioritariamente por su especificidad como tal. Lo cual no anularía la posibilidad de explotarlo en otras dimensiones” (8-p.2). En la misma ponencia se plantea la problemática del deslinde de contenidos a que daría pie la posición de abordar en el Taller de Lectura todo tipo de textos: “¿hasta dónde se fijarían los límites del Area de Talleres y del Area de Historia?” (8 p-2).

La segunda posición presenta dos argumentos centrales: cubrir las habilidades necesarias de comprensión de lectura de los alumnos y atender a las distintas especificidades de los textos que los alumnos leen. Esta posición sostiene como centro de su argumento la producción de significados, tomando por lo tanto en cuenta al lector y al texto: “Las características de los textos suponen una significación previsible en la medida que existe diversidad de textos. Existen textos que están “construidos” con la finalidad de producir conocimientos: los textos de ciencia. Hay textos que tienen preponderantemente una finalidad ideológica “actuante”, hechos con la finalidad de movernos a actuar: los textos polí-

ticos, y por último existen textos cuya finalidad central es crear un efecto de identificación (o rechazo) con valores: los textos literarios” (92 p.2). Desde la perspectiva sostenida en esta ponencia, aun restringidos al campo de la literatura, hay contenidos que funcionan como obstáculos, pues “si los significados en la literatura se producen a través de la aceptación-rechazo de valores, los textos de literatura clásica, griega y latina, lejanos de las vivencias de nuestros lectores alumnos, producen escasos significados para él” (2 p.3).

En este sentido también se señaló que, si se sigue esa idea al pie de la letra, todo objeto de conocimiento que no se sitúe en el aquí y el ahora del alumno sería, por tanto, ‘incomprensible, por ser lejano en tiempo y espacio. Esta afirmación pretendería cancelar la capacidad de abstracción y transferencia que todo ser humano posee y debe desarrollar. También en esta ponencia se afirma que “lecturas especializadas” (teoría literaria, información sobre géneros o la realizada por el lector profesor) suplantando los verdaderos significados producidos en el lector alumno.

Veamos ahora los problemas que nos plantean estas dos posiciones en cuanto a los contenidos. Se hace necesario hacer explícita la concepción de cultura que se maneja en ambas posiciones, y desarrollar la relación de esta concepción con los conocimientos necesarios y posibles de lograr con los alumnos, de manera que la permanencia, exclusión o inclusión de contenidos tenga como base definiciones más amplias acerca del Taller de Lectura, entre las cuales la concepción de cultura parece esencial.

Otro problema es el manejo práctico de la comprensión de lectura. En este sentido se hicieron las siguientes apreciaciones: la mayoría de las operaciones de aprendizaje se reducen al análisis de narraciones, y las operaciones se repiten del primero al cuarto semestre (identificación de personaje principal, secundarios, tema, ambiente físico y psicológico), lo que plantea una falta de gradación en las operaciones de aprendizaje.

Esto remite a las diferentes prácticas que han seguido los profesores de Lectura, en una descripción (7pp. 2.4) que resulta útil, si con ella se pretende explicar y proponer nuevas formas de abordar la lectura. Así, por ejemplo, se menciona que se ha tendido al estudio de corrientes literarias, de la historia y crítica literaria propiciando análisis “las más de las veces subjetivos, con el grave riesgo de que el profesor influya en el alumno (...) y espera que obtenga las mismas conclusiones interpretativas” (7 p. 3). Por lo que respecta a la opción que propone incluir diferentes tipos de textos, no han quedado claros los fundamentos de los que parte, y menos aún las operaciones de comprensión de lectura que se aplicarían a los distintos tipos de texto. Además tampoco quedan claras las implicaciones que esta propuesta tiene en cuanto a la formación de profesores, y esta imprecisión permite suponer que el profesor de lectura se volvería un “todólogo” o invadiría el campo de los profesores de otras áreas.

Sin duda las apreciaciones sobre esta problemática tienen en la base un desconocimiento de las operaciones de comprensión de lectura, y además este planteamiento supone una revisión

de la actitud, en las otras áreas, ante la comprensión de lectura.

Problemas del Taller de Redacción

Los problemas de Taller de Redacción I y II se expusieron y abordaron ligados, implícita o explícitamente, con los siguientes temas: el objeto de conocimiento, el objetivo central, el concepto de corrección, las actividades de aprendizaje y la relación entre el Taller de Lectura y el Taller de Redacción.

Los cuestionamientos que se formularon respecto a estos conceptos pueden reseñarse a partir de enumerar la serie de fines o características de la redacción que se señalaron en diversas ponencias, y que en una forma u otra apuntan a cuestionar o a complementar el objetivo del Taller, cuando la plantean como:

- La ordenación de la capacidad reflexiva (4 y 3).
- Instrumento de expresión (7 y 10)
- Producción de significados (2 y 10)
- Actividad fundamental en la adquisición de conocimientos y en el desarrollo cognoscitivo del alumno (2-p. 10 y 8),

en contraposición al objetivo inicialmente planteado para este Taller, que sólo propone que el alumno debe desarrollar su “capacidad para expresarse correctamente en forma oral y escrita”, (10-P.1) a lo que volveremos más adelante.

En cuanto a señalar lo que debe constituir el objeto de conocimiento en este Taller, en una ponencia se abordó el problema, pero finalmente no concretó una proposición. Sólo en otra po-

nencia directamente se aludió a que “el Taller de Redacción tiene su objeto de conocimiento en el desarrollo de la capacidad de reflexión con respecto a la expresión (propia)” (4-p.2), afirmación que liga este problema con el de las actividades de aprendizaje, identificadas como actividades que auxilian en el conocimiento, y, por ende, con el objetivo del Taller. Así, lo central pasa a ser: “capacitar al alumno en la consecución de una lógica del lenguaje que tiene su correlato en el orden inherente al pensamiento mismo”, (4-p.3) y el reconocimiento de que las actividades que llevan al logro de este objetivo, y que por lo tanto pueden considerarse como fundamentales, son:

- sintetizar, resumir, citar, parafrasear, reseñar, explicar, desarrollar, exponer, argumentar, concluir, describir, etcétera. (7-P. 4 10-P.6)

Esta serie de verbos no es un mero listado de términos, sino una serie de operaciones concretas que respaldan toda una concepción metodológica, porque, en efecto, las acciones expresadas por dichos verbos revelan el proceso de conocimiento que debe darse mediante la lectura y la redacción; asimismo señalan la habilidad específica que se desea lograr que el alumno adquiera.

Asumir que lo fundamental es, pues, que el alumno comprenda y maneje las distintas bases organizativas del discurso, para llegar a planteamientos *significativos*, (10-p.9) rebasa el contenido del objetivo inicial ya citado y translada el criterio de corrección de lo meramente formal o estilístico hacia el aspecto más amplio de la relación que debe existir entre la forma organizati-

va del escrito y la posibilidad de que éste sea comprendido.

Dicho de otra manera, el concepto de corrección debe incluir la proposición de que alumno:

- Logre hilvanar frases sensatas con una mínima significación. (4-p.2)
- Tienda a ordenar lógicamente la expresión. (4-p.3)
- Atienda a la organización específica que requiera el escrito según su naturaleza: análisis, síntesis, argumentación, etcétera. (10-p. 8 y 9)
- Parta del criterio de propiedad y adecuación que debe existir entre mensajes, frases y contextos en función del uso lingüístico generalizado. (10-p.5)

Quedando evidenciado así que interesa conformar un concepto de corrección que no atienda únicamente al aspecto formal (10-p.1), sino que comparta con la corrección en lectura la necesidad de atender a la comprensión de los aspectos de estructuración del discurso, ya que “cada texto contiene un sinnúmero de niveles de comprensión [y] debería ser el objetivo de los talleres de lectura y redacción el dominar el mayor número de estos niveles”, (7-p.4). Un concepto que parta de que la escritura es el acto de formalizar nuestros significados y de que “al escribir se debe producir la incorporación y la plasmación de un significado”, (2-p.2). Quedó pendiente señalar el papel que juega la norma culta respecto al concepto de corrección.

En este momento nos situamos en el terreno de la concepción lingüística que subyace en los diversos enfoques que en la práctica se le dan al

taller, es decir, en cómo repercute en la metodología la concepción consciente o inconsciente que del lenguaje se tenga.

Los problemas señalados a este respecto fueron:

- a) Los aspectos auxiliares se tornan centrales; en la asignatura se privilegia lo informativo sobre lo formativo, y se desplaza el objeto de estudio, desarticulando a las actividades de aprendizaje del objetivo primordial: capacitar en la expresión escrita.

La concepción lingüística en que se sustenta este enfoque, parte de que la lengua es un sistema abstracto de estructuras sintácticas y de vocabulario; luego, hay que conocer sus normas para poder manejarlo. (10-p.2)

Los aspectos que en este caso se privilegian son: la información lingüística, el análisis gramatical, la teoría de la comunicación y las normas y reglas meramente formales que propone la norma culta. De aquí que los ejercicios congruentes con este enfoque suelen descuidar la redacción como producción que no atiende a este campo, y “al taller se le pulveriza (entonces) en ejercicios separados de un sentido global del lenguaje, (de una filosofía del lenguaje), sin quedar” claramente discernida la utilidad que un aprendizaje ortodoxo de la gramática puede tener en la solución de los problemas de una mala redacción. Sin desconocer y sin disminuir la importancia que tal aprendiza-

je puede tener, también hay que evaluar los resultados obtenidos hasta el momento: todo parece indicar que no se va más allá de lo que las reglas ortográficas y su memorización y mecanización procuran resolver en el nivel que les corresponde.”

“... Con respecto a los diversos temas de la lingüística (folletos de la ANUIES) en los que se ha buscado apoyar las tareas propias del Taller de Redacción, habría que tomar la saludable distancia crítica que Machado recomendaba a propósito de los manuales: conocerlos, e incluso producirlos, para poder prescindir de ellos”. (0-p.3)

b) La redacción de escritos se produce en forma libre y espontánea, como resultado de una concepción del lenguaje que lo plantea como ejercicio creativo y único, ligado a la psicología y a la voluntad individuales. Las consecuencias son:

- se descuida el aspecto de la comprensión (y de la producción de significados.
- se descuida el atender a las formas organizativas del discurso y, en el mismo sentido, a la escritura como actividad de apoyo al conocimiento. (10-p.2)

El análisis de estos dos enfoques dejó ver la importancia de la relación que existe entre concepción lingüística y orientación de la asignatura. La revisión de los diversos enfoques que del taller se dan en la práctica, se dijo, deben partir del cuestionamiento de las concepciones teóricas en que ésta se sustenta, (10 p. 3), para llegar a una concepción que permita una vinculación congruente entre el objetivo deseable para este

taller y las actividades de aprendizaje adecuadas para alcanzarlo.

Esta nueva concepción, en oposición a las dos citadas (incisos a y b) debe tomar en cuenta “la realidad en que se genera la lengua y el papel que juega la interacción verbal en el aprendizaje de la misma; . . . que el uso práctico de la lengua es realizado por individuos social e históricamente determinados, . . . y que el lenguaje es una producción social de significados”. (10-p.3)

La insistencia de estos señalamientos estuvo relacionada con “la exigencia de adecuar la enseñanza a las situaciones concretas manifestadas por el alumno”, porque “la lengua no puede ser estudiada como un conjunto de normas y estructuras separada de una relación de comunicación concreta, sino bajo el entendido de que todo hecho lingüístico acontece siempre en el intercambio social (10-p. 5 y 6)

Atrás de estas proposiciones se destaca la necesidad más amplia, de *considerar la situación lingüística real*, “el nivel de carencia, deficiencia, incompetencia, subdesarrollo o como quiera llamarle al estado en que llegan los alumnos con los que empezamos a trabajar, ... tanto en el primero como en el tercer semestres, . . . para no desear enseñar a redactar a personas que requieren de un aprendizaje más fundamental (básico) que el que de muy diversas maneras, y muy ambiciosa y bastante descontextualizadamente, se pretende a través de los programas que han sido (son y serán)”. (4-p.1)

Este llamado a la realidad tiene que ver con aquella sugerencia metodológica que plantea como fundamental el advertir que “el alumno de educación media superior utiliza formas de expresión, estructuras sintácticas y vocabulario que

son producto de sus conocimientos previos sobre la lengua y del contacto con su realidad sociocultural. [Que] estas experiencias generalmente se han circunscrito a la expresión oral, por lo que al iniciarse en la redacción seguramente trasladará las formas lingüísticas propias de aquélla” (P. 10, p. 4), haciéndose palpable la necesidad de diseñar actividades de aprendizaje que faciliten el paso de la expresión oral a la expresión escrita, y que, por lo tanto, “las actividades de aprendizaje que implican analizar, sintetizar, explicar, etcétera, debieran sustentarse en lecturas y temas que le sean familiares al alumno, tanto por la proximidad de las estructuras sintácticas utilizadas, como por su contenido”. (P. 10, p. 6)

En cuanto a la delimitación de contenidos, y en relación a toda la problemática antes expuesta, se aceptó la necesidad de señalar los conocimientos mínimos que en materia de lingüística, sociolingüística, gramática y teoría de la comunicación debe tener el alumno.

El problema de las limitaciones de vocabulario y la necesidad de que éste se amplíe en función de los campos de conocimiento a los que está accediendo el alumno de nivel medio superior, (P. 10, p. 7), quedó ubicado en relación a la producción de significados, y por su índole, como un problema no exclusivo del Taller, sino estrechamente ligado con las otras materias.

Como otra sugerencia metodológica, se dijo que “la redacción debe privilegiar el empleo de textos literarios en el desarrollo de la capacidad de la escritura habida cuenta de la variedad de registros del habla que el discurso incorpora y que constituyen una amplia gama de posibilidades que el sujeto puede ir conociendo y

aprovechando en la conformación de un estilo propio de expresión. Por otra parte, una lectura atenta y crítica puede constituir un apoyo cierto y fructífero en la tarea de ampliar el vocabulario, mejorar la composición y acopiar recursos expresivos”. (P.4, p. 2)

Sobre la Evaluación

El problema de la evaluación en los talleres de Lectura y Redacción fue abordado en la ponencia número 12. Las consideraciones vertidas señalan las variables a las que enfrentamos nuestra peculiar evaluación, ya que “cada profesor tiene la libertad de escoger e inclusive crear su método de trabajo y la evaluación del mismo, siempre y cuando esta elección tome forma en base a un nivel académico suficiente y a una clara conciencia de la capacidad cognoscitiva real de los alumnos con quienes trabajará y a quienes evaluará”, (12-p-1) quedando clara la subjetividad que impera en este proceso, así como la necesidad de aplicar una evaluación diagnóstica para que el profesor tome en cuenta las “variables que le imponen una forma especial de evaluación para cada grupo” (12-p.1). Indica además que “tanto el profesor como el alumno tienen la oportunidad de establecer una corriente de comunicación que permita la aclaración de dudas y la precisión de lo que será evaluable en el curso antes de una evaluación cualquiera”. Los factores que modifican este proceso de evaluación son: la cantidad de alumnos por grupo, las características personales de los alumnos que se hacen notorias o que pasen desapercibidas por el maestro y, sobre todo, “la importancia de los programas que guían el curso, el buen diseño de los

objetivos, la coherencia de éstos con los temas, las actividades y el trabajo en clase, validarán en mucho una evaluación objetiva; por el contrario, la carencia o incoherencia de estos elementos dará al traste con cualquier esquema de evaluación por muy bien planeado que éste haya sido”.

Por otro lado, señala; “el hecho de que los objetivos centrales de estas asignaturas sean lograr que el alumno lea y escriba, nos plantea de principio una interrogante sobre qué y cómo el alumno los debe lograr. Se supone que un alumno que llega al bachillerato desde segundo de primaria lee y escribe, pero cuando nosotros iniciamos nuestro trabajo con egresados de la secundaria nos encontramos con que lo hacen, pero no lo saben hacer. ¿Qué significa esto?” (12-p.2). Para resolver esta interrogante, se hace necesario contar con procedimientos para que: diferencien la evaluación ordinaria de la extraordinaria; permitan diagnosticar si la información fue retenida y si las habilidades fueron alcanzadas. Además es necesario alcanzar un conocimiento más preciso acerca de la configuración conceptual que tienen nuestros estudiantes, buscando evaluar su capacidad de introyectar los elementos teóricos.

Finalmente se señaló la importancia de la actualización del maestro sobre las proposiciones que existen en materia de evaluación (12-p -3); el que la evaluación deba contemplar la capacidad del alumno y su grado de evolución en el curso (12-p. 3); el que los alumnos conozcan con claridad desde el principio del semestre los elementos a manejar, para aprobar el curso (12-p. 3); que no se tomen como objetivos de lectura y redacción la solución de problemas como: mejorar la ortografía, los hábitos de estu-

dio, aprender a presentar trabajos de investigación, problemas que son propios de todas las áreas; la evaluación en ambas materias debe comprender tanto las habilidades en la lectura como en la redacción, y la evaluación deberá elaborarse dando prioridad al equilibrio entre la información teórica y su aplicabilidad en los trabajos que desarrollen. (12-p.4)

Por otro lado se señaló que si no tenemos claridad en los contenidos, tampoco podremos precisar la evaluación requerida.

Consideramos que las reflexiones sobre cómo se otorga una calificación al alumno son importantes. Las variables que influyen en el profesor al otorgar una calificación son: la comunicación que se da entre ambas partes puede servir para aclarar dudas o resultar desfavorable al alumno por su conducta asumida durante el curso. Esta calificación es totalmente subjetiva, dado que los pocos elementos con que cuenta el profesor para ser justo en su apreciación, no son verificables. La ubicación que el profesor hace del alumno en el grupo condiciona el comportamiento de éste en el momento de la evaluación. Los grupos se significan por su calidad de trabajo durante el curso; los alumnos que recuerda el profesor son los que tienen disposición e interés por aprender y subsanar sus deficiencias y los que no los tienen. Cuando el profesor va a evaluar a los alumnos que no se encuentran en el caso anterior, la imagen del trabajo del grupo influye en la calificación que otorgará a estos alumnos, complicándose más esta subjetividad con los compañeros que aprovechándose del trabajo de los demás aparentan una mayor participación dentro del aula y que contrastan con aquellos alumnos que estudian pero que no participan abiertamente

en clase por timidez o autocrítica, por lo cual el profesor no se percata de la evolución real del alumno en el transcurso del semestre.

Conceptos de Taller

El concepto de Taller fue tratado específicamente en la ponencia 3, en la que se revisó el concepto de Taller que se desprende de los documentos oficiales, para luego cuestionar esta definición tomando en cuenta además los antecedentes pedagógicos de un Taller. Los comentarios se encaminaron a precisar que este concepto debe replantearse confrontándolo con la práctica real vigente y sus limitaciones, y precisando las diferencias entre un taller artesanal o uno de adquisición de conocimientos, todo esto sustentado en un marco teórico y conceptual en el que también habría que precisar conceptos como aprendizaje, técnica y práctica, entre otros.

En este sentido, se asumió que “es necesario (que) los profesores que imparten los distintos talleres, sean los que determinen particularmente el concepto de Taller”, considerando que, para determinar con precisión el concepto, es necesario solucionar las siguientes preguntas:

1. ¿Cómo trabajar el material de estudio para que una asignatura sea un taller?
2. ¿Cómo será el proceso de aprehensión en una materia denominada taller?
3. ¿A qué necesidades específicas da satisfacción un taller?

4. ¿Existe diferencia entre las materias llamadas taller y las otras denominaciones?
5. ¿Qué componentes (metodológicos, técnicos, etc.) forman un taller?
6. ¿Cuáles son las restricciones en un taller?
7. ¿Qué características tienen las materias llamadas taller?
8. ¿Existen formas exclusivas de evaluación para un taller?
9. ¿Todas las asignaturas del plan de estudios del CCH son talleres aunque no se les denomine como tales?
10. ¿Cual es el valor del concepto de taller en el contexto del plan de estudios del CCH?

A partir de esta delimitación conceptual deberían mostrarse entonces las diferencias que existen o debían existir entre las asignaturas del Area de Talleres y el resto de las del plan de estudios del Colegio.

Así pues, el trabajo teórico en torno a este concepto debe aclarar qué tipo de necesidades son las que nuestros talleres deben satisfacer, sobre todo en relación con las implicaciones metodológicas que eso suponga.

CONSEJO ACADEMICO DEL AREA
DE TALLERES
Agosto-Octubre de 1983

Relación de Ponencias

1. Consideraciones en torno a la labor del Consejo Académico.

Margarita Krap Pastrana
2. Problemas académicos en las asignaturas de Taller de Lectura y Taller de Redacción.

David Ochoa Solís
3. Concepto de taller.

Arnulfo Sánchez González
4. El Taller de Lectura y su relación con el Taller de Redacción.

Jorge Ruiz Basto
5. Leer y redactar, dos momentos de un mismo proceso.

Martha Obregón Lavín, Reyna Barrera López y Maricela Terán Munguía
6. La enseñanza práctica de la redacción y la lectura.

Luz Ma. Díaz Vidal y Lucía Pérez Zoria
7. Sobre los contenidos, modos de aprendizaje y actividades en los talleres de Lectura y Redacción.

Reyna Barrera López, Martha Obregón Lavín y Maricela Terán Munguía
8. Objeto de estudio del Taller de Lectura en el CCH.

Frida Zacula Sampieri
9. Por qué el Taller de Lectura debe centrarse en textos literarios.

Esther Oda Noda
10. El Taller de Redacción I y II. Orientación teórica y objeto de conocimiento. Algunas sugerencias didácticas.

Adelina Castañeda y Ma. Antonieta López Villalba.
11. La importancia de la sociolingüística en Redacción I y II.

Fabiola Belman.
12. La evaluación en los Talleres de Lectura y Redacción.

Alicia Reyes Amador.
13. En torno a problemas académicos de Lectura y Redacción.

Ma. Isabel Alonso Marín

Tradición Griega y Hombre Integral

Es un hecho manifiesto la preocupación de la gran mayoría de profesores de nuestro Colegio por lograr que sus alumnos sean capaces de criticar y de interpretar su realidad inmediata a efecto de propiciar una ulterior transformación de la sociedad en que vivimos. "Transformación" sería la palabra clave que a nivel colectivo resume las máximas aspiraciones de nuestra Institución. Se pretende formar individuos capaces de transformar, y para ello contamos con un conglomerado de materias académicas que se han dividido en dos grandes grupos: Ciencias y Humanidades. Sin embargo, considero que esta división es arbitraria, si no conduce al logro del máximo objetivo que la docencia debe perseguir en sus educandos: formarlos como individuos integrales.

El hombre integral sería aquél que es capaz de orientar su existencia en función de los valores universales, científicos y humanísticos que el proceso de adquisición de la cultura le proporciona.

La tradición griega nos propone un paradigma de hombre integral, fundamentado en la idea

de equilibrio y desarrollo armonioso de las potencias del hombre.

La trayectoria histórica de Grecia nos manifiesta las dificultades que un pueblo primitivo tiene que vencer y sobrellevar para alcanzar la civilización.

De ninguna manera debemos tener una imagen idealizada del llamado "milagro Griego". Por el contrario, debemos recordar que en su mayor florecimiento persistieron costumbres primitivas, tales como los sacrificios humanos¹, o el hecho de que la sangre menstrual debiera ser regada en los campos para fertilizarlos, o el miedo terrible a los muertos que se manifestaba durante la Fiesta de las Flores en que los atenienses, encerrados en sus casas, esperaban temblorosos el paso de los muertos.

La historia de Grecia está llena de paradojas, debajo de todo el esplendor que conocemos, se esconden fuerzas ignoradas y temidas por los hombres. No todo es luz, como ya lo ha hecho

1 Cfr. A. Bonard, *Civilización Griega*, p. 9.

notar Nietzsche, sino que existe una obscuridad y un temor que subyacen y que a pesar de todo han sido frecuentemente superados en una sublimación de las potencias de la naturaleza en función de una aspiración humana a la “armonía”, el equilibrio y, en última instancia, a la justicia. En una realización equilibrada y justa, el hombre griego alcanza su gran dignidad humana a despecho de las divinidades y de lo incomprendible.

En este marco único se desarrollará con extraordinaria variedad la literatura griega, que nos ofrece la épica, el poema didáctico o filosófico, la lírica coral y la personal, el poema político o patriótico, el drama trágico o cómico, la poesía amatoria, la elegíaca o la narrativa, el diálogo. . .

Aparecen diferentes tipos de historia: crónicas locales, la historia universal que toca todo tema que parece interesante al autor, como es el caso de la obra de Herodoto, la historia limitada y científica de un Tucídides, etc.

La filosofía es de lo más variado posible, pues se podía basar en las ciencias naturales, en las matemáticas, en la astronomía o en aspectos que afectan directamente a la sociedad.

Esta gran variedad de intereses literarios se sustenta en la ausencia de una censura autoritaria, y desde los comienzos de Grecia encontraremos escuelas y tradiciones divergentes.

Es precisamente debido a la existencia de esta libertad de pensamiento que los autores griegos recalcan la necesidad de orden, de medida, de justeza, pues si bien el hombre griego goza de la libertad, debe buscar la proporción: “nada en demasía”.

El hombre griego trató de comprender y de explicar el mundo en que vivía, en un deseo de

conocer no por el conocer mismo, sino a fin de descubrir las leyes que rigen al mundo y someterlas al servicio del hombre: todos sus descubrimientos y especulaciones tienden a aumentar el poder del hombre sobre la naturaleza, a hacer al hombre más humano, por eso, el máximo legado de los griegos fue su civilización sustentada en su humanismo.

El término que significó para los griegos “humanismo” fue “paideía”, la educación del hombre de acuerdo con su verdadera forma humana, con su auténtico ser, como lo señala Jaeger.

El griego se esfuerza por integrar los límites de su realidad humana a los de su realidad cósmica. Busca el desarrollo armonioso de sus elementos corporales y espirituales, desarrollo en el que intervienen la técnica y la ciencia, que en la civilización griega tienen el puesto que merecen y no más.

Y es que el hombre griego, el hombre “aristos”² debía aspirar al desarrollo completo y armónico de sus facultades.

El hombre debía ser “bello y bueno”, lo que significaba que el hombre debería ser político, religioso y amante de la belleza. Este es el hombre integral; el que sabe desarrollar en perfecta armonía las tres facetas básicas de su personalidad; el que considera todo exceso o toda falta perniciosos; el que puede hacer suyo el apotegma “El demasiado amor a la belleza corrompe” y puede, además, darle una significación extensiva que le impida caer en cualquier exceso: “Nada en demasía”.

El elemento fundamental para la formación de este hombre integral fue la literatura. Homero

2 “el mejor”

contiene ya los gérmenes de todo código moral, religioso, ético o filosófico que se desarrolle posteriormente.

Es a partir de Homero, el primero que dio un orden a la realidad griega, que el ideal de armonía evoluciona en beneficio del hombre, y que en el siglo V se manifiesta con espléndida madurez en las palabras de Sófocles: “Muchas cosas hay admirables sobre la Tierra, pero ninguna es más admirable que el hombre”³

El hombre al que se refiere Sófocles es el hombre íntegro, el que ha superado las etapas de anarquía mental, el que no infringe el derecho de sus semejantes, el que investiga las ciencias y la técnica para hacer al hombre más humano, más digno dentro de su realidad y limitaciones cósmicas.

En Grecia pues, las humanidades son un todo,

implican tanto la ciencia como las artes, la religión y la política.

Para los griegos las disciplinas humanísticas fueron todas aquellas que contribuyeron a forjar al hombre íntegro. El saber en sí era humanístico. El hombre griego tenía al conocimiento como un elemento coadyuvante para su propia realización.

Ciertamente nuestra sociedad contemporánea, material, compleja y tecnificada, no tiene mucho que ver con la Grecia Clásica, y esto debido a que hemos perdido la orientación que nos señalaron los griegos, quienes supieron organizar su existencia a partir de ideales prácticos que propiciaron el desarrollo de su civilización.

LIC. ENRIQUE ZULBARAN ROSALES
Coordinación del SUA

3 *Antígona* w. 335 s.s.

Diseño de un Método de Análisis del Discurso Adecuado a las Características y Necesidades del Alumno del Ciclo del Bachillerato del CCH

INTRODUCCION

Situación Actual del Taller de Lectura en el CCH

La práctica en el Taller de Lectura consiste en seleccionar obras literarias y someterlas a un método de análisis cuyo objetivo sería el de interpretar la obra, esto es, traducir lo que la obra dice, clarificarla.

Este método de análisis tiene como características las de ser rutinario (se aplica en forma indiscriminada un mismo método a todos los textos); deductivista y generalizante (se va de lo general a lo particular, puesto que se aplica un modelo de análisis al texto y se buscan los denominadores comunes).

El nivel del método se reduce prácticamente a la identificación de elementos como personajes, tema, etc., y la identificación de elementos es uno de los niveles cognoscitivos más bajos.

A fin de dar respuestas prácticas, al analizar textos estamos reduciendo corrientes de pensamiento a “métodos de análisis”: estructuralistas,

sociológicos, marxistas, etc., sin un conocimiento cabal de las disciplinas que son muy complejas.

En la mayoría de los casos, ni siquiera hay coherencia con una corriente de pensamiento, sino que el supuesto método está conformado con elementos de aquí y allá. Hemos sido de los desventurados, según Hamlet, que entre los dedos de la fortuna hemos sonado como un camarillo por el hueco que a ella se le antoja. Inicialmente eramos algo así como filólogos, después fuimos víctimas de la moda sociológica, coqueteamos con el estructuralismo, pero no hemos llegado a profundizar en el estudio de ninguna de estas corrientes. En ocasiones hemos asistido a cursos que nos entusiasman e intentan sacarnos de la rutina, al abrir ante nosotros nuevas perspectivas, pero son episódicos y terminan frustrándonos al no poder nosotros satisfacer las inquietudes que nos despertaron.

Por otra parte el Taller de Lectura es definitivamente un Taller de Literatura. La concepción inicial del Colegio de que se leyera varios tipos de textos como filosóficos, históricos, etc., se quedó en el papel. Si bien ha habido

algunos intentos en este sentido, han fracasado, porque nos hemos tenido que declarar incompetentes para abordar otro tipo de textos. Por otro lado, la concepción de leer literatura capacita a nuestros alumnos para aprender a leer otro tipo de textos, se ha demostrado como errónea. Nosotros mismos somos un ejemplo de esto, al no ser capaces de analizar otro tipo de textos.

El resultado de estas “desviaciones” es general: los alumnos no saben leer. Al menos eso dicen los maestros de otras áreas y en las facultades.

A esto hay que agregar que la lectura ya no es el único camino significativo para el aprendizaje, que la enseñanza audiovisual está ganando terreno, que la influencia de los medios de comunicación masiva está avanzando y que los alumnos no leen más de lo que los requisitos escolares les exigen.¹

¿Qué ha permitido que a lo largo de 10 años hayamos dado tantos bandazos, que hayamos sido capaces de seguir (mientras nos duró el entusiasmo) cada semestre un nuevo programa, que hayamos hecho pruebas reorganizando la secuencia de los semestres, que mezclamos categorías de diferentes métodos de análisis, que persigamos algunas metas conjuntamente con Taller de Redacción y descuidemos en ambos Talleres otras, y todo lo anterior en perjuicio de nuestros alumnos, que *sí* requieren de la capacidad de leer para aprender a aprender, para desarrollar su capacidad crítica, para gozar de autonomía en los procesos de enseñanza-aprendizaje,

para integrarse como seres conscientes a su realidad y estar en posibilidad de modificarla?

Entre los profesores también hay indicios de una profunda insatisfacción, que en ocasiones se acalla imputándole el daño a la pésima preparación de los alumnos en ciclos escolares anteriores, a la televisión o a los *comics*. Pero siempre queda la sensación de que tampoco hemos hecho todo lo que podríamos para ayudar a resolver el problema y estamos ahí para solucionarlo.

Las conclusiones generales de un Seminario del Area de Talleres, llevado a cabo en el Plantel Azcapotzalco entre noviembre y diciembre de 1981 apuntan hacia: reunir bancos de lecturas por semestres para unificar los criterios de los profesores de la materia, dotar a los alumnos de ejemplos de análisis, tratar de unificar el método de análisis de los profesores a través de cursos, unificar la metodología, la terminología, etc.; seguir todos los maestros una misma secuencia en cuanto a lecturas, etc.² Como puede observarse, hay un denominador común. Todo tiende hacia la unificación, hacia la búsqueda de modelos. Es frecuente encontrarse con la concepción de que nuestra salvación académica sería la unificación de programas, o bien las orientaciones básicas. Esto sí nos hace falta, pero estamos olvidando que no puede llevarse a cabo agrupando los temas más vistosos designando como *el análisis*, al más frecuentemente utilizado.

Lo que desde mi convicción está faltando, son supuestos teóricos que nos permitan organi-

1 cfr. Acosta, Mariclaire, *et al. Perfil del alumno de nuevo ingreso*. pp. 102 y 105.

2 Seminario para profesores sobre contenidos y metodología. Borrador de las conclusiones.

zar estratégicamente ciertas técnicas que nos ayuden a determinar con elementos racionales, si la organización de los semestres, como es actualmente, es adecuada, si vamos a leer diferentes tipos de textos y cuáles, si vamos a usar una metodología u otra, etc., en fin, tantos elementos que hasta ahora no hemos decidido con un pleno conocimiento de causa. Mi proposición intenta buscarle al Taller de Lectura un sustento teórico.

¿Por qué la necesidad de una teoría?

Varias son las razones del descrédito de la teoría en el CCH. Por su carácter *sui generis* de estar dentro de la UNAM pero ser algo peculiar, no está previsto que investiguemos, porque nos han hecho creer que en el nivel medio superior no es necesaria la investigación y nosotros hemos agachado la cabeza y cuando hacemos pinitos en la investigación, lavamos nuestras culpas con aplicaciones inmediatistas y consumismo generalizado.

Por otro lado, existe en el Colegio una ponderación extrema de la experiencia, que durante la etapa de construcción del Colegio fue una característica valiosa; pero ahora que la veta creativa parece agotarse, necesitamos de reflexión, cuestionamiento, y de la búsqueda de mejores elementos teóricos para hallar soluciones y respuestas a las deficiencias de aprendizaje de nuestros alumnos.

Para mí está claro que el nivel de la educación media superior no es el lugar adecuado para investigar y descubrir un plástico más resistente o un órgano sintético que reduzca las posibilidades de rechazo de un organismo; la investigación en nuestro nivel es necesaria por las características mismas del Bachillerato, las cuales, de acuerdo con una Comisión interinstitucional para el

estudio de los problemas generales del Bachillerato, son:

- 1) La universalidad de sus contenidos de enseñanza-aprendizaje.
- 2) el iniciar la síntesis e integración de los conocimientos fragmentarios o disciplinariamente acumulados,
- 3) ser la última oportunidad, en el sistema educativo formal, para establecer contacto con los productos de la cultura en su más amplio sentido, dado que los estudios profesionales tenderán siempre a la especialización en ciertas áreas, formas o tipos de conocimiento, en menoscabo del resto del panorama científico cultural.³

Determinar cuáles contenidos son universales, inducir a los alumnos a iniciar la síntesis e integración de los conocimientos y guiarlos para que establezcan contacto con los productos de la cultura en su más amplio sentido, presupone un conocimiento cabal de las disciplinas inscritas en las áreas de aprendizaje.

Se trata pues de dotar al alumno de las grandes líneas de conocimiento y metodológicas; pero lo simple, lo distinto, no es una unidad dada, sino que es un producto de la simplificación. Sólo se puede destacar lo simple después de un estudio profundo de lo complejo, a través del camino abierto por una teoría que lo precede y fundamenta. Sólo se puede determinar cuál es la cultura básica teniendo un panorama general

³ Comisión interinstitucional. Primer informe pp. 9 y 10.

de la cultura. Esta selección sólo será coherente, si se sustenta en una teoría; porque no es posible formular un conocimiento objetivo, si no se parte de indagaciones teóricamente claras.

Desde mi punto de vista, lo que le ha faltado al CCH son fundamentos teóricos que orienten el trabajo docente. La concepción pedagógica del Colegio y su plan de estudios son coherentes y casi me atrevería a decir que geniales, pero cada vez me convenzo más de que fueron producto de intuiciones de gente muy capaz. Habría pues, que indagar dichos principios teóricos entrevistando a los ideólogos del Colegio y paralelamente investigar documentalmente en qué fundamentaron dichos principios.* La tarea entonces sería construir los métodos que nos permitieron realmente cumplir pedagógicamente dichos principios, a la luz de la teoría. La Institución ha madurado y, si no se apuntala teóricamente, está en peligro de quedarse hueca y sólo dialogar con ella misma.

Favorablemente para el Colegio, esta necesidad coincide con el establecimiento de una carrera académica y con la creación de plazas de PCEMS para profesores que puedan dedicarse a la construcción teórica de las disciplinas.

Es en este ámbito donde se inscribe mi proposición, que consiste en la formulación de un método de análisis del discurso adecuado a las características y necesidades del alumno del ci-

*Nota: Cabe señalar que aplicar el método de análisis del discurso a los documentos producidos en torno a la creación del CCH sería un bellísimo objeto de estudio, pues contemplaríamos en este análisis, la coyuntura política, la ideología, los aparatos, etc.

clo del Bachillerato del CCH. Con ello pretendo relacionar las exigencias teóricas de la disciplina, con la realidad de nuestro alumnado, teniendo en cuenta los principios pedagógicos del CCH y su plan de estudios.

Los objetivos serían:

- 1.0. Considerando el Plan de Estudios del CCH y sus principios pedagógicos, elaborar un método de análisis coherente en sí mismo y adecuado a las características y necesidades del alumno del CCH.
 - 1.1. Determinar las principales categorías de la Teoría del Discurso y las relaciones entre dichas categorías.
 - 1.2. Determinar las características y necesidades del alumno CCH en lo que se refiere a la práctica de la lectura.
- 2.0 Elaborar un método de análisis que permita organizar epistemológicamente los cuatro semestres de la materia.
- 3.0. Dotar a los maestros de un instrumento teórico-práctico que contribuya a la toma racional de decisiones en torno a preguntas como: qué textos leer, cuándo leerlos, cómo leerlos y para qué leerlos.

Va a ser imposible determinar el método de análisis del discurso adecuado al CCH, si anteriormente no nos dedicamos a la investigación de la Teoría del Discurso y a reflexionar sobre sus implicaciones metodológicas. Quiero decir con esto que la Teoría del Discurso no va a ser nuestro marco de referencia teórico, porque no debemos utilizarlo como mera referencia, sino como punto de partida de la investigación. Es a la luz de las categorías o conceptos

de dicha teoría como el método de análisis va a adquirir significado. Por la vía teórica debemos fijar las categorías que orientan el trabajo, y por la vía práctica permitir que la realidad concreta informe a la teoría y a su vez permita reformular la realidad.

Finalmente sólo me restaría aclarar qué es la Teoría del Discurso y qué ventajas aportaría esta teoría sobre otras posibles.

Alrededor de 1968 se empezó a investigar sobre el principio de que una gramática debería trabajar sobre el verdadero uso de la lengua y no sólo sobre problemas lingüísticos. Paralelamente en Lógica y Filosofía se ponderó la Semántica y esto determinó que se propusieran modelos más adecuados para explicar el sentido y referencia de las expresiones. También se inició la construcción de una gramática del texto que presuponía que una gramática de la lengua no debe dar sólo cuenta de oraciones aisladas, sino de las relaciones entre estas oraciones, es decir de textos completos. Los lingüistas se abrieron al estudio de otros campos de conocimiento como la Lógica, la Teoría de las Acciones, la Psicología y las Ciencias Sociales. De este trabajo interdisciplinario se creó una base teórica, la denominada Teoría del Discurso que considera que “los lenguajes no sólo son códigos o instrumentos al servicio del conocimiento, sino también regiones de producción”⁴

Es así como desde hace aproximadamente 20 años se inicia el estudio de los lenguajes sociales particulares y de la Teoría del Discurso en

general. Su campo de estudio está centrado en la interrelación de los lenguajes sociales, su producción, su estructura y lo que esto implica desde el punto de vista de la producción social del conocimiento.

En el trabajo presentado por la UACPyP se define el discurso de la siguiente manera:

“es un concepto de una práctica, en el que lo lingüístico es un soporte imprescindible, proveniente de un juego de fuerzas no lingüístico, y que tiene efectos tanto lingüístico como no lingüísticos;”⁵

Lo importante de esta concepción es que están consideradas las determinaciones sociales del discurso, lo extratextual, no en forma paralela, sino como algo inseparable. “Las condiciones extratextuales se inscriben de algún modo en el mismo texto determinado sus funcionamientos lexicográfico y semántico, así como sus peculiaridades retórico-argumentativas.”⁶

“Gracias al análisis del discurso no sólo es posible comprender mejor la estructura de un texto sino el sistema de relaciones que lo producen y en consecuencia, la acción sobre él y desde él de modos de pensamiento o ideologías, sin contar con el sistema de incidencias recíprocas entre distintos planos de lo real.”⁷

La teoría del discurso se ocupa de todos los tipos de discurso y a través del análisis de la totalidad de lenguajes sociales, permite el conoci-

4 Trabajo preparado por la UACPyP p. 2. Texto mecanografiado.

5 *Ibidem*, p. 48.

6 Jiménez. *Poder, estado y discurso* p. 126

7 Trabajo de la UACPyP, p. 40.

miento de los procesos que conforman la cultura.

Las ventajas que traería para el Área de Talleres la sustentación en esta teoría serían:

1. Incluye todo tipo de discursos y no sólo por ejemplo el literario, lo cual nos daría acceso al análisis de otros tipos de textos como está previsto en la concepción del Plan de Estudios del CCH.
2. La teoría del discurso, por su carácter interdisciplinario, estaría enmarcada dentro del tipo de conocimiento deseable para nuestra Institución, ya que surge de la interrelación de varias disciplinas. En la práctica escolar contribuiría a la integración de las áreas del saber y a la integración de conocimientos del alumno.
3. Los teóricos del discurso se han interesado especialmente en los procesos cognoscitivos de la lengua, lo que nos permitiría establecer modelos de comprensión del discurso adecuados al CCH.
4. Al contemplar los elementos extratextuales del discurso y considerar las determinaciones sociales como los aparatos, la coyuntura, la ideología, la historia, nos acerca más al ideal del alumno CCH cuya característica principal debe ser la de ser crítico.

Finalmente es a través de la Teoría del Discurso como se haría realizable el proyecto tan largamente acariciado de la unificación de los Talleres de Lectura y Redacción, porque uno de los

escollos ha sido la reducción del Taller de Lectura a un Taller de Literatura y la imposibilidad real del Taller de Redacción de sólo abocarse a la producción literaria. Al ocuparse el Taller de Lectura de otro tipo de discursos, se acerca al Taller de Redacción. Por otro lado la visualización de las estructuras de los textos, sus categorías y la interrelación de sus elementos, permitirá a los alumnos aplicar lo aprendido, cuando produzcan textos. El tener como base una teoría en común facilitaría la reunificación de las dos prácticas: la lectura y la escritura que ahora están ficticiamente separadas.

De acuerdo con la Teoría del Discurso, los procesos de investigación se formalizan en el lenguaje. Esta concepción sería muy valiosa para el Taller de Redacción e Investigación Documental, donde no ha sido posible integrar provechosamente la redacción y la investigación.

En su sentido más amplio, la Teoría del Discurso daría sentido a toda el Área de Talleres. Ciencias de la Comunicación se vería ampliada con elementos teórico-metodológicos que incidan en la teoría de las ideologías y teorías de la comunicación. Las materias como de Taller de Expresión Gráfica y Diseño Ambiental podrían aprovechar elementos de la Teoría de la Comunicación y de los lenguajes no verbales.

En fin sería una base para elaborar modelos cognoscitivos del desarrollo, producción y comprensión de la lengua.

LIC. MARGARITA KRAPP PASTRANA
Plantel Azcapotzalco

La Antología como Instrumento de la Enseñanza

En el estudio tradicional de las Ciencias Sociales en el nivel de bachillerato la utilización de instrumentos de apoyo en el proceso de Enseñanza-Aprendizaje ha sido tradicionalmente resuelto de la manera más fácil: mediante apuntes del profesor o tomando como base uno o dos libros de texto.

Este método ha sido recientemente puesto en discusión partiendo de conceptos de aprendizaje cada vez más avanzados. Se ha pugnado por reorientar la educación dejando en el museo de las antigüedades el concepto autoritario de la misma, que considera al profesor la “única” fuente del saber a la par que los alumnos son seres pasivos, sólo aptos para recibir información e interpretaciones. En esta línea de pensamiento, los apuntes o el libro de texto son como las respectivas “biblias de cada materia”, totalmente congruentes con el papel pasivo del alumno que recibe un solo punto de vista, que aunque sea equivocado (como muchas veces sucede), es el único “valedero”, restándole iniciativa, capacidad de reflexión y de crítica.

La burocratización del profesor es otro de

los resultados obvios de este proceso de enseñanza, ya que su papel se reduce a proporcionar a los alumnos esos textos y cuando mucho a ampliar su explicación. De ahí a la falta de interés y de actualización en la materia hay un solo paso, que desgraciadamente muchos profesores dan.

Casos hay de maestros que durante 10 o 15 años han utilizado exactamente el mismo libro o los mismos apuntes. ¿Qué es esto si no un estancamiento evidente en todos los órdenes?

Si lo que se quiere son alumnos pasivos, programados y profundamente autoritarios, el libro de texto y los apuntes tradicionales podrán seguir usándose. Frente a este desgastado esquema existen otros conceptos más adecuados y productivos. Si partimos de una nueva relación entre maestros y alumnos, entendemos que los papeles de ambos deben cambiar. El alumno es un ente activo, profundamente deseoso de aprender, de cuestionar y de participar. El maestro debe ceder su antiguo papel autoritario ante el de coordinador, moderador, pero sobre todo motivador del proceso activo de aprendizaje.

Las teorías didácticas modernas, en sus más variadas manifestaciones y en distintos grados de consecuencia, coinciden en liquidar la vieja relación maestro-alumno y por lo tanto intentan poner en práctica nuevos métodos de enseñanza que propicien la participación activa del estudiante, incrementen su capacidad de análisis, desarrollen su experiencia y, en lo posible, lo eduquen en el trabajo colectivo.

Método de resolución de problemas, dinámica de grupos, etc., son algunas de las técnicas empleadas en el afán de modernizar la enseñanza. De ahí que también sea necesario el empleo de nuevos instrumentos que superen las limitaciones de los "apuntes" y libros de texto. Es una herramienta útil en este aspecto la antología.

Una antología es una selección de textos que debe reunir, como auxiliar en la enseñanza, los siguientes requisitos:

*Tener una ordenación precisa de los mismos según el tema de que se trate, puede ser temática o, en el caso de historia, cronológica. Asimismo los textos deben ser suficientemente concretos y claros, dependiendo del tema y su complejidad, accesibles a los estudiantes.

*Contar con textos de los autores más connotados en cada tema. Si se logran autores con puntos de vista contrarios, tendrá mayor utilidad la obra, al promover la discusión.

Puede ser una selección de lo más significativo de cada autor, eliminando cuestiones y temas accesorios.

*Poner al alcance del alumno que de otra manera, debido a su complejidad, escasez de ediciones y otras causas, estarían fuera de su alcance.

*Complementarse con cuestionarios y temas de discusión sobre los textos recopilados.

*Posibilitar la renovación de los temas y sustituir los textos obsoletos en ediciones posteriores de la obra.

Es necesario recalcar que el empleo de la antología difiere del libro de texto en varios aspectos, pero sobre todo en el hecho de que remite a fuentes originales y pone al estudiante en contacto con el pensamiento vigoroso, complejo, rico y profundo de grandes autores. Destacar las ideas presentes en un texto original, es uno de los ejercicios de aprendizaje individual o colectivo más fructífero; polemizar en torno a ellas también lo es.

Las características propias de la antología son el complemento del nuevo papel que el profesor debe asumir en el sentido de:

- * Motivar a los alumnos
- * Ampliar las explicaciones sobre el tema.
- * Promover la participación activa del estudiante.
- * Dar la importancia debida a ciertos temas o autores, sin que por ello se omita una visión de conjunto.
- * Fomentar el trabajo en equipos, confrontando opiniones y analizando los textos.

En resumen, la antología es útil como un instrumento más en la enseñanza, de ninguna manera el único. Es una valiosa auxiliar del nuevo papel que el maestro tiene en el proceso educativo.

PROF. MIGUEL ANGEL GALLO TIRADO
PROF. FRANCISCO GONZALEZ GOMEZ
Plantel Oriente.

La Enseñanza del Método Histórico Social

“De la contemplación viva al pensamiento abstracto y de él a la práctica: tal es el camino dialéctico del conocimiento de la verdad, del conocimiento de la realidad objetiva”. LENIN¹

“De la misma manera que la investigación histórica ha procedido partiendo del presente y retrocediendo hacia el pasado, la enseñanza de la historia ha de seguir el mismo camino”. KAPP²

Nuestra aspiración como profesores de las Ciencias Sociales es que nuestros alumnos aprendan a interpretar los hechos, fenómenos y procesos sociales con un sentido analítico, crítico y comprometido para actuar como sujetos transformadores de su realidad social.

¿Cuál es el camino de tal aprendizaje?

Para ello hay que definir: qué debemos enseñar, cómo enseñarlo, con qué enseñarlo, en estrecha relación con nuestra circunstancia histórica-social.

¿Qué debemos enseñar?

Obviando la fundamentación correspondiente y para poder plantear la problemática global, postulo que:

Debemos enseñar a nuestros alumnos un método o métodos de análisis histórico-social, cuyos contenidos esenciales sean:

APRENDER: hechos, fenómenos y procesos, así como conceptos, categorías, principios y leyes sociales por medio de los cuales podamos

ir de la descripción a la interpretación de la realidad social.

MANEJAR: técnicas, mecanismos y procedimientos para aprehender la realidad social, como las técnicas de la observación indirecta y directa que van de la recopilación de la información bibliográfica, hemerográfica y documental en general y la captación de información por las entrevistas, encuestas y observación participante en los procesos sociales.

Otros aspectos importantes de la enseñanza de un método de análisis social reside en que no basta el manejo sólo de una determinada corriente teórica, con sus correspondientes técnicas,

1 Lenin, V. I. *Cuadernos filosóficos*, Buenos Aires, Edit. Estudio, 1974.

2 Simian de Molinas, Susana. *El método retrospectivo en la enseñanza de la historia*. Buenos Aires, Cía. Editorial Angel Estrada, S.A., 1970 (Reproducido en el CCH Vallejo por el profesor Arturo Gaytán Mellado).

sino que el *alumno comprenda la participación siempre presente de una perspectiva filosófica, concepción del mundo o enfoque ideológico que orienta toda interpretación de lo social* y de lo cual debe ser muy consciente: ¿La del materialismo histórico? ¿La del positivismo o neopositivismo? ¿La del estructural funcionalismo?

Y por último que el *grado de dominio del método de análisis depende de su aplicación*, es decir del análisis concreto de procesos sociales.

¿Cómo enseñar el manejo de un método de análisis social?

Sin duda, por la práctica del análisis mismo, que deben realizar los alumnos y no sólo el maestro, a través de un estudio de caso en forma colectiva.

No puede pensarse que hasta que el alumno no haya estudiado *con profundidad* las corrientes filosóficas del materialismo y del idealismo y las teorías sociales de las corrientes del materialismo histórico y el estructural funcionalismo y domine el uso de las técnicas de investigación social, no puede realizar análisis de la realidad social. Si bien estos conocimientos y habilidades son requisitos, en la experiencia misma del análisis, al alumno no le son ajenos, ni desconoce del todo estos aspectos del método. Lo que **sí hay** que destacar, es la gran tarea del profesor **para** dirigir el proceso de aprendizaje.

Por el lado de los profesores lo cierto es que el número de alumnos que se atienden, el tiempo disponible para los cursos, la extensión de los temarios, la carencia de recursos y las difíciles condiciones de trabajo, obstaculizan su posibilidad de realización, lo que no significa que sea imposible. En los primeros años del Colegio se demostró la viabilidad de aplicación del mé-

do de análisis histórico-social, en el marco de un proyecto comunitario. Hoy escasos profesores lo siguen probando a pesar de las actuales circunstancias, como el profesor Arturo Gaytán, a través de la aplicación del método de enseñanza retrospectivo para el estudio de la Historia y pudo comprobarlo, quien esto escribe, con una experiencia que más adelante describo.

¿Con qué enseñar un método de análisis social?

Por un lado requerimos de los elementos cognoscitivos instrumentales para manejar un método y son: el lenguaje español y el lenguaje matemático; uno para la comprensión y redacción del discurso social (histórico, político, económico e ideológico) y otro para la medición, generalmente estadística, de los fenómenos y procesos sociales.

Por otro lado con los elementos materiales para llevar a cabo el aprendizaje: el programa de estudios (que debiera contemplar más específicamente la aplicación del método de análisis social) y los recursos del aprendizaje como son: las fuentes bibliográficas, hemerográficas y documentales, así como las guías de estudio e investigación con sus cuestionarios y la determinación de sujetos y objetos para la investigación de campo.

Reseña de una experiencia:

El curso de Historia Universal, extenso en sus contenidos, generalmente nos impide llegar al estudio de nuestra realidad actual por lo que el recorrido histórico, o se queda en el pasado o, si se llega al presente, queda en un estudio muy superficial.

En 1979, hicimos con el profesor Gaytán la siguiente propuesta: utilizar el método de enseñanza retrospectiva para el estudio de la Historia, lo que significó:

1. Estudiar primero la situación mundial actual.
2. En un proceso retrospectivo (del presente al pasado) ir estudiando la Historia.
3. Tener la posibilidad de poner en práctica la enseñanza de un método de análisis social: El materialismo histórico.

Con este compromiso, mi experiencia fue la siguiente: para el estudio de la situación actual en el mundo, los alumnos realizaron una selección de noticias internacionales y nacionales en el periódico de su preferencia, durante una semana, fichando las que a su consideración eran más importantes, así como la opinión de los profesores del plantel que recogimos en breves entrevistas.

De esta selección obtuvimos un listado de procesos sociales, con sus respectivas notas informativas. Posteriormente, procedimos al análisis de los conceptos utilizados para detectar la interpretación implícita que tenían las notas periódicas y las entrevistas.

Por último analizamos cuáles habían sido los criterios con que los alumnos habían clasificado y discriminado una noticia de otras, así como la importancia que tuvieron para ellos esas noticias en relación a su vida cotidiana y a sus intereses personales, para percibir sus enfoques de los problemas sociales.

De este trabajo detectamos cuáles eran los elementos constitutivos a conseguir para el manejo de un método de interpretación social.

También obtuvimos un esquema de los principales problemas económicos, políticos y culturales que afrontaba el mundo en ese momento.

En ese semestre se encontraba en su punto más álgido la lucha revolucionaria del pueblo nicaragüense, que posteriormente tomaría el poder, dirigido por el sandinismo.

Este hecho que consideramos trascendental para América Latina, constituyó el estudio de caso que colectivamente nos propusimos alumnos y maestros, para aprender el manejo del método de análisis del materialismo histórico.

Consultamos noticias, reportajes y estudios bibliográficos sobre Nicaragua y la dictadura de Somoza, y procedimos al análisis de los hechos confrontándolos con las categorías del análisis del materialismo histórico, con preguntas tales como: ¿Se estaba dando una lucha de clases en Nicaragua? ¿Cuál era el grado de desarrollo de su sistema productivo? ¿Percibían contradicciones entre ese desarrollo productivo y el tipo de relaciones existentes entre las clases sociales durante la dictadura de Somoza? ¿Cómo se manifestaban la ideología dominante y la de los sectores populares, en la contienda política previa, como en su etapa armada? ¿Qué nos enseñaba la historia de Nicaragua y en particular la lucha de Sandino? ¿Qué papel jugó y jugaba el Imperio Norteamericano en el destino del pueblo nicaragüense?, etc. Aunque nos había consumido más de la mitad del curso este ejercicio, los alumnos tenían una visión distinta para abordar los demás temas del curso, que asignados y trabajados en equipos de tres personas, nos permitieron llegar hasta el estudio de la Revolución Francesa.

Conclusiones:

Para la Enseñanza de un Método Histórico-Social es necesario:

1. Comprender que un método histórico-social es una totalidad filosófica, teórica y técnica que debe desplegarse para penetrar en el movimiento de la realidad social, con el pensamiento (datos, hechos, procesos, conceptos, categorías, leyes y enfoques) y con la acción (procedimientos, mecanismos, instrumentos cognoscitivos y técnicos) orientados por una actitud y una concepción ideológica del mundo.
2. Precisar cuáles son los contenidos básicos que debe contemplar el curso que impartimos en relación con los valores culturales que deseamos transmitir, entendiendo que estos elementos de la cultura básica deben provenir de la convicción y claridad que tengamos sobre el para qué y por qué enseñar en el bachillerato. Considerar que, a su vez, estos elementos constituyen los ejes rectores en torno a los cuales se construye el método de análisis social y sus formas de enseñarlo.
3. Evitar la parcialización del método de análisis, a través de:
 - a) Una enseñanza de la teoría social en abstracto que nos lleve al esquematismo o al dogmatismo.
 - b) Una enseñanza que dé prioridad al detalle sobre los hechos y procesos sociales y nos conduzca a un historicismo estéril.
 - c) Una enseñanza que se convierta en un permanente discurso ideológico que resulta contraproducente a la formación científica del alumno.
 - d) Una enseñanza que se restrinja al análisis de la realidad cotidiana y las experiencias cercanas al alumno y que nos conduzca a un empirismo estrecho.
 - e) Una enseñanza que use y abuse de las técnicas de investigación social, sin enriquecerlas con el enfoque de la filosofía y la teoría social y que se pierda en el caos de la información, dificulta el aprendizaje integral del método.
4. Integrar una metodología de enseñanza que supere las formas antes comentadas, significa utilizar el enorme potencial de trabajo, imaginación y creatividad de los alumnos y del maestro, aplicados a lo que llamaríamos, según Lenin, “el análisis concreto de situaciones concretas” o sea involucrarnos en el estudio, al lado de nuestros alumnos, de un problema social específico de la mayor riqueza posible para la materia que enseñamos y para las vivencias y experiencias de los alumnos, y por el que se tenga la posibilidad de aplicar el método de análisis en forma integral. Enseñar a nuestros alumnos a andar en el terreno de lo social, andando con ellos.
5. Para el caso concreto de la enseñanza de la Historia, la enseñanza retrospectiva (del presente al pasado) ha constituido para mí una experiencia valiosa que exige una clara definición de los contenidos básicos a enseñar (y que significa una periodización de la Historia, establecer relaciones causales con

el presente, definir al sujeto de la Historia —¿naciones, individuos, clases?— y tener claridad del papel de estos sujetos en cada período de la Historia, tener una respuesta de la Historia ¿para qué?, y ponderar dentro de una concepción de Historia total, la importancia de lo económico, de lo político y de lo cultural) así como una estricta

programación de las actividades de enseñanza, en función de los tiempos y espacios de que dispone el curso; por esto es aún difícil trascender los esquemas de la enseñanza tradicional.

PROFR. LUIS CARREON RAMIREZ
Secretaría de Planeación

Orientación para la Elección de Carrera

1. Introducción

Cada año más de 20 000 alumnos, con esperanza o sin ella, llenan su forma RA-02 con la que quedarán finalmente inscritos en alguna de las carreras de la UNAM, si terminan el bachillerato dos meses después. Pasan así de nuestros planteles a las licenciaturas como aspirantes a médico, a administrador, a contador, etc.

La distribución estadística de carreras elegidas por los alumnos del Colegio no es distinta de la correspondiente a la Escuela Nacional Preparatoria. De aquí hay quien se vale para deducir el fracaso del sistema del Colegio o al menos el de los treinta y tantos empleados, entre pedagogos, psicólogos y oficiales administrativos del conjunto de departamentos de Psicopedagogía de todo el CCH.

Fracasan, pues, según eso, nuestras campañas: no logran convencer a los alumnos de que se dediquen a la investigación científica básica ni a la profesión matemática o a conservación de alimentos o a ingeniería agrícola. Lo que es peor: cuando a petición expresa hemos logrado

entusiasmar a alumnos para que entren a carreras nuevas que la UNAM ha querido circunstancialmente promover, más de una vez los cupos se han agotado o al año siguiente, por cualquier motivo, la carrera en cuestión pasó de prioridad nacional, de esas que salen en las declaraciones de los periódicos, a la categoría de pariente pobre universitario.

No hay que excusarse, sin embargo. Nuestras campañas, que suponen trabajo largo y hasta agotador de los pocos miembros de los departamentos, comienzan tarde (5° semestre apenas o, si bien nos va, desde el 3°) en relación con los tiempos en que los alumnos realmente se deciden por su carrera, a pesar de la clara conciencia que hemos logrado hace ya varios años¹; no tocan grandes números de alumnos (incluso con sala llena, una conferencia alcanza a lo más a 200 alumnos por la mañana y otros tantos por la tarde de una población de 4500-5000 posibles

1 Véase por ejemplo las memorias del Tercero y del Cuarto Seminario Anual de Psicopedagogía, 1981 y 1982.

interesados, de manera que hay pocas probabilidades de que el alumno asista a varias conferencias para comparar carreras y escoger entre ellas. Las conferencias funcionan sólo para confirmar decisiones previas, probablemente) etc. Somos, pues, en resumen, poco eficaces. ¿Podría ser de otro modo con la exigüidad de medios al alcance para contrarrestar las ideas y valoraciones de toda la sociedad? Tres pláticas contra 16 años de vida.

A pesar de todo, hay que buscar, tratar (sabiendo además que en esta época se verá mal que alguien pida más recursos, sobre todo nuevas plazas) de arreglarnos con lo que tenemos, y hacer un trabajo más racional, más organizado, mejor enfocado. Vale decir que nuestro trabajo apenas a últimas fechas ha comenzado a salirse un poco de lo estrictamente elemental y primario, ya que por razones de necesidad siempre se realiza correteado por lo “urgente”.

2. Presupuestos

Voy ahora a aclarar los presupuestos, las ideas de base que, pienso yo, deben ser tomadas en cuenta.

1. *El medio social es decisivo para la elección de carreras.* De la misma manera que el entorno impone una ideología, representaciones y valores frecuentemente ajenos a los que el Colegio quiere transmitir, sus estereotipos y los intereses dominantes actúan no para que el individuo alcance en su carrera la expansión personal a la que legítimamente aspira, ni necesariamente para que la colectividad cuente con los profesionales que requiere, si se atiende a sus necesidades reales y no sólo a las oficialmente reconocidas.

Los estereotipos vigentes de las profesiones se apoyan en los medios de comunicación de masas. En este país no solamente siguen triunfando los licenciados en derecho, acompañados de economistas (los ingenieros que algo logran, tienen que estudiar matemáticas, lo cual los hace inconvenientes. . .), sino que la televisión nos presenta médicos, menos de blanco que antes y más barbones, pero galanes y de onda, habitantes de trailers comodísimos y además bondadosos y rodeados de significativas enfermeras; los abogados se vuelven policías: investigan y llevan una exitosa vida de aventuras, etc.

2. *En nuestro trabajo de orientación hay que tomar en cuenta las características del bachillerato del Colegio: masivo y de cultura básica,* es decir, se trata de un bachillerato que atiende al menos a 75 000 alumnos, en instalaciones de uso continuo durante 14 horas diarias, en las que se intenta que los alumnos aprendan a aprender, que asimilen y enriquezcan la cultura propia del medio en sus elementos esenciales, lo que exige una correspondiente forma de docencia en muchos casos todavía por inventar. Nuestros alumnos deben conocer y ser conscientes de cómo conocen, para fundar decisiones mejores y más libres.

En los planteles del Colegio cinco psicopedagogos tienen a su cargo una tarea enorme y una pobreza extrema de medios que nadie puede negar.

3. *El problema de la elección de carrera atañe no solamente a las facultades cognoscitivas de los alumnos, sino a sus valores:* se trata de comprometer la existencia propia, quizá por vez primera en serio, es decir, con posibles consecuencias de peso.

Por tratarse de una verdadera elección y de un compromiso, la tarea de quienes tengan la posibilidad y el deber de apoyar a los alumnos en su decisión, no es meramente informativa o técnica, intelectual, sino afectiva y compleja. En un problema como éste hay que tomar en cuenta al individuo y aplicar medios que no dejen de lado lo humano: crear conciencia no es sólo conocer alternativas, o comprobar el panorama real; es también integrar esto con los intereses y aptitudes de los alumnos en formación.

4. *Los alumnos eligen carrera no precisamente cuando llenan su forma RA-02*, sino quizá cuando seleccionan materias de 5° y 6° semestres o incluso antes, en secundaria, de modo que, si la acción orientadora quiere ser eficaz, debe ser temprana. Si el alumno siente que su inversión en tiempo, ilusión e interés por alguna carrera ya es alta, difícilmente aceptará cambiarla, incluso si aparece, por alguna razón, menos conveniente. Nuestra acción tardía queda así sin efecto.

3. Proposición Básica

Teniendo presentes estos enfoques, voy ahora a explicar la concepción básica de mis proposiciones.

De la misma manera que nuestra tarea en general consiste en ayudar a que los alumnos tomen conciencia de la cultura, de la que forman parte las representaciones profesiográficas, la asuman y critiquen, nos toca aquí al menos:

1. Informar al alumno de manera que quede advertido;

2. Ayudarlo a juzgar, según valores conscientemente asumidos, sobre
 - el sentido de las carreras, sus valores individuales y sociales,
 - sus propias aptitudes,
 - la relación entre su proyecto personal y la realidad del país, juicio que supone ejecutadas las operaciones anteriores.
3. Darle los medios de relacionar su elección de carrera con la estructura docente de la UNAM o de otros centros de enseñanza de diversos niveles.

En esta perspectiva la elección profesional no es separable del proceso de maduración que pretendemos desarrollar en el alumno de bachillerato, proceso a través del cual el alumno con mejor información puede tomar mejores decisiones. Al contrario, la elección profesional constituye una decisión impostergable (nadie quiere perder el pase reglamentado), que comienza a afectar al alumno en cuanto termina su estancia en el Plantel y que le preocupa y debe ocuparlo ya desde ahora. Constituye por eso un tema o materia privilegiado para mover a los alumnos al estudio, reflexión y ponderación, ideal para lograr su motivación, que muchas veces andamos buscando artificialmente para nuestras clases. Debemos por consiguiente tomarla en serio y servirnos de ella como muestra o ejemplo del trabajo educativo integral que debiéramos realizar; en otras palabras, hacer que el alumno la viva en relación con el proceso de formación cecehachera en el que está inserto, y con sus propios intereses vitales y sociales.

Si el proceso de formación para la elección de profesión va unido con el trabajo educativo del

Colegio, debe comenzar los primeros meses de estancia del alumno en el bachillerato y prolongarse hasta el final de sus estudios entre nosotros.

Imagino, por consiguiente, el siguiente esquema general de trabajo.

4. Un Esquema de Orientación

Primer año.

- Un primer objetivo consiste en lograr que el alumno tome en serio su actual formación intelectual, en otras palabras, que convierta el túnel o paso al que le obligan antes de estudiar lo que sí le interesa, al menos en un instrumento valioso en sí mismo: lo que aquí aprenda, le servirá después, cuando por varios años más seguirá siendo estudiante de una carrera.

Se trata de profesionalizar al estudiante.

- Este objetivo es una consecuencia de la idea de cultura básica: queremos enseñar al alumno a ser intelectual, es decir, alguien que puede siempre aprender, que tiene procedimientos de captar la información, sistematizarla, juzgarla, valorarla y actuarla. Esta capacidad es una base necesaria para conocer seriamente la situación y las realidades profesionales, trabajo que el alumno tendrá que hacer en buena medida por su cuenta.
- Formar a los alumnos como estudiantes responsables, por otro lado, es abrir una primera puerta para que lleguen a ser ciudadanos solidarios. Estudiar, cumplir los traba-

jos pedidos, trabajar en el grupo, ayudar a los demás, son parte de lo que el Colegio debe inculcar a todos sus alumnos.

- Así en estas tareas deben colaborar ya las mismas campañas de ambientación y los cursos llamados de hábitos o de estrategias de estudio. Los profesores tienen durante todo el semestre y en todas las materias estos mismos temas como centrales: son las actitudes y habilidades más profundas del plan de estudios del Colegio.
 - Sin esta base, ¿cómo podemos luego pedir que al elegir carrera, no lo hagan en forma confusa o egoísta o estrecha?
 - Por otra parte, ya durante el primer semestre hay que desarrollar campañas de ampliación de horizontes, dedicadas a dar a conocer a los alumnos valores y posibilidades de acción relacionadas con el tipo de carreras que se desee promover. Así, todo lo que tienda a que los alumnos pierdan el miedo a las matemáticas, se interesen por la investigación científica, natural o social, estimen el trabajo técnico, y actitudes de producción y creación etc., tiende a facilitar elecciones profesionales de nuevo tipo, ya que las matemáticas son un elemento de disuasión para ciertas elecciones, no hay tradición ni científica ni técnica en nuestro país, etc.
- Es indudable que muchos profesores, áreas quizá, participarían con gusto en *Semanas de la ciencia*, las matemáticas, la filosofía etc. dedicadas a los alumnos, dando conferencias, organizando concursos, dirigiendo grupos de discusión.

Segundo año.

- Se trata en primer lugar de que los alumnos comiencen a conocer mejor sus propias capacidades e intereses. Las actividades relacionadas con este objetivo tenderán a que el alumno se conozca mejor y adquiera una cierta libertad personal frente a presiones sociales o familiares que lo van induciendo a decisiones sobre su futuro.
- Se puede pensar principalmente, en un instrumento escrito, amplio, que sirva de impulso y medio para un proceso esencialmente de auto-orientación, que evidentemente no podrá dejarse a su solo desarrollo espontáneo, sino que debe ser acompañado por el personal de Psicopedagogía que actuará como impulsor y guía, de manera semejante a lo que hace un buen profesor en sus materias.
- Debe pensarse, por consiguiente, al menos en tres visitas a cada grupo académico, lo cual supone 300 visitas como máximo que, divididas entre los cinco miembros actuales del Departamento, requieren 60 horas de trabajo de cada uno. No es mucho, si se distribuyen 20 horas a lo largo de una semana para cada serie de visitas.
- En estas visitas se verificará lo asimilado y se orientará a los alumnos para el trabajo posterior. Naturalmente, en la medida de lo posible, puede ofrecerse otro tipo de acercamiento con los alumnos con técnicas grupales.
- Además y complementariamente podemos imaginar un programa de reflexión grabado en cintas, como existen tantos para tan-

tas cosas en la actualidad, para ser escuchadas en grabadoras sencillas. 20 grabadoras y las cintas necesarias por Plantel no cuestan tanto y sí pueden servir durante 12 horas diarias para que 40 alumnos cada hora escuchen una grabación relacionada con el texto escrito, cuando quieran. En óptimas condiciones casi mil alumnos podrían utilizar este servicio por día. Si el programa, es decir, las cintas cambian cada 15 días, las oportunidades de dar en tres meses una orientación completa y muy amplia son atractivas.

- Durante el cuarto semestre se tratará de apoyar a los alumnos para que conozcan no las carreras, sino las profesiones. Entramos aquí en el espacio más clásico de orientación, con sus dificultades típicas: cómo difundir información viva en una población dispersa y masiva. Pueden organizarse mesas redondas de profesionales que hablen de lo que realmente hacen, de las dificultades de empleo, de sus intereses vitales satisfechos y hasta de las frustraciones que han encontrado, de sus proyectos. Por otra parte, se debe difundir en este momento información amplia sobre el número de profesionales actual, sus probabilidades de empleo, la demanda prevista y el servicio que proporcionan al país. Se trata de que los alumnos tengan una visión realista, socialmente comprometida, previsoras, y a la vez la clara conciencia de que en ese medio se puede tener, a pesar de las dificultades, satisfacciones, seguramente no perfectas, pero reales.
- Demos un ejemplo: se ha insistido en los

últimos años en que sobran médicos y no hacen falta arquitectos. Es verdad, si se considera que no hay quien pague más médicos o contrate más arquitectos: ni el estado ni los particulares pueden contratar más gente que cure enfermedades o construya casas. Al mismo tiempo se declara por todas partes que las necesidades de salud de la población están insatisfechas y que hace falta millones de casas que deberían ser construidas en los próximos 10 años. En otras palabras, sí se requieren médicos, sí se necesitan arquitectos. Los alumnos deben conocer todo esto con precisión, deben saber el costo que puede representar para ellos elegir una profesión y los servicios que puede requerir tanta gente en este país atrasado. Un conocimiento de la realidad, sin tapujos, con sus contradicciones, es el mejor camino para una elección madura y posiblemente hasta generosa.

Finalmente, ya que no podemos suprimir los estereotipos sociales, podemos al menos insistir en sus limitaciones como representaciones artificiales, incompletas de la realidad y señalar los abusos más insidiosos de los medios de comunicación masa. Formar alumnos capaces de llegar a conocimientos bien fundados y conscientes del proceso de su adquisición, exige que en su elección profesional los alumnos sean también apoyados, para que conozcan con objetividad y elijan con libertad.

Tercer año.

- Se trata durante el primer semestre de pro-

porcionar a los alumnos información amplia, ya no sobre profesiones, sino sobre carreras, esencialmente a través de medios escritos y audiovisuales, sin mayor intervención personal. Es conveniente, sin embargo, que se hable con mayor detalle del contenido de cada carrera, de sus materias, de lo que realmente se puede aprender en ellas. Matemáticas, sí, pero cuáles, a qué problemas aplicables; redacción, dedicada a escritura neutra o a producción personal; qué se ve de Biología en Veterinaria y en Ciencias y en la UAM-Xochimilco.

- En esta etapa puede pensarse en registrar en videocintas toda la información que las facultades y escuelas de la UNAM y de otras universidades o instituciones diversas quieran proporcionarnos, de manera que se eviten la presencia personal de profesores, tan difícil de organizar y de tan pocos resultados.
- Estas videocintas pueden exhibirse repetidamente y en diversos horarios, de modo que se asegure la posibilidad de asistir de prácticamente toda la población interesada que va a elegir carrera, lo cual resulta perfectamente factible, si se piensa en periodos de un mes de clase y en 12 horas diarias de proyección.
- Se ofrecería así a los alumnos una posibilidad real, antes de llenar su RA-02, de pasar un número mínimo de tiempo en las salas audiovisuales examinando la información relacionada con el área y las carreras de su probable elección.

5. Algunos Requisitos

Para tener éxito en un programa como el aquí esbozado, se requieren acciones de diversas instancias.

1. La institución debe fijar una política de ingreso o facultad con claridad y una cierta permanencia. Los cambios en las representaciones sociales son difíciles, mucho más si un año se invita al alumno a ser sociólogo y al siguiente se trata de desanimarlo.
2. Los departamentos de Psicopedagogía deberán unificar esfuerzos. Los pocos recursos a nuestro alcance no deben desperdiciarse. Rinden más trabajos comúnmente utilizados que grandes esfuerzos, costosos en términos personales, sobre todo para un solo Plantel. En particular pueden producirse en conjunto los textos escritos de autoformación para la elección de carrera, que podrán consecuentemente editarse a mejor precio para todos; las videocintas, que ofrecerán así mejores posibilidades de elegir las mejores mesas redondas o conferencias, etc.
3. Por otra parte toca a Psicopedagogía y a los cuerpos directivos comenzar a incorporar a los profesores a las preocupaciones de la elección de carrera como un problema importante de los estudiantes. Es conocida la influencia que la imagen del profesor, sustituto positivo o negativo de las imágenes paternas, tiene en alumnos adolescentes, como son los de Bachillerato del Colegio.²

2 Véase la ponencia "El Profesor y la Orientación Profesional en el Colegio de Ciencias y Humanidades" presentada en el III Foro de Investigación sobre el Proceso de Enseñanza-Aprendizaje.

- Ciertamente no toca a los profesores hacerse cargo de la orientación vocacional como tal. Muchos de ellos, sin embargo, podrían tomar como tema de reflexión en distintas materias este problema de primera importancia para alumnos que conciben su bachillerato como trámite para llegar a la tierra prometida de los estudios profesionales. ¿Sería utópico pensar en que profesores de Redacción o de Investigación Documental o de Historia estudiaran el problema de la elección de carrera en investigaciones de campo o como reflejo de la sociedad mexicana actual? Bastan 10 o 12 profesores de 10 grupos cada uno para cubrir la población total de una generación en uno de nuestros planteles.
4. También debe existir un permanente acercamiento a los padres de familia. Estos son una de las figuras más relevantes tanto en la información como en la formación de los alumnos a propósito de la orientación profesional.
- Los padres de familia deben tener contacto con la institución por medio del departamento de Psicopedagogía. Desde el primer ingreso hay que llamarlos y encaminarlos a un proceso de integración a la institución, haciéndoles conocer lo que es el bachillerato, lo que es la Universidad y lo que es una profesión. Hay que tratar de cambiar en ellos la falsa idea de que la Universidad es Medicina o Veterinaria o Derecho. Las actividades que se pueden realizar en este sentido son las de hacerles llegar una pequeña hoja informativa con frecuencia, donde se vaya desarrollando un proceso

de información efectiva y donde el padre de familia pueda ver una realidad comprobable para lograr cambiar sus estereotipos de las profesiones.

Estas hojas informativas podrían ser programadas desde el ingreso del alumno al Colegio y habría que organizar juntas y sesiones de fonoteca que les den una clara visión de las profesiones en la Universidad.

– Somos pocos, logramos poco. Podemos hacer más. El Colegio ha resuelto problemas más con inteligencia y voluntad que con abundancia de recursos. También aquí puede ser así.

PSIC. MA. DE GUADALUPE ESTRADA
Dirección de la UACB.

La Persona que el Estudiante Lleva Adentro

“ . . . el hombre hereda algo más que lo que le es transmitido automáticamente por herencia física y psíquica, hereda también una cultura. . . ”

(Toynbee).

Hace ya algún tiempo que decidí hacer estas líneas en las cuales quiero reflexionar junto con ustedes, respecto a algunas consideraciones que creo son y serán de cierta utilidad para todos aquellos que nos hemos ocupado de los estudiantes y con los estudiosos de los estudiantes y, de alguna forma, estaría interesado en que quienes son denominados con esta palabra también pudieran reflexionar sobre esto.

Todos sabemos que la enseñanza y el aprendizaje están en crisis. Ciertamente, parece ser que estamos en el centro de una turbulencia, cuyo período más importante pudiera ser el momento actual.

Sin embargo, lo primero que habría que decirle a esa persona que el estudiante lleva adentro —y que no puede decirse con demasiada frecuencia—, es que la educación no está en crisis porque de pronto haya empezado a fallar. Los sistemas educativos de hoy día no funcionan peor que los de ayer; simple y sencillamente han funcionado mal desde un principio. El

que las escuelas del ayer eran sitios que les gustaban a los niños y en las cuales aprendían es un mero engaño, (Druker, 1978), en los últimos 300 años apenas si se habrá escrito una autobiografía en que los años de escuela fuesen años felices. Las escuelas eran sitios de calamidad, de tedio y de sufrimiento, en los que como todo maestro sabía, solamente uno de cada 10 alumnos aprendía algo. Los demás eran zopencos. Note el lector que en este párrafo he usado terminaciones verbales en tiempo pasado; relea y piense si hay inconsecuencia al poner esos verbos en tiempo presente.

Después de esa reflexión, podríamos aceptar que esto que hoy llamamos “crisis” de la educación, de la enseñanza, es un problema de evolución que no necesariamente denota fracaso; es problema, y real y requiere de soluciones, requiere conceptos nuevos, fundamentales, y estructuras nuevas, desde los planes de estudio hasta los métodos de enseñanza y una nueva y funcional concepción de los métodos de estu-

diar o sea, ya, atendiendo al estudiante de manera verdadera, dotarlo de una metodología de adquisición de cultura.

Ahora, pensemos algo sobre el aprendizaje. Las escuelas son muy antiguas, pero la identificación del aprendizaje con la escuela es muy reciente: data, a lo sumo, de cien años atrás.

En todos los países la escuela se ha basado en cuatro premisas:

- El aprendizaje es una actividad “intelectual” separada y distinta.
- El aprendizaje se realiza mediante un órgano aparte, el cerebro, aparte del cuerpo y de las emociones.
- El aprendizaje está reñido con la acción, de hecho se opone a ella; a lo sumo es una preparación para la acción; y
- El aprendizaje, por ser una preparación, es para los jóvenes.

El período de aprendizaje era la etapa en que se consideraba al ser humano lo suficientemente maduro para la “comprensión racional” pero no para el trabajo productivo. Se dejaba de aprender en el momento en que se empezaba a actuar.

Esa persona debe saber que el aprender es un continuo proceso biológico.

Empieza al ser concebido y termina con la muerte. El aprendizaje no está reservado a los que tienen demasiada edad para jugar y son demasiado jóvenes para trabajar. No hay ninguna diferencia entre la manera en que aprenden el niño y el adulto. Sólo hay un proceso de aprendizaje.

Hoy sabemos, además, que el aprendizaje no es dominio exclusivo del cerebro o del intelecto.

to. Requiere de todo el ser: las manos, los ojos, los músculos, el cerebro; por ese motivo, la idea de que en la escuela se *aprende* mientras en otras partes se *actúa*, se está haciendo insostenible.

“Aprender a Producir”

Los transmisores y los receptores de la información que se da como “cultura” (escolarmente hablando), deberían poseer una cierta inspiración y un cierto ingenio, de tal modo que esa información pudiera ser desenvuelta o usada cuanto antes, dicho de otra manera, debería, esa tal información, poseer una prospectiva de operación y vigencia más bien próxima al futuro que próxima al pasado, pues los estudiantes egresarán mañana, no ayer.

Se deberá tener en cuenta que la situación educativa —y comprende ésta a ese llamado proceso enseñanza-aprendizaje— tiene un valor económico y que el resultado debe ser rentable, es decir, que deberían conocerse los índices de un sistema de acción que comprende un costo y un beneficio y las instituciones que albergan estudiantes de bachillerato, tienen o tendrán la obligación de cumplir el compromiso que con la sociedad que la sustenta, tienen contraído. Cuando he dicho institución quiero que se comprenda a *todos*, directivos, estudiantes, administrativos y docentes. He puesto al final docentes porque yo lo soy.

Hoy por hoy, casi el 60% de los estudiantes no terminan el bachillerato. El costo aproximado por alumno antes de las devaluaciones era de 48 mil pesos al año* además del costo que

* *Gaceta UNAM*, Vol. No. 16, 25 de febrero de 1982.

tiene el estudiante para su familia que en nuestras estimaciones asciende hoy a unos 90 mil pesos al año. Si tomamos en cuenta que, la edad en que llegan es entre 15 y 17 años, y quienes terminan su ciclo de estudios, egresan de este nivel entre los 18 y 20 años y que, en los casos en que continúan una carrera universitaria, les tomará, en las condiciones más deseables, los siguientes 5 años; tenemos pues que nuestros egresados universitarios salen en el rango comprendido entre los 25 y los 27 años, y, si tomáramos en cuenta que la edad límite promedio para ingresar a los empleos es de 30 años, podremos observar que los egresados universitarios tienen muy poco tiempo para insertarse en el sistema productivo. En un estudio del CADE (Centro de Actualización de Docentes y Egresados del IPN), se pudo establecer que un profesional titulado logra la consolidación económica y laboral a los 10 años aproximadamente de haber egresado.

En este largo periodo que le lleva casi la mitad de la vida —hasta llegar a la consolidación económica— esa persona que el estudiante lleva adentro, también ha tenido otras muchas presiones. Además de la insistencia de las instituciones que lo cobijan —escuela y familia— para que adquiriera un “cuerpo de conocimientos”, ha estado debatiéndose entre el dominio intelectual de la información, los métodos y las teorías y, las ansiedades y angustias sociales y aún las necesidades sexuales que en alto grado perturban ese aprendizaje cognoscitivo, cuya relación armónica o no armónica lo conduce —casi por inercia— a una cierta evolución, pero probablemente no es ni la que él desearía, ni la que necesita su comunidad y el país.

Esa persona que el estudiante lleva adentro, debe saber que los adultos de su sociedad —entre los que estamos sus maestros— y por ser esta la sociedad que más conozco, hemos dado y tratamos de hacerlo aún, lo mejor de nosotros mismos, pero, que no es lo mejor deseable. En los cursos que he impartido a profesores y a alumnos, me he podido percatar de que la mayoría de nosotros ve esta vida como algo muy largo e inacabable y parece que nadie tiene prisa por lograr, por terminar, por hacer lo que tendría que hacer y debiéramos ya considerar que esta vida no es un ensayo, sino que es nuestra única oportunidad.

La persona que el estudiante lleva adentro debe saber que esa mitología de una infancia feliz, es uno de los resultados de la información-experiencia de diversas contradicciones, dificultades materiales y morales de todas las órdenes, de la realidad de su infancia, hecha entre la edad infantil a la edad adulta, en que él en guarderías, escuelas primaria y secundaria, en las cuales ha estado sujeto al ridículo y ha aprendido también —como buen ejecutor de esa constante de agresión— a ridiculizar a todo y a todos, basta observar su comportamiento, digamos, “libre” de un momento dentro del aula.

Debe saber también que es más persona que “estudiante”; y que su evolución depende más de cómo se perciba él, prospectivamente, en la vida y cuanto antes, que cómo se perciba él hoy como estudiante en una institución dada. La esencia de una educación humana hay que adquirirla todavía, principalmente mediante el aprendizaje voluntario que es el núcleo de la educación en todas las clases sociales, en todos

los niveles. Esto es lo que nos hace y nos conserva humanos (Toynbee, 1960)

Esa persona que el estudiante lleva adentro debe ser y estar consciente de que le tocó nacer en la época de las camisetas; en la cual época, las instituciones se empeñan en ponerle la suya, él se debe respetar y darse a respetar como individuo humano y bordarse la suya, no poner-

se la que le impongan, ni la que está de moda. Deberá lucir la de persona, la de hermano, hijo, amigo, compañero y acaso, la de estudiante... que tiene algo de prisa por ser más de lo que es ahora.

PROF. SERGIO HERNANDEZ DIAZ
Dirección de la UACB.

BIBLIOGRAFIA

- 1 Anda Gutiérrez, Cuauhtémoc. "México y sus Problemas Socioeconómicos", I.P.N., México, 1982.
- 2 "Congreso Nacional del Bachillerato", S.E.P., Nos. 10-12, Marzo, 1982.
- 3 Garrison, Roger H., "Orientación Universitaria", Pax México, 1967.
- 4 Hernández Díaz, Sergio. "El Bachillerato: Tiempo de Aprender. . . a Producir". Réplica en el Primer Simposium Internacional sobre el Bachillerato, 1982.
- 5 Myers, Edward D. "La Educación en la Perspectiva de la Historia", F.C.F., México, 1978.

La Actitud y el Aprendizaje

Hace algún tiempo –dos años para ser exactos– en un seminario sobre Física I, al discutir sobre la motivación, un profesor externó la opinión de que no deberíamos preocuparnos por la motivación, que los alumnos venían al Plantel a estudiar, por lo que tenían que cursar la materia les gustara o no: ¿Para qué esforzarse, entonces, por hacer agradable el curso?.

Yo estoy de acuerdo en que los alumnos vienen a estudiar, pero por experiencia sé que no siempre lo hacen de buen grado, particularmente en las materias que imparto: Física I y Química I.

Sería conveniente cambiar la pregunta ¿para qué motivarlos? por ¿por qué no motivarlos?, dicho de otra manera, ¿por qué no presentar la materia en forma agradable, para que el alumno se interese por su estudio? Al impartir mis clases busco, entre otras cosas, que les gusten a los alumnos. Como profesor espero que los estudiantes que salen de mis cursos, estén por lo menos tan interesados en esas materias como cuando entraron.

A veces parece que la situación es al revés, que nuestra principal preocupación es presentar la Física o la Química como algo sumamente complicado y sofisticado, cuyo aprendizaje sólo está reservado a los elegidos; usamos un lenguaje críptico y, siempre que podemos, las expresiones matemáticas más elaboradas que conocemos. ¿Acaso buscamos que los alumnos odien nuestras materias? Por supuesto que no se trata de que se enseñe todo de manera tan simplista que sólo se vean definiciones operativas, conocimientos meramente descriptivos y sin profundizar, ni tampoco que no se use el lenguaje que le es propio a la disciplina que enseñamos. La crítica que presento, no va por ahí.

Es bien sabido que aprendemos más y mejor, cuando estudiamos algo que nos agrada e interesa. Por lo tanto, si nuestro objetivo como educadores es aumentar cada vez más el nivel académico, debemos preocuparnos por los mecanismos que permitan un mayor y mejor aprendizaje, incluyendo aquellos que se refieren al desarrollo de actitudes.

Los factores que influyen en el proceso de enseñanza aprendizaje, son muchos y variados, y los que afectan el desarrollo de las actitudes hacia las materias, son prácticamente los mismos; algunos se escapan de nuestra esfera de influencia, pero otros son responsabilidad nuestra, consecuencia directa de nuestra actuación como profesores.

Es a las cuestiones que dependen directamente del ejercicio docente, a las que quiero referirme. En otras palabras, pretendo hacer un análisis somero de cuáles actividades docentes pueden contribuir a que el alumno tenga una actitud favorable hacia la materia que impartimos, y cuáles otras probablemente están influyendo para que la actitud del educando sea negativa hacia ella, y por lo tanto están obstaculizando su aprendizaje.

En primer término, hay que considerar que es muy probable que el alumno conserve el interés por una materia, si la clase le resulta agradable y si el trabajar en esa materia le resulta gratificante; por el contrario, aun un alumno interesado en cierta asignatura perderá dicho interés, si las circunstancias en las que se lleva a cabo la clase, son adversas o molestas.

Ahora bien, ¿qué se entiende por una clase agradable? ¿Aquella en la que el profesor se convierte en el "Charlot" de la Química, por ejemplo? ¿O aquella en la que no se trabaja, en la que el profesor no exige? No, definitivamente no. Aunque hay que reconocer que el sentido del humor del profesor es importante, no se trata de convertir una clase de Química en "cómica". Se entiende por una clase agradable aquella que se desarrolla en un ambiente de res-

peto y armonía, aquella que muestra, en su organización y selección de recursos (películas y experimentos interesantes, laboratorios provistos del material necesario para la realización de las prácticas y experimentos, textos al nivel de los alumnos, etc.), el interés y entusiasmo del profesor por el aprendizaje de los alumnos. Es importante también dentro de este contexto que el alumno sienta confianza en el profesor, tanto para exponer sus dudas como para externar sus críticas.

Por otra parte, es probable que una clase se califique como "desagradable" o "aburrida" cuando ocurren algunas o todas las circunstancias contrarias a las descritas en el párrafo anterior, cuando se pone en ridículo al alumno o se le humilla, cuando el profesor no desciende al nivel de los alumnos o se muestra impaciente, cuando se limita a leer un texto o no se expresa con claridad, cuando no da información suficiente para la realización de una tarea (so pretexto de la enseñanza activa, esta situación es bastante frecuente en nuestro medio: el profesor que deja trabajando a los alumnos y les dice que sus dudas las deben resolver investigando solos sin ninguna orientación), etc.

Hago una invitación a reflexionar acerca de cuál es nuestra actuación personal frente a los alumnos, en cuáles de las situaciones descritas anteriormente hemos caído, consciente o inconscientemente; a reflexionar sobre cuál es nuestro objetivo como docentes: hacer que el alumno pase por nuestra asignatura con el único fin de completar los créditos del bachillerato o lograr que el alumno, después de nuestro curso, encuentre utilidad en lo aprendido y es-

té dispuesto a aprender más de ello, con lo que habremos conseguido que adquiera las herramientas metodológicas y habilidades que le facilitarán en lo futuro el aprendizaje de cualquier

disciplina, esté relacionada o no con la asignatura que impartimos.

ROSALINDA ROJANO R.
Area Ciencias Experimentales
CCH. Plantel Naucalpan

La Crisis Económica del País y la Educación Media Superior

Hasta hace poco más de dos años, el alumno que ingresaba al CCH se enfrentaba a situaciones o problemas como los siguientes: un nuevo sistema de enseñanza aprendizaje que implica también un trato distinto entre profesor y alumno, así como con sus compañeros de grupo; un horario de clases reducido, pero uno de investigación y estudio extra clase, más amplio del que estaba acostumbrado; una biblioteca siempre insuficiente para darle buen servicio, por el gran número de alumnos, pocos ejemplares, muchos libros deteriorados o destruidos por uso y negligencia de otros que llegaron antes que él; cortos semestres, con muchas interrupciones (huelgas, puentes y vacaciones); profesores cansados, faltistas, apáticos o mal preparados; largas travesías para llegar al Colegio; un grado tal de libertad que en ocasiones no sabe canalizar; muy probablemente con problemas familiares o económicos que le impiden concentración en el estudio; por último aunado a lo antes mencionado, los problemas propios de la adolescencia.

El maestro por su parte se encontraba con alumnos en plena adolescencia a los que en mu-

chas ocasiones no sabe tratar o no desea saber tratar, limitándose a imponer sus condiciones de trabajo en la clase; alumnos en su mayoría deficientemente preparados, sin hábitos de estudio, que no saben leer, entender lo que leen, escribir, consultar un libro, tomar notas o realizar un resumen: en ocasiones con problemas familiares tan serios que o son introvertidos o bien se convierten en una pesadilla para el profesor y el grupo; con condiciones de trabajo no siempre adecuadas (exceso de ruido, falta de espacios propios para el profesor, etc.) que en ocasiones atiende más de un empleo; necesidad de superación y actualización profesional, etc.

En 1982 y más aún en 1983, la crisis del capitalismo internacional y el juego de intereses de grandes transnacionales (alimentos, materias primas, refacciones, tecnología, etc.) conjugada a problemas y deficiencias propias de nuestro país, dieron por resultado la crisis económica que padecemos y de la cual aún estamos lejos de salir. Esta crisis significa para todos que el dinero no alcanza para comer, vestir, vivir (hogar), tener un rato de esparcimiento y para educarnos.

Respecto a los dos elementos fundamentales en la educación, maestro y alumno, también implica una crisis. El profesor no adquiere libros, material didáctico ni asiste a cursos de superación con la facilidad con que lo hacía hace unos años: se preocupa más por adquirir un trabajo extra que le permita resolver sus necesidades y problemas económicos. El alumno no se queda atrás, sus padres tienen menos dinero para darle de comer, vestirlo, darle para sus transportes y finalmente adquirir cuadernos y libros tan indispensables para su desarrollo educativo.

En especial los libros, más si son de importación, se han convertido en artículos de lujo para la educación, no sólo para los alumnos, también para el profesor. Como vemos, la crisis nos golpea a la mayoría de la población, pero ¿nos vamos a quedar angustiados simplemente viéndola, sin tratar de dar soluciones? Por supuesto que no, pues creo que aún no es tan grave como para no intentar nada.

A continuación propongo algunas soluciones producto de mi experiencia y observación, así como de un reciente intercambio con profesores de diversos planteles en los cursos interanuales.

Por parte de profesores y alumnos.

A). Proponer a los alumnos que adquieran libros en equipo, de textos que utilizarán durante la mayor parte del curso.

B). Concientizar al alumno sobre la conservación y preservación de los libros de la biblioteca de la escuela, así como también que aprendan a trabajar en ella.

C). Sugerir a los alumnos su asistencia regular a la biblioteca, obtener libros en equipo (cada

alumno un texto diferente) y tomar nota por escrito o fotocopiar exclusivamente el capítulo o información que requiere e intercambiar y complementar la información con el resto del equipo. Esto ahorra tiempo y dinero a los alumnos, los integra como compañeros, como grupo o como equipo de trabajo.

D). Mayor dedicación, organización y conciencia de maestros y alumnos en la empresa de dar y recibir educación.

E). Que se realicen y publiquen antologías por los profesores, en las que se seleccionen perfectamente textos agotados o de muy alto costo, que sean esenciales para el curso.

F). Hacer cuadernillos de trabajo que se vendan en el Plantel a precios módicos.

G). Elaborar cuadros resumen que puedan proyectarse a los alumnos (como placas para retroproyector).

H). Que los profesores empleen en sus clases los trabajos realizados por los compañeros en Complementación y PCEMS.

Por parte de las autoridades del CCH y la UNAM.

I). Dar a conocer entre todos los profesores los trabajos de Complementación y PCEMS realizados, para poder trabajarlos en clase.

J). Que dichos trabajos se multipliquen y se envíen a todos los planteles, pues se cuentan entre ellos lecturas guiadas, antologías, diapositivas, placas para retroproyector, programas, etc.

K). Racionar y racionalizar los recursos con los que cuenta la UNAM, pues mientras en unas áreas de trabajo se desperdician en otras se nie-

gan (Complementación). Un ejemplo de esto sería el gran tiraje de determinados volantes o comunicados de distintas autoridades o grupos, que casi nadie va a leer; otro ejemplo lo constituye la gran cantidad de fotos que se toman en cualquier evento para seleccionar sólo una o dos y publicarlas en las gacetas.

L). Reconocimiento a la labor, trabajos e in-

vestigaciones realizados por los profesores del CCH

No dudo que existan muchas otras, pero mis observaciones e intercambios me han llevado a sugerir éstas de momento.

LIC. ACELA GARIBAY PEREZ
Plantel Naucalpan.

La Función de la Educación en México Ayer y Hoy a Propósito de la Revolución Educativa (Papel de la UNAM, Vigencia y Limitaciones del Proyecto CCH)

I. Introducción

El presente escrito tiene como finalidad el hacer ver al lector la vigencia del proyecto educativo del Colegio, en el contexto de la llamada “revolución educativa”, ya que las ideas y objetivos que se proponen en ella, se contemplan ya en dicho proyecto desde 1971.

A partir de un breve análisis histórico acerca de la función de la educación en México, llego a establecer, desde mi punto de vista, la función que debería tener.

Parte de los planteamientos hechos acerca de la llamada “revolución educativa” para establecer que sus objetivos no son novedosos, pero sí el papel que en este momento histórico puede jugar el Estado y las instituciones educativas para el cambio que se pretende.

Por último intento un análisis del papel que deberá jugar la Universidad, si verdaderamente quiere lograr una transformación en la esfera de su quehacer, y a nivel de la enseñanza media superior, los problemas con los que se va enfren-

tando el CCH, para hacer realidad el proyecto que lo sustenta y que hoy sigue siendo vigente.

II. Una Visión Histórica.

Tradicionalmente, los diferentes gobiernos de México, desde la Independencia hasta nuestros días (como excepción cuando fue Secretario de Educación Pública, Narciso Bassols y durante el período en que Cárdenas fue Presidente) han considerado a la educación como el factor fundamental de cambio en la sociedad. La falta de educación es la causa de todos los males y su solución la educación escolarizada. Este tipo de criterios ha servido fundamentalmente para justificar una serie de privilegios de la clase social más alta; su estadía en el poder se fundamenta por tanto, en su saber, sus conocimientos.

Para Bassols y Cárdenas la educación en sí misma no resolvía todos los problemas sociales e individuales; pensaban sí que la educación era uno de los factores que intervienen en el proceso de cambio. Una educación y un entrena-

miento técnico, permitiría una mayor productividad en el campo y posibilitaría –con el excedente obtenido– el disfrute de la cultura y una mayor preparación para organizar el proceso de transformación de la sociedad. Con respecto a la enseñanza técnica, Bassols señalaba: “Se ha creado en la mentalidad popular la creencia de que todos los estudios profesionales que no son universitarios, son estudios de una categoría cultural inferior. Esto ha hecho que, salvo casos excepcionales, las escuelas técnicas tiendan a gravitar en el plano de atracción universitaria.

El carácter peculiar de las escuelas técnicas se percibe mejor en contraposición con los caracteres típicos de las enseñanzas universitarias.

. . . Todo conocimiento universitario se proyecta como el estudio o contemplación del devenir histórico de un fenómeno humano.

La electricidad puede estudiarse de un modo universitario. . . como un fenómeno de pensamiento en relación con sus concomitancias y antecedentes dentro de una situación general y fluyente de la cultura y de las necesidades de los hombres, (y de un) modo técnico consistiría en las investigaciones y descubrimientos realizados en dicha rama en el sentido definido, investigación orientada no a situar el pensamiento en materia de electricidad en el cuadro general de la cultura y de la vida, sino a completar los conocimientos y las investigaciones actuales con la experiencia y la crítica de los anteriormente hechos adquiridos.

. . . Los universitarios, cualquiera que sea el punto especial de partida de sus estudios, en cualquiera de los institutos propios de aquella

entidad, deben necesariamente encontrarse, corregir, darse la mano en el último escalón.

Los técnicos siguen, como el ferrocarril en sus rieles, líneas de conocimientos que se cruzan quizás algunas veces, pero sin confundirse en una síntesis superior.

De esta manera las escuelas técnicas producirán siempre hombres que por necesidad quedarán subordinados al pensamiento director que debe engendrarse en el seno de la universidad”¹

Por esto en la década de los 30’s se da una mayor importancia a la enseñanza técnica en México; sin embargo, la situación no mejoró ni para los campesinos ni para los obreros (últimos destinatarios de dicha política), sino más bien para la clase que tenía en sus manos los medios de producción y de comercialización.

Desde el gobierno de Avila Camacho a nuestros días, el papel de la educación en nuestra sociedad se ha visto y expresado desde un punto de vista desarrollista; en él la función de la educación es capacitar a la gente en el dominio de la Ciencia y de la Técnica (para promover el “desarrollo”) y se basa en la “importación e implantación de esquemas y modelos educativos ajenos a las características, condiciones culturales, necesidades y perspectivas de nuestro pueblo”², totalmente desprovistos de un enfoque basado en una teoría propia, criolla, mexicana, funda-

1 Narciso Bassols. “Sobre la Enseñanza Técnica”. *Gaceta CCH*, No. 6, extracto.

2 López Tapia, Alfonso. Discurso de clausura III Foro Nacional de Investigación en el Proceso de Enseñanza-Aprendizaje, 18-Nov-83, *Gaceta CCH*, No. 316, 21-Nov.-83

mentada en nuestra realidad, lo que ha ocasionado un fenómeno de progresiva descalificación del trabajo en el proceso productivo mexicano, pues el trabajo realizado por la gran masa es totalmente fragmentado y mecánico.

La educación así concebida, “capacitadora de mano de obra” no ha respondido a las necesidades de una sociedad como la nuestra, en donde la tendencia que se ha mantenido es la imposibilidad de absorber dicha mano en su sistema productivo.

Ante tal situación se han implantado políticas dentro del sistema educativo como *a)* restringir el acceso a la educación superior; *b)* impartir educación que nada tiene que ver con el campo de trabajo, ya saturado de por sí; *c)* prolongar la duración de los estudios cuyo objetivo fundamental es retardar el acceso de los egresados al mercado de trabajo si bien podría mejorar el nivel de educación; y *d)* exigencia de niveles cada vez mayores para ascender a puestos específicos.

Estas alternativas y otras más que no señalo, hacen ver que el sistema educativo en nuestro país tradicionalmente ha servido como factor de movilidad social y de reforzamiento de élites que consolidan las clases sociales mediante el egreso de estudiantes que ocuparán puestos de asalariados, por una parte, y el egreso de una minoría que ocupará puestos de dirección, por otra, y una gran cantidad de personas que no encontrarán acomodo ni en los servicios ni en la producción.

Lo que quiere decir que no ha sido cumplido el propósito natural de la educación: transmitir conocimientos, dotar de actitudes, habilidades y destrezas que permitan que el educando acce-

da a la vida económicamente activa, en el momento preciso y en tareas que correspondan a su formación.

III. ¿Qué Función debe Tener la Educación Hoy?

Es cierto “la educación y la cultura son las vías para fortalecer nuestra identidad, preservar los valores y garantizar nuestra independencia”³ como reza el discurso político, pero en realidad hasta hoy no se ha logrado ese deseo, derecho y obligación de nuestro pueblo.

Así las cosas, la educación no debe estar dirigida exclusivamente a “capacitar” a los estudiantes para un empleo, no es su único fin; debe dirigirse a dotar de una formación sólida, fortaleciendo ciertas actitudes comunitarias en cuanto al trabajo, la colaboración en él y su socialización; desechar las actividades individualistas y propiciar la conjunción del conocimiento con el aparato productivo, mediante la comprensión de los fenómenos y procesos.

En esta perspectiva, la educación puede ser un bien en sí mismo, en tanto que transforma cualitativamente a aquel que la recibe; sin embargo, y sin querer exagerar en su rentabilidad, a nivel social, quienes la reciben, deberían dar aportaciones al desarrollo de nuestro país, tomando los problemas no sólo para ser investigados, sino también para ser resueltos. La educación sola, no puede transformar la estructura económica de ningún país, pero sí es uno de los factores

3 Miguel de la Madrid Hurtado. Primer Informe de Gobierno, 10. de septiembre de 1983.

que influye en el proceso de transformación, ya que dota de recursos humanos preparados y al mismo tiempo absorbe gran cantidad de ellos.

La educación cumple una función social, ya que permite conocer al mundo y dejarlo como está o transformarlo, y debería dirigirse a transformarlo.

La educación, para que sea verdaderamente factor de transformación, debe inducir al cuestionamiento de la utilización social del saber mediante lo adquirido, impugnándolo en cuanto se convierta en instrumento de poder, en lugar de demanda de democratización y reconstrucción de nuestra sociedad.

La educación debe promover en quienes la reciben, hacer realidad la unidad de palabra y acción; de teoría y práctica; de principios y conducta.

Autores como Althusser, consideran al sistema educativo, la educación, el aparato ideológico por excelencia del Estado, que se encarga de reproducir al modo de producción capitalista mediante la difusión de la ideología de la clase dominante en los estudiantes, consolidando las clases sociales. Tomo con reservas esta afirmación, pero no es el propósito de este escrito entrar en polémica para dilucidar este aspecto. Tampoco vamos a solucionar el problema con actitudes de autores que, como Ivan Illich, consideran que todos los males de la sociedad se originan en la escuela y la única manera de resolverlos es proponiendo y pronosticando su desaparición.

No, este tipo de razonamiento, que desde mi punto de vista es exageradamente simplista, no puede adoptarse en una realidad social como la

nuestra, en la que la educación escolarizada es fundamental.

Es imposible proponer la desaparición de un sistema educativo y con la de la escuela, so pretexto de que el Estado se sirve de ellos para dominar, imponiendo su ideología. Es posible, eso sí, rechazar e impugnar la forma en la cual el Estado coarta las potencialidades liberadoras de la educación, para mantener su función, dentro de los límites de su propia necesidad de supervivencia.

Cualquier movimiento que intente una transformación en la educación, deberá descubrir en ésta lo que debe desaparecer y proponer, de manera consciente, lo que debe contener. Todo movimiento social se fortalece, cuando deja de estar en contra de que continúe el fenómeno que le dio su razón de ser, para contrariamente afirmarse más capaz que su grupo opositor para desarrollar y transformar ese mismo fenómeno en función de sus necesidades.

De tal forma, lo que podemos hacer para desarrollar la educación en un sentido correcto y de acuerdo con las necesidades de la sociedad mexicana, es detectar las fallas del sistema educativo, de la escuela, de sus componentes y proponer alternativas viables que, aunque lentas, propicien un verdadero cambio.

Un sistema social vive y funciona en base a las acciones conflictivas e innovadoras, las que provocan un salto más allá de los límites impuestos, impugnan, transforman y reconstruyen las prácticas institucionalizadas.

IV. A Propósito de la "Revolución Educativa"

En esencia, basándome en el discurso políti-

co, trataré de sintetizar los objetivos que en el sistema educativo pretende lograr el actual régimen. Planteados de esta forma o de otra, con el nombre que hoy lleva o con otros, éstos objetivos no son nuevos en el panorama político-educativo de México; han permanecido como una constante, en la medida en que se han manifestado como buenos propósitos —si bien no cumplidos— cada seis años.

En el Primer Informe del actual gobierno, en la parte dedicada a “Educación y cultura”, se describe, no con mucha claridad, la llamada revolución educativa. En una de sus partes se intenta explicar ésta: “La revolución en la educación debe ser un esfuerzo participativo de alcance nacional que abarque la totalidad de la educación que se imparte en México. Renovar supone efectuar cambios en los programas, en los métodos e instrumentos usados en el proceso de enseñanza-aprendizaje; en la estructura de sistemas y ciclos de estudio y en las poblaciones atendidas; en las escuelas y otros locales dedicados a la educación; en el tipo de profesiones e instructores y en los mecanismos de administración y organización”⁴. Más adelante señala: “Es preciso implantar modelos de enseñanza e investigación que permitan lograr máximas calidades para un número creciente de estudiantes e investigadores. . . Vamos a revisar y repasar las múltiples partes de nuestro sistema educativo para planear estudios y profesiones que concilien la libre vocación con las necesidades nacionales: es indispensable integrar, hasta donde sea posi-

ble, el sistema educativo en la demanda del empleo. . . México precisa de científicos y técnicos. A pesar de ello, la matrícula ha bajado en estas ramas del conocimiento y quizá una causa radique en la enseñanza básica que cubre superficialmente la cultura científica y técnica. Por lo tanto tenemos que examinar estos aspectos de la enseñanza primaria, secundaria y propedéutica para estimular las carreras requeridas por el país y remunerativas para quienes las estudian. . . El sistema educativo debe contemplar la posibilidad de que los educandos puedan acceder al empleo desde sus etapas intermedias, como respuesta a la capacidad socioeconómica de todos los sectores sociales”⁵

La transformación que se pretende con esta revolución educativa toma otros caminos diferentes a las concepciones desarrollistas y reformistas, distintivas de los dos anteriores sexenios —cuando menos por lo que se plantea en el discurso, si se lee todo el Primer Informe de Gobierno de 1983—, porque, si bien es cierto que acepta la necesidad de una transformación de la actual estructura social injusta y desigual por la existencia de la propiedad privada de los medios de producción, trata de encontrar caminos viables de cambio, dentro de los límites del sistema establecido, mediante la operativización de acciones graduales en los que la “educación acompañada de otros procesos sociales, principalmente los que tienden a ampliar la propiedad social, provoque cambios graduales, tanto en los procesos y estructuras objetivas como en los valores y niveles de conciencia de las personas, que refuer-

⁴ Primer Informe de Gobierno, 1o. de septiembre de 1983.

⁵ *Ibidem.*

cen las tendencias deseables que conduzcan a cambios mayores”⁶.

En este sentido, al ser México un país en transición, es obligación del Estado implantar una política educativa acorde, en base a un proyecto global y viable, que no necesariamente lleve a un cambio rápido de estructuras, pero que sí lo vaya propiciando en aquéllos ámbitos en donde le sea posible, de una forma gradual, de manera que el mismo Estado se vaya sustentando, en la medida que vaya adoptando formas cada vez más democráticas que repercutan de manera visible en el desarrollo global de la sociedad. Hay que recordar que el Estado mismo se encuentra incapacitado para un cambio total (hoy, aquí, en este momento), por la situación de dependencia internacional en que se encuentra y, a pesar de que intente una movilización en función del cambio, su misma dinámica trata de mantener su actual sistema social, su orden que lo sustenta; esta es una de sus principales contradicciones.⁷

Las metas planeadas en el discurso no se lograrán, si no se conjuntan los esfuerzos de las instituciones que componen el sistema educativo, en un sistema nacional que las integre mediante metas muy bien definidas, a través de formas generales de acción que tomen en cuenta prioridades nacionales y regionales, que eviten la duplicidad de acciones y funciones y que promueva la coordinación y complementariedad de éstas, respetando en cada institución su ámbito

de acción y, en su caso, su autonomía, para evitar “la formulación de proyectos que articulan y determinan el conjunto de acciones que tienen por objeto la funcionalidad del sistema educativo para los intereses dominantes en la sociedad”⁸. Así, “no obstante lo anterior, las instituciones educativas pueden adoptar direcciones diferentes a las que se les pretende imponer. Su autonomía depende de la fuerza que las instituciones tienen en su situación dada. . . la posibilidad de que éstas participen en la modelación de sus objetivos como sujetos creativos o como objetos pasivos depende de la situación en que se encuentren al formular un proyecto: éste será más coherente y tendrá más influencia en el proceso histórico de la sociedad, si se produce en una situación interna de consenso, cuando los miembros de la institución coincidan en el papel que quieren jugar en la sociedad y se empeñan por conseguirlo.”⁹

Entonces, el consenso y la conciliación aparecen como herramientas fundamentales entre las instituciones educativas para el buen logro del objetivo de establecer un sistema, un proyecto, con el Estado.

Y señalo que con el Estado, porque en el momento actual, en una sociedad capitalista como la nuestra, sería peligroso y equivocado el pecar de un exceso de civilismo, si intentáramos la marginación del Estado en este proceso de trans-

6 Ver Latapi, Pablo. *Análisis de un sexenio de educación en México, 1970-76*, México, 1980, Ed. Nueva Imagen, 256 páginas.

7 *Ibidem*.

8 Elaboración colectiva. *Una hipótesis del porqué y para qué del bachillerato, a partir del concepto de cultura básica y de la experiencia del CCH*. Documento de trabajo del 1er. Simposio Internacional del Bachillerato, Septiembre de 1982.

9 *Ibidem*.

formación del sistema educativo, en cuanto que el Estado mismo forma parte de él.

V. ¿Qué Papel debe Jugar la Universidad?

“ . . . La Universidad es una comunidad de cultura; es decir que su esencia es ésta: ser comunidad y serlo de cultura. . . La esencia de la comunidad es ésta: subordinar el interés del individuo al interés del grupo. Esa es la esencia. No puede haber comunidad si no existe la subordinación del interés individual al interés del grupo. . . La cultura es, en una palabra, creación de valores. . . la Universidad de México es una comunidad cultural de investigación y enseñanza.”¹⁰

“La responsabilidad central de la universidad es examinar los fundamentos del conocimiento, acrecentarlos, transmitirlos de manera que su reflexión sobre cada una de las ciencias y su enseñanza se englobe en un análisis racional de los diversos proyectos que se presentan como opciones del país. Todo esto, a través del trabajo académico.”¹¹

Las anteriores, son dos ideas acerca de la Universidad, que se complementan: la Universidad como una comunidad cultural que subordina el interés individual al interés del grupo, que examina los fundamentos del conocimiento y que procede a un análisis racional de los proyectos que son opciones del país.

10 Caso, Antonio, “La Universidad, Comunidad Cultural que investiga y enseña” fragmento *Gaceta CCH*, No. 5.

11 Bazán Levy, José. *Hoja de Información*. CCH Naucalpan, 2a. época No. 42, 8 de enero de 1982.

En este sentido, este es un momento coyuntural, de los que necesariamente se presentan en la sociedad, y que permite efectuar cambios en la estructura socioeducativa de México, con la plena participación de la Universidad que deberá retomar los objetivos de su función educativa señalados líneas arriba.

La Universidad, como producto histórico, deberá reflejar los objetivos de un proyecto original, adecuados al momento que vive y de acuerdo a los intereses de la sociedad a la que sirve.

En estos momentos, cuando se planea una posible transformación en el sistema educativo del cual forma parte primordial, es urgente para la Universidad reflexionar acerca de sí misma, con el fin de redefinir su programa de acción a través de reformas que impidan que las tensiones aparecidas fortalezcan su estructura anacrónica para el actual momento histórico y promueva su modernización como una institución que cumpla sus funciones específicas, que la lleven a tomar el papel de acelerador intencional de cambio. Hay que evitar que en la Universidad se dé un cambio espontáneo, propiciándolo intencionalmente hacia las aspiraciones de la sociedad.

La Universidad no necesariamente debe ser el reflejo de la situación general de la sociedad mexicana; debe sí, trascender de ese marco de desarrollo general y convertirse en mecanismo que lo acelere, alterando y renovando las estructuras existentes, comenzando con las propias.

Ahora bien, respecto del papel que la Universidad debe jugar en el proceso de revolución educativa. podría decirse que la Universidad lo comenzó desde hace casi trece años, cuando es creado el Colegio de Ciencias y Humanidades, de

tal forma que pueden verse los objetivos que hoy se plantean, sin que se encuentren profundas diferencias con los objetivos ya planeados para 1971 y que son contemplados ya en el proyecto educativo del Colegio.

VI. Vigencia y Limitaciones del Proyecto CCH

En una sociedad como la nuestra, que se encuentra en una etapa de transición, no es posible pensar en un proceso de transformación —como lo señalé anteriormente— que abarque la totalidad de las estructuras socioeducativas del país, pero sí en un proceso a través de instituciones el cual al diferenciarlas de las ya existentes en el sistema educativo tradicional, vaya renovando y desplazando a éstas.

El CCH fue la respuesta a esta opción y contempla los objetivos “novedosos” planteados en la actualidad, a más de una estrategia para su logro.

Para 1971 con motivo de la creación del Colegio de Ciencias y Humanidades el Dr. Pablo González Casanova, Rector de la Universidad, hizo las siguientes declaraciones: “. . . el Colegio de Ciencias y Humanidades, al nivel del Bachillerato, permite la utilización óptima de los recursos destinados a la educación, permite la formación sistemática e institucional de nuevos cuadros de enseñanza media superior; y permite un tipo de educación que constituye un ciclo por sí mismo, que puede ser preparatorio, pero también terminal, también profesional, a un nivel que no requiere aún la licenciatura, y que está exigiendo el desarrollo del país. . . Si nosotros pensamos en el México de la próxima década veremos que sin instituciones como el Colegio

de Ciencias y Humanidades, la magnitud de problemas a los que se enfrentará la UNAM la llevaría a sufrir muy graves crisis. Consideramos que no es necesario esperar a que vengan esas crisis para que, festinando los procedimientos, se encuentren nuevas soluciones y se hagan las necesarias reformas.”¹²

En el proyecto para la creación del Colegio de Ciencias y Humanidades y de la Unidad Académica del Bachillerato, en la exposición de motivos se señala: “. . . en rigor, una de las características esenciales del Colegio debería ser su flexibilidad y fácil adecuación a las necesidades e iniciativas futuras de cooperación entre universitarios, y el generar y auspiciar constantemente iniciativas de cooperación e innovación. . . La obligación de que la Universidad cumpla sus objetivos académicos de acuerdo con las nuevas exigencias del desarrollo social y científico, al mismo tiempo que confiera una flexibilidad mayor y nuevas opciones y modalidades a la organización de sus estudios, sugieren la conveniencia de poner las bases para una enseñanza interdisciplinaria y de cooperación inter-escolar, también en el ciclo de bachillerato, la cual contribuirá a la formación polivalente del estudiante, capacitándolo mejor para seguir distintas alternativas: estudios profesionales, investigación o inclusive su incorporación más rápida al mercado de trabajo, en salidas laterales que son indispensables en un país moderno”¹³

12 Entrevista al Dr. Pablo González Casanova, *Documenta 1*, C.D.A. Coordinación CCH.

13 Proyecto para la creación del CCH y de la UACB. *Documenta 1*, C.D.A. Coordinación CCH.

En el conjunto de la enseñanza media superior el CCH se diferencia de otras instituciones de ese mismo ciclo y su especificidad se debe a su plan de estudios, más que a los métodos pedagógicos que en él se emplean.

Su plan de estudios está dirigido a la formación en el alumno de una cultura básica, esto es, de ciertas capacidades que le permitan adquirir nuevos conocimientos por sí mismo, en forma autónoma en cada una de las diferentes disciplinas, de tal forma que la tarea propia del CCH es promover un aprendizaje formativo en cada área.

“En el plan de estudios 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”¹⁴

Corresponde al Colegio en su nivel de bachillerato propiciar el trabajo racional de los alumnos ya que es en esa tarea donde se le dota de contenido a los principios, objetivos y plan de estudios considerados básicos en su proyecto original.

Desde luego, esta tarea no ha sido nada fácil, se han presentado serias dificultades que parten

de la precisión de lo que el Colegio pretende para así implantar la práctica docente como tarea diaria.

“Las circunstancias existentes al originarse el Colegio han cambiado en el transcurso del tiempo. Esto ha limitado muchos aspectos y propuestas que originariamente nos habíamos imaginado como deseables y posibles. Esta limitación y la problemática que encierra la dispersión, carencia de reflexión sistemática y compartida con otros profesores, comprometen con demasiada frecuencia la continuidad de los esfuerzos y atrofian sus impulsos de desarrollo en la Universidad y en el país. . . Colocar al Colegio en el centro de nuestras preocupaciones y de nuestros intentos de reflexión sistemática y pública implica abrir un sendero hacia alternativas viables, con el objeto de encontrar soluciones a la problemática engendrada por el cambio de circunstancias en el contexto al paso del tiempo.”¹⁵

En la responsabilidad que tenemos, para la continua tarea de construir el Colegio, como nuevo sistema dentro del marco tradicional, hemos tenido deficiencias (programas amplios, falta de unidad en los contenidos, ausentismo de profesores, etc.) que hacen que el enfoque de nuestra enseñanza pueda ser desvirtuado, por lo que es necesario un gran esfuerzo, para subsanar tales deficiencias.

Pero no sólo debemos hablar de las deficiencias de los profesores, sino también de las institucionales. El proyecto del Colegio es muy ambicioso en sus objetivos, el trabajo de los profesores es y ha sido tarea difícil en tanto que no

14 Krap Pastrana, Margarita. “El Plan de Estudios en el Simposio Internacional sobre el Bachillerato”, *Cuadernos del Colegio* No. 16, 17, 18; julio 1982-marzo 1983. Revista trimestral CCH Naucalpan.

15 Bazán Levy, José, “Presentación”, *Cuadernos del Colegio*, No. 1, Octubre-Diciembre de 1979.

se han dado las condiciones para su desarrollo profesional ni los medios para lograrlo: son muchas las horas de clase que absorben al profesor y le impiden otras actividades que coadyuven a la docencia como es la investigación. La carrera académica ofrecida tiene muchas deficiencias ya que carece de continuidad; es inferior en sus niveles a la que ofrece en general la Universidad en sus demás Escuelas, Facultades Institutos e inclusive la Preparatoria, por lo que, es urgente perfeccionarla para que sea operativa y atractiva para los profesores.¹⁶

“La promoción académica en el Colegio existe en forma limitada: dos niveles en el profesorado de asignatura (A y B), otros dos en el profesorado de carrera de Enseñanza Media Superior (A y B)”.¹⁷

“No habrá Colegio —lo que la Universidad delineó como novedad y motor de transformaciones académicas— sin el trabajo de los profesores. No habrá trabajo comprometido, duradero, ambicioso, innovador, sin condiciones propicias de carrera académica. . . No podrá exigirse a nadie una espera —sin fundada esperanza— de condiciones futuras adecuadas que nunca terminan de llegar. . . . Al trabajo de los profesores deberá

responder pronto el apoyo de la Universidad. A ese precio podrá ser mejor el Colegio.”¹⁸

Conclusiones

La función tradicional que ha tenido la educación en México ha sido la de “capacitar” mano de obra, para su ingreso al proceso productivo, el cual se ha visto incapaz de absorberla.

Ahora bien, dicha función no es otra que la de servir de canal de movilidad social en el que se sustenta la élite y se consolidan las clases sociales.

A pesar de los intentos de querer hacer de la educación un camino para eliminar las desigualdades sociales, éstos han sido muy limitados, por dejarse de considerar algunos factores y dar demasiada importancia a otros, pero en forma aislada: tal es el caso de la enseñanza técnica.

Hoy en día, vuelven a señalarse como fundamentales o prioritarias las áreas científica y técnica, pero se cae en la parcialización, al descartarse o minimizarse junto con éstas a la formación humanista que coadyuva a la estructuración de una mente crítica en función de las particularidades culturales de nuestra sociedad.

Por otra parte no se ha dejado de manejar la hipótesis de que ampliando las posibilidades de educación habrá mayor número de mano de obra calificada, en aquellos sectores hasta hoy desprotegidos, lo que aumentará la productividad.

Así, se plantea limitar algunas carreras y fortalecer otras además de crear otras nuevas. Sin to-

16 Ver artículos al respecto: Carrillo Aguilar, Rafael. “Razón y Exigencias de los Consejos Académicos por Área”. *Cuadernos del Colegio* No. 8-9, Julio-Diciembre 1980, pág. 49-52 y Krap Pastrana, Margarita y Carrillo Aguilar, Rafael. “¿Qué es la Profesionalización de la Enseñanza? *Cuadernos del Colegio* 13 y 14, Revista Trimestral, CCH Naucalpan, pág. 41-44.

17 Krap Pastrana, Margarita y Carrillo Aguilar, Rafael. Op. Cit.

18 Bazán Levy, José. *Hoja de Información*. CCH Naucalpan No. 54, 2 de julio de 1981.

mar en cuenta que no sólo ahí radica el problema, sino también en la falta de una verdadera orientación de los alumnos que en el nivel medio superior elegirán una carrera y que lo hacen en base a sus preferencias, muchas veces basadas en concepciones ficticias que se tienen acerca de ellas y del mercado de trabajo.

La orientación vocacional debe tomar en cuenta las necesidades reales de recursos humanos que se tienen en el proceso productivo, el cual debe orientarse a la transformación económica del país y no a las necesidades del sistema educativo, como hoy sucede.

El Colegio en su enseñanza debe desarrollar valores y actitudes adecuados al ejercicio responsable de las distintas profesiones que, aunados al proceso de orientación, coadyuven a la función socializadora de la educación: el maestro en última instancia también debe jugar el papel de orientador, en la medida en que la materia que imparte, tiene que estar relacionada con otras materias, y en su conjunto pueden ser fundamentales en algún sector del proceso productivo.

La orientación debe darse no en función de la eficiencia profesional que deben alcanzar los alumnos, sino en función de desarrollar los valores y actitudes de servicio, con el que pueden ayudar al desarrollo de la comunidad y al suyo propio.

Esto es, la escuela no debe encaminarse a objetivos solamente económicos, sino que debe tratar de ayudar al estudiante a descubrir también su significación social, es decir, a asumir que los conocimientos adquiridos son productos de una actividad social y, como tales, llevan implícita

una finalidad también social, y toca a ellos ejercitarla para beneficio de la sociedad.

El Colegio intenta ser innovador no sólo en su proyecto, sino en la realidad; sin embargo los buenos deseos de los profesores no serán posibles, si no se tienen condiciones académico-laborales que ayuden a su desarrollo.

El Colegio tiene vigencia hoy: basta leer lo que se pretende en los cambios propuestos por el actual gobierno y lo que se pretendía para 1971 con la creación del Colegio; compárese y elabore cada quien sus conclusiones.

El Colegio se sigue construyendo, existen limitaciones, algunas las he planteado en la última parte de este documento y no he querido señalarlas todas, porque a partir de este punto existe una gran cantidad de reflexiones acerca del Colegio y su problemática de donde se desprenderían diversidad de líneas a seguir como:

- Estructuración de una verdadera carrera académica del Colegio.
- Orientar el desarrollo académico y determinar programas: responsabilidades fundamentales de los Consejos Académicos por áreas.
- Posibilidades de acceso del profesor del CCH a la UACPyP.
- Necesidad de un proyecto de plan de cursos de actualización para profesores del CCH, como prerrequisito para empezar a realizar estudios en la UACPyP.
- Las opciones técnicas y su importancia en el proyecto educativo del Colegio.
- Papel del profesor en la orientación profesional de los alumnos.

- Necesidad de incrementar la utilización social del trabajo realizado por los profesores del Colegio para disminuir sus cargas de trabajo.
- La cultura básica y su importancia en la tarea educativa del CCH y otras más, que seguramente serán contempladas por

muchos profesores en la elaboración de artículos de reflexión, a la que yo en lo personal espero contribuir en una siguiente oportunidad.

PROFR. RAFAEL CARRILLO AGUILAR
Secretaría de Divulgación

Los Cursos de Investigación Social en Programas de Formación Docente. Una Presentación del Problema

Cada vez son menos los programas de formación docente que no incluyen un curso introductorio a los métodos de investigación social. La crítica pedagógica de la educación tradicional y la consecuente creación de nuevos métodos de enseñanza inspiraron la consideración de que el profesor actual debe incluir en su herramienta un conjunto de conocimientos y recursos teóricos, metodológicos y técnicos de las ciencias sociales, especialmente aquellos que le permitan ponderar críticamente su tarea.

Aunado a lo anterior, el uso de metodologías de investigación social se ha extendido en varios planos de la práctica educativa, llegando a constituir un valorado complemento funcional de la misma.

Tales tendencias alimentan la esperanza de que la investigación social llegue a ser un instrumento eficaz de las manos de los profesores, para el diagnóstico, el análisis y la proposición de soluciones a problemas significativos que se derivan del contacto con lo más concreto del universo educativo: la enseñanza y el aprendizaje.

En este contexto, nos proponemos examinar algunas cuestiones que consideramos críticas en la tarea de diseñar e impartir cursos de metodología de investigación social destinados a profesores no especializados en la disciplina sociológica.

1. La Tendencia a Confundir Metodología y Métodos

En los programas introductorios a la investigación social es común ponderar la enseñanza de La Metodología (con mayúscula y singular) por sobre la enseñanza de métodos de investigación.

La Metodología en general o el Método en general posee por lo menos una doble significación y un doble alcance. En primer lugar expresa el sentido —o diferentes sentidos posibles— de la relación cognoscitiva sujeto-objeto. En esta dimensión, metodología y lógica son prácticamente equivalentes, en tanto se trata de presentar un arreglo sistemático y normativo de las formas de conocimiento: las reglas de inducción/

deducción, el análisis, la síntesis, la dialéctica, etc., esto es, las operaciones formales que ordenan la interacción sujeto-objeto en el acto de conocer.

En segundo lugar, la Metodología representa –siguiendo a Kaplan– una *lógica-reconstruida* que ha codificado y formalizado una o más *lógicas-en-uso*. En este otro plano, La Metodología expresa una entidad abstracta que reúne cartesianamente aquello que es común al modo de operar de un conjunto de investigaciones consagradas por el éxito de sus resultados¹.

La Metodología –en su variante lógica epistemológica y en su variante de síntesis de métodos– constituye un marco que circunscribe la actividad de investigación, pero no llega a ser, por sí misma, guía que orienta su realización práctica.

Por otra parte, La Metodología, en cuanto objeto de conocimiento que se autosatisface, tiende a ocupar el lugar de los objetos de estudio conduciendo a otorgar prioridad a su aprendizaje.

Un extremo de este caso es el que señala Vasconi cuando dice: “Es así que hoy proliferan, se reproducen y multiplican las cátedras de metodología de investigación, y como esas cátedras ya son tantas, se ha creado una curiosa especialidad: el profesor de metodología de in-

vestigación, es decir, un señor que enseña *cómo* investigar no importa *qué*. . . y algo aún más curioso; no es necesario que este profesor de metodología haya realizado nunca una investigación de alguna relevancia para que pueda ocupar legítimamente dicha cátedra”.²

2. La Tendencia a Programar bajo las Exigencias Disciplinarias

En nuestro medio resulta familiar la práctica de organizar los programas haciendo uso de un conjunto ordenado de contenidos que son considerados como “fundamentos”, “principios básicos”, en fin, contenidos mínimos que un curso debiera cumplir para satisfacer las exigencias de la disciplina.

De este modo, un curso introductorio es presentado cual una versión abreviada y económica de aquello que es materia del currículum profesional.

En este caso la dificultad radica en elegir los contenidos torales, esenciales, indispensables, que, aun en versión reducida, alcanzan a cubrir una formación disciplinaria especializada. Penosa tarea, sin lugar a dudas, que a menudo conduce a algunas de las variantes que muy brevemente comentamos a continuación.

Una primera variante parte de la tesis –por muchas razones irreprochable– de que la teoría, o más bien, los distintos cuerpos teóricos se alimentan de los resultados significativos de la in-

1. Abraham Kaplan, *The Conduct of Inquier. Methodology for Behavioral Science*, San Francisco, Chandler Publishing Co. Citado y comentado por Tomás Vasconi, en “Algunas tendencias recientes en la modernización de la universidad latinoamericana y la formación de investigadores en ciencias sociales”, s.p.á., mimeo.

2. Tomás Amadeo Vasconi, *Op. Cit.*, pág. 13.

vestigación, y también que dichos cuerpos teóricos abastecen la producción de investigaciones mediante conceptos, metodologías, perspectivas, etc., contribuyendo a establecer una continuidad en el impulso de tal producción.

De ahí la importancia conferida a conocer las síntesis teóricas antes de proceder a investigar. La veracidad de tal aserto lleva sin embargo a la posibilidad de entramparse en el campo de la teoría. El fin encomiable de relacionar teoría e investigación, justipreciando la primera en beneficio de la segunda, suele frustrarse ante la magnitud de la tarea frente a dos importantes limitaciones: en primer término, el límite de tiempo al cual está generalmente sujeta la realización de cursos complementarios; en segundo, la circunstancia de que tales cursos se ofrecen a una población heterogénea desde el punto de vista de las variadas formaciones disciplinarias y profesionales de sus miembros.

En suma, posponer el ejercicio de investigación ante el *ídolo* de la teoría, pocas veces representa una alternativa práctica ante la necesidad de contar con instrumentos para la tarea docente.

En el extremo contrario, encontramos otra variante que puede ser denominada de la simplificación o del recurso de los manuales.

Esta variante, la más difundida y usada y a la vez la más ampliamente criticada, ofrece el espejismo de soluciones rápidas y relativamente sencillas a problemas complejos. Investigar se reduce a obedecer las recomendaciones de una guía que cifra y resuelve, en apretada síntesis y con un lenguaje accesible, los más intrincados problemas teóricos, metodológicos y técnicos.

Una tercera variante, es una que podemos lla-

mar de la sofisticación técnica.

Aludimos a aquellos programas que enfatizan la enseñanza de los procedimientos técnicos que acompañan al proceso de investigación. En ellos se concede una mayor importancia a la adecuada formalización del tema de investigación que a su relevancia en cuanto problema, como también se pondera la precisión en el cálculo de estimadores o coeficientes por encima de la agudeza de una interpretación cualitativa.

La investigación social ha desarrollado una tecnología —a veces tomando recursos de otras disciplinas, en ocasiones creándolos— y el manejo de ésta es una exigencia más que razonable. No obstante, el uso de técnicas, por desarrolladas que puedan ser, no ahorran, mucho menos sustituyen la tarea artesanal —rara vez lineal y acumulativa de ir conociendo un hecho, un fenómeno, un proceso objeto de investigación.

Al amparo de la precisión y el rigor de los procedimientos técnicos, esta variante no proporciona más que una sofisticada reducción de la complejidad y, por lo tanto, de la riqueza, del proceso de conocimiento.

3. La Demanda Cualitativa

Una tercera cuestión radica en la forma en que es considerada la demanda de este tipo de cursos.

Dicha demanda —compleja interacción de condiciones, intereses y necesidades— las más de las veces es ignorada ante el apremio de empatar los programas con posturas metodológicas o con exigencias disciplinarias.

Otras veces se la considera de un modo estereotipado. En efecto, nos encontramos con que

la formación en general, y el papel que los cursos de investigación puedan jugar en ella, trata de ajustarse a una especie de ideal de Maestro, en este caso a un prototipo de Maestro-Investigador. El esfuerzo de contribuir a mejorar la capacidad docente conforme a un proyecto académico suele tropezarse con el obstáculo que oponen las condiciones reales del público destinatario.

Al suponer en abstracto las características de la demanda, se está omitiendo precisamente el elemento que hace factible la concreción tanto del esfuerzo de impartir dicho curso, como del propósito de que el mismo propicie una ampliación de los horizontes magisteriales.

Ahora bien, ¿cuáles son los elementos de la demanda que es necesario considerar para ajustar un curso a las expectativas que suscita?

En primer término, nos parece relevante el análisis del espectro de posiciones profesionales de la población potencialmente demandante. Aun a primera vista es evidente que un curso, por más que persiga los mismos objetivos, no puede ser igual cuando está dirigido a estudiantes que cuando lo está a profesores.

En este sentido conviene mencionar las experiencias de un grupo de investigadores de un Centro de Entrenamiento para Maestros de la Organización Mundial de la Salud. Estos investigadores han diseñado un modelo en el que distinguen diferentes fases en las que se puede encontrar un docente con respecto a su desarrollo profesional³

- Fase 1: Estudiante universitario
- Fase 2: Recién recibido
- Fase 3: Primer nombramiento de maestro
- Fase 4: Maestro
- Fase 5: Maestro muy experimentado

Para cada una de estas fases distinguen diferentes áreas de interés y diferentes insumos educativos que es posible ofrecer. Así por ejemplo, a la población ubicada en la fase 4 —maestros— corresponde un área de interés que se define en torno a la satisfacción en la enseñanza, y los insumos educativos consisten en ofrecer “oportunidades para (manejar) ideas y experiencias a través de seminarios, discusiones. . .” o, en nuestro caso, la realización de una investigación.

Siguiendo este orden de ideas, y para completar el ejemplo, es oportuno mencionar que las variables a considerar en el caso de estudiantes (fase 1) se derivan de un área de interés centrada en el aprendizaje de la disciplina. Esta área contrasta dramáticamente con la de maestros. Estos últimos, al conocer ya una disciplina, orientan su interés hacia la demostración de sus habilidades de comunicación y posteriormente a derivar satisfacción del magisterio.

Redondeando el punto, podemos referirnos a una experiencia: en una ocasión, al impartir un curso a profesores-funcionarios, nos percatamos de que esta posición especial los conminaba a la adquisición de un instrumental cognoscitivo tal que les permitiese el manejo de su problemática académica-administrativa con bases más confiables. Tal condición implicó al curso un esfuerzo por facultar el manejo de los temas de

1. Véase, Kenneth R. Cox, et. al., “Teaching Teachers” en *Programmed Learning & Education Technology*, Journal of Aett, London, vol. 12, núm. 2, may 1980, págs. 72-76.

investigación en un nivel operativo específico⁴.

Resumiendo, un primer elemento de la demanda se constituye a partir de las posiciones profesionales de los participantes potenciales, en tanto y cuanto tales posiciones determinan áreas de interés diferenciadas y también distintos grados de experiencia y manejo de los problemas que serán motivo de la tarea.

Otro elemento importante de la demanda es aquel que se refiere a las necesidades prácticas de los profesores, que pueden ser satisfechas mediante un curso de investigación. Por supuesto, esta cuestión está estrechamente vinculada con las perspectivas de desarrollo profesional que se ofrecen en un programa de formación docente.

Así, por ejemplo, la necesidad de un profesor puede limitarse a conocer mejor al grupo de alumnos a quienes dicta su cátedra cotidiana, o en otro caso puede ambicionar abatir las cuotas de deserción y reprobación de su área, para lo cual considera importante conocer las causas de estos fenómenos.

Nuestra experiencia con profesores universitarios nos ha demostrado que resulta mucho más fluido el aprendizaje de la investigación en los casos en que los maestros arriban al curso con alguna preocupación específica que cuando tienen que partir de seleccionar un tema de investigación en ese momento.

Por otra parte, hay grandes diferencias entre la investigación que funge como un apoyo de determinado proyecto —como puede ser la definición de un programa de asignatura— de aquella que se remite a un problema estrictamente sociológico. En este mismo orden de ideas conviene señalar la diferencia —si se quiere arbitraria, pero de consecuencias prácticas inmediatas— entre investigaciones que persiguen metas aplicadas a corto plazo, de investigaciones orientadas a describir, conocer o explicar un fenómeno determinado.

Así pues, el segundo elemento es el de contribución esperada para fines prácticos.

Una tercera faceta de la demanda se configura con los distintos tipos de orientación formativa de la población interesada en los cursos de investigación social. En este sentido, es posible diferenciar, como punto de partida, el interés por acceder y situarse frente a los problemas inherentes a un proceso de investigación, exclusivamente, de la expectativa de adquirir habilidades operativas para la solución de los problemas que involucra, además de comprender tal proceso.

LIC. JORGE BARTOLUCCI INCICO
LIC. ROBERTO A. RODRIGUEZ GOMEZ
Secretaría de Planeación

4. Véase en J. Bartolucci, R. Rodríguez y J. Zorrilla, "La experiencia del curso: Introducción a la Metodología de la Investigación Social aplicada a Problemas Educativos". Ponencia presentada en el II Congreso Nacional de Escuelas y Facultades de Sociología. Cd. de México, agosto de 1980.

¿Qué ocurre con los Alumnos que no pasan a Facultad?*

El proceso de pase a Facultad que se realiza en el Colegio en cada ciclo escolar, concluye con el feliz egreso de un cierto número de alumnos. De éstos, y con fundada razón, los planteles y el Colegio se enorgullecen: publican sus cifras, realizan predicciones de aumento, se hacen estudios, seguimientos, comparaciones, etc.

Existe, como en todo, una contraparte, que en este caso son los alumnos que no pasaron a Facultad por adeudar materias. Como corresponde a este estilo de casos, se ha optado por ignorarlos.

Recientemente tal actitud se ha modificado, de tal suerte que se está prestando atención en algunos planteles a estos alumnos.

Con el fin de ofrecer a los interesados en los problemas del Colegio información sobre este aspecto, se presenta aquí un estudio que nos permitirá conocer algunas de las características de los alumnos que se encuentran en este caso, las

medidas y acciones que han aplicado diferentes instancias del Colegio para ayudarlos, así como una alternativa que, ya probada, podría generalizarse.

I. Indices de Retención de Alumnos que solicitan pase a Facultad

En el proceso de pase a Facultad que se llevó a cabo durante el ciclo escolar de 1982, 21,522 alumnos llenaron la forma RA-02, 12,922 (60%) de los cuales, por concluir su bachillerato, obtuvieron su ingreso a licenciatura. Los alumnos restantes, 8,600 (40%), por adeudar una o más materias, no concluyeron su bachillerato y quedaron retenidos en los planteles.

Si bien se conocen algunas de las principales características de los alumnos que egresan, como su número, turnos de origen, destino, etc., no podríamos decir lo mismo de los alumnos retenidos, por lo que es conveniente obtener información de sus principales características, para planear medidas de acción en favor de este grupo de alumnos.

* La información sobre el número de alumnos, materias que adeudan, generaciones, etc., fueron proporcionados por la Secretaría de Servicios Estudiantiles de la DUACB.

Para lograr lo anterior, se busca dar respuesta a dos preguntas que comprenden aspectos importantes.

1. *¿Qué características presentan los alumnos retenidos?*

Para resolver a esta pregunta, la información se presentará ordenada en los siguientes incisos:

- a) El número de alumnos retenidos por plantel.
- b) El número de alumnos retenidos por generación.
- c) El número de alumnos retenidos por número de materias.

a) *Número de alumnos retenidos por plantel*

En primer término y con el fin de conocer con exactitud el número de alumnos retenidos que componen la muestra de estudio, presentamos las cifras de retención de cada uno de los planteles.

Cuadro No. 1 De los solicitantes de pase a Facultad se muestra el número de alumnos egresados y retenidos por plantel en el ciclo escolar 1982.

Plantel	No. de solicitudes de RA-02	Alumnos egresados	Alumnos retenidos
Azacapotzalco	3,972	2,395 60 %	1,577 40 %
Naucalpan	4,283	2,545 59 %	1,738 41 %
Vallejo	4,642	2,721 59 %	1,921 41 %
Oriente	4,290	2,651 62 %	1,639 38 %
Sur	4,335	2,610 60 %	1,725 40 %
Total	21,522	12,922 60 %	8,600 40 %

Como se podrá observar, el número de solicitudes de RA-02 en cada plantel es variable, no así el porcentaje de egreso que es semejante en todos los planteles.

En cuanto a la retención de alumnos, el porcentaje resulta también muy semejante, aunque en número el Plantel Vallejo retiene más alumnos y Azcapotzalco el menor número.

b) *Número de alumnos retenidos por generación*

Durante el ciclo escolar 1982, solicitan pase a Facultad alumnos de las generaciones 71 a 80. Como cuentan con oportunidades diferentes, es conveniente hacer una clara diferencia entre ellos, ya que la última generación (80) cuenta con un año más de inscripción, lo que la coloca en una perspectiva diferente a las generaciones 79 a 71.

Cuadro No. 2 Se muestra el número de alumnos retenidos para las generaciones 71 a 80, con cifras parciales por plantel.

Generación	Azacapotzalco	Naucalpan	Vallejo	Oriente	Sur
71	2 0 %	3 0 %	3 0 %	1 0 %	1 0 %
72	2 0 %	16 1 %	11 1 %	8 0 %	12 1 %
73	16 1 %	19 1 %	10 1 %	17 1 %	33 2 %
74	8 1 %	13 1 %	14 1 %	13 1 %	23 1 %
75	17 1 %	30 2 %	33 2 %	23 1 %	36 2 %
76	34 2 %	42 2 %	60 3 %	53 3 %	69 4 %
77	74 5 %	87 5 %	80 4 %	67 4 %	72 4 %
78	173 11 %	163 9 %	196 10 %	187 11 %	174 10 %
79	387 24 %	455 26 %	542 28 %	484 29 %	493 28 %
80	883 53 %	935 53 %	1,005 51 %	805 49 %	833 48 %
Total	1,596 100 %	1,763 100 %	1,957 100 %	1,658 100 %	1,746 100 %

Es notoria la semejanza que presentan los porcentajes de retención en cada generación entre

los cinco planteles. La última generación (80) presenta el mayor porcentaje de retención.

Para visualizar este último dato se presenta un concentrado de la retención por generación para todos los planteles.

Cuadro No. 3 Cifras de retención de alumnos, que muestra el número de alumnos que no pasaron a Facultad durante 1982 para las generaciones 71 a 80.

Generación	Alumnos retenidos	
71	10	0 %
72	49	1 %
73	95	1 %
74	71	1 %
75	139	2 %
76	258	3 %
77	380	4 %
78	893	10 %
79	2,361	27 %
80	4,461	51 %
Total	8,717	100 %

Se puede observar que la última generación (80) retiene el 50% de todos los alumnos que no obtuvieron pase; las generaciones anteriores presentan porcentajes y números menores.

El número de alumnos retenidos de cada generación nos permite en principio formar dos grupos; el primero: aquellos alumnos que conservan su derecho de inscripción, lo que les permite cursar las materias que adeuden, y concluir su bachillerato; el segundo grupo está formado por alumnos sin derecho a inscripción y que,

para aprobar las materias que adeuden, sólo cuentan con exámenes extraordinarios.

Cuadro No. 4 Se muestra la diferencia entre el número de alumnos que mantienen su derecho a inscripción y los que no lo tienen.

No. de alumnos con derecho a inscripción.	4,461	51 %
No. de alumnos sin derecho a inscripción.	4,256	49 %
Total	8,717	100 %

c) Número de alumnos retenidos por números de materias

Al cuantificar el número de alumnos por número de materias, se obtendrá información que nos permitirá planear los recursos que se requiere invertir, ya que cada uno de estos grupos tendrá características diferentes, por adeudar una o más materias, como se muestra en el cuadro siguiente.

Cuadro No. 5 Cifras de retención por el número de materias que los alumnos adeudan en cada uno de los planteles.

No. de materias que adeudan	Azcapotzalco	Naucalpan	Vallejo	Oriente	Sur
1	489 37 %	529 39 %	581 40 %	410 34 %	558 40 %
2	322 24 %	308 23 %	315 22 %	268 22 %	327 24 %
3	249 19 %	211 16 %	239 16 %	210 17 %	226 16 %
4	154 12 %	159 12 %	201 14 %	187 16 %	154 11 %
5	125 9 %	136 10 %	128 9 %	129 11 %	120 9 %
Total	1,339 100 %	1,343 100 %	1,464 100 %	1,204 100 %	1,385 100 %

2. Características de las materias que se adeudan.

En este renglón se proporciona información que nos permite conocer:

- a) El número de materias que adeudan los alumnos retenidos
- b) El número de alumnos que retiene cada materia
- c) Las materias con mayor retención.

a) El número de materias que adeudan los alumnos retenidos

Hemos establecido ya el número y las principales características del conjunto de alumnos retenidos, por lo que abordaremos ahora lo referente a las materias.

Como se sabe, en el Colegio se imparten 64 materias que se distribuyen en seis semestres, de las cuales los alumnos deberán aprobar 32 y acreditar un idioma para concluir su bachillerato, por lo que un alumno es retenido, cuando no cumple esta condición porque adeuda una o más materias.

¿Cuántas materias adeudan los 8,717 alumnos que fueron retenidos durante 1982?

Se presenta el siguiente cuadro, que nos indicará el número de materias que adeudan los alumnos retenidos, las que se agrupan por áreas para un mejor análisis.

Cuadro No. 6

Número de materias que los alumnos retenidos adeudan en cada una de las áreas, con cifras parciales por plantel.

Area	Azcapotzalco	Naucalpan	Vallejo	Oriente	Sur
Matemáticas	2434 51 %	2488 42 %	2594 39 %	2084 35 %	2854 53 %
Ciencias Experimentales	927 19 %	1916 29 %	1341 23 %	933 17 %	933 17 %
Historia	903 19 %	1180 20 %	1142 17 %	1610 27 %	922 17 %
Talleres	513 11 %	604 10 %	930 14 %	900 15 %	695 13 %
Total	4777 100 %	5981 100 %	6582 100 %	5935 100 %	5404 100 %

Se observa una clara diferencia de adeudo por área, en donde:

- a) Matemáticas presenta porcentajes elevados en todos los planteles, destacando el Sur y Azcapotzalco con mayor proporción.
- b) El área de Talleres presenta un menor porcentaje en todos los planteles, con un número menor en Azcapotzalco.
- c) Las materias del área de Ciencias Experimentales e Historia muestran porcentajes semejantes.

Si agrupamos los datos parciales por planteles obtendremos el siguiente cuadro.

Cuadro No. 7

Cifras generales del número de materias por área que los alumnos retenidos adeudan en todos los planteles.

Area	No. de materias que se adeudan	
Matemáticas	12,454	43 %
Ciencias Experimentales	6,828	24 %
Historia	5,757	20 %
Talleres	3,624	13 %
Total	28,681	100 %

Se confirma con este cuadro las observaciones hechas en el cuadro anterior, Matemáticas tiene la mayor proporción, Talleres la menor.

Para conocer el número de materias que se adeudan por plantel, en todas las áreas, se presentan las cifras correspondientes en el siguiente cuadro.

Cuadro No. 8

Se indica el número de materias que adeudan los alumnos retenidos en cada plantel en todas las áreas.

Plantel	No. de materias que adeudan	
Azcapotzalco	4,777	17 %
Naucalpan	5,981	21 %
Vallejo	6,582	23 %
Oriente	5,935	21 %
Sur	5,404	19 %
Total	28,681	100 %

Aunque con ligeras diferencias, el plantel con mayor adeudo de materias es Vallejo; con el menor, Azcapotzalco.

b) Número de alumnos que retiene cada materia

Ya en el inciso anterior se proporcionaron cifras generales por plantel del adeudo de materias. Esa información es importante, pero sólo nos muestra la magnitud general del problema, por lo que se presentarán las cifras parciales de adeudo para cada una de las 64 materias que se imparten.

Dado el elevado número, se presentarán las cifras correspondientes a las materias que se imparten en cada área, mostrando en primer lugar al Area de Matemáticas.

Cuadro No. 9

Se muestra el número de alumnos que adeudan cada una de las 12 materias que se imparten en el Area de Matemáticas con parciales para cada uno de los planteles.

Materia	Azcapotzalco	Naucalpan	Vallejo	Oriente	Sur
Matemáticas I	123 5 %	129 5 %	129 5 %	143 7 %	194 7 %
Matemáticas II	414 17 %	302 12 %	405 16 %	224 11 %	358 13 %
Matemáticas III	250 10 %	330 13 %	433 17 %	279 13 %	368 13 %
Matemáticas IV	506 21 %	474 19 %	405 16 %	399 19 %	400 14 %
Matemáticas V	184 8 %	161 6 %	63 2 %	140 7 %	167 6 %
Lógica I	111 5 %	152 6 %	147 6 %	42 2 %	110 4 %
Estadística I	195 8 %	105 4 %	229 9 %	156 7 %	227 8 %
Cibernética I	31 1 %	48 2 %	16 1 %	9 0 %	20 1 %
Matemáticas VI	209 9 %	307 12 %	136 6 %	222 11 %	272 10 %
Lógica II	129 5 %	215 9 %	207 8 %	64 3 %	203 7 %
Estadística II	246 10 %	160 6 %	394 15 %	377 18 %	432 15 %
Cibernética II	31 1 %	105 4 %	30 1 %	29 1 %	103 4 %

Obsérvese que:

- Matemáticas IV presenta cifras y porcentajes altos en todos los planteles.
- La siguen en número Matemáticas II y III
- En el Plantel Sur es Estadística II la que retiene más alumnos.

Para observar con mayor claridad este aspecto, se presenta el siguiente cuadro que agrupa la retención de cada plantel, lo que permite identificar las materias del Area de Matemáticas que retienen más alumnos.

Cuadro No. 10

Se indica el número de alumnos que retiene cada materia del Area de Matemáticas para todos los planteles.

Materia	No. de alumnos retenidos por materia	
Matemáticas I	118	6 %
Matemáticas II	1,703	14 %
Matemáticas III	1,660	13 %
Matemáticas IV	2,184	18 %
Matemáticas V	715	8 %
Lógica I	562	5 %
Estadística I	912	7 %
Cibernética I	124	1 %
Matemáticas VI	1,146	9 %
Lógica II	818	7 %
Estadística II	1,609	13 %
Cibernética II	303	2 %
Total	12,454	100 %

Se confirman los comentarios anteriores; destacan las materias de Matemáticas IV, II, III y Estadística II, ya que su retención es muy elevada.

Area de Ciencias Experimentales

Cuadro No. 11

Número de alumnos que adeudan cada una de las materias del Area de Ciencias Experimentales en los diferentes planteles del CCH.

Materia	Azcapotzalco	Naucaipan	Vallejo	Oriente	Sur
Física I	34 4 %	109 6 %	104 5 %	112 8 %	55 6 %
Química I	117 13 %	130 8 %	202 11 %	122 9 %	55 6 %
Biología I	54 6 %	72 4 %	85 5 %	72 5 %	57 6 %
Método Experimental	57 6 %	57 3 %	76 4 %	81 6 %	71 8 %
Física II	105 11 %	163 10 %	182 10 %	107 8 %	104 11 %
Química II	17 2 %	34 2 %	44 2 %	41 3 %	8 1 %
Biología II	107 12 %	273 16 %	269 14 %	185 14 %	135 14 %
Psicología I	23 2 %	61 4 %	108 6 %	34 3 %	29 3 %
C. de la Salud I	13 1 %	43 3 %	50 3 %	37 3 %	17 2 %
Física III	121 13 %	124 11 %	181 9 %	142 11 %	111 12 %
Química III	41 4 %	72 4 %	63 3 %	60 4 %	14 2 %
Biología III	130 14 %	305 18 %	230 12 %	157 12 %	132 14 %
Psicología II	59 6 %	129 8 %	217 11 %	109 8 %	109 12 %
C. de la Salud II	49 5 %	69 4 %	105 5 %	82 6 %	36 4 %

Con porcentajes muy semejantes se puede observar que Biología II, Biología III y Física III retienen el mayor número de alumnos.

Concentremos las cifras de todos los planteles para observar en conjunto los datos.

Cuadro No. 12

Cifras generales de retención para las materias del Area de Ciencias Experimentales en los cinco planteles.

Materia	No. de alumnos retenidos	
Física I	414	6 %
Química I	626	9 %
Biología I	340	5 %
Método Experimental	342	5 %
Física II	661	10 %
Química II	144	2 %
Biología II	969	19 %
Psicología I	255	4 %
C. de la Salud I	160	2 %
Física III	749	11 %
Química III	250	4 %
Biología III	954	14 %
Psicología II	623	9 %
C. de la Salud II	341	5 %
Total	6,828	

Se observa, con porcentajes muy semejantes, que la mayor retención se da en Biología II y III; la siguen en orden de retención Física II y III.

Cuadro No. 13

Area de Historia
Cifras de adeudo para cada una de las 20 materias que se imparten en el Area de Historia en los planteles del Colegio.

Materia	Azacapotzalco	Naucaulpan	Vallejo	Oriente	Sur
Historia Universal	72 8 %	12 1 %	48 4 %	29 2 %	13 1 %
Historia de México I	96 11 %	53 1 %	69 6 %	41 3 %	24 3 %
Historia de México II	104 12 %	117 10 %	96 8 %	59 4 %	34 4 %
Teoría de la Historia	74 8 %	97 8 %	84 7 %	99 6 %	40 4 %
Estética I	8 1 %	47 4 %	35 3 %	29 2 %	15 2 %
Etica I	27 3 %	92 8 %	88 8 %	136 8 %	61 7 %
Filosofía I	11 1 %	23 2 %	15 1 %	31 2 %	17 2 %
Economía I	18 2 %	37 3 %	6 1 %	80 5 %	33 4 %
C. Políticas I	18 2 %	24 2 %	14 1 %	37 2 %	37 4 %
Derecho I	8 1 %	30 3 %	11 1 %	27 2 %	4 0 %
Administración I	22 2 %	37 3 %	41 4 %	131 8 %	50 5 %
Geografía I	34 4 %	23 2 %	28 2 %	20 1 %	61 7 %
Estética II	13 1 %	47 4 %	73 6 %	33 2 %	24 3 %
Etica II	89 10 %	168 14 %	221 19 %	259 16 %	138 15 %
Filosofía II	65 7 %	37 3 %	44 4 %	69 4 %	51 6 %
Economía II	43 5 %	37 3 %	42 4 %	138 9 %	37 4 %
C. Políticas II	42 5 %	59 5 %	38 3 %	89 6 %	66 7 %
Derecho II	25 2 %	68 6 %	43 4 %	44 3 %	9 1 %
Administración II	63 7 %	100 8 %	70 6 %	183 11 %	82 9 %
Geografía II	66 7 %	72 6 %	76 7 %	76 5 %	126 14 %

La materia de Etica II resulta de la mayor retención en todos los planteles. Para las demás materias, los porcentajes no son del todo semejantes, por lo que presentamos el siguiente cuadro que los concentra.

Cuadro No. 14

Retención de las materias del Area de Historia que concentra las cifras parciales de los planteles.

Materia	No. de alumnos retenidos	
Historia Universal	179	3 %
Historia de México I	283	5 %
Historia de México II	410	7 %
Teoría Historia	394	7 %
Estética I	134	2 %
Etica I	404	7 %
Filosofía I	97	2 %
Economía I	174	3 %
C. Políticas I	130	2 %

Derecho I	80	1 %
Administración I	281	5 %
Geografía I	166	3 %
Estética II	190	3 %
Etica II	875	15 %
Filosofía II	266	5 %
Economía II	296	5 %
C. Políticas II	294	5 %
Derecho II	189	3 %
Administración II	498	9 %
Geografía II	416	7 %
Total	5757	

Destaca por el número y porcentaje la materia de Etica II, que es la que retiene más alumnos.

Area de Talleres

Cuadro No. 15

Cifras de adeudo de las 18 materias que se imparten en el Area de Talleres del Colegio.

Materia	Azacapotzalco	Naucaulpan	Vallejo	Oriente	Sur
Taller de Red. I	6 1 %	5 1 %	19 2 %	50 6 %	25 4 %
Taller de Lec. C.U.	16 3 %	13 21 %	81 9 %	49 5 %	28 4 %
Taller de Red. II	19 4 %	22 4 %	28 3 %	74 8 %	27 4 %
Taller de Lec. C.E.	39 8 %	26 4 %	101 11 %	66 7 %	52 7 %
Taller de Red. I.D. I	56 11 %	64 11 %	61 7 %	103 11 %	50 7 %
Taller de Lec. A.M.	28 5 %	24 4 %	115 12 %	132 15 %	49 7 %
Taller de Red. I.D. II	88 17 %	57 9 %	80 9 %	100 11 %	55 8 %
Taller de Lec. AUT. M	53 10 %	44 7 %	152 16 %	122 14 %	116 17 %
Gríego I	15 3 %	29 5 %	16 2 %	22 2 %	16 2 %
Latín I	19 4 %	49 8 %	20 2 %	8 1 %	22 3 %
C. de la Comunicación I	34 7 %	23 4 %	41 4 %	19 2 %	26 4 %
Diseño AMB. I	2 0 %	10 2 %	9 1 %	4 0 %	11 2 %
T. de Exp. Graf. I	0 0 %	5 1 %	15 2 %	2 0 %	8 1 %
Gríego II	37 7 %	37 6 %	21 1 %	30 3 %	44 6 %
Latín II	38 7 %	70 12 %	24 3 %	27 3 %	53 7 %
C. de la Comunicación I	47 9 %	73 12 %	86 9 %	48 5 %	53 7 %
Diseño AMB II	7 1 %	39 6 %	30 3 %	26 3 %	20 3 %
T. de EXP. Graf. II	9 2 %	14 2 %	31 3 %	18 2 %	40 3 %

Las materias de esta área presentan la menor retención; sólo destacan Taller de Lectura de Autores Modernos y Taller de Redacción e Investigación Documental I como la mayor.

Cuadro No. 16

Cifras generales de la retención por materia del Area de Talleres, para todos los planteles.

Materia	No. de alumnos retenidos	
Taller de Red. I	105	3 %
T. de Lec. C.U.	187	5 %
Taller de Red. II	170	5 %
T. de Lec. C.E.	284	8 %
T. Red. I.D.I.	334	9 %
T. de Lec. A.M.	348	10 %
T. Red. I.D. II	380	10 %
T. Lec. Aut. M.	487	13 %
Griego I	98	3 %
Latín I	118	3 %
C. de la Com. I	143	4 %
Diseño Amb. I	36	1 %
T. de Exp. Graf. I	30	1 %
Griego II	169	5 %
Latín II	212	6 %
C. de la Comun. II	307	8 %
Diseño Amb. II	122	3 %
T. de Exp. Graf. II	112	3 %
Total	3,642	

Obsérvense los porcentajes y números reducidos de retención en las materias de esta área.

Taller de Lectura de Autores Modernos presenta el mayor número de retención.

c) Materias con mayor retención.

Se ha ya indicado el número de materias que adeudan los alumnos retenidos, así como las cifras parciales y generales de áreas y materias que más adeudan los alumnos. Con el fin de identificar las materias que, por tener mayor retención, merecen una atención especial, presentaremos

las cinco materias que más adeudan los alumnos, en cada una de las áreas en que se organizan.

Cuadro No. 17

Se muestran las cifras, de las cinco materias del Area de Matemáticas que retienen más alumnos.

Materia	No. de alumnos retenidos	
Matemáticas IV	2,184	18 %
Matemáticas II	1,703	14 %
Matemáticas III	1,660	13 %
Estadística II	1,609	13 %
Matemáticas III	1,146	5 %

Cuadro No. 18

Se muestran las cifras de las cinco materias del Area de Ciencias Experimentales que retienen más alumnos.

Materia	No. de alumnos retenidos	
Biología II	969	14 %
Biología III	954	14 %
Física III	749	11 %
Física II	661	10 %
Química I	626	9 %

Cuadro No. 19

Se muestran las cifras de las cinco materias del Area de Historia que retiene más alumnos.

Materia	No. de alumnos retenidos	
Ética II	875	15 %
Administración II	498	9 %
Geografía II	416	7 %
Hist. de Méx. II	410	7 %
Ética I	404	7 %

II. Medidas y Acciones

Hasta aquí se han presentado las diferentes cifras de los alumnos retenidos, las que nos muestran lo ocurrido, tanto en general como por plantel, y nos dan un panorama de la situación en que se encuentran estos alumnos. Corresponde ahora hacer una revisión de las diferentes acciones que en este terreno se han realizado en el Colegio.

Para revisar este aspecto, dividiremos las acciones realizadas en dos grupos; el primero se refiere a las fuentes generadoras de información y el segundo a las actividades realizadas para la solución de este problema.

1. Fuentes de Información

Existen actualmente varias fuentes de información, unas que específicamente tratan este problema, otras que abordan el fenómeno de la aprobación en las materias y que pueden ser aplicadas al problema que estamos tratando. Los principales son:

- a) Estudios estadísticos de retención, de la SSE de la DUACB.
- b) Estudios estadísticos de retención de alumnos del Ciclo Escolar 1981, de la SA de la DUACB.
- c) *Reprobación, Reprobación 80-1, Reprobación 80-2, Avanza 1 y Avanza II*; cifras estadísticas de aprobación, reprobación y deserción de las materias que se imparten en el CCH Naucalpan, de la SSE del Plantel Naucalpan.

a) *Estudios Estadísticos de retención y egreso de alumnos que solicitan pase a Facultad, de la SSE de la DUACB.*

El titular de la Secretaría de Servicios Estudiantiles de la DUACB, a partir de 1981 ha venido realizando un trabajo de sistematización de la formación de los alumnos retenidos lo que permite una fácil identificación de aquellos que adeudan de una a cinco materias. En relación a la retención de 1982, este trabajo se ha ampliado significativamente, de tal forma que permite conocer los datos para todos los planteles, en cuanto a las materias que se adeudan, número de alumnos, turnos, generaciones, porcentajes, direcciones, cifras parciales por plantel y generales para el Colegio, etc.

Este estudio puede considerarse como el primero y más importante en su género, ya que permite una clara y completa cuantificación del proceso de retención de los alumnos. De hecho está sirviendo como base fundamental de acopio del presente trabajo, como ya oportunamente se ha mencionado.

b) *Estudios estadísticos de retención de alumnos que solicitaron pase a Facultad en 1981, de la SA de la DUACB.*

Este trabajo se realizó a partir de la información de los alumnos retenidos en el ciclo escolar de 1981 y se enfocó fundamentalmente a la identificación de las materias "cuello de botella", ésto es, las que presentan mayor reprobación. Se pretendió con esta información generar algunas medidas en los planteles, sin gran repercusión.

c) Reprobación, Reprobación 80-1, Reprobación 80-2, Avanza I, Avanza II.

Se trata de estudios estadísticos censales que permiten conocer la aprobación, reprobación y deserción de las 64 materias que se imparten en el Plantel Naucalpan, tanto para cursos ordinarios, como para los exámenes extraordinarios que se realizaron de 1979 a 1982, lo que nos permite identificar las materias que presentan mayor dificultad para los alumnos.

Gracias a estas publicaciones, es posible establecer la diferencia de aprobación que existe entre cursos ordinarios y exámenes extraordinarios, ya que en los primeros el promedio general de aprobación fluctúa entre un 73% a 81% y en los exámenes extraordinarios entre un 35% a 41%. Si esta diferencia de aprobación se aplica a alumnos retenidos, es posible esperar menor retención, si se permite a los alumnos que adeuden materias, cursarlas nuevamente.

2. Alternativas de Solución

Existen escasas referencias en este punto, ya que aparentemente sólo en el Plantel Naucalpan y Vallejo se han ejecutado acciones en este campo. Se expone a continuación los mecanismos empleados, así como los resultados obtenidos.

a) Atención a alumnos de generaciones atrasadas, SSE Plantel Naucalpan.

Al realizar una revisión de lo ocurrido con los alumnos que solicitaron pase a Facultad durante 1980, se detectó en este Plantel que un número

importante de ellos no habían concluido su Bachillerato por adeudar materias, estando retenidos en su mayoría por una, dos o tres materias. En relación con esto se observó también que un buen número de alumnos, por ser de generaciones atrasadas, ya no contaban con derecho a inscripción, lo que hacía presuponer una mayor dificultad para concluir el Bachillerato.

Sobre estas observaciones se realizó un estudio que arrojaba luz sobre las características del problema, y que consistió de manera general en lo siguiente.

- a) Obtención de nombres y generaciones de los alumnos que adeudan pocas materias.
- b) Detección de qué materias agrupaban más alumnos.
- c) Conocimientos de cuántos y qué alumnos adeudaban una, dos y tres materias.
- d) Análisis de su Historia Académica.
- e) Obtención de su domicilio.

Una vez recopilada esta información, se procedió a seleccionar una muestra de 200 alumnos a los que se entrevistó para conocer por qué continuaban adeudando materias.

Según la información que se captó, en todos los casos se hacía mención de la dificultad existente en los exámenes extraordinarios; la preparación del examen, la incongruencia entre lo estudiado y las preguntas, así como la aparición de temas que en el curso no habían sido explicados.

Con la información obtenida, se elaboró un plan de ayuda para estos alumnos que consistió en:

- a) Citar por telegrama a los alumnos.

- b) Realizar una entrevista con ellos, con el fin de destacar la conveniencia personal de concluir su bachillerato, indicándoles que la oportunidad que se les ofrecía de cursar nuevamente materias que adeudaban, debería ser aprovechada por ellos.
- c) Dependiendo de la disponibilidad de lugares en los grupos y tratándose de ajustarse a horarios accesibles, se les asignaba un grupo en las materias que adeudaban.
- d) Se les proporcionaba horario y se les mandaba a clases.
- e) Los alumnos contaban con la posibilidad de aprobar la materia en el curso, o bien de prepararse en él para presentar la materia en examen extraordinario y aprobar.

Los resultados obtenidos durante 1981 y 1982 se muestran a continuación.

Cuadro No. 20 Se indica el número de alumnos retenidos que se enviaron a clases y el porcentaje de egreso de éstos.

Año	No. de alumnos con grupo asignado	No de alumnos egresados
1981	785	625 80 %
1982	843	675 80 %

Debe señalarse que no todos los alumnos que se citó participaron, ya que de 1,230 jóvenes que adeudaban de una a tres materias, como ya se indicó, sólo 843 sí participaron.

Los alumnos que egresaron, se encontraban en la siguiente situación.

Cuadro No. 21 Indica el número de alumnos que egresaron, señalando cuántas materias adeudaban.

No. de materias adeudadas	No. de alumnos con grupos asignados	Egresados
1	393 47 %	356 53 %
2	280 33 %	224 33 %
3	170 20 %	95 19 %
Total	843 100 %	675 100 %

Los recursos que se emplearon para la investigación y ejecución de este proyecto, no requirieron en ningún caso de la contratación de mayor personal, ya que se llevó a cabo como parte de las funciones de la Secretaría de Servicios Estudiantiles del plantel. Los grupos académicos que se utilizaron para que los alumnos recibieran las clases, fueron, en el mismo número, los que se habían venido utilizando en el plantel para los alumnos inscritos. Es por demás justo reconocer el apoyo con que siempre contó el plantel de parte de la Secretaría de Servicios Estudiantiles de la DUACB.

b) Proyecto RE-REP Plantel Vallejo

Este proyecto realizado en el Plantel Vallejo a partir de 1978, tiene como principal finalidad ofrecer a los alumnos sin derecho a inscripción y que adeudan un máximo de tres materias, la

posibilidad de aprobar sus materias y concluir su Bachillerato.

Se propone en este proyecto que, mediante técnicas de estudio, objetivos mínimos del curso, material de estudios, conferencias, películas, exámenes de diagnóstico, guías de estudio, cuestionarios, actividades correctivas, autoevaluación, etc., los alumnos revisen los objetivos mínimos de la materia que adeudan, de tal forma que ello les permita aprobar el examen extraordinario. Para lograrlo contarán con la ayuda de un profesor tutor, que, en 10 a 12 sesiones de una hora, les resuelva dudas, aplique ejercicios y los evalúe consignando la calificación obtenida como examen extraordinario.

Este proyecto se aplica para las materias del área de Matemáticas y Ciencias Experimentales, para los casos en que se reúne un mínimo de 15 alumnos. Actualmente se cuenta con 42 grupos, cada uno con profesor tutor.

El material que utilizan los alumnos es elaborado por los tutores y vendido a los alumnos, los profesores que participan en esta actividad, reciben un pago por ella.

3. Propuesta

Se ha presentado hasta aquí un panorama completo de la situación de los alumnos retenidos, así como de las soluciones conocidas por nosotros que hasta este momento se han aplicado en los planteles para atender a este problema. Haré ahora una propuesta que ofrezca posibilidades a los alumnos retenidos de aprobar las materias que adeudan y concluir su bachillerato, sin que por ello se lesionen los intereses

académicos del Colegio, ni de los propios alumnos que estudian en él.¹

Debe tomarse en cuenta, como ya se ha mencionado, que la alternativa con que cuentan los alumnos que no tienen ya derecho de inscripción, basada exclusivamente en exámenes extraordinarios, es insuficiente, ya que en éstos se mantienen porcentajes muy reducidos de aprobación. Aunado a esto, los exámenes en sí presentan muchas anomalías, como mala elaboración, discrepancia de contenidos entre guías y exámenes, guías de estudio deficientes o inexistentes, etc.² Añádase la dificultad que representa para un alumno que ya cursó la materia, que reprobó o no asistió, preparar el examen por su propia cuenta. Debe considerarse también que un alumno que se encuentra retenido por una, dos o tres materias pero que ya aprobó 30, 31 o 32 materias, ya recibió del Colegio la formación y cultura que como institución educativa se ha fijado darle.

Debe considerarse también que en un alumno que ha cursado ya 30 materias o más, el Colegio como Institución invirtió ya una serie considerable de recursos, que se encuentran tan retenidos como el alumno, sin poder ser aprovechados ni por él ni por la Universidad.

Esto puede cambiar, si se ofrece al alumno en esta condición una opción real de aprobar que además le permita adquirir el conocimiento que le hace falta, con una evaluación más justa de lo que aprendió, con la misma oportunidad y mecanismo que el Colegio ha demostrado poseer

1 Ver *Cuadernos del Colegio*, no. 15.

2 *Ibid.*

para formar alumnos, sometidos a las mismas condiciones y reglas del juego que el resto: la oportunidad de tener clases, en un grupo, con un profesor, y aprendiendo en conjunto con los demás alumnos.

a) Elementos indispensables

Para el desarrollo de este proceso, será necesario contar con una serie de elementos indispensables para su ejecución y que enlistamos a continuación:

1. Listados de alumnos que contenga:

Nombre y número de cuenta de los alumnos.

Número de materias que adeudan.

Clave de las materias que adeuden.

Indicaciones de alumnos que adeuden materia de semestres nones y semestres pares.

2. Juegos de dirección de los alumnos.

3. Citatorios para los alumnos.

4. Horario de grupos de recursamiento.

5. Horarios de grupos normales.

6. Lugares disponibles en los grupos, según las necesidades que establezca el número de materias que adeuden, y el número de alumnos que adeudan cada materia.

b) Procedimiento

La ejecución de este proyecto se realizará en cinco pasos que se especifican a continuación.

1. Captura de la información

La SSE de la UACB en combinación con la Unidad de Sistemas captará la información de los alumnos retenidos imprimiendo dos listados; el primero contendrá información de los alumnos que adeuden de una a cinco materias, señalando quiénes adeudan materias de semestres nones y quienes de semestres pares; el segundo listado contendrá las direcciones de los alumnos.

2. Cita a los alumnos

Con los listados elaborados por la SSE de la UACB se citará a los alumnos que adeuden materias de semestres nones por medio de telegramas. Es conveniente fijar hora y día.

3. Entrevista a los alumnos.

En esta entrevista será conveniente hacer mención al reglamento de inscripción, a la oportunidad que se les ofrecerá al asignarlos a grupos, a la responsabilidad con que deberán tomar esta oportunidad, asistiendo a clases, cumpliendo y participando en las diferentes actividades de su grupo, estudiando.

c) Tiempo de ejecución.

Con el fin de buscar que los alumnos retenidos cuenten con el horario y grupo asignado antes del inicio de cada semestre, el estudio que

permite detectar los alumnos retenidos y las materias que adeuden, deberá elaborarse inmediatamente después de concluido el proceso de pase a Facultad y antes del inicio del ciclo escolar de 1984. Para el semestre par, ya que se cuenta con todo el material, es posible citar a los alumnos en el período intersemestral antes de la inscrip-

ción de recursamiento, lo que permite su inscripción en los horarios que necesiten antes del inicio del semestre.

PROFR. MARCO A. MORENO NISHIZAKI
Plantel Naucalpan

El Bachillerato, Un Fin en sí Mismo¹

Agradezco muy cordialmente la amable invitación que me fue hecha para dirigirles la palabra en esta solemne ceremonia, ceremonia en la que reciben sus diplomas más de trescientos bachilleres egresados del Plantel Núm. 3 de la Escuela Nacional Preparatoria. Al recibir la invitación, mi primera reacción fue la de disculparme, pero simultáneamente con tal sentimiento negativo, tuve una reacción opuesta. La ocasión resultaba magnífica para intensificar nuestras relaciones, para compartir dudas y reflexionar juntos. Por esto decidí aceptar.

La ocasión resulta magnífica, repito, para intensificar nuestras relaciones, debilitadas lamentablemente, durante largos años. ¿Cómo podemos concebir una Universidad en la que sus diferentes escuelas, facultades e institutos permanecen aislados entre sí, como fortalezas amuralla-

das, sin más relaciones que las provenientes de una administración común y un accidente topográfico? ¿Cómo es posible que las facultades y escuelas ignoren, por así decirlo, la existencia de una Escuela Nacional Preparatoria que es la fuente principal de la cual se nutren, que las provee de nuevas generaciones de estudiantes, de esa sangre fresca vital para su existencia? ¿Cómo puede la Escuela Nacional Preparatoria permanecer aislada de las escuelas y facultades, que son el destino inmediato de muchos de sus egresados? Esto, señores, convendrán conmigo, sería cualquier cosa menos una universidad y mucho menos nuestra Universidad. Es preciso intensificar el diálogo, la colaboración, la comunicación; debemos compartir dudas, problemas y alegrías e incrementar nuestras relaciones de tipo académico. Esta es tarea no sólo de las autoridades, sino de todos, de profesores y de alumnos, es un deber común de todos los universitarios.

Dentro de la solemnidad de esta ceremonia no puedo ocultar mi alegría, mi alegría al ver que varios centenares de estudiantes han logrado su propósito, ven cumplido su deseo de convertirse

¹ Fernando Prieto: Texto de un discurso pronunciado el 17 de febrero de 1967, en ocasión de la entrega de Diplomas a los Bachilleres del Plantel Núm. 3 de la Escuela Nacional Preparatoria. Tomado de *Diálogos y Mensajes*, Facultad de Ciencias, México, 1969. UNAM, pp. 60-64.

en bachilleres. Reciban por esto, señores bachilleres, mis más sinceras, mis más cordiales felicitaciones; su esfuerzo admirable tiene hoy su recompensa. Pienso que su esfuerzo es admirable porque no ignoro que en este plantel, como en muchos de las escuelas nocturnas, la población estudiantil está formada, en una buena parte, por personas que ya se han incorporado a la vida activa dentro de la sociedad y del país. ¿Cómo no admirar su esfuerzo, si después de cumplidas sus labores cotidianas movidos sólo por su afán de superación y sin más defensas que su voluntad, han venido día con día, o mejor dicho, noche con noche, a pasar largas horas en las aulas y laboratorios, venciendo la fatiga, robando horas al merecido descanso y absteniéndose de diversiones? ¿Cómo podríamos dejar de admirar y de reconocer su esfuerzo?

Si bien esta ceremonia es motivo de alegría, debe serlo también de reflexión; éste es un momento adecuado para mirar hacia atrás y hacia adelante, es una ocasión para hablar del sentido, del propósito, de la finalidad del bachillerato.

Muchos de ustedes, seguramente la mayoría, iniciaron sus estudios en este plantel movidos por el propósito de hacer una carrera profesional. No dudo que algunos, tal vez muchos, de quienes hoy reciben su diploma de bachiller, asumen en estos días un doble papel: el de triunfadores por haber terminado sus estudios de bachillerato y el de principiantes por iniciar sus estudios profesionales. A éstos quiero recordarles la enorme responsabilidad que han contraído. Quiero pedirles que tengan muy presente que la Universidad entera tiene sus ojos puestos en ellos, que estaremos vigilantes de sus progresos, sus éxitos y sus fallas, porque se trata de la pri-

mera generación que termina el bachillerato de tres años del que tanto se espera, que por ello deberán no redoblar, sino multiplicar sus esfuerzos, para no defraudar nuestras esperanzas.

Esta legítima aspiración de hacer una carrera profesional ha sido, por desgracia y con mucha frecuencia, mal entendida y se ha prestado a confusiones si no a frustraciones; ha llevado a muchos a pensar que el propósito del bachillerato es simplemente preparar a los estudiantes para ingresar a una escuela profesional. Se ha llegado al extremo inconcebible de pensar que el bachillerato es simplemente un requisito para poder ingresar a una facultad o escuela. Quienes así piensan cierran una puerta donde hay dos, bloquean un camino donde hay una bifurcación, son culpables del sentimiento de frustración de quienes no pueden seguir una carrera profesional. Al considerar el bachillerato como un simple escalón y no como un fin, le quitan su esencia misma.

¡Que no entre en nosotros la duda! El propósito, la finalidad fundamental del bachillerato es preparar y el nombre del plantel lo indica muy claramente: Escuela Preparatoria. ¿Preparar para qué? Preparar para la vida, para desempeñar mejor las funciones que se les asignen en la sociedad y en el país. Es indudable que quienes han terminado el bachillerato están mucho mejor preparados que aquellos que no lo han hecho, tienen un conocimiento más amplio en el campo de la ciencia y de la técnica y han adquirido una cultura que necesariamente debe reflejarse en su modo de vida y en sus relaciones con los demás miembros de la comunidad.

No me resta más que reiterarles mis felicitaciones por la victoria, victoria lograda como jus-

ta y merecida recompensa a sus esfuerzos, e invitarlos a valorar en toda su magnitud el diploma que hoy reciben, a usar los conocimientos, la cultura, la preparación que han obtenido, para contribuir de un modo más intenso y eficaz

a esa gran obra en construcción permanente, obra en la cual cada uno de nosotros tiene una parte y una responsabilidad, esa gran obra que se llama México.

FERNANDO PRIETO



CEH