

EUTOPIA

segunda época, número 1 enero-marzo 2007 \$30.00

Textos de:
Olac Fuentes
José Bazán

Colima
Estado invitado

**1er. Foro Parlamentario
de Consulta sobre EMS**

**Encuentro Nacional de la RED
en Saltillo, Coahuila**

UNIVERSIDAD DE COLIMA
El bachillerato en México

Presentación

Eutopía, “el buen lugar”, es un nombre acuñado con la intención de significar no sólo la bondad de un lugar, sino también, por contraposición con “utopía”, su existencia real. Se trata del acercamiento concreto a una utopía, de la aproximación gradual a la realización del ser humano.

El mejoramiento de la calidad de la formación recibida por nuestros alumnos implica múltiples esfuerzos en el desarrollo profesional de la planta docente. Generalmente se piensa que se logra sobre todo mediante su actualización, pero en realidad el esfuerzo va mucho más allá, pues en estricto sentido se trata de la formación continua de los profesores, que no se cumple sólo en programas y cursos, sino que tiene relación con cuanto aprenden durante toda su trayectoria en el ejercicio de la docencia. A este gran propósito pretende contribuir la publicación de *Eutopía*.

La revista está dirigida fundamentalmente a los profesores y directivos de las instituciones educativas de nivel medio superior en México, sin por ello dejar de procurar otros lectores, en particular los estudiantes y quienes estén interesados en el pulso de la educación en este nivel.

En congruencia con lo anterior, nos daríamos por satisfechos si esta publicación llegara a ser un medio para presentar y discutir los asuntos académicos sustanciales del bachillerato, compartir y promover los avances disciplinarios y pedagógicos concernientes a nuestras comunidades académicas, y consolidarla como un recurso capaz de contribuir al conocimiento y colaboración mutua de las instituciones de Educación Media Superior (EMS) del país.

La publicación de una revista que contribuya al mejoramiento de la enseñanza ofrecida en las instituciones de nivel medio superior en México, es también una manera de participar en la renovación educativa tan necesaria actualmente para impulsar nuestro desarrollo con profundidad y consistencia.

Hemos tomado en cuenta que el abanico de las publicaciones especializadas en educación no incluye ninguna con ese perfil específico; aunque existen por otra parte numerosas aportaciones de instituciones y docentes que no alcanzan la difusión merecida por la falta de un vehículo capaz de ampliar el alcance con que originalmente se producen.

Este primer número de la segunda época de *Eutopía* tiene como tema central el Bachillerato en México. Queremos ofrecer aquí una visión de esta etapa de la educación, pero también una valoración, un balance de su situación actual, así como sus retos, requerimientos y las perspectivas para su mejoramiento y consolidación. Estos propósitos enmarcan las reflexiones de Olac Fuentes Molinar y José de Jesús Bazán Levy, así como las respuestas siempre ponderadas de David Pantoja incluidas en las secciones “Epicentro” y “Espacio de Diálogo”.

Contiene también una amplia colaboración de Juan Carlos Yáñez Velasco y las consideraciones de Crescencio Rico Macías, destacados académicos de la Universidad de Colima, nuestro estado invitado en esta ocasión.

En cumplimiento de los propósitos que animan a nuestra publicación de ser un foro del bachillerato del país, les recordamos que las secciones “En el aula” y “Para ampliar la mirada” estarán abiertas permanentemente a nuestras comunidades académicas.

Finalmente, asumimos, como es natural, que nuestros verdaderos interlocutores son los lectores, y en reciprocidad a su interés les informamos que a partir del próximo número estará abierta la sección “Espacio del lector”, en la que publicaremos sus comentarios, opiniones y sugerencias.

Por lo demás les informamos que *Eutopía* segunda época, es un proyecto en construcción en donde se atenderán las propuestas que mejoren el cumplimiento de los propósitos enunciados.

M. en C. Rito Terán Olguín
Director General del Colegio de Ciencias y Humanidades/UNAM



Los que llegan

El bachillerato ante los egresados de la escuela secundaria

Olac Fuentes Molinar

Si en verdad nos interesa alentar una reflexión y un debate serio y honesto sobre el estado actual del bachillerato¹ que contribuya a convertirlo en un espacio para la formación más sólida y más fértil de sus estudiantes, un problema que no puede ser eludido es el de las condiciones académicas —en el sentido

más amplio— de los adolescentes cuando terminan la educación básica y logran ingresar en alguna de las modalidades del ciclo preparatorio.

Con muy pocas excepciones, las instituciones que imparten el bachillerato han actuado con una indiferencia inexplicable ante esta cuestión. Una vez que en cada una de ellas culmina el proceso anual de selección de nuevos alumnos, los estudiantes pasan a formar parte de una masa indiferenciada, sujeta a las demandas del “aprendizaje necesario” que las instituciones definen en su currículo. La biografía escolar y la individualidad como aprendices de cada uno dejan de existir. El conocimiento que algunos maestros logran



obtener de sus alumnos no trasciende al aula y al curso. Para la institución, sus políticas y normas académicas, los estudiantes son una abstracción y bien podrían haber llegado de otro planeta.

Este hecho es solo una manifestación del distanciamiento que los centros de enseñanza

superior y media han establecido entre ellos y la educación básica, en particular la educación secundaria. Aunque en su vida familiar los funcionarios, maestros o investigadores con formación superior tengan relaciones concretas con la educación básica, como profesionales no lo consideran un tema de preocupación informada y menos de indagación sistemática. No deja de sorprenderme, como ejemplo extremo, que el poderoso aparato de investigación de la UNAM, capaz de canalizar la curiosidad y el rigor de sus académicos hacia los temas más refinados, le dedique tan poca y pobre atención a lo que ocurre en el proceso de formación intelectual de 25 millones de niños y adoles-

centes que cada año asisten a las escuelas de nivel básico.

El mundo de la Secundaria

Pero hablemos sólo de la escuela secundaria. Este año estudian ahí seis millones de alumnos², atendidos por unos 340 mil maestros en casi 32 mil planteles, dispersos en todas las regiones del país. Se trata de un sistema con marcado predominio público, pues las escuelas privadas reciben a menos del 8 por ciento de la matrícula total. Declarada parte de la enseñanza básica obligatoria en 1993, la educación secundaria se ha extendido con rapidez hasta alcanzar una cobertura estimada en 75 por ciento del grupo de edad correspondiente, importante pero todavía lejana de la generalización. La velocidad de ese crecimiento, aunada a la crónica limitación de recursos financieros ha acentuado las desigualdades internas en el sistema, en relación con la disponibilidad de personal docente y condiciones materiales para la enseñanza. Ha aumentado así el peso relativo de un sector precario, representado sobre todo por la telesecundaria, cuyos resultados académicos aparecen sistemáticamente por debajo de los planteles con organización regular.

El crecimiento ha representado un cambio sociocultural de marcados efectos pedagógicos. Nuevos sectores sociales, más pobres y de baja escolaridad, han incorporado a sus hijos a la escuela. El currículo y las prácticas tradicionales de la secundaria, su inflexibilidad, han agravado un notorio desencuentro cultural entre lo que la escuela demanda y lo que las familias saben, valoran y pueden hacer. Este fenómeno contribuye a explicar los niveles comparativamente altos

La solución de ofrecer certificaciones sin el soporte de la formación real es una de esas típicas políticas de “salir del paso”, que muy pronto cobraría su precio en la demanda de educación superior.

de reprobación y deserción de la secundaria y los bajos logros académicos mostrados por las evaluaciones externas, a los que me referiré más adelante.

Finalmente, en números redondos millón y medio de adolescentes termina la secundaria en estos años, con ligero predominio de las mujeres. No sabemos cuántos pretenden continuar sus estudios, porque las estadísticas no son confia-

bles, pero son muchos más de los que el bachillerato puede admitir con sus dimensiones actuales. El hecho de que el bachillerato tenga una cobertura estimada en 40 por ciento del grupo de edad, contra 75 en secundaria, permite calcular el tamaño del desequilibrio.

La transición azarosa

Ese cuello de botella genera dos situaciones riesgosas. Una es un proceso selectivo precoz y apresurado, que canaliza la demanda hacia un conjunto de instituciones visiblemente jerarquizadas por su imagen social, por la calidad académica que se les atribuye y por su estatus como vestíbulo de los estudios de licenciatura. En consecuencia, las que están arriba escogen primero y con mayores exigencias y así sucesivamente hacia abajo, hasta llegar a instituciones que muchas familias perciben como callejones sin salida y que con frecuencia lo son realmente.

El otro riesgo es que, ante la presión social por la apertura del bachillerato —que en muchas partes es una bomba con la mecha encendida— la respuesta pública y privada sea incrementar una oferta barata en todos los sentidos. Así se pueden multiplicar los centros sin recursos en los que



cualquiera es profesor; los que explotan el mito de lo “virtual”; los que demandan competencias autodidactas precisamente a quienes carecen de ellas. La solución de ofrecer certificaciones sin el soporte de la formación real es una de esas típicas políticas de “salir del paso”, que muy pronto cobraría su precio en la demanda de educación superior.

Los problemas de la transición entre la secundaria y el bachillerato tienen como agravante nuestra ignorancia sobre los aspectos cualitativos de la experiencia escolar de los alumnos de secundaria en esos 3 años, coincidentes con el estallido de la adolescencia. En el bachillerato se sabe poco incluso de las normas formales y documentadas, como el abrumador currículo que establece lo que los alumnos deberían aprender. Mucho menos conocemos los “currículos reales” más típicos, esas adaptaciones a veces profundas de los contenidos enseñados que los maestros realizan por las más distintas razones.

Un terreno no explorado es la relación cotidiana de los alumnos con el mundo del conocimiento, que se manifiesta en las prácticas dominantes de la enseñanza y el papel que estas asignan al estudiante, en las tareas escolares y en

la obsesiva aplicación de exámenes que califican esencialmente la capacidad de memoria y la aplicación mecánica de reglas. En suma, lo que necesitaríamos conocer en el bachillerato es mucho más que una muestra de conocimientos “suelos” de los alumnos, e indagar la existencia de redes de conceptos fundantes, de competencias intelectuales de la más extensa aplicación y de las duraderas nociones que los alumnos adquieren en torno a la naturaleza del saber, a las formas del aprendizaje y a su identidad misma como practicantes del oficio de aprender.

La información que una institución recaba y utiliza sobre sus nuevos alumnos está muy lejos de cumplir esos propósitos. Esta proviene de los instrumentos de selección: el examen de admisión y los antecedentes escolares, en particular el promedio de calificaciones. ¿Cuál es el valor de esa información como insumo de la docencia? Los exámenes de admisión, ya sea de amplia utilización como los aplicadas por el Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior (Ceneval) o exclusivos de una institución, parecen apoyarse excesivamente en el recuerdo de información fragmentaria y sin prioridades y en el ejercicio de competencias elementales. Es pro-

Toda una historia *La del bachillerato en México*

1540

Fray Alonso de la Veracruz obtuvo del emperador Carlos V una Real Cédula para fundar la Universidad de Tiripetio la cual dirigió hasta 1551. Siglos más tarde, el escritor Antonio García Cubas, mencionó que “ese fue el origen de la Universidad Mexicana debida a las fatigas de un humilde y sabio religioso”. Esto motivó la confusión de que la primera Universidad en la Nueva España fue la establecida en Tiripetio en este año de 1540. Sin embargo, Joaquín García Icazbalceta, en su ensayo sobre Alonso de la Veracruz, adjudicó a Juan José Martínez de Lejarza, en su Estadística de Michoacán, y a Villaseñor, en su Teatro americano dicha confusión. No se trata de tanto, dice García Icazbalceta, “sino de la primera casa de estudios de los agustinos”.

bable que sus resultados tengan valor predictivo cuando son muy altos o muy bajos, pero cuando se ubican en la gran franja intermedia son inciertos en demasía. Por lo que toca a los promedios de calificaciones, creo que se abusa de ellos con una endeble base. ¿Qué significa un valor numérico asignado por el más diverso tipo de escuelas, pero que se usa como medida común, cuando no sabemos la calidad de los aprendizajes que califica, los esfuerzos que demandó, ni las técnicas y los criterios de exigencia usados para otorgarlo?

Las evaluaciones extensivas y el caso de la lectura

Una información más relevante sobre los estudiantes se puede obtener de varias evaluaciones de amplia cobertura, que se han hecho comunes en la década en curso y que no tienen un propósito selectivo, sino que están dirigidas a la valoración del nivel alcanzado en áreas fundamentales por los egresados de Secundaria. Dos de ellas me parecen especialmente importantes, y por razones

de espacio las comentaré brevemente. La primera es la prueba PISA (conocida así por las siglas en inglés del Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos) diseñada por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) y aplicada cada 3 años desde 2000. La segunda es la prueba Excale, aplicada por primera vez en 2005 por el Instituto Nacional para la Evaluación Educativa (INEE). En ambos casos me concentraré en el área formativa de mayor prioridad: la comprensión de la lectura y los procesos intelectuales asociados con ella.

La prueba PISA 2003³ es la más recientemente difundida y fue aplicada a muestras representativas de estudiantes de 15 años de 40 países. En el caso de México fueron 30 mil alumnos, de los cuales un tercio estaba terminando Secundaria y dos tercios finalizaban el primer año de Bachillerato o de otros estudios medios. Los resultados se muestran en el Cuadro 1, a los cuales se agregan, para efectos de comparación, los obtenidos en promedio en los países que pertenecen a la OCDE que, como se sabe, incluye a las naciones más ricas del mundo y a varias de ingreso medio.

Cuadro 1

Niveles de competencia lectora. PISA 2003					
Distribución porcentual					
	Menor a 1 Muy bajo	Nivel 1 Bajo	Nivel 2 Medio bajo	Nivel 3 Medio	Nivel 4 y 5 Medio alto y avanzado
México	25	27	28	16	5
Países OCDE	7	12	23	29	30

Elaborado con base en: Informe PISA 2003. Aprender para el mundo del mañana. Santillana. Aula XXI. México 2005.

Los resultados están agrupados en niveles progresivamente complejos de comprensión y capacidad de aplicación de material presentado

tanto en textos convencionales como en textos denominados “discontinuos” (como diagramas, gráficas y cuadros) de uso común.



Como se advierte, la cuarta parte de nuestros estudiantes se ubica en el nivel más bajo, lo que indica que tienen fallas básicas en su capacidad de obtener conocimientos por medio de la lectura. Enseguida, en el nivel 1, se coloca el 27 por ciento de la muestra. Esos pueden realizar operaciones elementales, como localizar en un texto información claramente expresa, realizar conexiones simples en el texto y entre este y el conocimiento cotidiano. En contraste, sólo el 5 por ciento alcanza alguno de los dos niveles avanzados, que suponen competencias tales como inferir, combinar e integrar información de fuentes distintas, establecer hipótesis, manejar matices y ambigüedades y descubrir estructuras y argumentos implícitos en un texto.

La prueba *Excale* del INEE tiene algunas diferencias sustanciales con la evaluación de PISA. En primer lugar, la muestra –de 50 mil alumnos– está formada solamente por alumnos del último grado de Secundaria. En segundo, los reactivos están “alineados al currículum”, es decir, demandan el conocimiento y las habilidades que los estudiantes deberían poseer según los planes y programas de estudio vigentes. Este hecho acentúa el peso de conocimientos gramaticales explícitos, que en PISA se suponen integrados en el ejercicio de competencias definidas con mayor generalidad. El Cuadro 2 presenta los resultados difundidos por el Instituto Nacional para la Evaluación Educativa.

Cuadro 2

Niveles de logro en Español. 3° de Secundaria. INEE 2005			
Distribución porcentual			
Abajo del Básico	Básico	Medio	Avanzado
33	38	24	5

Fuente: El Aprendizaje del Español y las Matemáticas en la Educación Básica de México. Sexto de Primaria y Tercero de Secundaria. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. México. Agosto de 2006.

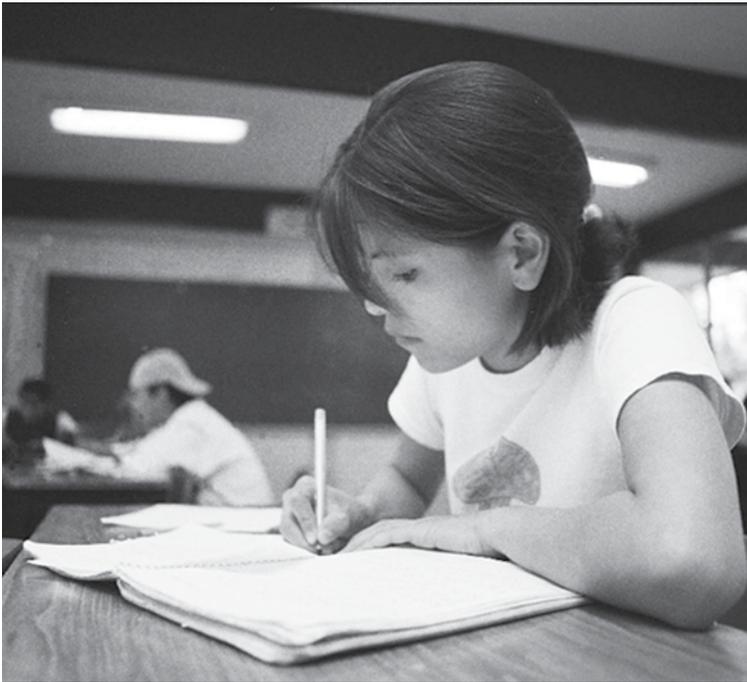
Los datos expresan inequívocamente que, bajo los criterios del INEE, un tercio de los alumnos posee competencias lectoras precarias y de limitada aplicación. La categoría siguiente, sin embargo, es problemática por ambigua. ¿“Básico” significa elemental o significa suficiente? El informe del INEE no aclara la disyuntiva. Lo probable es que en la gradación interna de un nivel tan amplio (38 por ciento de la muestra) encontremos alumnos más cercanos a lo precario y otros próximos al nivel medio. Finalmente, nótese que la proporción de avanzados es la misma en ambas pruebas.

Lo que debe destacarse como conclusión es que dos evaluaciones, diferentes por sus criterios y sus métodos, arriban a un resultado coincidente en su sentido general: en los linde-

ros entre la Secundaria y el Bachillerato, uno de cada dos estudiantes no ha desarrollado las competencias como usuario de la lectura, que son la llave maestra de una formación posbásica intelectualmente firme.

Más allá de los datos

Resultados como este reclaman una explicación. Hablamos de cientos de miles de adolescentes, cuyas facultades están intactas y que durante 9 o 10 años han asistido a la escuela y han sido promovidos por ella. Sin duda hay factores sociales y culturales que hacen difícil la vida de muchos de esos jóvenes, pero la explicación esencial de su fragilidad como estudiantes debe buscarse en la escuela misma.



Sin duda hay factores sociales y culturales que hacen difícil la vida de muchos de esos jóvenes, pero la explicación esencial de su fragilidad como estudiantes debe buscarse en la escuela misma.

ción del aprendizaje en trabajo escolar”²⁴.

¿Y ahora qué hacemos?

En el caso ejemplar de la lectura, me parece que si uno revisa las actividades típicas de la escuela básica, sobre todo en Secundaria, se dará cuenta de que si las competencias complejas no se desarrollan, es porque pocas veces son demandadas por las experiencias escolares. Al contrario, los estudiantes aprenden paulatinamente que las estrategias lectoras más “rentables” son las que permiten localizar aquella información puntual (datos, definiciones, clasificaciones, fórmulas) con mas probabilidad de ser la respuesta a la anticipable pregunta de un examen.

Este uso de la lectura es parte del universo de creencias y prácticas pedagógicas que dominan aplastantemente en la escuela mexicana y que antes mencioné de paso. Lejos de promover la reflexión y las operaciones mentales complejas que en los programas de estudio es costumbre enunciar como si en realidad ocurriesen, la escuela suele lograr, para usar la formulación devastadora de dos investigadores de Canadá, “la degenera-

La situación que he delineado constituye un desafío que los bachilleratos tienen que aceptar, con todos los esfuerzos y las complicaciones que implica. Esos son los estudiantes que llegan. No hay otros, en tanto la educación básica no sea transformada. Con ellos hay que trabajar y es mucho lo que pueden aprender, si las instituciones son capaces de construir respuestas sensibles que se reflejen en el currículum, en las prácticas docentes y en formas más diversificadas y flexibles de atención a los estudiantes.

Si digo algo tan obvio es porque no son pocas las instituciones en las que se rechaza cualquier responsabilidad ante las condiciones de los estudiantes que arriban a ellas. En la institución, se piensa, existen un currículum establecido y unas formas de trabajo académico que, según se asume sin ponerlo en duda, ofrecen a todos la oportunidad de aprender lo que es necesario. Hacerlo o no hacerlo es responsabilidad de los estudiantes. Para decirlo en términos usuales: ya están grandecitos, aquí tenemos un nivel y unas metas que



cumplir y no estamos para remediar los fracasos provocados por otros.

Un discurso de este tipo, en el fondo autista, no puede conducir a un aprendizaje más elevado, porque ignora la brecha entre las bases de partida de los estudiantes y las pretensiones institucionales. Otra vez, los alumnos podrán recordar lo indispensable durante el tiempo requerido, pero no podrán apropiarse del saber programado, ni integrarlo en estructuras con sentido. Eso lo mostrará, infortunadamente, la experiencia de la formación profesional y el desempeño laboral. Me temo que el resultado más probable sea un mayor distanciamiento, cognitivo y afectivo, entre los estudiantes y la institución que propone y dispone, una especie de alienación de múltiples rostros: la

trasgresión anárquica, la apatía, la simulación disciplinada.

Y sin embargo, las cosas pueden hacerse de otro modo.

Notas

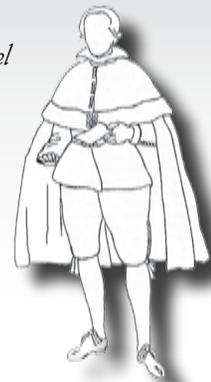
1. El bachillerato, en sus modalidades general y técnica, representa al 90 por ciento de la matrícula de la llamada educación media superior. El restante 10 por ciento corresponde al tipo de estudios “profesional técnico”.
2. La información estadística aquí utilizada proviene de Panorama Educativo de México. 2005. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (INEE) México 2006.
3. Informe PISA 2003. OCDE. Santillana. Aula XXI. Los interesados pueden revisar una selección de reactivos en: PISA para docentes. INEE. México. 2005.
4. Carl Bereiter y Marlene Scardamalia. “Intentional Learning as a Goal of Instruction”, en *Knowing, Learning and Instruction*. Lauren B. Resnick (ed) Erlbaum Publishers. 1989.



Toda una historia

1557

El 21 de septiembre se fundó la Universidad bajo Real Cédula. Dos años, después, el 5 de junio de 1559, se iniciaron los cursos organizados en cuatro facultades: Teología, Medicina, Cánones y Derecho. Por su parte, la Facultad de Artes impartía una instrucción de carácter propedéutico y proporcionaba los fundamentos para que los estudiantes graduados en ella pudieran ingresar a las facultades mayores; su ingreso correspondía aproximadamente a la actual enseñanza preparatoria, y era precedido por un estudio de latín impartido en las cátedras de gramática y de retórica. Su enseñanza constaba, como en todas las universidades de su época, del trivium y del cuadvivium, es decir las siete asignaturas o artes liberales: gramática, lógica, retórica, aritmética, geometría, astronomía y música. El propósito de esta facultad era entrenar a los estudiantes para argumentar, deducir lógicamente y debatir las más diversas cuestiones. Una vez obtenido el Bachillerato en artes, los estudiantes podrían aplicar el mismo tipo de ejercicios lógicos a la discusión de la materia específica de aquella facultad superior que hubieran elegido para proseguir sus estudios.



¿Qué hacemos con el bachillerato?

José de Jesús Bazán Levy

Introducción

El título de las reflexiones que siguen, puede ocasionar alguna multiplicidad de lecturas, por cuya elucidación comenzaré.

En su acepción primera, minimalista, la frase pregunta de qué nos ocupamos en el Bachillerato, es decir, qué hacemos en nuestros planteles. El verbo se lee en presente y se contenta con una respuesta descriptiva del estado actual de este ciclo en nuestras Universidades: el plan de estudios está organizado en áreas, se enseña cómputo, no todos los profesores hacen trabajar a sus alumnos en los salones, el PIFIEMS¹ no tuvo descendencia nacional y ni siquiera nació para el Colegio.

El título admite otras lecturas, si dejamos que la pregunta indague desde la perplejidad sobre lo que debemos hacer con el Bachillerato. Transcribamos, por ejemplo, el flujo de conciencia imaginario del responsable de una dirección al final de cualquier jornada: ¿Y ahora qué sigue con el plantel Equistlán? ¿Qué debemos cambiar para mejorar el egreso? ¿Hacia dónde orientaremos la formación de los profesores? ¿Y su compromiso? ¿Cómo desterramos la violencia que nos destinan desde fuera? La respuesta adopta ahora alguna modalidad de proyecto, aunque sea esquemático, que defina las tentativas de acometer próximamente.

Ahora bien, *hacemos* en presente puede tener significado de futuro. Cargando la mirada al lado semántico, se interroga acerca de qué cambios vienen o podemos hacer venir y, ampliando la perspectiva, sin dejarla escapar de su contexto

terrenal, termina en cómo debemos transformar el bachillerato, para cumplir nuestra responsabilidad de ofrecer efectivamente a nuestros alumnos las posibilidades educativas que necesitan. En este nivel trataré de mantenerme en adelante.

Las necesidades educativas de los alumnos

Las *necesidades de los alumnos* no son obligadamente las que éstos reconocen y resienten, ni coinciden necesariamente con ellas. Tampoco se reducen a las que la empecinada realidad les impone objetivamente a finales de 2006. Una mirada educadora que no acepte la miopía como condición inevitable de la planeación, sin resbalar hacia las adivinanzas, puede y debe extenderse hasta el 2025, digamos, para acotar un plazo razonable. En ese caso, la pregunta inicial termina en otra: ¿Qué debemos enseñar *ahora* en el Bachillerato para satisfacer las necesidades educativas actuales de los alumnos y las que tendrán en 20 años, cuando lleguen a los 35 y sean la generación que se haga cargo de sí misma, de sus familias y del país?

Para determinar este conjunto bicéfalo de necesidades presentes y futuras, comencemos por las evidencias de las condiciones de hoy, ejercitándonos en una modalidad de reflexión que parta del presente y de su complejidad cultural en tránsito, seguramente persistente para largos decenios, e intente descubrir los contenidos educativos actuales y de mayor utilidad, de más probable permanencia temporal y de mayor alcance académico, social y personal.



Para apoyarnos en una figura, partamos de un alumno de 15 años sentado ante una computadora con acceso a Internet en alguno de nuestros centros de cómputo o en su casa. Ni la PC ni la velocidad de acceso a la red sufren precariedades lastimosas. La situación básica del alumno está determinada por su inscripción a una escuela; estudia, pero no en una modalidad en línea, sino en un plantel; ha navegado y curioseado por donde ha podido, ha chateado y está a medio camino de la movediza especialidad de ahorrar letras según los códigos de este ejercicio.

¿Qué hacemos con el Bachillerato?
¿Qué necesita un alumno así?

La explicación en clase

Comienzo por decepcionar. Nuestro alumno necesita las explicaciones del profesor. Monitor no mata profesor ni von Neumann a Sócrates. Nada inédito, pero tampoco automático, si se exige de esta actividad las cualidades apropiadas a la especificidad del Bachillerato.

En efecto, también en secundaria hay explicaciones, y lo que al parecer resulta más irracional, tratan los mismos temas que en Bachillerato. Sin

embargo, no se demandan de ellas los rasgos que en nuestro ciclo son imprescindibles. El primero es el rigor técnico, es decir, académico, y la propiedad con los que se emplean terminologías y conceptos en cada campo del saber. En las disciplinas del Bachillerato, se excluye, en consecuencia, el recurso a usos metafóricos y a términos aproximativos, incluso los que en otros contextos pueden ser aceptables, por ejemplo, cuando los incorporan los medios con responsabilidad. Las disciplinas del Bachillerato se enseñan como ciencia y no pueden recurrir sin apostasía a los videos infantiles o erróneos (un bigbang en medio de un espacio, que no existía...)

Una segunda característica demanda de las explicaciones del profesor de Bachillerato orientaciones mucho más amplias que en secundaria sobre las formas de trabajo que debe aplicar el alumno. Formar al alumno en la autonomía de la apropiación de la cultura es parte de la identidad del Bachillerato, esa que los especialistas repentinos de nuestro ciclo descubren que no existe.

Ahora bien, el valor de las explicaciones del profesor sobre cómo aprender o investigar se incrementa radicalmente, según que transmita o no su experiencia personal, la juvenil de sus tiempos de estudiantes y la actual, en actividades académicas, al menos análogas a las que el alumno aprende a practicar.

Las concreciones de estos aprendizajes son numerosas: cómo leer libros relativamente complejos, cómo dar cuenta de lecturas y tareas, cuáles procedimientos de recopilación rinden más, por dónde conviene comenzar una búsqueda en la red, cómo aprovechar la compañía o la soledad en el trabajo, formulados por el profesor como saber de vida



que se comparte, y no como página de manual tejano para aprender sin dolor, impreso o digitalizado. Ha habido libros y hay libros y páginas Web, pero ni sobran ni siempre existen profesores que, al enseñar a trabajar, lo hacen sobre la base de cómo proceden ellos mismos y con qué resultados. Nada puede sustituir a la dimensión socrática, dialógica, de la docencia, si cumple la condición de ser tan rica que Platón comience, recopilando nuestras explicaciones, el diálogo que le faltó escribir y se titula *Los Bachilleres o Del aprendizaje*.

La obtención de información y las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC)

Continuemos nuestro periplo por las necesidades educativas del alumno de hoy, escolar y cibernauta. La de mayor generalidad y trascendencia es ampliar y consolidar su capacidad de obtener información actual y válida en los diversos campos de conocimiento, así como razones para determinar su acción en un mundo de crecimiento, renovación y rearticulación de las ciencias y de transformaciones drásticas de comportamientos y valores. Ahora bien, incluso en este mundo en maremoto siguen vigentes los libros. Su abundancia, se trate de clásicos o de recientes, obliga a la selección y a la crítica en las cuales el alumno debe egresar experto.

Ya apareció el libro en este artículo y no podemos evitarlo, está en la biblioteca o en casa o al alcance del alumno en la página *web* pertinente. El paso siguiente parece de obvia resolución: hay que leerlo. Y así es, pero con las modalidades propias del Bachillerato. La primera es que la lectura también debe escribirse, según la clásica orientación vigente de la circularidad entre lectura y escritura; la segunda establece que la lectura es un procesamiento complejo con finalidades específicas (leemos porque cada vez queremos hacer algo específico con la informa-

ción recabada), apoyado en la estructuración discursiva del texto, para terminar en la enunciación de la información que finalmente configuramos, para conservarla en la apropiación personal de nuestra enciclopedia.

Ahora bien, el sistema de habilidades de lectura y escritura puede emplearse en diversos niveles. En el primero, que suele servir de pretexto para olvidar que todo texto es lenguaje, también los literarios, y para separarlos del entretrejimiento de los textos de todos los géneros, la lectura y la escritura pueden fungir como instrumentos para obtener información. En su empleo certero, racional, productivo, los alumnos requieren ser capacitados deliberadamente.

Hoy, estas actividades se producen con mayor provecho si se apoyan en las Tecnologías de la Información y de la Comunicación y nos ponen ante una disyuntiva que hay que resolver de manera expresa. Existen alumnos duchos en las innumerables ramificaciones de programas e instrumentos que incluyen imágenes, música, juegos, diseño, procesamiento de textos, cálculos y estadísticas. Pero esta múltiple habilidad, por una parte, es dispareja en nuestras poblaciones, en última instancia, por causas socioeconómicas, y, por otra, no siempre se acompaña de una suficiente comprensión racional y disciplinaria de conceptos sin los cuales la PC se clasifica como caja negra y deriva fuera de los flujos de los conocimientos académico y científico.

Así las cosas, una de dos: o nos desentendemos del tema y dejamos que la casualidad de los hallazgos y encuentros vayan dotando al alumno de lo que necesita comprender de las TIC y hacer con ellas, en cuyo caso los menos provistos quedarán en desventaja en un punto neurálgico, o el Bachillerato se ocupa de una formación sólida que incluya la comprensión básica de los funcionamientos computacionales, tanto como la habi-



lidad para emplear los programas habituales más útiles y aprender por cuenta propia los que vayan apareciendo. Nuestros Bachilleratos, públicos y responsables de formar bien a los menos provistos, tienen la obligación de la equidad, concretada aquí en la igualdad de desarrollo para todos, haciendo avanzar también a quienes no han podido hacerlo hasta ahora por sí solos. Los centros de cómputo, que deberán saturarse para justificar su ampliación, establecen que “el mayor número de mexicanos”, de los que se ocupa el Colegio, pueden servirse de la mejor tecnología, aunque no puedan comprarla por sí mismos.

Comprensión del inglés escrito

A la dotación de herramientas de uso fundamental, pertenece también la habilidad de comprender textos escritos en inglés académico estándar, el de los libros de texto canadienses, ingleses y estadounidenses. Como es sabido, la inmensa mayoría de los textos de Internet están en inglés, la *koiné* de nuestro mundo, también cuando su tema son Foucault o Diego Rivera. Aunque hacia 2050, como se afirma con seriedad, el español desplazará al inglés como la lengua más hablada, este anuncio no significa que toda la red será traducida al castellano de entonces, porque para los poderes que rigen el mundo, no cuentan las personas, sino las monedas. Hoy y luego, el navegante en su casa seguirá a la orilla del mar digitalizado, si no aprende a leer inglés y el Bachillerato es el momento impostergable de hacerlo, precisamente cuando el conocimiento científico se convierte para el alumno en el gran objeto de aprendizaje en todos los campos.

La variedad de los textos

Hay otros niveles de uso de la lengua escrita más directamente ligados a la identidad educativa del Bachillerato. Se trata, en efecto, de que el alumno

adquiera un conjunto de habilidades productivas y flexibles de empleo de textos para el aprendizaje y la solución de los problemas de los que se ocupe.

Deberá, sin duda en la escuela y en 2025, leer textos variados según sus finalidades discursivas y los objetos disciplinarios que los definen: textos de historia, de literatura; textos burocráticos, pero insidiosos debajo de la neutra rigidez de sus palabras y de las formas huecas de los oficios; textos periodísticos preñados de supuestos donde se juegan opciones éticas y políticas; textos políticos que prometen qué pero no empeñan el cómo, otros todavía inexistentes, de cuya complejidad poco sabemos por ahora.

Por otra parte, el alumno requiere habilitarse para producir textos de una docena de géneros discursivos inevitables en la academia y en el trabajo: notas de lectura, resúmenes, esquemas, mapas conceptuales, comentarios, informes y reseñas críticas, ensayos, textos del yo, etcétera.

Para estas producciones, el alumno necesita asimilar procedimientos de trabajo y no reinventar cada vez comienzos y desarrollos ni repetir desperdicios durante toda la vida. Así, la planeación, que incluye la reunión de la información que va a tratar; la textualización o desarrollo y la revisión o corrección fructificarán, si se repiten y llegan a convertirse en experiencias adecuadas, capaces de generar automatismos económicos que no dejen de lado la conciencia metacognitiva. Conviene situar la repetición regulada de los géneros textuales académicos en todas las asignaturas entre los contenidos transversales que vertebran el estudio y la investigación en el Bachillerato.

El buen uso de Internet

El nivel de exigencia siguiente consiste en una operación orgánicamente ligada con la lectura, pero que lógica y temporalmente la precede. Por



constitución, en Internet cabe todo y el alumno puede toparse o decidir encontrar sitios de cinco X, racistas, nazis o fundamentalistas; otros lo enseñarán a fabricar armas letales con insumos caseros o de farmacia de barrio o lo instruirán en tácticas terroristas y de lucha callejera. Entiendo que alguien alguna vez discutirá con el alumno qué es limpio y humano hacer ante el odio, la destrucción o la basura digitalizados. También esta responsabilidad atañe a la escuela, sin que la confianza en los ángeles de la guarda alcance para omisiones capitales, como el juicio sobre atentados contra valores fundamentales.

Pero acotemos nuestra reflexión a los campos sanos de la ciencia, donde el alumno responde semanalmente, si no con mayor frecuencia, a la demanda de obtener información, procesarla y comunicarla, es decir, de producciones de lectura y escritura combinadas en resúmenes y trabajos académicos de las asignaturas.

Un primer cuidado se refiere a la adecuación de la información al nivel disciplinario del Bachillerato. No es aceptable satisfacerse con bajar de la red cualquier texto de una disciplina, sin cuidar su calidad específica, es decir, no información incierta y descoyuntada, sino datos y hechos verifi-

cados, comprendidos, encuadrados en un sistema de relaciones, comunicados en un uso de la lengua riguroso y preciso. El Colegio es una Escuela Nacional de la UNAM y participa de la exigencia de rigor científico característico de la institución universitaria.

Tampoco es admisible que los alumnos presenten como trabajos textos sin unidad interna, resultantes de la yuxtaposición de fragmentos recortados de varias fuentes, sin coherencia ni progresión discursiva o temática; menos todavía, que el profesor los dé por buenos, si cumplen con portada, tema y número de páginas. A estas alturas, *Encarta familia* se reconoce rápidamente en un escrito y nadie puede ocultarse que se trata de corte y zurcido textual sin aportaciones personales que merece un cinco.

Demos por apartadas estas tentaciones y por corregidas las transgresiones. Supongamos una elección de fuentes adecuadas y citas honradas, una planeación discursiva que tiende a un fin comunicativo determinado y un texto coherente y correcto. En la base de este edificio educativo, irrigando su estructura y sus ramificaciones, está el núcleo de la educación que identifica al Bachillerato.

La identidad educativa del Bachillerato

Partamos de una comparación de este ciclo con el precedente. Muchos de los contenidos disciplinarios del Bachillerato, nominalmente considerados, Biología, Historia, Álgebra, fueron ya objeto de enseñanza en Secundaria. El alumno estudió la célula, leyó un canto del Mío Cid y se enteró de que en México hubo dos revoluciones en el siglo XIX. Estos temas serán tratados ahora con mayores profundidad y amplitud, pero sobre todo con otra calidad: no como contenidos que el alumno debe aceptar por la autoridad del profesor y repetir, orientación que encarna mitológicamente en la ancestral usanza de los dictados, sino que,



ahora y por primera vez, el alumno acepta, porque él mismo está adquiriendo los instrumentos intelectuales para verificar si lo que el profesor enuncia, tiene validez, o puede ser entendido de mejor y con más fundada razón de otro modo o incluso no puede honestamente sostenerse.

Aquí, es útil establecer una correspondencia que no es casual, aunque muchas veces ignorada. A la edad de egreso del Bachillerato, los 18 años, meses más, meses menos, la sociedad comienza a mirar a los jóvenes como adultos, puesto que les reconoce el derecho a votar, pueden casarse, firmar contratos y heredar sin tutela, y los hace penalmente responsables de sus actos.

De manera semejante, el Bachillerato tiene como eje central de su acción educativa formar a los jóvenes para una primera apropiación adulta de la cultura, distinta de la que se apoyaba en la dependencia informativa y en la autoridad de los mayores, cuando los alumnos comenzaban su adolescencia en Secundaria.

Esta nueva etapa reclama esencialmente la plena autonomía cultural. Como queda anteriormente señalado, el alumno debe ir avanzando en

la capacidad de apropiarse de la información por cuenta propia y de organizarla, pero sobre todo debe ejercitar y consolidar los procedimientos, criterios y actitudes de evaluar la información según su validez de conocimiento fundado, su posibilidad de articularse con otros conocimientos disciplinarios ya adquiridos y probados o de ponerlos en jaque y obligar a conciliarlos con las novedades sin contradicción o a decidir por razones entre ellos y lo recientemente aparecido. En el Bachillerato, el alumno no sólo sabe, sino también sabe por qué sabe y cómo ha llegado a determinados conocimientos. Puede exponer las razones que lo llevan a afirmar y a sostener que sus dichos, tienen valor como conocimiento. En una palabra, adquiere y amplía en los distintos campos su conciencia metacognitiva, segura acerca de cómo opera, de por qué y para qué se interroga y de las razones por las que afirma al menos sus incertidumbres.

Cumplir con este aspecto esencial de la cultura es una exigencia del Bachillerato integrado a la Universidad, responsabilidad de la cual son la ciencia, la racionalidad, la crítica del conocimiento, el movimiento hacia mejores y más plenas maneras de comprender el mundo de la cultura y sus continentes y de actuar con responsabilidad, respeto y solidaridad.

El paso de una cultura del comentario, lo que enseña la autoridad del profesor, a una cultura de fuentes, que el alumno consulta directamente y de las que bebe por propia mano, así como el desarrollo de la crítica racional, constituyen la identidad del Bachillerato universitario y deben extenderse a otras modalidades de enseñanza media superior.

Queda por ello en evidencia la necesidad de la lectura directa y en textos completos de contemporáneos y de los grandes clásicos de los campos principales del saber: a lo mejor Platón, Eurípi-

des, San Agustín, Cervantes, Newton, Spinoza, Kant, Marx, Darwin, Einstein, Max Weber, por señalar algunos. De ellos y de otros sus pares, quizá no haya nada que agregar, pero sí reiterar que el alumno necesita leerlos, incluso si sus aportaciones están superadas, porque mantienen el valor de su coherencia en el marco de sus supuestos, ofrecen formas de construcción rigurosa de pensamiento y sus aportaciones siguen presentes, como límites que rebasar o demanda de correcciones que introducir, pero también transfiguradas en otros niveles o perspectivas.

Aparece, asimismo, como otro aspecto de la cultura de fuentes, la ventaja de promover experiencias de conocimiento metódicamente elaboradas resultantes de la experimentación y el trabajo en laboratorios, de la observación del mundo y de la sociedad.

Ahora bien, en Internet abundan las fuentes pero su valor es dispar y numerosa la multiplicidad de los escalones de su valía, lo que esboza una nueva región de aprendizaje para el arribo adulto a la cultura. El alumno requiere aprender a elegir los sitios que consulta, evaluar la solidez de los contenidos que le ofrecen y el sentido específico que éstos tienen en el contexto del sitio y de los propósitos que lo sostienen, y finalmente seleccionar, evadiendo la mera acumulación, la información y los conocimientos pertinentes para el trabajo que origina la consulta. Sin duda, en los comienzos, el profesor debe responder de informar al alumno dónde vale la pena entrar, operación que se asemeja a la entrega de bibliografía, hasta que el alumno obtenga el saber experto que aplicará toda la vida.

Para llegar a ser capaces de estas operaciones, que no pueden reducirse al orden intelectual puro, se requiere un paquete abierto de aprendizajes que integra métodos de trabajo y sus especificaciones disciplinarias, una aplicación cuidado-

sa y un manejo estratégico de modos de proceder que van reconociendo los aspectos no previstos y adaptan su trabajo a las fuentes reales, sin perder el sentido general del empeño.

Es un proceso complejo que madura si se sostiene, pero que termina en confusión si se deja a ver qué sale de la conjunción de azares que inevitablemente rodea al alumno, y también si las formas de proceder del profesor inducen la madurez o la inhiben, según que, sí o no, afirme con matices y deje aperturas para otras interpretaciones; justifique, o no, lo que asegura; respete las divergencias sin dejar de razonar sus posiciones; explique para hacer comprender lo que dice e incorpore las elucidaciones que van apareciendo, o no haga nada de esto sino lo contrario o el silencio.

Consideraciones finales

El presente recorrido, de ambición general y cargado hacia lo cognoscitivo, no puede abordar territorios educativos específicos, no por ello de menor trascendencia: los valores, las ciencias particulares, la filosofía, no como historia, sino como ejercicio de pensamiento, la historia y la literatura.

Aceptadas estas restricciones, confío en haber mostrado cómo la autonomía del alumno en la búsqueda y evaluación crítica de conocimientos válidos, en un horizonte de verdad, funda la identidad educativa del Bachillerato y debe ser encuadrada en las actuales condiciones de trabajo académico.

Lograr aprendizajes de mayor calidad en más alumnos es con toda certidumbre la principal responsabilidad de la enseñanza media superior actual, mientras más egresados de secundaria terminan también el bachillerato y arriban a la enseñanza superior.

Nota

1. Programa Integral de Fortalecimiento Institucional de la Educación Media Superior Universitaria.

“Necesitamos hacer nuestro el bachillerato”

Entrevista con David Pantoja

Alejandro García
Elizabeth Verduzco Garduño



Tradición, virtud ante el conocimiento, amplia trayectoria que antecede al análisis del Dr. David Pantoja (ciudad de México, agosto de 1938) sobre aspectos fundamentales de la EMS. Larga experiencia gestada como académico desde 1969, integrante del Instituto de Investigaciones Jurídicas a partir de 1971, especialista en política educativa, ciencia política y derecho constitucional, candidato a Doctor en Derecho por la Universidad de París. Labor continua, paciente, que se consolidó en la UNAM, cuando el Rector Pablo González Casanova lo convocó, junto con un grupo de personalidades de distintas formaciones, para forjar el proyecto Nueva Universidad de donde surgió

el Colegio de Ciencias y Humanidades, institución de la cual fue dos veces Coordinador (1977-1982 y 1993-1995).

Un interés constante hacia el bachillerato, *aunque he tenido por regla no interferir en los puestos instituciones por los que he pasado dentro de la Universidad y el sector público* —aclara el Dr. Pantoja con ese gesto reflexivo que antecede sus respuestas en la entrevista realizada en su cubículo de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNAM, donde imparte actualmente las asignaturas Derecho constitucional y Política comparada—, *prefiero mantenerme como un observador, fundamentalmente del bachillerato nacional y de las universidades públicas que es lo que más me interesa.*

Catagórico. Opiniones engarzadas con meticulosidad que evocan su formación de abogado (su más reciente libro es *El supremo poder conservador: el diseño institucional en las primeras constituciones mexica-*

nas, 2005), al señalar que: *mi actual visión del bachillerato mexicano es de que se mantienen las mismas circunstancias que hace más de treinta años denunció Olac Fuentes Molinar en su ensayo "Un modelo de estructura académica para el ciclo superior de la enseñanza media" presentado como ponencia en la XIV Asamblea General ordinaria de la ANUIES, y que forma parte de la Declaración de Villahermosa (1971). Allí hay un excelente diagnóstico del bachillerato nacional y se señalan todas sus graves deficiencias.*

A pesar de los momentos decisivos del bachillerato (la fundación de la Escuela Nacional Preparatoria con Gabino Barreda y su incorporación a la Universidad Nacional de México fundada en 1910 por don Justo Sierra; la Ley Orgánica de Instrucción Pública del 2 de diciembre de 1867; la creación del CCH en 1971, del Colegio de Bachilleres por el lado de la SEP; de los bachilleratos tecnológicos), no se ha logrado afianzar al bachillerato como un ciclo educativo con personalidad propia, reglas, profesorado y textos propios. El problema radica también en la falta de continuidad: se piensa en este sexenio en hacer algún esfuerzo y al siguiente todo eso se pierde. Es lo que decía Luis González: tenemos ese "Sistema Métrico Sexenal" que no nos deja avanzar.

Me parece que a tres décadas de distancia, a pesar de las instituciones creadas, de todos los esfuerzos hechos, ese es el mismo problema. El bachillerato fue pensado como una formación para la vida y resulta que si hay algún periodo educativo descuidado es, precisamente, el bachillerato.

Los objetivos del ciclo superior de la enseñanza media

Ahora bien, en el caso del bachillerato mexicano, uno de los orígenes de su crítica situación actual es la falta de una definición de objetivos educativos que sea clara y pueda ser expresada en términos operativos. No quiere decir esto que el bachillerato no cumpla objetivo alguno. Lo que sucede es que en forma implícita y poco consciente, al bachillerato le han sido conferidas funciones que corresponden a concepciones diferentes, y aun antagónicas, de la naturaleza de este ciclo, que ha sido convertido con frecuencia en un agregado caótico de fragmentos de bachilleratos diversos en su orientación teórica. Los propósitos de formación general, de información enciclopédica, de conocimientos especializados de carácter pre-profesional, de capacitación para el trabajo, etc., se confunden generalmente en una sola estructura, sin que existan ideas claras para normar y hacer armónica esta combinación o, para decirlo en la forma más simple, sin que se aclare para qué sirve el bachillerato.

Olac Fuentes Molinar. "Un modelo de estructura académica para el ciclo superior de la enseñanza media"

El autor del libro *Notas y reflexiones acerca de la historia del bachillerato* (1983) continúa con el tema de la especialización: *debiera de mantenerse la filosofía de educar sobre las cuestiones básicas, los instrumentos esenciales del conocimiento solamente. Por eso se tuvo la idea de impartir solamente matemáticas, física, biología y química del lado de la ciencia; el español como herramienta fundamental; y las ciencias sociales. También por eso se trató de que, de cierta manera, caminaran paralelamente el Colegio de Bachilleres y el Colegio de Ciencias y Humanidades, y que se sentaran ciertos principios en su organización, de que fueran educación básica, no enciclopédica, yendo justamente a las cuestiones medulares de la enseñanza: de que se les enseñara a los alumnos a aprender, todos estos principios de aprender a aprender, de aprender a hacer, aprender a ser.*

*Esta dispersión a mi me parece algo realmente muy grave, muy serio. Dispersión no sólo en el sentido de que hubiera muchas instituciones, sino de las diversas concepciones acerca del bachillerato mismo. Edgar Morin menciona en su libro *Los siete saberes necesarios a la educación del futuro* (1999) que se mantienen las visiones interdisciplinarias, los instrumentos hechos para que el estudiante acceda por sí solo a la investigación, no atiborrarles la cabeza de contenidos. No hay que olvidar uno de los principios de Montaigne: "Más vale una cabeza bien hecha que una cabeza bien llena".*

Ya se había conseguido que existiera solamente un bachillerato formativo, digamos, preparatorio, a los estudios universitarios y otro que iba a ser una formación a nivel de bachillerato, pero simplemente terminal. Eso se dejó en el aire. No se terminó, se empezó a pervertir, se hicieron concesiones. Se sigue igual. Dispersión y diversidad inmensa, en la que todavía hasta hace unos años el estudiante que había cursado un bachillerato terminal no podía cambiarse a un bachillerato preuniversitario; o el que había empezado a estudiar en un estado, no podía cambiarse a un bachillerato de otra entidad. No podía hacerlo porque no había equivalencias entre uno y otro. Hay tantas concepciones de bachillerato como cabezas.

Factores que han debilitado la misión del bachillerato. Misión que consiste en la formación básica, preparar ciudadanos, preparar gente útil, preparar para los estudios universitarios y preparar con una visión amplia, multidisciplinaria, con la posibilidad de que el estudiante, al no escoger bien su carrera, pueda cambiarse. El reventadero de estudiantes está en primer semestre, y en parte es por eso: una deficiente orientación que los hace tomar una decisión equivocada, misma que podría evitarse al dejar que la formación de los alumnos fuera lo suficientemente flexible para que ellos pudieran contender con las distintas asignaturas y cambiar de carrera.

Surge el cuestionamiento de si realmente existe un vínculo entre el bachillerato y las facultades: *yo creo que no, ese es un problema nacional, no es un problema de esta universidad, es un problema nacional. Somos verdaderamente cuadrados en materia de regulación. Existen regulaciones muy absurdas que impiden la flexibilidad de las cosas. Hay que dejar claro, no quiero por eso decir que se deba desregular, quiero decir que debe haber una normatividad, pero con flexibilidad para que el alumno pueda cambiar de carril.*

Vinculación necesaria, vital entre el bachillerato y las facultades donde, indudablemente, *hay esfuerzos como de algunas universidades públicas que nacieron a imagen y semejanza de la UNAM: con su bachillerato y las escuelas profesionales. Después algunas se han deshecho de él; otras no, los han mantenido, como es el caso de Guadalajara y la Universidad de Nuevo León que tienen un bachillerato muy grande. Ciertas universidades viven sus propios bachilleratos como una especie de peso agobiante que tienen ahí en sus presupuestos. Ante el cuestionamiento: ¿debemos de mantener al bachillerato pegado a nuestros estudios profesionales? La respuesta es sí. Me inclinaría por la opción propuesta por el Rector José Sarukhan Kermez (1989-1996) quien reclamaba responsabilizarse por el bachillerato: hay que formar lazos y puentes entre este sistema con los estudios profesionales y el mismo posgrado (actualización constante de profesores, conferencias, y los proyectos que acercan a los alumnos e investigadores). En la actualidad se mantienen legalmente unidos, pero en la práctica esto ya no sucede. Necesitamos hacer nuestro el bachillerato.*

Compara esta situación con otros países anglosajones donde existe *un High School, más o menos prolongado, luego vienen los estudios universitarios que son el College, y que son realmente una licenciatura muy amplia, que tiene lo mismo ciencia, artes y letras. La formación básica. Y ya después se cursa una especialización breve de dos o tres años en donde salen prácticamente con maestría. Hay que repensar realmente nuestra educación. Estamos errando el camino.*

La entrevista ya concluye. Y aunque hemos abordado diferentes aspectos del bachillerato en México (tema inagotable con diferentes aristas, múltiples propuestas e interpretaciones), no se pueden dejar de comentar los retos que tendrá



la próxima administración nacional en el ámbito de la EMS. El Dr. Pantoja distingue, entre otros, tres retos: un Programa Nacional de Formación de Profesores, la creación de Programa Nacional Editorial, y la posibilidad de un examen nacional para ingresar a las universidades públicas del país.

La sociedad deberá exigir una reformulación educativa completa, en todos los niveles. Si queremos salir de pobres, si queremos algo que combata la pobreza, es precisamente la educación. Ya lo han hecho los países emergentes, los Tigres de Asia, ellos lo han probado cabalmente: invirtieron en educación, hicieron formulaciones y ahí los tienen.

El Dr. Pantoja hace una pausa al referirse al Programa Nacional de Formación de Profesores y el Programa Nacional Editorial: *ya que son absolutamente esenciales. Están haciendo realmente muchísima falta. Respecto al primero hay algo parecido en la UNAM. Es algo muy delicado porque se necesita tenerlo a nivel nacional, se debe enfatizar, fundamentalmente, en el dominio de la asignatura como base esencial, la actualización, el conocimiento de algunas herramientas de carácter pedagógico; sin olvidar el problema de la libertad de cátedra en los bachilleratos, ya que es la perversión absoluta, se han equivocado. Los profesores han malinterpretado el principio de libertad de cátedra.*

Para el segundo Programa considera que *no es posible que cada profesor tenga sus textos, sus apuntes, sus folletos. En el Distrito Federal, con varias instituciones, incluyendo a la Escuela Nacional Preparatoria y al Colegio de Ciencias y Humanidades, se trató de hacer algo en ese sentido. También hay un muy lejano esfuerzo de la ANUIES de editar algunos textos básicos.*

Y, finalmente, para lograr las equivalencias entre los bachilleratos del país sugiere *poner un referente, que debiera ser un examen nacional para entrar a cualquier universidad del país, porque entonces eso sí obligaría a tener un parámetro único de formación nacional. Es como en Francia o en España donde hay un examen único para entrar en cualquier universidad, a la Complutense, a las del país vasco, a la que sea. En México no se ha logrado por el celo de las universidades por su autonomía, por el celo de los estados por su soberanía, por ese regionalismo tan arraigado que tenemos. Debe haber una reformulación que pudiera dar cabida a una nueva concepción integral del bachillerato y que permita saber qué queremos formar a nivel nacional.*

Ciudad Universitaria, 23 octubre 2006.

El bachillerato mexicano, más allá de las diferencias

José Eduardo Robles Uribe



La gran diversidad de propuestas curriculares en el bachillerato mexicano no es ninguna novedad. No lo era hace ya más de 20 años, en 1982, cuando representantes de las principales modalidades se reunieron en el Congreso Nacional del Bachillerato para establecer un tronco común a todas ellas. Hoy podemos decir que la diversidad es la expresión multiforme del propósito educativo profundo que anima a los responsables de la EMS de nuestro país. Para respaldar esta afirmación, en la tabla que aparece en la siguiente página se enuncia la misión de algunas de las instituciones más conocidas en este ámbito.



Institución	Misión
Colegio de Ciencias y Humanidades-UNAM	Que sus alumnos, al egresar, sean sujetos y actores de su propia formación y de la cultura de su medio, capaces de obtener, jerarquizar y validar información, utilizando instrumentos clásicos y tecnologías actuales, y resolver con ella problemas nuevos. Sujetos poseedores de: conocimientos sistemáticos y puestos al día en las principales áreas del saber; actitudes propias del conocimiento, de una conciencia creciente de cómo aprenden, de relaciones interdisciplinarias en el abordaje de sus estudios, y de una capacitación general para aplicar sus conocimientos y formas de pensar y de proceder, a la solución de problemas prácticos. Con ello tendrán las bases para cursar con éxito sus estudios superiores y ejercer una actitud permanente de formación autónoma.
Escuela Nacional Preparatoria-UNAM	Educar hombres y mujeres que mediante una formación integral, adquieran una pluralidad de ideas, la comprensión de los conocimientos necesarios para acceder con éxito a estudios superiores, así como una mentalidad analítica, dinámica y crítica que les permita ser conscientes de su realidad y comprometidos con la sociedad. Además, tener la capacidad de adquirir constantemente nuevos conocimientos, destrezas y habilidades para enfrentarse a los retos de la vida de manera positiva y responsable.
Universidad Autónoma de Nuevo León	Promover en los estudiantes el desarrollo integral que les permita: calidad de vida, integración a la sociedad y éxito en sus estudios profesionales.
Universidad de Guadalajara	La formación de estudiantes basada en los resultados del progreso científico y humanístico, que les permitan integrarse a una sociedad en cambio permanente de manera solidaria en la defensa de un sistema democrático de vida e identificados con los valores nacionales y comprometidos con la solución de la problemática del país.
Benemérita Universidad Autónoma de Puebla	La misión del Nivel Medio Superior es la formación integral de bachilleres, que los prepare para acceder al nivel de estudios superiores, y para una vida más plena fundamentada en valores conscientemente asumidos, como miembros responsables y comprometidos con su sociedad.
Secretaría de Educación Pública	Reforzar la maduración de los distintos procesos iniciados y desarrollados en la educación básica, así como proporcionar nuevos y variados conocimientos, competencias, destrezas y habilidades útiles para seguir aprendiendo a lo largo de la vida, y necesarias para la incorporación responsable y productiva a la vida ciudadana y a entornos laborales altamente competitivos y cambiantes, derivados de la globalización de los mercados y de los rápidos avances de la ciencia y la tecnología.
Instituto Politécnico Nacional	Contribuir al desarrollo económico, social y político de la nación a través de la formación integral de profesionales en los niveles medio superior, superior y de posgrado.
Colegio de Bachilleres	Formar ciudadanos con un proyecto de vida basado en competencias académicas y laborales y una vocación profesional definida, con alta autoestima y compromiso consigo mismos, su familia y la sociedad, mediante procesos educativos eficientes que, con libertad y calidad, propicien su inventiva, comprensión, creatividad y crítica; y con hábitos de trabajo y principios éticos que normen su conducta para su incorporación productiva a la sociedad y a la educación superior.
Instituto de Educación Media Superior del DF	Satisfacer las necesidades educativas del sector de la juventud mexicana al cual abrirá sus puertas, con un modelo pedagógico que busca responder de manera efectiva a las necesidades educativas y culturales actuales, a los avances de las humanidades y de las ciencias y, principalmente, a los avances en la teoría del conocimiento y la pedagogía.

Con énfasis diversos, los enunciados anteriores coinciden en el compromiso con la formación de personas capaces de comprender el mundo en el que viven, de emprender estudios superiores y de participar activamente en el mejoramiento de la sociedad.

Sin duda, las propuestas curriculares con las que se pretende cumplir esa misión inciden en gran medida en las posibilidades de alcanzar lo que cada institución se ha propuesto, y en este terreno las diferencias se ahondan, aunque se pueda apreciar que hay efectivamente un ámbito de coincidencia en las asignaturas que deben cursar los alumnos.

Con el objeto de precisar en alguna medida las coincidencias y las diferencias que hay en este

aspecto, se presenta un cuadro comparativo de las áreas disciplinares que constituyen los planes de estudio de los cuatro primeros semestres de algunas instituciones significativas en la EMS de nuestro país, incluyendo el número de horas de clase a la semana que se le dedican (acumulados en el total de los primeros cuatro semestres) y el peso específico que tienen en el conjunto del plan de estudios. En el cuadro no se incluyen instituciones de educación técnica, pues resulta inadecuado comparar su modelo educativo con el de aquellas que consideran la formación general de los estudiantes, ya que se trata de planteamientos cualitativamente diferentes, que ameritarían un análisis que rebasa las posibilidades de esta visión panorámica:

	Lenguaje y literatura		Matemáticas		Ciencias naturales		Ciencias sociales		Lengua extranjera		Lógica y metodología		Orientación		Computo		Educación física		Educación artística		TOTAL	
	①	%	①	%	①	%	①	%	①	%	①	%	①	%	①	%	①	%	①	%	①	%
CCH UNAM	24	21	20	18.2	30	23.7	16	14.5	16	14.5					4	3.6					110	100
ENP UNAM	20	15.4	20	15.4	32	24.6	22	16.9	12	9.2	6	4.6	4	3.1	2	1.5	4	3.1	8	6.2	130	100
UANL	20	16.6	24	19.8	28	23.1	21	12.4	16	13.2			4	3.3	4	3.3	4	3.3			121	100
UdG	13	13	15	15	29	29	15	15	9	9	4	4	4	4	4	4	6	6	9	9	100	100
BUAP	16	12.1	16	12.1	24	18.2	24	18.2	16	12.1	6	4.5	6	4.5	8	6.1	8	6.1	8	6.1	132	100
CB	14	14.3	16	16.3	28	28.6	16	16.3	12	12.2	6	6.1			6	6.1					98	100
IEMS DF	10	16.9	14	23.7	10	16.9	16	27.1	2	3.4			3	5.1	2	3.4			2	3.4	59	100

Se destaca qué institución dedica mayor importancia relativa a cada una de las áreas.

El análisis de los datos ofrecidos en el cuadro nos permite establecer las siguientes apreciaciones:

- La carga horaria del trabajo escolar tiene variaciones importantes de una institución a otra, dependiendo de cómo se concibe el papel que han de jugar los estudiantes en el proceso educativo: hay una relación inversa entre la autonomía que se les otorga con respecto a sus profesores y el número de horas a la semana que deben cumplir en las aulas, aunque en términos generales éste es de alrededor de 30.
- En todas las instituciones se otorga una importancia central en la formación de los alumnos al lenguaje, las matemáticas, las ciencias de la naturaleza y las ciencias del hombre y la sociedad (categorías que, por cierto, no pueden prescindir de una dosis de arbitrariedad, pues los campos de cono-



cimiento tienen cada vez más intersecciones: en efecto, hoy no podemos hablar del ser humano sin considerar las aportaciones de la genética, y no podemos explorar las posibilidades de esta última sin referirlas a sus implicaciones éticas, para no mencionar sino un par de esas intersecciones).

- El peso específico de esas disciplinas tiene, sin embargo, muchas diferencias de una institución a otra: mientras que unas otorgan mayor importancia al desarrollo del lenguaje, otras se lo dan a las ciencias de la naturaleza, otras a las matemáticas y otras a las ciencias sociales.
- En consecuencia, las propuestas curriculares, en cierta medida, inclinan la balanza hacia alguno de los aspectos de la formación general básica de los alumnos, en detrimento de los otros, y resultan egresados con un perfil diferente en cada institución, más si se considera que junto a los contenidos, los enfoques influyen decisivamente en las capacidades desarrolladas por los alumnos, pues no es lo mismo aprender matemáticas con énfasis en el desarrollo de algoritmos, que hacerlo con énfasis en la solución de problemas, o estudiar literatura para acumular información sobre estilos literarios, autores, obras y épocas, que estudiarla para desarrollar la capacidad de entrar en contacto con la visión del mundo y el lenguaje propios de cada escritor.

El análisis parece llevarnos a la conclusión de que el bachillerato mexicano es un mundo tan diverso que más bien tendríamos que hablar de la multitud de propuestas, enfoques y perfiles logrados. Sin embargo, es preciso no perder de vista que existen coincidencias significativas en el tipo de egresado que se quiere formar y en los aspectos

que deben atenderse en su formación. Además, es importante tomar en cuenta otros elementos para descubrir que las coincidencias en el bachillerato mexicano son mayores de lo que permiten apreciar sus planes de estudio:

- I. Los alumnos que ingresan al nivel medio superior tienen importantes limitaciones en cuanto se refiere al razonamiento verbal y el matemático; más aún, en la comprensión de la lectura y en la realización de operaciones aritméticas básicas. Esas limitaciones deben ser tomadas en cuenta por cualquier institución, so pena de fracasar rotundamente en el logro de sus propósitos educativos. Esto abre un reto generalizado a todas las instituciones de este nivel educativo: ¿cómo enfrentamos esas limitaciones sin sacrificar lo que se nos exige en cuanto a la formación de bachilleres?
- II. La planta docente de nuestras instituciones tiene, por lo general, una formación profesional ajena al ejercicio de la docencia y, por lo tanto, carente de la formación pedagógica y la capacidad didáctica requerida por un profesor de bachillerato, que está llamado a conducir adolescentes hacia el desarrollo de las dimensiones cognoscitiva, afectiva, actitudinal y de las habilidades. ¿Qué necesitamos hacer para que los profesores de bachillerato se apropien de los elementos requeridos para no sólo transmitir conocimientos, sino propiciarlos y ayudar al desarrollo intelectual, afectivo, social y ético de sus alumnos? En otras palabras, ¿qué se requiere para contar con formadores de personas, y no sólo con instructores de asignaturas?
- III. Lo anterior tiene otra implicación enorme: no es posible contar con un grupo de

formadores si las condiciones laborales limitan drásticamente el papel de los profesores a lo que pueden hacer en el salón de clases, y no le permiten reflexionar en su tarea, prepararla adecuadamente, hacerse de instrumentos eficaces para apoyarla y establecer una relación dialógica con sus alumnos, que rompa los estrechos límites de la comunicación unidireccional: ¿cómo caminar, dentro de las inevitables restricciones presupuestarias, hacia la conformación de una planta docente de tiempo completo?

- IV. Los alumnos del bachillerato se encuentran en una etapa decisiva de su vida, y requieren muchas veces de orientación y acompañamiento que difícilmente se pueden lograr en un salón de clase. ¿Cómo ofrecerles ese apoyo?
- V. Enfrentar con éxito los retos anteriores nos permitiría acometer con mejores posibilidades el de la elevación de la calidad y la cantidad de los egresados de nuestras instituciones: si la cobertura educativa de la población entre 15 y 18 años alcanza en nuestro país un 59%, y la eficiencia terminal es muy similar a esta última cifra, los egresados de este nivel no llegan al 40% de la población que se encuentra en ese intervalo de edades, cifra muy distante del 90% alcanzado por los países dotados de los sistemas educativos más eficaces. No podemos contemplar resignadamen-

te esta situación, porque el desarrollo de nuestro país está vinculado estrechamente con la incorporación a la vida social de jóvenes mejor preparados.

Los retos enunciados son el espacio que compartimos desde cualquier institución educativa de nivel medio superior, y por eso podemos concebirnos a nosotros mismos como actores de una misma tarea, más allá de la diversidad que aparece en el trabajo educativo de cada institución. Este espacio compartido nos exige cooperación e intercambio de ideas y experiencias, porque ninguna institución tiene todas las respuestas, y porque hoy no se trata de competir para lograr el reconocimiento de la sociedad, sino de cooperar para contribuir juntos a la satisfacción de sus necesidades.

Bibliografía

- DOMÍNGUEZ, Héctor y Ma. Hortensia Pérez. "El Bachillerato: su evolución e influencia en la demanda de carreras científicas en el nivel de licenciatura" en *Perfiles educativos*. Núm. 62 (1993).
- FOX, Vicente. *VI Informe de Gobierno*. México: Gobierno de la República, 2006.
- INEGI. *Indicadores sobre permanencia y deserción escolar (1996 a 2004)*. México: INEGI, 2006.
- ORTIZ DE THOMÉ, Consuelo. "Algunas notas acerca del Bachillerato Universitario" en *Revista de la educación superior*. Núm. 77 (enero-marzo 1991).
- Páginas WEB institucionales: Colegio de Ciencias y Humanidades, Escuela Nacional Preparatoria, Instituto Politécnico Nacional, Universidad Autónoma de Nuevo León, Universidad de Guadalajara, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, Colegio de Bachilleres, IEMSDF.



Me llamo Aula

Ramiro González Ayón (BayRo)



No me resulta fácil tomar la palabra, nunca lo he hecho. Hasta hoy, sólo he sido atento observador de lo que se ha dicho

sobre mí y ante mí, que no es poco, miles de páginas se han escrito y millones de palabras se han pronunciado, muchas de ellas muy doctas e inteligentes, otras no tanto y, algunas, francamente para el olvido. De todo esto no he sido responsable y sólo me he limitado a atender y acumular observaciones, pero ha llegado mi tiempo.

Hoy, que puedo expresarme por primera vez, me resulta difícil, me atrabanco al querer decir simultáneamente todo lo que sé. Comparto la sensación de aquel que nunca ha podido hacer algo que desea y de momento encuentra que es posible. Por ello, frenaré mi ansiedad al limitar y tratar de ordenar mi expresión. Por otro lado, todos pueden estar tranquilos, pues a pesar de haber sido testigo directo e involuntario de muchos actos deleznable y contrarios cuanto se dice que se debe hacer cuando se está en mi espacio, nunca diré los nombres de los protagonistas, si es que me atrevo a escribir de esto.

Mi vida ha sido, comparada, con otras aulas, interesante e intensa a pesar de ser muy joven. Me encuentro en una zona lujosa de la ciudad de México, en el Pedregal de San Ángel, soy parte del Colegio de Ciencias y Humanidades de la UNAM y tuve el privilegio de recibir a los alumnos, pro-

fesores y trabajadores que inauguraron el plantel en 1972. Próximamente, en abril de 2007, cumpliré 35 años, en este tiempo he sido anfitrión de miles de alumnos y cientos de profesores.

En mi transcurrir he sido testigo de muchos éxitos, y también fracasos. He recibido a brillantes alumnos y maestros que han recreado su talento y su saber para mi beneplácito. Con tristeza, también he observado a otros que no me valoraron y sólo me usaron como sede de construcción de frustraciones.

En este tiempo he aprendido mucho y puedo apreciar el trabajo que se realiza. Estimo el trabajo de los profesores, de ellos ha dependido, en gran medida, el éxito o revés de los alumnos. No hablo solamente de calificaciones, sino del proceso de formación de los jóvenes que incluye la adquisición de actitudes, valores, conocimientos y concepciones. Para mí, de lo que se trata en un curso

es que los protagonistas sean, al final del mismo, mejores seres humanos y con más capacidades.

Me resulta muy grato apreciar a profesores que logran lo anterior, aun en los casos de grupos de alumnos resistentes a superarse. Éste es uno de los grandes logros que puede tener un maestro y sé que es posible porque lo he vivido; aunque también, con pena, he sido testigo de lo contrario: profesores que son capaces de aniquilar las expectativas de vida de los alumnos, o del abandono del esfuerzo del docente ante las resistencias surgidas en el camino.

En suma, considero que, en la mayoría de las ocasiones, no existen buenos o malos grupos escolares, sino buenos o malos maestros. Afortunadamente la experiencia me dice que, en la mayor parte de los casos, he recibido buenos profesores.

La sorpresa ha sido parte de mi vivencia en diversas épocas. Recuerdo que por los años setenta observé, primero asombrado, después estupefacto, cómo se hablaba y se practicaba algo denominado “instrucción programada”. De acuerdo con lo dicho, esta forma de impulsar el aprendizaje de los alumnos estaba inspirada en una corriente psicológica llamada “conductismo”, cuyo creador fue Burrhus Skinner, estudioso de la conducta animal, de la que obtuvo conclusiones que trasladó, junto con otras consideraciones, a explicaciones de la conducta humana, excluyendo en esto lo relativo a la conciencia y los conceptos mentales en su sistema teórico.

Los practicantes de la teoría del conductismo señalaban que no importaba lo que pasara por la mente de los individuos, lo cual ni siquiera podía observarse —por ello se le denominó la “caja negra”—, lo importante era la conducta observable, la cual se podía moldear mediante estímulos programados y concatenados y, de acuerdo a la respuesta observada ante los mismos, con premios y castigos. Aplicado a la educación, se

trataba de diseñar textos que exigían respuestas del lector (interactivos, podríamos llamar hoy) en los cuales se premiaba su avance en la comprensión de los mismos y con ello se estimulaba y moldeaba el aprendizaje. Para esto los alumnos trabajaban solos y no necesitaban relacionarse con otros estudiantes ni con profesores.

Todo esto lo escuché de maestros que se expresaban con seriedad y convicción, incluso afirmaban que se llegarían a construir máquinas de enseñanza con mecanismos delicados, inspirados en las concepciones explicadas anteriormente, las cuales sustituirían a las aulas, las escuelas y los maestros, quedando sólo un sistema de certificación de conocimientos. ¡Imagínense qué barbaridad!

Insisto en que estos profesores lo planteaban con seriedad y estaban dispuestos a contribuir a ello, como aquel suicida convencido de que va a morir por una buena causa.

Afortunadamente, con la misma velocidad que vinieron estas ideas se fueron y algunos de los autodenominados “conductistas” pasaron rápidamente a ponerse otros nombres, afiliándose, a otras concepciones. Ya no hubo necesidad de discutir sobre la concepción de ser humano mostrada por el “conductismo”.

No omito mencionar que me asusté un poco cuando se afirmaba que las aulas ya no serían necesarias, pues eso significaba mi extinción. Para mi fortuna el susto no duró mucho.

La experiencia anterior me ha llevado a concluir lo poco que algunos han apreciado lo que pueden hacer en mi espacio. Soy parte, como ya mencioné, de una institución que ha construido, y construye cada día, una pedagogía inspirada en tres principios que son, a la vez, propósitos por lograr y perfilan una concepción educativa. Estos son: aprender a aprender, aprender a ser y aprender a hacer.

Desde ellos se ha ido perfilando una pedagogía que se traduce en hechos escolares todos

los días. Sin duda, he comprobado, que ésta se renueva y es influida por las diferentes tendencias educativas surgidas con dinamismo en nuestro mundo, lo cual me parece muy positivo. Lo que me parece negativo e inexplicable es que teniendo la panacea se busque sustituirla con otras alternativas, algunas de ellas tan descabelladas como lo sucedido con el conductismo.

Las mejores clases que he observado son aquellas donde, inspiradas en los tres principios mencionados, se muestran capacidades de maestros y alumnos en un hacer colectivo que se nutre con la participación de todos. En las más aburridas sólo escucho hablar a una persona que condiciona la pasividad a las demás, o en el peor de los casos, a la obligación de oírla.

Estoy convencido de que una práctica educativa inspirada en esos tres principios permite avanzar en la formación de seres humanos más dotados académica, social y políticamente, sobre todo si esto tiene como marco una axiología que, como en el caso del Colegio, considere a los seres humanos como fuente y finalidad.

Por lo anterior, y para tener las mejores clases en donde soy sede, los esfuerzos fundamentales de los profesores deben encaminarse a seguir cons-

truyendo esa pedagogía, enriquecerla y nutrirla con sus experiencias y con nuevos conceptos, pero, sobre todo, comentarla con otros, formarse en ella y realizar esfuerzos para que los nuevos profesores, que cada vez son más, la dominen.

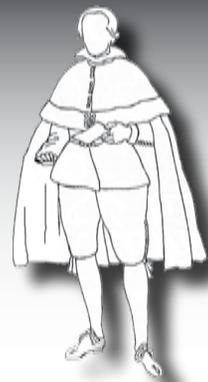
En muchas ocasiones he recibido en mi espacio a profesores en cursos destinados a ellos, también sirvo para esto. En tales cursos se ha hablado de ciencias experimentales, ciencias sociales, comunicación, lenguaje, matemáticas y otras disciplinas. De algunos años a la fecha, se organizan también talleres que, con distinto nombre, buscan que se comuniquen y recuperen las experiencias docentes para preparar los próximos cursos. Todo esto me parece interesante y formativo para los profesores, aunque en los últimos casos los veo aburridos y poco participativos por la reiteración del mismo tipo de actividades.

Podría continuar platicando mis experiencias, temores y aspiraciones en muchas páginas más. Sin embargo, acorde con lo expresado al inicio de este escrito y para no ser abusivo, pongo un punto que espero no sea final y se me permita continuar en otro momento, narrando mi historia a través de experiencias ajenas.

Toda una historia

1557

Las puertas de la Universidad se abrieron para dar cabida a un mínimo de seis alumnos procedentes del Colegio de San Juan de Letrán. Entre 1558 y 1597 se realizaron diferentes gestiones para que el Colegio pasara a pertenecer, de manera definitiva, a la Universidad Real y Pontificia, lo que se consiguió poco más tarde con la incorporación del Colegio de San Juan de Letrán a la Universidad.



Este ensayo analiza la importancia de la formación de capital social en el aula, a través de la creación de lazos de solidaridad y confianza, elementos esenciales en el éxito de los alumnos y la escuela, y en la construcción de una sociedad más participativa y democrática.

Angélica Pérez Ordaz es Doctora en Ciencias Políticas y Sociales por la UNAM. Actualmente se desempeña como profesora en el CCH, Plantel Sur y en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNAM. Ha participado como asistente y ponente en cursos, seminarios, coloquios, conferencias y congresos. Asimismo, ha publicado materiales didácticos en el CCH y artículos en diversas revistas académicas como *Estudios latinoamericanos*, *Estudios políticos*, *Veredas: revista del pensamiento sociológico*.



La formación de capital social en el aula, ¿para qué?

Angélica Pérez Ordaz



El capital social se relaciona con la existencia de compromisos y valores sociales compartidos, expresados en la cantidad y calidad de relaciones sociales existentes a las cuales cada individuo pertenece. Si bien es cierto que el tipo de relaciones sociales variará de acuerdo a las comunidades, el tiempo y espacio que ocupen, es claro que éstas estarían basadas en relaciones de tipo familiar, de amistad, vecindad, entre otros. En este sentido, es importante puntualizar que así como los valores sociales compartidos no son estáticos, tampoco lo es el capital social, lo que puede resultar un factor benéfico, pero también perjudicial para el desarrollo y bienestar de la población. Es preciso considerar, entonces, la posibilidad de que existan formas de capital negativo o destructivo.¹

Los elementos constitutivos del capital social se basan en la confianza, la solidaridad, el comportamiento cívico y el grado de asociatividad que se construye en la comunidad, donde la cultura² determina y trasciende todas las dimensiones que lo confor-

man. El capital social es un elemento fundamental de identidad y cohesión social que impulsa y favorece el desarrollo (UNESCO, 1996).

En este sentido, es fundamental promover y fomentar la formación de capital social en las aulas y en las escuelas, basándonos en la cooperación, la confianza y los valores cívicos y donde la acción colectiva sea dirigida a mejorar el bienestar de la comunidad.

La ausencia de capital social agudiza las brechas y fisuras en el tejido social que llevan a un proceso de fragmentación de la sociedad. En la educación esto se refleja en importantes índices de deserción y abandono temprano, cambios constantes de escuela, bajo rendimiento, criminalidad entre los jóvenes, vandalismo, desórdenes psicológicos, maltrato, deterioro de la ética profesional y de una cultura de la dedicación entre los profesores, etcétera, por lo que su papel integrador es fuertemente cuestionado en el marco de una sociedad democrática.

Tal es el caso de Japón, uno de los países relativamente más exitosos en

materia educativa en el mundo, donde se cuenta con una eficiencia terminal de 93% a nivel bachillerato y entre 85 y 95% a nivel superior.

Japón inicia el cambio de su modelo educativo en los años ochenta, reforma que dura hasta nuestros días y que se ha intensificado en los últimos cinco años. Dicha reforma, se ha llevado a cabo en función de las tendencias mundiales iniciadas en los años ochenta, marcadas por una economía de mercado, la intensificación de la competencia internacional, un mayor énfasis en la tecnología y el conocimiento, la constante innovación, etcétera. Si bien es cierto que, por un lado, ha mejorado la calidad de la educación para competir a nivel internacional, por otro, la orientación instrumentada, ha debilitado el capital social en las escuelas, donde se enfatiza el consumismo, la eficiencia de mercado y la privatización, la educación elitista (excluyente), la individualización en todos los niveles y esferas de la educación y una rígida supervisión a los profesores en detrimento de su libertad y creatividad³. Se ha sustituido la educación, principalmente pública, basada en la comunidad, por una educación basada en la orientación de mercado (indiferencia a los valores comunitarios y del otro,

apropiación individual del conocimiento), minando el fortalecimiento de una cultura de la colaboración en la enseñanza-aprendizaje; se ha destruido la base de una educación integral y holística y la simbiosis o asociatividad cívica que fortalece la democracia en una sociedad.

Ante este escenario de crisis, la comunidad educativa (no el gobierno que insiste en impulsar la reforma en el mismo sentido), propone que la única salida viable para fortalecer la educación y la democracia del país es la regeneración del capital social perdido que le permita recuperar un sistema basado en la justicia y la equidad; la aceptación de sí mismo y del otro, bajo un marco de tolerancia y reciprocidad sustentado en la dignidad, la esperanza y los sueños, lo que finalmente fortalecerá los lazos de confianza y solidaridad, las redes sociales y las normas sobre las que es posible la colaboración y cooperación en beneficio mutuo, tan necesarias para impulsar el desarrollo y la democracia de los pueblos.

En este sentido, de las características contextuales, políticas, económicas y sociales de cada escuela depende el impulso o surgimiento del capital social necesario para mejorar las condiciones de la educación, la construcción de una sociedad

comprometida y el fortalecimiento de la democracia.

Es fundamental establecer la relación de la escuela con la comunidad, ya sea a través de la generación de comunidad interna como de su apertura a la comunidad externa. Algunos autores han comenzado a tratar aspectos como la promoción de la participación de los diferentes colectivos integrados en la escuela o la apertura a la comunidad (como puede ser la coordinación y cooperación de los actores en la gestión de las escuelas, el desarrollo del trabajo en equipo en las aulas), estableciendo interesantes relaciones con la mejora del funcionamiento de las escuelas (Subirats, 2002). El trabajo cooperativo dentro del aula, la promoción de la colaboración entre los profesores o el desarrollo de tecnologías que faciliten la comunicación entre los diferentes colectivos de la escuela, así como la promoción de la participación de los padres en la gestión de la práctica docente, la participación en proyectos educativos conjuntos con otras escuelas o la incorporación de programas de servicio a la comunidad o al funcionamiento de la escuela, pueden ser considerados desde el punto de vista de la creación de comunidad y, al mismo tiempo, como factores que permiten la genera-



ción de capital social en la esfera educativa y social. Las escuelas son más efectivas cuando los diversos actores tanto internos (autoridades, profesores, empleados, alumnos) como externos, (padres de familia, otras escuelas, etcétera) se involucran en sus actividades. Los maestros están más comprometidos, los estudiantes alcanzan mejores resultados en los exámenes y da uso mejor a las instalaciones de las escuelas en aquellas comunidades en las cuales los padres y ciudadanos se interesan en el bienestar educativo de los alumnos.

El éxito está asociado con un sentimiento de identidad y de participación entre los alumnos, los profesores, los padres y la comunidad en su sentido más

amplio, lo que se refleja en una comunidad bien integrada donde todos los actores involucrados tienen un intenso sentimiento de compromiso con el éxito de la escuela mediante la inclusión de valores éticos y prácticas democráticas.

Las escuelas se configuran como instituciones capaces de contribuir de manera decisiva a conseguir una educación de calidad para todos los alumnos en condiciones de igualdad. No deben ser vistas como un conglomerado de individualidades que se dirigen de forma independiente en la consecución de objetivos educativos, incluso cuando éstos son compartidos. Debe entenderse como una de las entidades críticas de una sociedad articulada en forma de

red, donde la competitividad se vincula directamente con la capacidad de procesar información eficientemente, pero sobre todo con la potencialidad de generar capital social y compartir el conocimiento. Los centros educativos integran colectivos distintos capaces de interactuar a niveles diferentes para responder a marcos organizativos específicos, formas de dirección y liderazgo concretas y, en definitiva, culturas institucionales propias (Meneses, 2005).

Para Putnam (1994), los efectos benéficos del capital social persisten incluso después de tener en cuenta una multitud de otros factores que podrían afectar al éxito educativo de cada país: composición racial, prosperidad y desigualdades económicas, niveles de estudios de los adultos, índices de pobreza, gasto educativo, salarios docentes, número de alumnos por aula, estructura familiar y afiliación religiosa, así como las dimensiones del sector privado. No se debe olvidar que el capital social emerge cuando hay valores sociales compartidos que sustentan relaciones cotidianas, generando sentimientos de identificación y pertenencia (Van Staveren).

Es fundamental, entonces, que desde el aula se abran espacios a través de la información y del conocimiento para que los

estudiantes aprendan a tomar decisiones autónomas y responsables respecto a ellos mismos y a su comunidad. Estos conocimientos, actitudes, destrezas y comportamientos fomentados por las instituciones educativas, con relación a la responsabilidad social de sus estudiantes, deben estar inspirados en los valores y principios particulares de cada escuela, los que a su vez deben ser coherentes con los valores y principios de la sociedad a la que pertenecen (Angulo, 2005).

En el aula se presentan grandes oportunidades para fomentar la interacción humana, que al mismo tiempo proporcionan una magnífica oportunidad para contribuir a la formación de capital social en la comunidad educativa y ampliarla a la comunidad externa. La escuela debe aprovechar estos espacios de interacción y orientarlos hacia el aprendizaje y creación de redes sociales basadas en la confianza, la solidaridad, la tolerancia, el entendimiento mutuo y los valores cívicos.

En las aulas los estudiantes pueden adquirir una formación crítica y ética que afiance en ellos la conciencia de sus responsabilidades sociales y cívicas, así como sus compromisos con el análisis y la solución de los

problemas de su país y les hagan contribuir a la transformación de su entorno.

Es imperativo fortalecer la esfera educativa mediante un sistema basado en normas de justicia, solidaridad y confianza, para que nuestros estudiantes desde sus aulas, construyan las bases de su propio conocimiento, reconocimiento y dignidad, que les permitan: la construcción de un pensamiento crítico (aprender a aprender), la obtención de habilidades prácticas (aprender a hacer) y personales (aprender a ser) y el desarrollo de valores éticos y cívicos, base para la generación del capital social tan necesario para el desarrollo y consolidación de una sociedad participativa y verdaderamente democrática.

Notas

1. Éste tiene su origen en la exclusividad de las redes sociales, tal es el caso de la cerrazón y la intolerancia a extraños; los reclamos excesivos a los integrantes del grupo, las restricciones a la libertad individual y la imposición de normas niveladoras hacia abajo (Torres, 2005).
2. Es preciso profundizar en las características culturales de nuestras sociedades y cómo estas se reflejan en nuestra capacidad de reconocimiento e integración, aceptación del otro y de las propias carencias para la generación de espacios de pertenencia e identificación colectivos permeables al desarrollo (Kliksberg, 1999).
3. Las normas extremadamente restrictivas pueden desalentar la innovación y reducir el capital social.

Bibliografía

- ANGULO Galvis, Carlos. "El rol de la universidad en la promoción de capital social" en <http://www.unimet.edu.ve/capital-social/docs/angulo.doc>
- BARREDA, Mikel. *¿Qué es y por qué importa el capital social?* en <http://www.iigov.org/gbz/article.drt?edi=594350&art=594354>.
- FUJITA, Hidinori. *Kyoiku-Kaikaku [Education Reform]*. Tokyo: Iwuanami Shoten, 1997 ; [Chinese Version: Zouchu JiaoyuGaige de Wuqu. Chinese Education Publishing Co. 2000].
- KLIKSBERG, Bernardo. "Capital social y cultura, claves esenciales del desarrollo" en *Revista de la CEPAL*, Chile, núm. 69 (diciembre de 1999).
- MENESES, Julio *et al.* "La escuela eficaz en la Sociedad Red: el uso de internet y la generación de capital social en la relación de la escuela con la comunidad y el territorio" en *Revista electrónica iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*. Catalunya, España, vol. 3, núm. 1 (2005).
- PUTNAM, R. *Para hacer que la democracia funcione*. Caracas: Galac, 1994.
- SUBIRATS, Joan. *Gobierno local y educación: la importancia del territorio y la comunidad en el papel de la escuela*. Barcelona: Ariel Social, 2002.
- TORRES SALCIDO, Gerardo. "Capital social. Mitos y realidades de un concepto para el combate a la pobreza" en *Jornadas anuales de investigación 2004* ; coord. Norma Blazquez Graf y Patricia Cabrera López. México: UNAM-CIICH, 2005.
- UNESCO. "Nuestra diversidad creativa" en Informe de la Comisión Mundial de Cultura y Desarrollo (1996).
- VAN STAVEREN, Irene. "Una conceptualización del capital social desde la economía: compromisos y efectos colaterales" en *Working Paper Series*, núm. 324, Institute of Social Studies, ISS: The Netherlands. http://www.iigov.org/resenas/?p=5_0121



El museo en el aula

Carlos Esquivel

Reflexionar desde la teoría para comprender la naturaleza de nuestras prácticas es fundamental.

Reflexionar desde la teoría para comprender la naturaleza de nuestras prácticas es fundamental, sobre todo en una comunidad que tiene por norma la reflexión de su quehacer; el esfuerzo por articular teoría y práctica es un ejercicio necesario si queremos hacer de nuestra docencia una acción que combine ciencia y arte.

La estrategia que presento forma parte del curso de Historia de México I en su unidad dos: “México Prehispánico de 2500 a. C.-1521 d. C.” El propósito de la unidad solicita:

Analizar el desarrollo histórico de los pueblos prehispánicos en su diversidad espacial y temporal, con base en la distinción de las principales culturas para determinar los rasgos significativos de la civilización en el México prehispánico y su incidencia en el acontecer histórico mexicano.

Asimismo, el **aprendizaje** para la cuarta sesión demanda:

que los alumnos aprecien los rasgos distintivos de la civilización mesoamericana y su continuidad histórica.

Con relación a este aprendizaje pongo especial atención en la parte correspondiente a la continuidad histórica. La idea es establecer la conexión pasado-presente.

La actividad realizada la denomino “El Museo en el aula”, la cual tiene varios propósitos, el primero y central consiste en que los alumnos den respuesta al siguiente problema:

¿Dónde y cómo está presente lo mesoamericano en el México urbano de hoy?

Intencionalidad: ¿A dónde quiero llegar? Quiero que los alumnos manejen diversas pruebas y de manera argumentada, identifiquen la presencia de la raíz indígena en su vida diaria, no obstante todos los esfuerzos de la cultura dominante para negar la presencia viva de lo indio.

La hipótesis de trabajo que sostengo, siguiendo a Bonfil Batalla, es que la presencia de mesoamérica se manifiesta de manera desarticulada en diferentes expresiones de la cultura material. Encontramos, por tanto, huellas en las toponimias, formas de alimentación, uso de plantas medicinales, prendas de vestir, tecnología agrícola, etcétera.

Miguel Carlos Esquivel Pineda es profesor de carrera titular “B”, egresado de la licenciatura en Sociología con especialidad en Sociología de la Educación por la UNAM. Egresado del Programa de Formación para el Ejercicio de la Docencia en el Bachillerato del CCH, estudios en el Programa de Actualización y Superación Académica (PAAS), estudios de maestría en el Centro de Investigaciones y Estudios Avanzados del IPN. Imparte diversos cursos a profesores del Colegio y bachilleratos foráneos y las asignaturas de Historia Universal Moderna y Contemporánea e Historia de México. Miembro del grupo de trabajo Tlamatinime.

Flexibilidad: antes que nada, tenemos presente que la estrategia la realizamos en un centro urbano, con una población de jóvenes cada vez más alejados del contacto con el mundo rural y la realidad indígena del país. Sin embargo, sé que sus abuelos, en gran mayoría, fueron emigrantes y que en sus hogares hay, aunque cada vez menos, expresiones de la vida material de nuestra raíz autóctona.

Meta: busco acercar a los alumnos a un contacto diferente con las expresiones de la cultura material, de forma que puedan captar que ésta, además de expresarse en los libros, revistas y periódicos (dispositivos fundamentales de su mundo escolar), la cultura también está viva, con ella operamos constantemente; son, en este sentido, nuestras maneras de alimentarnos, carnos, las palabras con las que nombramos las cosas, los utensilios con los que —de manera cotidiana— preparamos nuestros alimentos. Estamos inmersos en la cultura material; sin embargo, nos parece ajena.

La estrategia en tanto actividad planeada consta de las siguientes etapas.

- La quinta sesión es una actividad de cierre de la unidad II, es decir, con ella y después de cuatro actividades (ubicación espacial, temporal, proceso civilizatorio y hegemonía mexicana) cierro un proceso de cinco clases. Es decir, paso a paso acerco a los alumnos a través de una visión general a la comprensión de diversos aspectos de la civilización mesoamericana.
- De manera grupal, y utilizando una lluvia de ideas, llenamos un cuadro que lleva por nombre La Presencia de Mesoamérica en la Cotidianidad. El cuadro tiene las siguientes columnas: utensilios de cocina, herbolaria, toponimias, alimentos, nombres personales, animales y bebidas.

- Solicito a los alumnos lleven a la siguiente clase muestras de las diferentes expresiones de la cultura material. Por ejemplo, si a un equipo le tocó la columna de utensilios de cocina, traen un metate, molcajete, ollas de barro, guacal, comal, tejolote, mecate, etcétera.
- Pido a los alumnos colocar mesas en la parte central del aula para montar, presentar y exponer lo que les toca traer. Ahí los equipos despliegan su creatividad y entusiasmo para montar lo que trajeron.
- Una vez colocadas las diversas expresiones del mundo material, un integrante de cada uno de los equipos muestra y explica la presencia de lo mesoamericano en nuestro mundo inmediato al resto del grupo. ¿Qué es y para qué sirve? En algunos casos pueden señalar diferencias entre el ayer y el hoy del mismo objeto. Al mismo tiempo efectúo correcciones y señalamientos si es el caso o desarrollo algún aspecto relevante. Por ejemplo, pueden traer un objeto anacrónico como un brasero de metal, hago entonces la corrección y lo retiramos.
- Una vez concluida la presentación del último equipo, solicito que observen con detalle, tocar, oler e incluso comer de lo expuesto. (Hay alumnos que no conocen los acociles o nunca han visto gusanos de maguey).
- Concluida la actividad anterior regresan a sus lugares y les pido redacten en una cuartilla la respuesta a la pregunta “¿Mesoamérica viva o muerta?”
- La actividad es evaluada entre otras cosas con el trabajo de redacción, solicito a cuatro alumnos que lean su producción en el aula, con lo cual concluimos la actividad; el resto de los escritos son revisados, comentados, corregidos y devueltos a los alumnos en la siguiente clase.

El acompañamiento y el trabajo de planeación consisten en poner en manos de los alumnos un conjunto de dispositivos para llevarlos a revalorar nuestra raíz indígena. Es muy grato observar cómo muchos de ellos se asombran de cuántas cosas de nuestro pasado mesoamericano siguen presentes entre nosotros, sobre todo cuando de manera conjunta observan: alimentos, hierbas curativas, utensilios de cocina, imágenes de animales típicos del mundo mesoamericano que, bien saben ellos, fueron deificados como la serpiente, el colibrí y el ocelote, entre otros. Esta es una de las estrategias que sorprende, gusta y entusiasma a los alumnos, moviliza a todo el grupo; actúa como cierre y conclusión de la unidad.

Ahora bien, este es el tercer año que pongo en práctica esta actividad, lo que me permite incorporar otros aspectos no considerados en los años anteriores, por ejemplo, vestuario portado por algunas alumnas, sonidos en audio de los animales que presentaron en imágenes, música “prehispánica” de fondo musical, aromatizar el ambiente con incienso.

Además, el ejercicio es un ejemplo de ética aplicada, ya que a cada paso los alumnos se encuentran haciendo valoraciones, por ejemplo, al comparar la eficiencia tecnológica entre una li-

cuadora y un molcajete; el sentido e importancia de la medicina tradicional *versus* la alopatía; los sistemas agrícolas basados actualmente en el monocultivo que agotan y esterilizan los suelos y el sistema de milpa inventado por los mesoamericanos, el cual consiste en la siembra simultánea de varias plantas (maíz, frijol, calabaza) para evitar el agotamiento del suelo.

Sabemos con toda claridad que ninguna estrategia por sí misma tiene valor; todas son siempre estrategias situadas y contextualizadas, pero es el maestro quien las redimensiona y recrea en función de los propósitos trazados y las metas que pretende alcanzar con sus alumnos. Estos propósitos no únicamente los marca el programa, sino también su experiencia, el dominio que tenga de su disciplina y por supuesto el saber pedagógico que posea, así como su capacidad para transformarla en una secuencia que permita la reconstrucción social del conocimiento por parte de los alumnos.

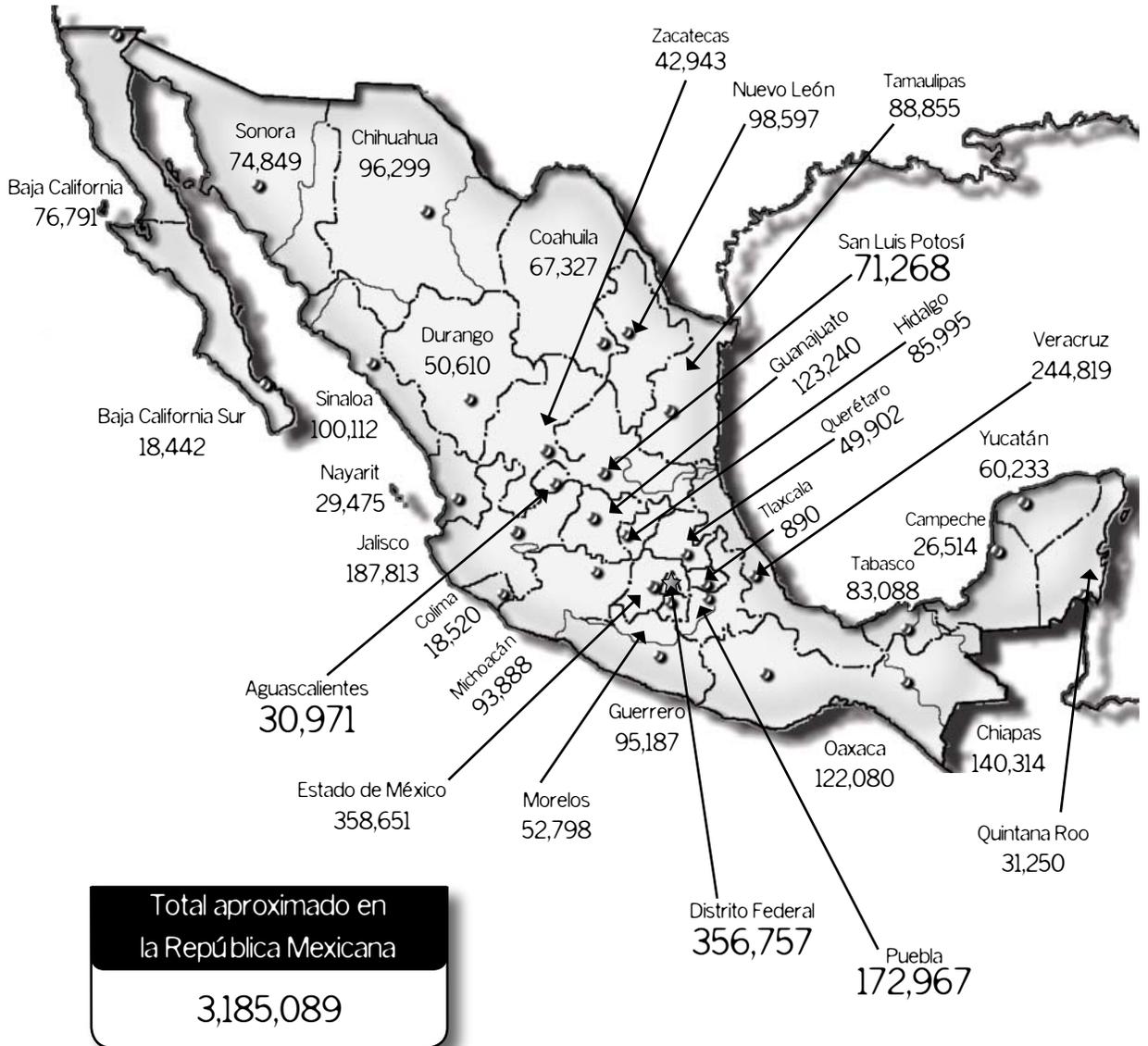
No se trata, por supuesto, de replicar mecánicamente la estrategia, sino, por el contrario, busco tan sólo que sirva como elemento disparador de la creatividad e imaginación de los docentes. Y ¿por qué no? Quien la quiera replicar tal cual está en su derecho.

Toda una historia

1569

Uno de los más notables rectores que tuvo la Real y Pontificia Universidad fue el doctor Pedro Farfán. En su gestión se introdujeron nuevas materias, abrió concursos de oposición para profesores, incrementó las percepciones de éstos y mejoró las condiciones físicas y presupuestarias de la institución, por lo que fue elegido para un nuevo periodo en 1571-1572. Al ocupar por segunda ocasión la rectoría, continuó las reformas administrativas que permitieron mayor flexibilidad económica a la Universidad, prohibió a los estudiantes entrar armados a las aulas y formuló el primer estatuto propio de la Universidad.

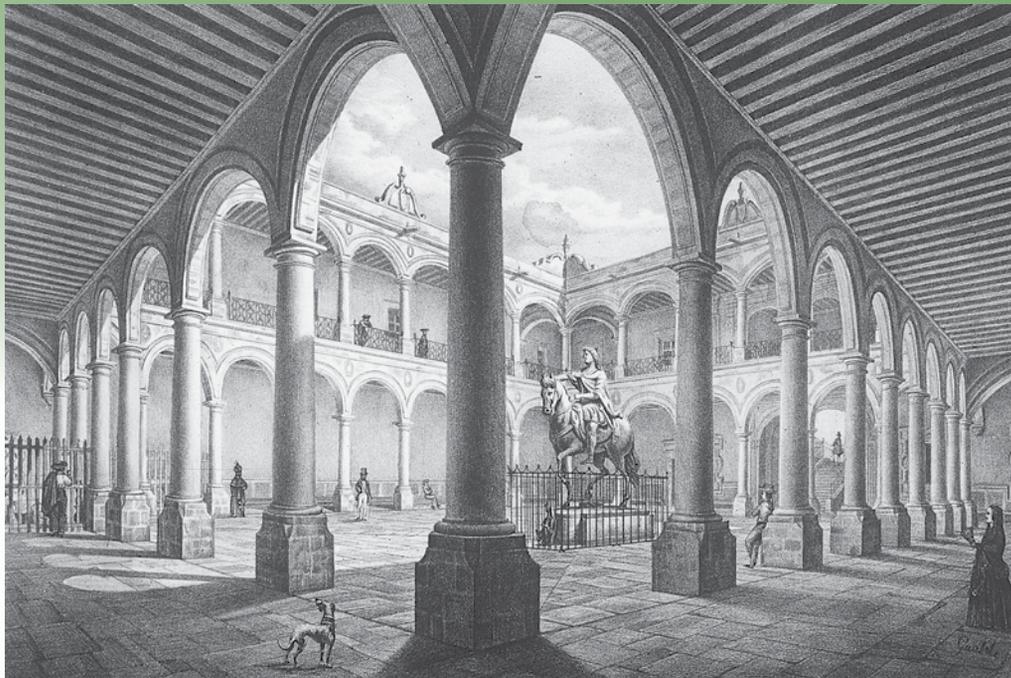
Matrícula de los bachilleratos en el país*



*Fuente: <http://www.snie.sep.gob.mx/estadisticas-educativas.html>

Travesías

Edificios históricos del bachillerato en México*



Pedro Gualdi. Interior de la Real y Pontificia Universidad de la ciudad de México, c.a. 1840.

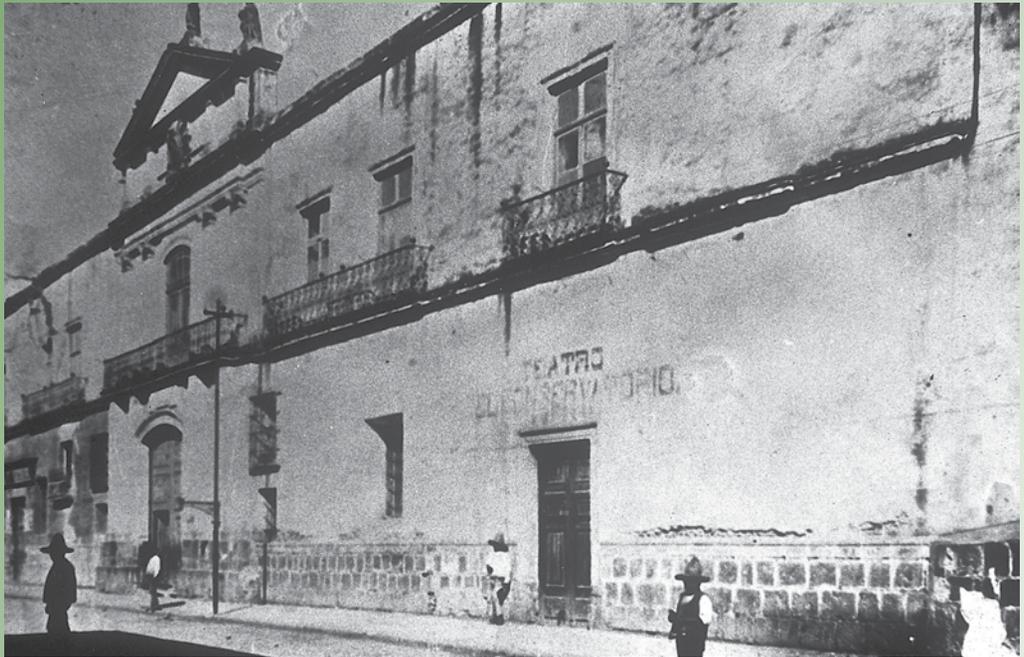
Ser estudiante en... Nueva España Grado de bachiller

Era el grado de bachiller el que se confería a los que habían terminado sus cursos de una carrera determinada. El bachiller, una vez graduado, no tenía que asistir como todo estudiante a cursos, aun en el caso de que quisiese obtener la licenciatura o el doctorado. De manera que la obtención del grado de bachiller no podría verse como una etapa en los cursos que habían de seguirse en toda carrera: era el final. Sea dicho de paso que en la literatura picaresca con el nombre de bachiller se quiere indicar al estudiante fracasado. Quizás hayan dado lugar a esto las universidades mismas, al impedirles presidir en actos académicos y al tomar ciertas medidas restrictivas. Pero llegó el momento en el que la monarquía, en tiempos de Carlos III, comprendió que el grado importante en orden a la formación del estudiante era el del bachillerato, y dio normas para que se diera justicia.

José Luis Becerra. *Organización de los estudios en la Nueva España.*



Señor Bachiller José Mariano de Medina y Torre



Fotografía antigua de edificio que ocupó la Real y Pontificia Universidad en la ciudad de México.

Ser estudiante en... Nueva España

“**L**egó por fin el día de recibir el grado de bachiller en artes. Sostuve mi acto a satisfacción y quedé grandemente, así como en mi oposición a toda gramática; porque como los réplicas no pretendían lucir sino hacer lucir a los muchachos, no se empeñaban en sus argumentos, sino que a dos por tres, se daban por muy satisfechos con la solución menos nerviosa, y nosotros quedábamos más anchos que verdolaga en huerta de indio, creyendo que no tenían instancia que oponernos. ¡Qué ciego es el amor propio!

Ello es que así o asado, yo quede perfectamente, o a lo menos así me lo persuadí, y me dieron el grande, el sonoro y retumbante título de *baccalauro* y quedé aprobado *ad ommia*. ¡Santo Dios! ¡Qué día fue aquél para mí tan plausible, y qué hora la de la ceremonia tan dichosa! Cuando yo hice el juramento de instituto, cuando, colocado frente de la cátedra en medio de dos señores bedeles con mazas al hombro, me oí llamar bachiller en concurso pleno, dentro de aquel soberbio general y nada menos que por un señor Doctor con su capelo y borla de limpia y vistosa seda, pensé en morirme a lo menos volverme loco de gusto. Tan alto concepto tenía entonces formado de la bachillería, que aseguro a ustedes que en aquel momento no lo hubiera trocado por el título de un brigadier o mariscal de campo.

José Joaquín Fernández de Lizardi. *El periquillo sarniento*

Ser estudiante en... Nueva España Indumentaria, trajes e insignias

Hacia mediados del siglo XVII, cuando ya estaban en vigor las Constituciones Reales, éstas prescribían que los estudiantes anduviesen vestidos honestamente, prohibiéndoles traer “medias de colores, pasamanos de oro y bordados”, así como guedejas o copetes; que “los estudiantes que trajeran manteo (capa larga con cuello) y sotana no entraran a la Universidad a cursar, ni a otros actos si no fuere con bonete (gorro con las costuras sobresalientes, según el número de ellas se transformó después en igual número de puntas hacia arriba o aletas, o cuernos) y los que no trajeran manteos y sotanas, no pudieran entrar a la Universidad con golilla (atadura hecha con cintas usada como adorno en el cuello)”.

Vicente T. Mendoza. *Vidas y costumbres de la Universidad de México.*



Real Colegio de San Ildefonso (fundado en 1588),
ciudad de México.





Página anterior: Casa
de Altos Estudios en
Tiripetío, Michoacán (1540).



Colegio de la Compañía de Jesús de San Gerónimo. Puebla de los Ángeles.

Ser estudiante en... Nueva España Bachiller en Artes

Era necesario matricularse y cursar durante tres años lectivos las cátedras de la facultad menor. Tenían dos opciones para graduarse: seguir los cursos normalmente en la Universidad o que se presentase por "suficiencia" (que permitía la reducción de un año lectivo, a cambio de presentar un examen ante tres examinadores. Si se optaba por la primera opción tenían que leer diez lecciones en las cátedras de la Facultad de Artes con una duración de más de media hora. Es decir, había de demostrar la capacidad fungiendo como catedrático, en un oficio al que se le abrían las puertas de manera permanente con el grado que iba a recibir. La ceremonia de confección del grado se incluía como parte principal del acto de *conclusiones*, por el que se le sujetaba a un ataque de orden lógico en tres temas que allí mismo se le habían de señalar para que el graduado los sustentase. Dicho acto era presidido por un maestro de la Facultad de Artes. Además, el sustentante debía someterse a las réplicas de todos los doctores asistentes de la propia Facultad y de las Facultades *simbolas*.

José Luis Becerra. *Organización de los estudios en la Nueva España y Tan lejos tan cerca. A 450 años de la Real Universidad de México.*

Ser estudiante en... Nueva España

Orden de las clases

Los jóvenes novohispanos que asistían a los cursos de los colegios se iniciaban desde niños en el método ordenado de sus estudios, se ejercitaban en la memorización, repetición de las lecciones, debates escolares, concursos, certámenes literarios y actos públicos. La importancia que dieron los jesuitas al estudio del latín y de los autores clásicos influyó decisivamente en la introducción de la cultura renacentista en la Nueva España, y dio lugar a las mismas contradicciones que se produjeron en España y en la Europa de la Contrarreforma: el latín, al mismo tiempo estímulo para las nuevas corrientes literarias y freno para las literaturas en lenguas nacionales, consagró el predominio de la reglamentación y ahogó la libertad desordenada. Los colegios secularizaban hasta cierto punto la cultura al ponerla al alcance de gran número de seglares, pero la conservaban como algo definitivamente acabado, indiscutible, ligado con el conocimiento religioso. Abrieron nuevas posibilidades al acudir a la autoridad de los clásicos, pero con ello no renunciaron sino que fortalecieron el principio de autoridad.

Ma. del Pilar Gonzalbo Aizpuru. *Memorias del primer encuentro de historia sobre la universidad.*



Seminario Tridentino de Valladolid, Morelia (1770). Actual sede del Palacio de Gobierno

Ser estudiante en... Nueva España

Exámenes, vacaciones y costumbres estudiantiles

Los exámenes generalmente eran de noche y duraban “dos horas de ampolleta” (por el reloj de arena que se usaba para medirlas) y eran llamados de “La Noche Triste”.

Las vacaciones de cada año comenzaban desde el ocho de septiembre hasta el día de San Lucas, que es el 18 de octubre, como se acostumbraba en la Universidad de Salamanca. Un total, anualmente, de 40 días, más los feriados en que se suspendían las clases.

Entre otras costumbres, y como fiel reflejo de las de España, también salta a la vista la del célebre y pintoresco “vejamen”, que el Colegio Mayor de Santa María de todos los Santos substituyó con una especie de novatada.

El “vejamen” perduró en las universidades españolas hasta principios del siglo XIX, y al parecer tenía por objeto mortificar el amor propio del graduado, para que no se ensoberbeciese con el alto honor que recibía y para advertirle amistosamente que se corrigiera de los defectos más salientes que pudiera tener.

Ignacio F. González-Polo. *La Nueva España
y sus motines estudiantiles.*



Colegio de San Ignacio de Loyola (1625). Querétaro.

Imágenes del Archivo fotográfico del
Instituto de Investigaciones Estéticas de
la UNAM y *Tan lejos tan cerca. A 450
años de la Real Universidad de México.*



Educación Media Superior desde la Universidad de Colima

Juan Carlos Yáñez Velazco
Director General de Educación Superior

Preludio

Junto al soslayo y la ignorancia sobre la Educación Media Superior (EMS), ahora resuenan con más fuerza los argumentos para culparla de los males de la enseñanza superior. El cuello de botella, la llaman. En el juicio hay dos argumentos cuestionables: el primero niega la especificidad a la EMS, con el pretexto de que no tiene “identidad”. En segundo término, se trata de una afirmación desafortunada, poco asertiva a la hora de encontrar soluciones, propalada para justificar falencias. Sólo para poner un ejemplo de tal mendacidad: si de la EMS egresaran más estudiantes con deseos de continuar sus estudios no habría espacios suficientes. La teoría del cuello de botella es un *boomerang*, que revela incomprensión y parcialidad en la manera de enfocar el tema.

Estos elementos son apenas una porción del cóctel crítico que amenaza las posibilidades y el desarrollo del conjunto de la EMS. Entrampada

en visiones poco ilustradas y desdeñada por políticas federales, además de su propia problemática, más que nunca requiere acciones, proyectos para renovar la utilidad de un tipo educativo que atiende a poco más de una décima parte de los estudiantes mexicanos.

Por esas y muchas otras razones es digno resaltar el esfuerzo editorial que emprende la Dirección General del Colegio de Ciencias y Humanidades con *Eutopía*, una revista, un espacio que debe convertirse en vehículo eficaz para exponer la capacidad del pensamiento y la riqueza de los hechos realizados en las instituciones públicas mexicanas, en los bachilleratos universitarios y en especial, en la Universidad Nacional Autónoma de México, cuna de muchos de los hombres y mujeres que en el pasado y en el presente defienden con más pasión y vehemencia el valor de la EMS y de la formación de los seres humanos a través del cultivo de las artes, las ciencias y las humanidades.

La Universidad de Colima

La Universidad de Colima es una institución pública creada el 16 de septiembre de 1940, en las postrimerías del periodo presidencial del General Lázaro Cárdenas. En su nacimiento se asienta explícitamente la intención de que la educación sea un instrumento al alcance de la juventud colimense, para su formación y el desarrollo social y económico de la región y un país que había ingresado al siglo veinte con un población analfabeta mayoritariamente, sin escolaridad, devastado en su economía, con un campo rico en recursos naturales pero deprimido y sin proyectos de desarrollo trascendentes, con población mayoritariamente rural en condiciones de pobreza, consecuencia de las inequidades sociales. El origen popular de la Universidad es una impronta que, no sin contradicciones, prevalece hasta nuestros días y se expresa en la consigna de que el acceso de los estudiantes no debe determinarse por sus condiciones socioeconómicas.

Aunque falta por escribirse una historia completa y rigurosa de la Universidad de Colima, es relativamente fácil distinguir contrastantes etapas en su evolución. Una primera en la cual no se ofrecían estudios terciarios y la Universidad era apenas un puñado de escuelas de oficios (farmacia, economía doméstica, entre otras) y escuelas secundarias. De acuerdo con algunos registros históricos, la EMS se ofreció en la Universidad de Colima por vez primera en 1945, en un plan de dos años, del cual sólo hubo una generación, cerró y se abrió para dar paso a este importante ciclo educativo en 1955, fecha reconocida oficialmente nacimiento de la EMS. Por otro lado, la primera escuela superior, Derecho, comenzó cursos en 1960.

El inicio de la década de los ochenta inaugura la actual etapa de la Universidad de Colima,

orientada a extender los beneficios de la EMS a prácticamente todos los asentamientos urbanos y rurales con poblaciones considerables, a la par de un desarrollo inusitado de las carreras universitarias. Así, la Universidad se extendió a los 10 municipios de la entidad, en 18 comunidades, con un ideario inspirado en su origen cardenista. Se crearon múltiples carreras, se reformaron sus estudios de EMS, se crearon los centros de investigación y aparecieron los primeros investigadores dedicados fundamentalmente a esa tarea, al mismo tiempo que se desplegaba un esfuerzo para establecer vínculos con los sectores obrero, empresarial y social. Con un proyecto definido la Universidad se enfiló en un rumbo que la llevaría, en dos décadas, a consolidar áreas, revisar estrategias, afinar proyectos y sintonizar sus planes institucionales con las políticas educativas federales. Esa etapa de la Universidad creó las condiciones para conformar una mejor institución, más académica y sólida.

El devenir de la enseñanza universitaria en la entidad ha sido esencial para explicar la evolución del sistema educativo estatal y el propio desarrollo del estado de Colima, pues la máxima casa de estudios colimense es la más relevante institución cultural y educativa, pero también, por su tamaño y cobertura, una de las más poderosas por el presupuesto anual que maneja, su importancia económica y política, un signo, este último, que la acompañó vitalmente un par de décadas.

La Universidad de Colima: algunas cifras

En el ciclo iniciado en agosto 2006 se inscribieron más de 23 mil estudiantes en los tres niveles educativos: media superior, licenciatura y posgrado. La planta laboral es de tres mil trabajadores, de ellos, 1,804 profesores de bachillerato y licenciatura. La educación superior se ofrece en un Insti-

tuto Universitario de Bellas Artes, 24 facultades y cuatro escuelas. En agosto de 2006 la matrícula de educación superior es de 10,502 estudiantes en más de 60 carreras.

En el mismo periodo la Universidad tiene una matrícula de 12,565 estudiantes en EMS. Del total, 5,750 son hombres y 6,815 mujeres (54.2%). Unos y otras son atendidos por 653 profesores en 32 planteles: 30 bachilleratos, una escuela técnica (Enfermería) y el Instituto Universitario de Bellas Artes, con estudios superiores también. Con excepción de 75 estudiantes inscritos en la modalidad semiescolarizada, el resto son escolarizados. La evolución de la matrícula muestra un incremento considerable, al pasar de 9,327 en el ciclo escolar agosto 1997-enero 1998, a la actual población.

La diversidad de escuelas en sus tamaños, equipamiento, historia y condiciones hace complicado hablar “del bachillerato” en la Universidad de Colima. Para ejemplificar, podemos señalar que en la capital del estado, en el campus central, funcionan tres planteles, los bachilleratos 1, 2 y 3, con diferencias notables entre ellos: en el tamaño de su matrícula, composición socioeconómica y trayectoria escolar de los estudiantes. Esta diversidad que advertimos no es un problema en sí misma, pero refleja la pertinencia de considerar tal heterogeneidad como un elemento que

obliga a definir políticas distintas para planteles en condiciones y con posibilidades diferentes. Otra forma de ilustrar tal diversidad es evidente en el tamaño de las matrículas; mientras el Bachillerato 1 tiene más de mil estudiantes –es el más grande de la institución–, otros apenas alcanzan los cien alumnos. Diferentes también son los contextos de las escuelas: unos en la capital, o en el dinámico y febril puerto de Manzanillo, y otros en comunidades rurales, relativamente alejadas de los centros poblacionales más numerosos.

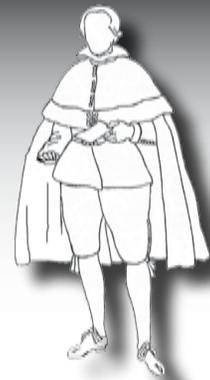
Los bachilleratos universitarios y la Reforma Académica

Entre los años de 1997 y 2004 la EMS en la Universidad de Colima, en particular su bachillerato, experimentó un proceso de transformación denominado “Reforma Académica del Bachillerato”. El punto de partida lo constituyó un diagnóstico crítico que mostró el estado de los 33 planteles de ese momento¹, centrado principalmente en mostrar las deficiencias y las áreas de mayor posibilidad de incidencia. Su importancia fue clave, no sólo por el documento en sí, sino por el proceso que condujo a su preparación: análisis de las estadísticas e informes oficiales, datos y opiniones recabadas en múltiples reuniones con distintos actores.

Toda una historia

1572

Carta del Virrey Martín Enriquez de Almanza dirigida al padre provincial Pedro Sánchez, agradeciéndole que la Compañía de Jesús hubiera aceptado venir a la Nueva España con el propósito de “reparar los daños de la falta de la buena crianza de la juventud, que conocidamente veía se iba perdiendo sin remedio...”





La revisión consideró, entre los rasgos sobresalientes, la heterogeneidad de los planteles: escuelas con espacios dignos y condiciones propicias para el quehacer pedagógico y otros con una infraestructura deficiente. Los profesores, punto central del funcionamiento del sistema, enfrentaban varios problemas que complicaban su desempeño: cargas excesivas frente a grupo, otros empleos, salarios precarios, falta de actualización, entre otros. Los estudiantes tenían una percepción crítica de muchos profesores: autoritarismo, ignorancia, apatía, flojera, irresponsabilidad. Una serie de vicios en la práctica docente la convertían en punto central de reflexión e intervención. Eran frecuentes las prácticas tradicionalistas, autoritarias, permisivas. Las condiciones para el trabajo colegiado no habían sido aprovechadas en forma óptima; las reuniones de academia organizadas en la institución tiempo atrás no generaban la dinámica deseable.

Si bien existían muchas virtudes, los problemas ahogaban y las carencias limitaban. Este conjunto de razones, aquí resumidas, fundamentaron la propuesta de emprender una reforma académica estructural y no sólo la transformación de los

planes de estudio. En ese sentido, se partió de la consideración elemental en las teorías curriculares de que lo más relevante no es el cambio sólo de los programas o planes; es decir, que la existencia de un plan pertinente, sólido o novedoso no garantiza, en absoluto, los resultados que pretende, y que sólo será posible llevarlo a la práctica en condiciones favorables. Con esa perspectiva se concibió la Reforma Académica del Bachillerato. La riqueza de los procesos, las prácticas, los cambios y las actitudes removidas o enfrentadas sería imposible de resumirse en unas cuartillas, así que nos limitaremos a algunos comentarios generales.

La Reforma de los bachilleratos en la Universidad de Colima fue parcial y progresiva. Aunque se propuso abarcar el conjunto del sistema en la institución, se proyectó de manera paulatina, sin pretender agotar todas las estrategias de manera simultánea. El proceso abierto al escrutinio de la comunidad de los bachilleratos y del equipo coordinador posibilitó alimentar la gestión con críticas de las que se desprendieron cambios. El espectro de la intervención abarcó prácticamente la totalidad de la vida en los planteles. Sin embargo, los

ajustes o las innovaciones no se introdujeron a un tiempo, fueron planeadas y aplicadas en función de la dinámica de los planteles, así como de la posibilidad de establecer los consensos y la disposición de las condiciones mínimas para garantizar el cumplimiento de las metas.

Entre los mayores aciertos resalta el diseño del sistema de bachillerato semiescolarizado, una respuesta a las condiciones de personas que no pueden cursar su bachillerato por tener que laborar durante la semana. Fue benéfica la apertura del programa “Escuela para padres”, en marzo del año 2000, que sentó un precedente extraordinario en la búsqueda de formas de articulación de la institución con la sociedad. Las experiencias en el país no son afortunadas en este tipo de ejercicios; ni las sociedades de padres de familia ni los consejos de participación social han resuelto el abismo entre la escuela, la familia y el contexto. “Escuela para padres” resultó un ejercicio interesante mediante el cual los padres y madres se convirtieron en estudiantes y pudieron conocer una cara más íntima de la universidad.

En el carácter flexible reside una de las riquezas que se atribuyen a la Reforma, y que acompañaron el diseño y operación del plan de bachillerato general, eje cardinal del proceso; al respecto se impulsaron tres estrategias pedagógicas y políticas, para construir consensos en torno a los cambios propuestos: a) la participación del profesor como responsable de los procesos de enseñanza y aprendizaje, incluso, la noción del docente como intelectual, una concepción antagónica a aquella en la cual se convierte en aplicador de programas y de exámenes elaborados en departamentos especializados, al margen de las circunstancias de cada grupo; b) en concordancia con la anterior convicción, el sustento de las acciones pedagógicas fueron las academias, que tuvieron libertad para analizar las condiciones de

la enseñanza y generar iniciativas para mejorar la práctica educativa, y c) el énfasis en la formación docente como proceso de sensibilización y capacitación del profesorado para los nuevos contenidos y enfoques de enseñanza.

Una mirada desde otro puerto

El proceso de Reforma Académica en la Universidad de Colima nació en la búsqueda de un destino propio, producto de la mirada a otros contextos, otras instituciones, recogiendo experiencias ajenas y revisándolas críticamente para trazar los caminos más viables en la transformación de la vida académica. Como el presente del bachillerato conduce indefectiblemente a mirar el futuro de la Universidad, la Reforma tendrá efectos inocultables sobre el resto de la docencia, o está teniendo ya, por ejemplo, la mejora sustancial de los indicadores de rendimiento escolar y eficiencia terminal empujó abruptamente a una demanda mayor de estudios superiores, ante la cual la propia institución ha sido incapaz de hacer crecer su oferta en la misma proporción que aumenta el egreso de los bachilleratos.

El camino para las transformaciones en la EMS universitaria no resulta fácil porque el contexto no es benévolo. Por un lado, como se puede apreciar en el “Programa Nacional de Educación 2001-2006”, hay una situación educativa desfavorable en el país y es impensable que se puedan construir reductos de privilegio aislados de la problemática social y educativa. Un balance más riguroso de la reforma universitaria colimense debe considerar ese marco, para ponderar con justeza.

La autocrítica durante el proceso y ahora, con una relativa distancia de por medio, permite mostrar algunas debilidades que tampoco debemos esconder. La Reforma se trató de sus-



tentar en la participación comprometida de los profesores; para incitarla la Universidad hizo los esfuerzos institucionales posibles en un contexto restrictivo. Quizá el progreso más considerable en este renglón es que en los primeros cinco años se otorgaron, mediante concurso de oposición, más plazas de tiempo completo que nunca en la historia de la Universidad. La participación se promovió y se trataron de crear condiciones adecuadas para el profesorado. En las academias recayó tal responsabilidad. En este esfuerzo residió, en algunas materias, la debilidad de las academias, porque supone que quienes las integran son expertos o por lo menos no son neófitos. No siempre salimos bien librados, pues en asignaturas del bachillerato general se improvisaron como docentes a profesionistas que ya laboraban pero no conocían las disciplinas, y como se puede corroborar en la revisión de programas, carecen de una sólida estructura, de un andamiaje que responda a las disciplinas o áreas de conocimiento. Probablemente faltó supervisión y una estrategia intensiva de capacitación de tal manera que se evitaran ese tipo de imperfecciones. Deudas

persisten, son inocultables; retos por resolver también, pero avances existen y deben ser revisados y perfeccionados.

Expectativas. La Educación Media Superior en México

Los datos no dejan dudas de las asimetrías del aparato escolar y de la sociedad mexicana, sobre todo, de las políticas públicas y sus beneficiarios: 32 millones de mexicanos mayores de 15 años tienen una escolaridad inferior a la secundaria, de ellos, 11 millones no cursaron primaria y 14 no terminaron la secundaria; 6 millones de habitantes mayores de 15 años no saben leer ni escribir (37% de los analfabetos son hombres y 63% mujeres); dos millones de niños entre 6 y 14 años no asisten a la escuela. Ningún nivel educativo escapa a los problemas de cobertura y eficiencia terminal. Allí están los datos: a la media superior, apenas tienen acceso poco más del 50%, y de ellos, la culminan 59%, es decir, poco más de la mitad, de esa mitad de la población que ingresó.

El panorama para la EMS universitaria no parece modificarse y hay pocos motivos para imaginar otros escenarios. El anuncio en 2002 de que se destinaría 8% del PIB al sistema educativo ya forma parte del anecdotario de promesas incumplidas, con sus efectos desastrosos para el conjunto de la educación nacional y la reiteración del desdén a la media superior. Por otro lado, aunque habrá que invertir más, sobre todo habrá que hacerlo con sentido distinto, con criterios públicos y equitativos; para desgracia, los últimos años han sido prolijos en ejemplos de cómo tampoco debe distribuirse el presupuesto federal, tensado entre las pugnas del ejecutivo con el legislativo y luego entre diputados y rectores. Si no hay un cambio de rumbo radical en la materia, el sistema educativo mexicano profundizará la fragmenta-

ción y dualización entre entidades federativas, niveles e instituciones.

Toda la EMS en México, pero especialmente la que se imparte en las universidades públicas es objeto de un olvido inadmisibles en las políticas federales, con excepción del Programa para Fortalecimiento Institucional de la Educación Media Superior (PIFIEMS), originado en una partida presupuestal para la educación que la Cámara de Diputados definió, y que obligó a la SEP a diseñar un esquema para su distribución. Fuera de los 400 millones de pesos en más de dos décadas no existen presupuestos, programas ni políticas para fortalecer un nivel imprescindible en la conformación de una ciudadanía educada, con hombres y mujeres poseedores de un bagaje para incorporarse a la vida ciudadana y capaces de aportar en la construcción de una sociedad próspera, igualitaria y democrática.

No obstante los problemas que la aquejan la EMS universitaria se mueve, camina, avanza, no sin retrocesos, en escenarios adversos. En distintos aspectos la situación de las universidades públicas en México es crítica, pero la de su EMS lo es más. Los bachilleratos universitarios, Colima

incluido, desarrollan sus proyectos en condiciones frecuentemente frágiles, pero empeñadas en no sacrificar a generaciones de jóvenes que tocan sus puertas y aspiran a obtener un certificado universitario. Su mayor capital es la capacidad, el compromiso y el valor de mucha de la gente que labora en las escuelas, y calladamente, convencidos de su misión, hacen el mejor esfuerzo día a día.

A pesar de todo, la EMS ha sido en distintos capítulos y no pocas instituciones, el referente de las universidades, y no dejará de serlo si al empuje y compromiso de los profesores le acompañan procesos de gestión sensibles, abiertos y plurales, sobre todo, una acción estatal que se traduzca en los pesos y políticas que nos reafirmen, ahora sí, que la educación es la vía para ser el país que queremos, necesitamos y soñamos. La experiencia y la capacidad están probadas, esperemos que en lo último demos vuelta a un capítulo oprobioso de la historia de la educación nacional.

Notas

1. En 2004 el número cambió de los 33 a 32, por la fusión de dos bachilleratos en la ciudad de Tecomán.

Toda una historia

1573

El único Colegio Mayor que hubo en Nueva España fue el de Santa María de todos los Santos fundado en agosto. Entre los privilegios que tuvo destacan el de participar en la vida misma de la Universidad y le logro de eximir a los colegiales que se graduaron en la Universidad del pago de la mitad de las propinas.



“Aprender para la vida”

Entrevista con el Ingeniero Crescencio Rico Macias,
Director de Educación Media Superior



¿Qué características tiene aquí el bachillerato?

En Colima, como en muchos lugares de la república, se ve que los muchachos aceptan más el bachillerato bivalente al técnico terminal. En nuestra Universidad a los jóvenes que ingresan a educación superior no se les exige un bachillerato por áreas. Es decir, para estudiar Medicina no se les pide haber cursado el área químico-biológica, sino cualquier tipo de área, lo único que requieren es pasar los requisitos que se establecen en cada facultad, esto permite que el joven tome de una manera más abierta y real lo que quiere hacer profesionalmente. Tenemos alumnos que, increíblemente, estudiaron Técnico en Mecánica Automotriz, y después se fueron a la Facultad de Derecho. Actualmente son unos excelentes licenciados que saben mecánica también.

¿Cuáles son los principales retos que tiene el bachillerato?

En primer lugar, darle un poco más de tiempo a los jóvenes para estudiar, los tenemos demasiado en la escuela, con un promedio de treinta horas. Hay que hacer un plan de estudio con menos horas, sin que esto demerite la calidad. Es un reto.

También es necesario hacer una muy buena selección de las materias que de verdad le sirvan al joven para ingresar a la educación superior. He visto casos de jóvenes que, sin tener mucho

estudio en el nivel medio, llegan a las facultades y son unos buenos estudiantes, ¡brillantísimos! Es ahí en donde uno dice: bueno y ¿qué pasó?, ¿en que momento se iluminó este joven? Y la verdad es que cuando un joven tiene el interés, estudia.

Otro reto serían los enfoques de aprendizaje. Hay que hacer a un lado el modelo en el que el maestro enseña y el alumno escucha. Se deben crear nuevos métodos: el aprendizaje a base de problemas, cosas por el estilo, para que realmente podamos hacer que se tenga un aprendizaje duradero que no sea tan volátil, que no estudien para el examen de mañana, que aprendan para la vida.

¿Y cuáles han sido los logros?

Siento que si los jóvenes no estuvieran bien preparados en la EMS, no tendrían los primeros lugares que se tienen ahora en las Facultades de Derecho, Arquitectura, Ingeniería civil, etcétera. Esto quiere decir que son jóvenes egresados del bachillerato con buenos cimientos.

También la misma aceptación a nivel nacional, ya por ahí escuchamos que se refieren a nosotros como una buena escuela, lo cual nos da mucho gusto. Tenemos muy buenos insumos de nivel medio básico, esto nos sirve para poder seguir adelante con los jóvenes.

En educación media, absorbemos a casi el 65% de secundaria, y logramos una absorción del

100% de los alumnos que solicitan la entrada a la EMS, eso es un logro también. No hay rechazados, pero les pedimos un requisito: promedio mínimo de ocho. Tienen su lugar asegurado en cualquiera de los 30 bachilleratos.

¿Y los alumnos escogen su plantel?

Les damos sedes. Tratamos de mantenerlos en su lugar de origen, y de tener todas las áreas en todos los lugares grandes.

¿Qué sucede con el bachillerato particular?

Hay aproximadamente tres escuelas con alrededor de 150 alumnos cada una. Por lo regular, los padres tienen el dinero suficiente para pagar, y continuar los estudios de sus hijos en universidades particulares como la Autónoma de Guadalajara, el ITESO, antes estaba el Tecnológico de Monterrey y ahora es Universidad Millenium, o la Autónoma del Pacífico.

¿Cómo es la situación magisterial?

Existen el maestro de asignatura y el de tiempo completo. No tenemos la clasificación de tiempo completo o medio tiempo. Los de tiempo completo son por concurso de oposición, cobran 40 horas, pero sólo 30 de ellas se desarrollan frente a grupo y se les pagan días extra también. Si el maestro tiene sólo licenciatura entra en la clasificación de 30 horas, pero si tiene maestría o doctorado son 20. Aunque tuvieron que participar en un concurso para profesores con posgrado. Cada dos años tienen que concursar para ratificar la plaza.

¿Y es concurso abierto?

La ratificación es para aquellos que ya fueron nombrados. Cuando es por primera vez, es abierto, aunque con ciertos requisitos, por ejemplo, el que tuvieran al menos 30 horas en los dos últimos semestres y seis años de antigüedad.

¿Qué sucede con las tutorías?

Es algo que hace mucha falta. Creo que es una de las mayores necesidades que se tienen en la EMS. Incluso se había pensado, como se hizo

en Aguascalientes, de meter la tutoría en el currículum de las clases, en el diseño del plan de estudios, nada más que se convierte en otra materia. Además no todo mundo necesita las tutorías. Hay estudiantes que sí necesitan apoyo, que los estimulen. El muchacho trata de llamar la atención de muchas formas, la más fácil consiste en reprobar un año o una materia para decir: “mamá, papá aquí estoy”. Hay maestros que, por fortuna, se prestan a ser tutores. Un alumno comienza a tener confianza y empieza a trabajar, a comunicarse y el día en que el muchacho se gradúa, al primero que abraza es a su tutor, porque le permitió terminar sus estudios, les reconocen haberse graduado. Todo es familiar.

¿Y en cuanto a los padres?

Se están haciendo programas para incluirlos. Fui a la inauguración de un programa de “Escuela para padres” en donde se les apoya para la educación de sus hijos, había 17 personas en un bachillerato donde hay 130 padres de familia, lo cual me pareció un buen número para empezar un curso. Al final del curso entregue 45 constancias de gente que se incorporó después, de ahí en adelante siguieron llegando y solicitaban que continuaran los cursos.

La cuestión es que damos algunas técnicas para que entiendan a sus hijos. Les hicimos una vez una dinámica que me gustó mucho, le dijeron a la mamá que iba a intercambiar papeles con su hija y que ella le iba a pedir permiso para ir a la discoteque como si su hija fuera su mamá. La mamá tenía que decirle a la hija que no, y por qué no. La hija tenía que decirle que sí y por qué sí. A la hora en que ustedes veían hablar a las dos, uno reflexionaba: sí la hija sabe todo eso, por qué está diciéndole lo contrario y la mamá al revés. Lo que hace falta es la comunicación entre padres e hijos.

Ciudad de Colima, 22 noviembre 2006.

Los estudiantes tienen la palabra

Joel Ortega



La historia suele ser paradójica, injusta y a veces un tanto cruel. Los estudiantes que “controlaban todos los aspectos de la vida corporativa” en las sociedades “universitarias más tempranas de Italia” según Earl J Mcgrath; hoy son considerados como los alumnos, en el mejor de los casos.

Su problemática se ve a distancia, cuando se ve, y en muchas ocasiones son considerados como los incómodos, pero imprescindibles, componentes del proceso de enseñanza.

El universo de los estudiantes del bachillerato a nivel nacional forma una comunidad con apetencia para dar a conocer su voz.

Esas voces, múltiples, diversas, tendrán permanentemente en este espacio un Foro abierto y libre, ellos junto con los de nuestro Colegio de Ciencias y Humanidades tienen la palabra.

Nuestra comunidad del Colegio de Ciencias y Humanidades esta integrada por más de setenta mil estudiantes distribuidos en cinco planteles.

El propio CCH es producto combinado de las luchas estudiantiles de los sesenta; de los jóvenes profesores que lo fundaron y de la audacia innovadora del Rector Pablo González Casanova.

Los estudiantes del CCH han llegado a nuestra Institución como verdaderos vencedores de una complicada batalla, donde quedaron fuera miles de jóvenes

Son, por lo tanto, privilegiados.

Aprovechar el estudio en el CCH en un ambiente presidido por el principio de aprender a aprender alejado de la vieja concepción enciclopedista de la Universidad Napoleónica; es al mismo tiempo un desafío y una extraordinaria oportunidad.

Los jóvenes de comienzos de la década de los sesenta tenían un principio: luchar mientras se estudia. Hoy ese principio se convierte en un emblema relevante.

No cejar en las nobles y generosas virtudes juveniles: la rebeldía y la utopía.

Sabiendo, al mismo tiempo, empeñarse en ser cada día los mejores estudiantes.

Muchos de los problemas agobiantes de nuestra sociedad, encontrarán soluciones si los estudiantes investigan sus causas y saben encontrar soluciones acordes con nuestro tiempo.

Tomar la palabra y a través del diálogo entre ellos y con sus profesores puede ser la clave para potenciar su vitalidad y creatividad.

Este espacio en la revista *Eutopía* quiere ser un camino, un vehículo, un motor para que sean los estudiantes mismos, con sus palabras, con sus ideales, con sus críticas y con la exposición de sus inquietudes quienes orienten a todo el CCH (profesores, trabajadores y autoridades) a conocer y entender su problemática.

Nadie mejor que los propios estudiantes para proponer vías para la superación del Colegio.

Saber de su propia voz cuál es su valoración del trabajo de sus profesores, cómo atender sus demandas para mejorar la calidad de la enseñanza. Atender sus críticas y denuncias. Encontrar vías para su expresión organizada y permanente para afrontar los muchos riesgos de su vida: drogadicción, ataques de porros, tensiones laborales, sociales y familiares.

Saber juntar esfuerzos y distinguir quiénes son sus aliados en el aula y la brega por conquistar una vida mejor, será uno de los grandes logros que podrán alcanzar tomando la palabra en estas páginas.

En todo caso, las hojas blancas de *Eutopía* se poblarán con las palabras de los estudiantes y de esa manera enriquecerán este espacio de libertad.

Toda una historia

1574

Los jesuitas inauguran el Colegio de San Pedro y San Pablo. Se impartieron cursos de gramática y retórica según un plan trienal, lo cual provocó un conflicto con la Universidad, que consideraba ilegítima aquella competencia. Todo se arregló al acordarse que la Universidad suprimiera su cátedra de gramática. Es así como comenzó a funcionar el centro docente predilecto de la aristocracia criolla. Al cerrar el siglo XVIII, más de 700 alumnos seguían sus cursos en el Colegio jesuita y solamente la mitad de ese número cursaban estudios análogos en la Universidad Real y Pontificia. Antes de su expulsión, en 1767, llegaron a manejar 24 colegios, 10 seminarios y 19 escuelas.

Mosaico de frases

“Ahora estudio en un CCH, antes estuve en una vocacional porque mi mamá me obligó, pero la dejé ya que no soy bueno en matemáticas”.

Aldo, CCH



Mosaico de voces que provienen de las ciudades de México y Colima; alumnos que estudian en variados ámbitos: Colegio de Ciencias y Humanidades, Escuela Nacional Preparatoria, Colegio de Bachilleres, Bachillerato 1 y 3; de Colima estudiantes que acaban de atravesar el puente entre secundaria y bachillerato; que son de primer semestre y que pueden elegir entre la mar de oportunidades que ofrecen sus instituciones.

“La verdad, mis respetos para la vocacional, ya que ahí tienen a los mejores maestros”.

Adriana, CCH



“Solamente dejaría el bachillerato si embarazo a mi novia, ya que tendría que trabajar”.

Aarón, CCH



“Las puertas en el bachillerato están abiertas todo el tiempo, los maestros no te exigen que entres a sus clases, el ambiente es muy libre y de cierta forma nos vuelven más independientes y responsables”.

Laylet, Colegio de Bachilleres

“Las causas por las que dejaría de estudiar sería por dedicarme a la música, o a la flojera”.

César, Colegio de Bachilleres

¿Y los estudiantes, qué?

“Mmm, déjeme ver, para mí el CCH es libertad, las vocacionales están muy lejos, el Colegio de Bachilleres me da igual, las IEMS son buenas, y las Preparatorias son ‘X’.”

Juan Manuel, CCH

“Cuando estaba en la secundaria, el bachillerato era para mí una etapa más que alcanzar, en la cual maduraría y conocería más gente, me olvidaría del uniforme, de la mochila grande y estorbosa”.

Luis Manuel, CCH

“Sólo dejaría de estudiar si no pudiera organizar el horario de escuela de mi hija”.

Katy, Colegio de Bachilleres

“La única razón para dejar el bachillerato sería cuando deje de entenderle, me desespera no entenderlo”.

Alejandro, CCH



“Algunas muchachas han dejado de venir a la escuela porque están embarazadas, pero otras no, hubo una compañera que tuvo a su niño y siguió viniendo a la escuela”.

Lizbeth, Bachillerato 1, Colima.



“Pienso que el CCH, la Prepa, la Voca son buenas escuelas, pero lo que importa son los estudiantes”.

Rodrigo, Colegio de Bachilleres

“Las diferencias entre la secundaria y el CCH es que en el bachillerato no hay prefectos, ya no suena ningún timbre al término de las clases, puedo llegar y salir a la hora que sea, no hay uniforme escolar, no te piden cierto corte de cabello...”

Fabián, CCH

“Creo que los CCH, las Preparatorias, vocacionales, IEMS y los Colegios de Bachilleres comprenden sistemas diferentes, y que cada uno tiene una manera diferente de enseñanza, pero una buena escuela la hacen los alumnos”.

Anónimo, CCH

Primer Foro Parlamentario de Consulta sobre Educación Superior y Media Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación de México



Testimonio de una reunión académica-parlamentaria en la Universidad de Colima, de un espacio de análisis que discutió propuestas encaminadas a diseñar una Política de Estado sobre Educación Superior y Media Superior, Ciencia y Tecnología que fortalezca el desarrollo de México; y la posibilidad de un intercambio de ideas. Todo ello convocado por la LX Legislatura de la Cámara de Diputados con el apoyo de la ANUIES y el Foro Consultivo Científico y Tecnológico.

El Foro Consultivo Científico y Tecnológico se crea el 5 de junio de 2002, a partir de la publicación de la Ley de Ciencia y Tecnología en el *Diario Oficial de la Federación*. Se constituye como un órgano autónomo y permanente de consulta del Poder Ejecutivo, del Consejo General de Investigación Científica y Desarrollo Tecnológico y de la Junta de Gobierno del CONACYT.

La Mesa Directiva esta conformada por lo titulares de catorce instituciones y tres investigadores electos por el Sistema Nacional de Investigadores.

La reunión se realizó los días 22, 23 y 24 de noviembre de 2006 con el acuerdo de todos los grupos parlamentarios representados en la Cámara de Diputados del Congreso de la Unión. Se consideraron como documentos básicos: Consolidación y Avances de la educación superior. Elementos de diagnóstico y propuestas (ANUIES); y Ciencia, Tecnología e Innovación en México: Hacia una Política de Estado. Elementos para el Plan Nacional de Desarrollo y el Programa de Gobierno 2006-2012.

La inauguración la realizó el gobernador Silverio Cavazos Ceballos en el Teatro Universitario Coronel Pedro Torres Ortiz. Participaron diputados, rectores y directores generales de diversas universidades del país como Guadalajara, Estado de México, Sinaloa, Tecnológica de Tula, Aguascalientes, San Luis Potosí, Tamaulipas, Hidalgo, Yucatán, UNAM, UAM, Coahuila, Universidad Pedagógica y Campeche.

Las ponencias se estructuraron a partir de participaciones a nombre de las organizaciones convocadas, instituciones de educación superior o investigación científica; documentos formulados por académicos y expertos nacionales que expusieron, a título personal, sus puntos de vista en torno a los temas de análisis y discusión.

Dos fueron las Mesas Centrales sobre educación superior. En la primera estuvieron como ponentes: el Dr. Rafael López Castañares, Srio. Gral. Ejecutivo de la ANUIES; el Dr. Eugenio Cetina Vadillo, Director General de Educación Superior Universitaria; el Mtro. Francisco Lejarza Gallegos, Presidente de FIMPES; Dr. José Lema Labadie, Rector General de la UAM; el Mtro. Miguel Ángel Aguayo López, Rector de la Universidad de Colima; el Dr. Jaime Martuscelli Quintana, representante del Rector de la UNAM; y el Ing. Bulmaro Fuentes Lemus, Director General de Educación Superior Tecnológica.

La segunda Mesa Central, así como las cuatro mesas de diálogo, se centraron en la ciencia, la tecnología y su innovación en México, sobre todo en el aspecto de su financiamiento, retos, compromisos y metas,

Tres fueron las Mesas que se ocuparon sobre la EMS. En general se resaltaron las carencias y desigualdades que padece este nivel en el país, comparado con la educación superior y el posgrado.

La participación de la Dra. Yoloxóchitl Bustamante Díez, subsecretaria de Educación Media Superior, consistió en ofrecer un panorama del estado actual de este nivel, donde existe una gran heterogeneidad de bachilleratos: federales, estata-



les, privados, y donde no existe un sistema de información único que concentre todo lo que se sabe de ellos. Apenas en enero de 2005 se creó la subsecretaría para coordinar esfuerzos en este nivel educativo. Es necesario ampliar la cobertura, ya que la población escolar entre los 15 y 18 años crecerá aún más para el 2010 (estimó la cifra de seis millones 649 mil 307 alumnos), así como también articular todos los subsistemas del país y desarrollar planes a futuro que sean comunes y útiles a todos los bachilleratos. Resulta necesario mejorar la calidad de las becas, establecer un sistema de evaluación para alumnos, maestros y bachilleratos, con un financiamiento adecuado y oportuno.

El gran reto ahora y en los años por venir es el “cambio de paradigma”, una tendencia internacional que se aplica desde el 2005 a los bachilleratos tecnológicos, en la que se promueve el “aprender haciendo, no sólo recitando”. No más memorización, no más enciclopedismo, “sino aprender a interactuar, a escuchar a los alumnos”. Este cambio, concluyó la Dra. Yoloxóchitl, tal vez no se vea hasta dentro de tres o cuatro generaciones.

Es necesario ampliar la cobertura, ya que la población escolar entre los 15 y 18 años crecerá aún más para el 2010

En la misma mesa participó también Maricruz Moreno Sagal, directora general para el desarrollo educativo de la ANUIES, quien llamó la atención sobre lo difícil que es para los jóvenes de escasos recursos de la ciudad tener acceso a la educación, y más difícil aún para los muchachos sin dinero de las áreas rurales. Si en promedio un estudiante con recursos puede tener hasta trece años de escolaridad, un muchacho que carece de ellos alcanzará cuando mucho 5.5 años, y otro del campo un 1.6. Los jóvenes de la ciudad alcanzarán, en promedio, una escolaridad mayor que los estudiantes de las áreas rurales.

Por su parte, la Mtra. Idolina Leal Lozano (actual Secretaria Técnica de la RED), de la Universidad de Nuevo León, se refirió particularmente a las universidades que tienen bachilleratos. La EMS debe contar con recursos “suficientes y oportunos” para mejorar en cinco grandes áreas: Rediseño curricular (donde se acerque a los jóvenes a la ciencia y a los valores positivos); la Formación y actualización de los profesores, y la Atención y retención de estudiantes, que disminuya el alto índice de deserción. Las otras dos

áreas son el mejoramiento de la Infraestructura, del equipo material y didáctico y el uso de las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC), y por último la evaluación y acreditación. Los jóvenes pronto serán los profesionistas, los investigadores, académicos y funcionarios del país y se debe formarlos bien.

El Dr. José de Jesús Bazán Levy, de la UNAM, definió a la Educación Media Superior no como un sitio de tránsito, sino como un lugar en el cual los jóvenes entran siendo niños y egresan siendo adultos. Es la primera oportunidad, agregó, de formarse ya no sólo con lo que diga el profesor, sino recurriendo a las fuentes, y de desarrollar además sus propios juicios. La importancia de reforzar la atención a la EMS es porque en el bachillerato los jóvenes deben formarse para el aprendizaje permanente “y la convivencia humana”.

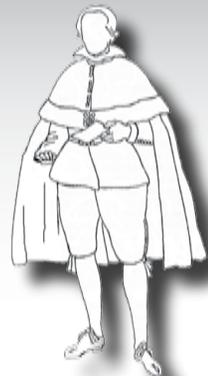
En el bachillerato los jóvenes deben formarse para el aprendizaje permanente “y la convivencia humana”.

Por último, el Mtro. Juan Carlos Yáñez, Director general de Educación Superior de la Universidad de Colima, criticó el “histórico desdén” con que muchos ven a los bachilleratos y elogió el Foro Parlamentario, “un esfuerzo común que generó un espacio para que un día, no lejano, el sistema escolar deje de ser la eterna e incumplida promesa de construir un país más justo, equitativo y democrático mediante una escuela de calidad, que quiere decir: incluyente, relevante, democrática e ilusionante”. Debe ser un “asunto de seguridad nacional, porque la calidad de vida, la sustentabilidad, el bienestar en las ciudades y en los pueblos, la dignidad y la capacidad de seguir soñando, pasan por la educación”. Insistió varias veces en la necesidad no sólo de preparar y estimular mejor a los profesores de bachillerato, sino de pagarles mejor, “con esquemas equitativos y de evaluación”.

Toda una historia

1668

En el Proyecto de estatutos ordenados por el virrey Rodrigo Pacheco y Osorio, marqués de Cerralvo (gobernó de 1624-1625) aparece definido que el grado de bachiller era el primero en alcanzarse y era tenido como el de mayor importancia, pues era el único que implicaba la asistencia a cursos, en los cuales los profesores impartían sus conocimientos a los estudiantes. Antes de iniciar el primer curso, el alumno debía presentar un examen de gramática latina. Por sus características, el grado de bachiller del periodo colonial no tenía un carácter propedéutico equivalente a nuestro bachillerato actual, sino terminal, como nuestra licenciatura.



XXIII Encuentro Nacional de la RED

Saltillo, Coahuila

A diez años de la primera reunión efectuada en 1996 para conformar lo que más tarde sería la Red Nacional del Nivel Medio Superior Universitario (con la presencia de 12 universidades participantes, a las que se le han ido sumando otras hasta llegar a aglutinar actualmente a las 26 universidades públicas mexicanas que ofrecen EMS), se realizó en Saltillo, los días 19 y 20 de octubre de 2006, la XXIII Reunión Ordinaria de Representantes de la Red.

Década de esfuerzos y logros. En el Centro Audiovisual Universitario de la Universidad Autónoma de Coahuila se organizó una emotiva ceremonia para reconocer la amplia labor del Dr. Filiberto L. de la Garza Ortiz (primer Secretario técnico de la RED), y la del Arq. Héctor Herrera León y Vélez de la UNAM, quien fue Coordinador de la Región Centro. En la reunión celebrada en Zacatecas

Reuniones Nacionales Ordinarias
I-Coahuila, septiembre 1996
II-Guadalajara, noviembre 1996
III-Sinaloa, abril 1997
IV-Zacatecas, junio 1997
V-Tamaulipas, septiembre 1997
VI-Nuevo León, diciembre 1997
VII-Colima, marzo 1998
VIII-Guanajuato, agosto 1998
IX-UNAM, marzo 1999
X-Guadalajara, marzo 2000
XI-Durango, noviembre 2000
XII-Sinaloa, mayo 2001
XIII-San Luis Potosí, septiembre 2001
XIV-Oaxaca, marzo 2002
XV-Tamaulipas, septiembre 2002
XVI-Yucatán, enero 2003
XVII-Acapulco, octubre 2003
XVIII-Pachuca, febrero 2004
XIX-Nayarit, octubre 2004
XX-Guanajuato, enero 2005
XXI-Zacatecas, agosto 2005
XXII- UNAM, mayo 2006
XXIII- Saltillo, octubre 2006

también se había entregado un reconocimiento al trabajo del Mtro. Juan Carlos Yáñez (Universidad de Colima) quien fue Secretario Técnico después del Dr. Filiberto, cargo que actualmente ocupa la Mtra. Idolina Leal Lozano.

Encuentro de instituciones y reflexiones en el mismo lugar en que los fundadores españoles, encabezados por el capitán Alberto del Canto, hallaron en 1577, un oasis con un salto de agua que nombraron Villa de Santiago del Saltillo; y en el que, tres siglos después, en 1867, se creó el Ateneo Fuente, una de las primeras instituciones de educación superior en el norte del país.

Cuatro fueron las conferencias magistrales que se dictaron en esta XXIII reunión de la RED, y que motivaron

la participación destacada de los representantes de las Universidades de Aguascalientes, Chapingo y Nuevo León:

- a) “¿Qué hacemos con el bachillerato? del Dr. José de Jesús Bazán Levy, CCH, UNAM (la conferencia se reproduce en la sección Epicentro de esta misma revista)
- b) “Lineamientos para el proceso de mejora continua para la EMS” del Dr. Jesús Polito Olvera, Presidente del Consejo Nacional de Evaluación para la EMS A.C.
- c) “Innovaciones curriculares y tecnológicas del B@UNAM, dentro del paradigma del aprendizaje” de la Mtra. M. del Carmen Villatoro Alvaradejo, Lic. Ma. Isabel Díaz del Castillo Prado y la Dra. Guadalupe Vadillo Bueno, Coordinadora, Asesora y Secretaria Técnica, respectivamente, del Consejo Académico del Bachillerato.
- d) “Evaluación y acreditación de la EMS” del Dr. Javier de la Garza Aguilar, Coordinador General de los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior.

Los directivos representantes de las cuatro zonas (norte, occidente, centro y sur-sureste) que conforman la RED, en tierra mestiza –raíces indígenas de cuachichiles, rayados y nacaguas– que es Saltillo, dedicada a la siembra de trigo y maíz, huertos de manzanos, duraznos, membrillo y nogales, en parajes ricos en vegetación, ciénegas y manantiales, sumaron esfuerzos para las propuestas que debe tomar la RED en los próximos meses, ante todo frente a una época de transición política.

Aspecto relevante fue la organización de los coloquios nacionales que han tenido como tema la “Formación Docente en el Nivel Medio Superior”. El primero se celebró en la Universidad de Guadalajara en el año 2000 (en ese mismo año también se realizó el Primer Congreso Nacional “Políticas de Admisión en el Nivel Medio Supe-

rior” en la Universidad de Colima, con la participación de 50 académicos de 12 instituciones).

Las posteriores sedes de los coloquios nacionales fueron la Universidad de Colima, la Universidad Autónoma de Nuevo León, la Universidad Autónoma de Coahuila, la UNAM y la Universidad Autónoma del Estado de México. El más reciente se celebró en marzo de 2006 en la Universidad Autónoma de Zacatecas.

Otro tópico tratado fue el problema de la acreditación. Se invitó al Consejo Mexicano de Investigación Educativa, a través de sus Comités Institucionales para la Evaluación, para que aportaran su experiencia en la educación superior.

Diferentes aspectos se abordaron en la misma tierra que vio nacer a los escritores Manuel Acuña, Julio Torri y Artemio de Valle Arizpe, como fortalecer el vínculo con la ANUIES; trabajar sobre el Concurso Académico Nacional de la Red Nacional del Nivel Superior Universitario, en el cual participan alumnos del bachillerato de la RED, con objeto de conocer los contenidos de enseñanza y aprendizaje de las universidades que la conforman, en las materias de matemáticas, química, física, biología, historia, geografía y español.

Innovador. El bachillerato a distancia (B@UNAM) que presentó el CAB, es un programa del Rector Juan Ramón de la Fuente, a cargo de la Secretaría de Desarrollo Institucional, y que ha desarrollado la Escuela Nacional Preparatoria, el Colegio de Ciencias y Humanidades y la Coordinación de Universidad Abierta y Educación a Distancia bajo la coordinación del CAB. Este programa, destinado a migrantes en Estados Unidos, presenta un diseño innovador que se manifiesta en un mapa curricular constituido en su mayoría por materias que integran varias disciplinas, así como por el énfasis en el desarrollo de habilidades cognitivas.

Eutopía. El mejor lugar, aquí.

Semblanza e índice de la primera época

La revista *Eutopía*, en su primera época, fue una publicación de la Dirección de la Unidad Académica del Ciclo de Bachillerato, y después dependió de la Dirección General del CCH. Surgió como símbolo de “no solo la bondad de un lugar, sino también, por contraposición con utopía, su existencia real”, en donde cohabitaron el conocimiento y el estudio de la Enseñanza Media Superior, la discusión, la ampliación de horizontes y el fermento de transformación práctica. Es así como en el segundo y sexto números se publicaron temas relacionados con el proceso de revisión y ajuste de los programas de estudio en su primera etapa, y una selección de las *Jornadas académicas de reflexión en torno a la función educativa del Área Histórico-Social*.

El director fue José de Jesús Bazán Levy. El responsable de la publicación fue Miguel Ángel Gallo Tirado. El Consejo editorial, en diferentes momentos, estuvo conformado por José de Jesús Bazán Levy, Rafael Campos Sánchez, Manuel de Jesús Corral Corral, Francisco Cortés Solís, Rafael Familiar González, Miguel Ángel Gallo Tirado, Mireya Gómez Coronel, Ysabel Gracida Juárez, Héctor Hernández Bringas, María de Ibarrola, Manuel Martínez Peláez, Roberto Rodríguez Gómez, José Eduardo Robles Uribe, Alejandro Ruiz Ocampo y Sergio Valencia Castrejón.

La periodicidad fue trimestral y se publicaron un total de nueve números: Núm. 0 (octubre de 1997), 88 pp.; núm. 1 (enero-marzo de 2004), 118 pp.; núm. 2 (abril-junio de 2004), 134 pp.; núm. 3 (julio-septiembre de 2004), 120 pp.; núm. 4 (octubre-diciembre de



2004), 106 pp.; núm. 5 (enero-marzo de 2005), 100 pp.; núm. 6-7 (abril-junio y julio septiembre de 2005), 196 pp.; y núm. 8 (octubre-diciembre de 2005), 158 pp.

A lo largo de su vida tuvo siete secciones fijas: “Concepciones y prácticas del Modelo Educativo del CCH; Educación; Entorno internacional; Investigación educativa; Problemas nacionales de la Educación Media Superior; Reseñas y documentos; y Trabajo académico.

El diseño, así como las portadas, estuvo a cargo de Valeria Gallo. La formación la realizó Rosario Lagar Ramírez, y después Rodolfo Caudillo Sifuentes. Para el número cero se retomaron ilustraciones de M.C. Escher; en el primero la portada fue una obra de Remedios Varo con ilustraciones de Leonardo Da Vinci y El Bosco; y en el segundo y tercero se continuó con la obra de Da Vinci. Ya en el cuarto se utilizaron las fotografías de Jesús Ávila Ramírez, para el cinco se publicó material del fotógrafo Roberto Contreras Ordaz, y en el número doble seis y siete, así como en el ocho se ilustraron con fotos de Jesús Ávila Ramírez.

Índice

Concepciones y prácticas del Modelo educativo del CCH

- CAMACHO INIGUEZ, Nelly, *et al.* “Los programas de comprensión de lectura en inglés dentro del proceso de revisión y ajuste (2002-2003)”. Núm. 2 (abril-junio de 2004), pp. 77-89.
- CHACÓN LÓPEZ, M. Julieta. “La epistemología de la ciencia: un recurso para la enseñanza de la ciencia en el bachillerato”. Núm. 3 (julio-septiembre de 2004), pp. 63-65.
- CHRISTLIEB IBARROLA, Carmen. “El profesor, persona clave en el futuro de los bachilleres”. Núm. 3 (julio-septiembre de 2004), pp. 32-51.
- CORRAL CORRAL, Manuel de Jesús, *et al.* “Intereses y actitudes de los alumnos ante la materia de taller de la comunicación y de sus estudios en general”. Núm. 4 (octubre-diciembre de 2004), pp. 55-66.
- DURÁN OLMOS, Claudia. “Tecnologías y didácticas para la educación a distancia interactiva”. Núm. 3 (julio-septiembre de 2004), pp. 55-64.
- ESQUITVEL PINEDA, Miguel Carlos. “De cómo se revisó y ajustó el programa de Historia de México I y II”. Núm. 2 (abril-junio de 2004), pp. 100-108.
- FLORES LIRA, Juan Antonio. “La enseñanza de la física en el bachillerato”. Núm. 2 (abril-junio de 2004), pp. 50-59.
- GALICIA PATIÑO, María de Carmen. “Cambios y continuidades en los programas de Historia Universal Moderna y Contemporánea”. Núm. 2 (abril-junio de 2004), pp. 95-99.
- GALLO TIRADO, Miguel Ángel. “Los aspectos históricos y contextuales en la experiencia”. Núm. 1 (enero-marzo de 2004), pp. 61-76.
- GARCÍA CAMACHO, Trinidad. “Aprendizajes Relevantes. La experiencia del Colegio en la modificación de sus programas de estudio”. Núm. 2 (abril-junio de 2004), pp. 7-17.
- . “Enfoques sobre la formación de profesores”. Núm. 1 (enero-marzo de 2004), pp. 86-97.
- GONZÁLEZ AYÓN, Ramiro. “Sobre la planeación de un curso”. Núm. 3 (julio-septiembre de 2004), pp. 52-53.
- LAFORREST MARS, Nicole y Araceli Castelán Lira. “El programa de francés de 1996 al 2003”. Núm. 2 (abril-junio de 2004), pp. 88-94.
- LÓPEZ ALCALÁ, Juan Gualberto y Silvia Elisa López. “La divulgación científica orientada al aprendizaje”. Núm. 3 (julio-septiembre de 2004), pp. 76-79.
- MARTÍNEZ MONTES, Guadalupe T. “Los programas revisados y su relación con los aprendizajes significativos en el Área de Talleres”. Núm. 2 (abril-junio de 2004), pp. 67-76.
- OROZCO ABAD, Judith y Óscar Jesús López Camacho. “El valor de la actitud”. Núm. 3 (julio-septiembre de 2004), pp. 101-108.
- PINELO Y BAQUERIZA, Leonor y Ramiro González Ayón. “Los nuevos programas de Química I y Química II”. Núm. 2 (abril-junio de 2004), pp. 60-67.
- . “Los nuevos programas de Química I y II”. Núm. 3 (julio-septiembre de 2004), pp. 68-75.
- RODRÍGUEZ ZÚÑIGA, Dora Lidia. “Comisión de Revisión y Ajuste a los programas de Matemáticas I a IV. Problemática del Plan de Estudios Actualizado (PEA, 1996)”. Núm. 2 (abril-junio de 2004), pp. 109-123.
- ROSAS Y NOVELO, María de Lourdes y Fernando Velásquez Méndez. “Revisión y ajuste de los programas de Biología I y II”. Núm. 2 (abril-junio de 2004), pp. 35-49.
- SANDOVAL GONZÁLEZ, Víctor Manuel. “Notas sobre el estatuto epistemológico de las ciencias sociales en los umbrales del siglo XXI”. Núm. 4 (octubre-diciembre 2004), pp. 67-77.
- SÁNCHEZ RAMÍREZ, Edith. “Por los caminos de Clío. La investigación y la enseñanza de la historia en el CCH”. Núm. 3 (julio-septiembre de 2004), pp. 80-89.
- TERÁN OLGUÍN, Rito y Valdemar Vera Toledo. “Gestión académico-administrativa del CCH y su perspectiva de vinculación a la Universidad”. Núm. 1 (enero-marzo de 2004), pp. 98-101.
- VELÁSQUEZ ALBO, María de Lourdes. “Las políticas y contenidos del bachillerato universitario”. Núm. 1 (enero-marzo de 2004), pp. 77-85.
- VILLATORO ALVARADEJO, Carmen. “Propuesta para la enseñanza de habilidades en las clases de historia”. Núm. 3 (julio-septiembre de 2004), pp. 90-100.

Educación

CORTÉS SOLÍS, Francisco. "Análisis curricular y práctica educativa". Núm. 0 (octubre de 1997), pp. 19-25.

ROBLES URIBE, José Eduardo. "La actualización del plan y los programas y su impacto en el modelo educativo del CCH". Núm. 0 (octubre de 1997), pp. 7-17.

Entorno internacional

CARREÓN RAMÍREZ, Luis. "El bachillerato de México y su reforma curricular, en la perspectiva de Iberoamérica y España". Núm. 2 (abril-junio de 2004), pp. 124-133.

_____. "¿La Educación Media Superior es disfuncional?". Núm. 4 (octubre-diciembre de 2004), pp. 78-95.

_____. "Los modelos de buena docencia como marco para la formación de nuevos profesores, su evaluación y el mejoramiento de la práctica docente en América Latina y los países anglosajones". Núm. 3 (julio-septiembre de 2004), pp. 109-120.

_____. "¿Qué debe enseñarse en la Educación Media Superior? El bachillerato de la UNAM y las experiencias internacionales". Núm. 1 (enero-marzo de 2004), pp. 102-118.

PALAFOX PÉREZ DE SALAZAR, Juan Carlos. "Reflexiones sobre la calidad de la educación en México y las evaluaciones internacionales". Núm. 8 (octubre-diciembre de 2005), pp. 134-158.

Continuará en el próximo número.

EUTOPIÍA

SUSCRIPCIÓN ANUAL

Fecha (dd/mm/aa) _____

Favor de enviar copia de este talon anexando ficha de depósito a:

Dirección General del CCH

a la cuenta número 366746-8 de la sucursal 270 de Banamex por la cantidad de:

\$100.00 (cuatro números, precio especial a nuestros suscriptores)

Nombre: _____

Dirección: _____

Código Postal: _____ País: _____

Delegación política o estado: _____

Telefono y fax: _____ E-mail: _____

Revista *Eutopía*: Dirección General del CCH, Sala E, Insurgentes sur y Circuito Escolar,
Ciudad Universitaria, CP 04510, eutopía@dgch.unam.mx

Hace poco tiempo escribí que el chapopote es a los pelícanos lo que el anglicismo a nuestra lengua. La frasecita puede resultar válida como metáfora porque, efectivamente, los textos y los discursos saturados de anglicismos son más o menos asquerosos y están más o menos desvalidos para emprender el vuelo. La célebre frase chicana: “Voy a *vacunar* la *carpeta* en la *yarda*” (voy a aspirar la alfombra en el patio) a los chilangos nos resulta chocante e incluso puede amargarnos el día porque nos creemos a salvo de enchapopotamientos semejantes. En cambio nos suele parecer normal que alguien diga “antes de *movernos* (mudarnos) al sur voy a *checar* (averiguar) si todavía puedo *aplicar* (hacer la solicitud) para ingresar a la UNAM”, lo cual es por lo menos igualmente inmundo. Con todo, en aras de la justicia lingüística vale la pena señalar la existencia de al menos tres tipos de anglicismos: válidos, innecesarios y asquerosos.

Anglicismos válidos son cuantos enriquecen nuestro vocabulario. Casi siempre provienen de neologismos adaptados con mayor o menor fortuna al español. Jet, rocanrolero, sóquet y cheque deben ser bienvenidos a la lengua porque nos permiten designar de una manera concisa lo que de otra manera tendríamos que llamar avión a reacción, señor que se mece y rueda, hueco donde se atornilla el foco y talón bancario.

Hay además anglicismos como *checar* y *oquei* (O.K.) que no sólo son innecesarios, sino que empobrecen enormemente nuestro vocabulario porque, además de lo antiestéticos que resultan, eliminan palabras muy precisas como revisar, marcar, vigilar, perforar, tomar noticia, etcétera. O como muy bien, adelante o de acuerdo.

Por último, son anglicismos asquerosos los que fueron acuñados con tan mala fortuna que tuercen nuestros dichos porque en español significan cosas muy diferentes. Veamos cinco ejemplos interesantes.

1. Socializar. En español significa transferir al estado las propiedades o industrias particulares. La medicina está socializada en países como Cuba, Suecia e Inglaterra, lo cual significa que los servicios médicos, operaciones, hospitalizaciones, etcétera, son prestados por el gobierno a toda la sociedad gratuitamente. Desde hace algunos años, en cambio, el término socializar se emplea de forma aberrante a cambio de alternar, convivir, simpatizar, avenirse o entenderse.
2. Llamar casual a lo informal se ha convertido en costumbre cada vez más generalizada. Pregunten ustedes a quien diga “ropa *casual*” qué

- ropa es esa y verán que no sabe expresarlo con otra palabra, pero en verdad pocas cosas hay tan deliberadas como la ropa.
3. Confundir los billones con los millares de millones es asunto por demás corriente en nuestro país, lo cual resulta gravísimo porque 1 000 000 000 000 (un billón) es muchísimo más que 1 000 000 000 (mil millones).
 4. Evento. Un evento es algo que, como la erupción de un volcán, ocurre de manera azarosa. En cambio, una representación teatral que habrá de llevarse a cabo a las cinco de la tarde del 26 de mayo de 2007 en el Plantel Sur del CCH es un suceso, acto, acontecimiento, episodio o encuentro tan deliberado que ni de lejos puede considerarse un evento.
 5. Santuario. Un santuario es sencillamente un templo donde se venera a un santo. Por otra parte, un refugio es el sitio donde alguien se refugia. Las mariposas monarca, por ejemplo, tienen sus refugios en los bosques de Michoacán o el Estado de México, pero jamás se meten a un santuario. Una persona, en cambio, podría refugiarse en un santuario, pero también podría hacerlo en un burdel, en la cantina, en las grutas de Cacahuamilpa, en el metro o en el California Dancing Club.

Luego también hay anglicismos más cursis que una canción en francés de Agustín Lara interpretada por Libertad Lamarque en una carroza iridiscente de Cenicienta y bebiendo champagne rosa con el meñique alzado, pero esa es una historia demasiado larga para contarla en esta ocasión.



Propuestas para la Educación Media Superior en México

Documento tomado de las
*Memorias de la Red Nacional
de Nivel Medio Superior Universitario
1996-2005*

Esta propuesta fue realizada desde la Red Nacional del Nivel Medio Superior Universitario, organismo creado por los rectores de 26 universidades que ofrecen Educación Media Superior en México. La versión original fue presentada al Consejo Nacional de ANUIES y con base en su recomendación, se analizó en dos reuniones, una en la Universidad de Colima, con la participación de representantes de nueve universidades, y la otra en la Escuela Nacional Preparatoria, con la asistencia de ocho universidades.

Es un esbozo de los principales problemas que afectan a la Educación Media Superior y las líneas de acción por desarrollar. Mediante este conjunto de propuestas se trata de responder a los requerimientos de calidad, cobertura, eficiencia y pertinencia, así como rescatar las tendencias que postulan la necesidad de una mayor participación social, una inversión decidida de recursos y un sentido de corresponsabilidad de los involucrados en el sector.

De cara a los problemas enfrentados por México, producto de rezagos y de los desafíos que acompañan los procesos de globalización, las universidades debemos asumir una actitud a tono con nuestra esencia, de ser casas de inteligencia y cultura comprometidas socialmente.

El funcionamiento del Sistema Educativo Nacional privilegia a los niveles superior y básico, y en la Educación Media Superior se hace distinción entre los diferentes subsistemas. Por ello, se debe insistir en la trascendencia e importancia del conjunto del nivel medio superior como el impulso necesario no sólo para ingresar a los niveles superiores de estudios, sino

también para que los egresados estén capacitados al enfrentar los problemas que les presenta la vida.

Por otro lado, el país no puede permitirse sacrificar a la Educación Media Superior, cuando pretendemos alcanzar altos niveles de desarrollo económico; en estos propósitos, la educación resulta estratégica, al ser considerada como uno de los 10 factores clave de la competitividad mundial.

Esta propuesta, que sintetiza las discusiones al interior de la Red Nacional del Nivel Medio Superior Universitario, tendrá que ser analizada y enriquecida con la participación de personas que intervienen en este subsistema (profesores, directivos, estudiantes, especialistas y padres de familia), o en ámbitos ajenos pero fuertemente relacionados con él, como el sector productivo.

Importancia de la Educación Media Superior

El Artículo 37 de la Ley General de Educación señala que en el Sistema Educativo Mexicano existen tres tipos de educación: la básica, que comprende los niveles de preescolar, primaria y secundaria; la media superior en todas sus modalidades; y la educación superior, que incluye el posgrado.

El medio superior es un complejo conjunto integrado por escuelas de control federal, estatal, autónomo y particular, cuya responsabilidad rebasa los ámbitos de la Secretaría de Educación Pública, dado que otras secretarías también ofrecen estudios de este nivel, sin aparente unidad de propósitos.

El Sistema Educativo Nacional atiende al 38.5 por ciento de la población entre 15 y 19 años, mientras

en el conjunto de los países de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos la cifra alcanza 76.3 por ciento.

El flujo natural de la demanda por Educación Media Superior y un programa para abatir el rezago de más de 35 millones que no terminaron escolaridad básica, podría complicar la capacidad de absorción, por ello, será necesario crear las estructuras y diseñar un sistema que concilie la apertura con la calidad. Al respecto, ya las universidades públicas abrimos la discusión de las políticas de selección.

En este contexto, un tema polémico es el de la extensión de la escolaridad obligatoria a doce años; si bien hoy no existen condiciones reales para cumplirla, es un imperativo a que nos conducirá la competencia mundial.

Ante la urgencia de transformaciones, aspiramos a contribuir al desarrollo de un sistema educativo nacional sólido, donde se ofrezca un servicio de calidad, altamente pertinente en relación con el contexto, gracias a la relevancia de los contenidos y su actualidad. Un sistema que reconozca la diversidad y la traduzca en opciones atractivas, capaz de responder a las exigencias del desarrollo económico, político y cultural, de tal suerte que podamos atender al crecimiento cada vez más equitativo de la economía, al desarrollo de la democracia y la eliminación de las desigualdades sociales. En este sistema educativo se consolidarán los hombres y mujeres con valores y aprecio por su nación; como ciudadanos plenos para el ejercicio responsable de su libertad.

Cumplir estos anhelos implica una inversión eficiente y suficiente de recursos, proporcionada con criterios de equidad y sobre la base de los resultados de la acción educativa; requiere además, convocar al mayor número de agentes sociales asumiendo la necesaria corresponsabilidad con la misión pedagógica.

Diagnóstico

La Educación Media Superior comparte, con el resto del Sistema Educativo Nacional, problemas desprendidos de dificultades estructurales y debilidades de conjunto. Resaltan la escasez de recursos, la indefinición de políticas educativas federales, los altos niveles de

deserción, la ausencia de programas para la formación inicial de profesores de Educación Media Superior y su capacitación permanente. Otros graves problemas son la falta de pertinencia, la inexistencia de acuerdos mínimos para la movilidad de los estudiantes, la rigidez en las estructuras curriculares, la ausencia de estándares nacionales, la ausencia de participación social, la cobertura y una eficiencia terminal.

PROBLEMAS PRINCIPALES

- La inexistencia de acuerdos mínimos que faciliten la movilidad y el establecimiento de las equivalencias en estudiantes de distintas instituciones y entidades.
- La inoperancia de las instancias creadas para la concentración y coordinación de los esfuerzos; como ejemplo, las Comisiones Estatales para la Planeación y Programación de la Educación Media Superior, en general, no funcionan.
- La inversión en la Educación Media Superior es muy baja. En promedio se invierte por estudiante la mitad de lo que se invierte en los de educación superior, para quienes tampoco resulta suficiente.
- La falta de programas destinados a formar profesores para este nivel.
- Escasa vinculación entre la Educación Media Superior y la educación básica y superior.
- La falta de vinculación con los sectores productivos, de tal suerte que la formación para el trabajo responda a las exigencias del mercado y se fortalezca la formación práctica mediante estancias cortas y visitas a las empresas e instituciones de los sectores de la economía.
- La cobertura sigue siendo un grave problema; si bien hay logros innegables, todavía enormes franjas de la población en edad de cursar Educación Media Superior no tienen posibilidades de hacerlo.
- Poca eficiencia terminal, relacionada con factores atribuibles a la escuela, la economía y las condiciones culturales de los estudiantes y sus familias, pero que también puede hacer evidentes las condiciones de funcionamiento de los

planteles que impulsan a poco menos de la mitad de quienes solicitan ingreso.

- Un gran porcentaje de profesores laboran por horas, lo cual obliga a buscar otros empleos y evita la profesionalización.
- Faltan esfuerzos sistemáticos de vinculación y cooperación interinstitucional.
- La falta de mecanismos de participación de los padres de familia y las comunidades, en algunos aspectos de la vida de los planteles.
- Con frecuencia los planes de estudio padecen fallas considerables –en general, comunes al sistema educativo superior–; *a)* una tendencia enciclopédica; *b)* contenidos anticuados, producto de lo anterior y de la ausencia de mecanismos que permitan su actualización; *c)* la pretensión de tratar de responder a las exigencias de cada disciplina, es decir, la supuesta necesidad de articular linealmente la formación a las exigencias de la licenciatura.
- El desprestigio de las opciones de formación técnica.
- La orientación educativa no ha recibido la importancia que requiere una adecuada formación integral del estudiante, y que impide, al mismo tiempo, resolver los desequilibrios en la concentración de la matrícula en las carreras profesionales.
- La ausencia de responsabilidad individual y colegiada de los profesores por la calidad de la educación.
- El predominio de modelos pedagógicos basados en la enseñanza y no en el aprendizaje.
- La carencia de programas consolidados de investigación educativa.
- En algunos subsistemas la formación adquirida en este nivel no prepara adecuadamente para la incorporación al mercado de trabajo.

Ejes para la transformación

CONDICIONES

- Diseñar políticas y programas nacionales transexenales, sobre la base de estudios, tendencias y la construcción de escenarios, que consideren

las especificidades del ciclo y su déficit histórico.

- Con la participación de los distintos actores educativos, ahora puede constituirse un sistema de Educación Media Superior basado en el aprendizaje a lo largo de la vida prestigiando las opciones de formación técnica en los ámbitos que demanda la transformación de los mercados y la evaluación de la tecnología, y enriqueciendo la formación propedéutica.
- Diseñar mecanismos para la vinculación de la Educación Media Superior con diversos sectores de la sociedad; en particular, resultan relevantes las relaciones con los padres de familia y con los sectores productivos.
- Contar con espacios educativos atendiendo a los criterios cuantitativo y cualitativo.
- Desarrollar un amplio programa de becas para apoyar a los estudiantes en condiciones económicas adversas.

ESTRUCTURA EDUCATIVA

- La calidad de la Educación Media Superior requiere que los alumnos puedan utilizar como medios o instrumentos de aprendizaje bibliotecas modernas, laboratorios de ciencias bien equipados y disponer de tiempo de computadora y de acceso a redes en cantidad y calidad acordes con las exigencias actuales.
- Diseñar esquemas de inversión eficiente y suficiente, con criterios de equidad y sobre la base de resultados de la acción educativa.
- Otorgar subsidios con base en la presentación de planes de trabajo que habrán de ser evaluados periódicamente.
- Generar las condiciones materiales y de recursos para que las instituciones trabajen con un número adecuado de estudiantes por grupo, profesores asignados a un plantel y docentes de carrera.

CREACIÓN DE SISTEMAS NACIONALES

- Formar profesores es un factor fundamental para el desarrollo y la consolidación de la Edu-

cación Media Superior. Las actividades podrían enfocarse en tres direcciones: *a)* ofrecer en las carreras de ciencias y humanidades la posibilidad de prepararse para el ejercicio de la docencia en el ciclo educativo medio superior; *b)* conformar un programa nacional de formación de profesores que, al mismo tiempo que los certifica, los introduce a un esquema de estímulos económicos, y *c)* promover el diseño de programas institucionales, y en los casos que sea posible, programas regionales.

- Establecer acuerdos que favorezcan el libre tránsito de estudiantes de un estado institución a otro.
- Crear un Sistema Nacional de Evaluación de la Educación Media Superior que comprenda la valoración de instituciones, docentes y estudiantes.
- Crear un Sistema de Aseguramiento de la Calidad, a partir de la revisión de las experiencias de nuestro país y de otros sistemas educativos.
- Promover el desarrollo de investigación educativa sobre el nivel.

MODELO PEDAGÓGICO

- Diseñar modelos de organización académica basados en el aprendizaje como proceso a lo largo de la vida.

- Promover la formación integral de los estudiantes, considerando, además de la preparación académica, las actividades culturales y deportivas.
- Los programas de capacitación serán congruentes con lo antes descrito.
- Para atender la demanda educativa y la exigencia de flexibilización, dentro de las opciones por explorar en los próximos años, deberá promoverse la apertura de modalidades no convencionales, tales como los sistemas no escolarizados o a distancia.
- Promover el desarrollo de estructuras académicas colegiadas que puedan sustentar los cambios e introducir esquemas permanentes de evaluación de su práctica.
- Mantener y coordinar la diversidad de la Educación Media Superior afinando las orientaciones de los diferentes subsistemas, enfocando unos a la preparación para el ingreso a la educación superior, otros para el mercado de trabajo (mediante competencias laborales) o bien, con carácter bivalente. No obstante la diversidad de funciones y propósitos, todas las opciones de formación deberán promover un tipo de educación que favorezca una inmersión exitosa de los estudiantes en la vida económica y social.

EUTOPIA

Próximo número

El bachillerato en el mundo

Estado invitado: Nuevo León